



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Mestrado em Educação

**A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA
DOCENCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS**

MÁRCIA ANTÔNIA DIAS

BELO HORIZONTE

2009

MARCIA ANTÔNIA DIAS

**A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA
DOCENCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação.**

**Área de concentração: Sociologia
e História da Profissão Docente e
da Educação Escolar.**

Orientadora: Dra Magali de Castro

BELO HORIZONTE

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D541e Dias, Márcia Antônia
A educação no campo: as especificidades da docência em
duas comunidades rurais / Márcia Antônia Dias. Belo Horizonte,
2009.
186f.

Orientadora: Magali de Castro
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Escolas rurais. 2. Professores - Formação. 3. Prática de
ensino. 4. Ensino fundamental. I. Castro, Magali de. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.018.5

Márcia Antônia Dias

A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza (UFMG-MG)

Prof^a Dra. Maria Inês Salgado de Souza (PUC-MG)

Prof^a Dra. Magali de Castro (PUC-MG)

À minha mamãe que me
ensinou a sonhar e a acreditar na
magia da vida.

Ao papai, que acreditou em mim
e me acompanhou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os milagres que vivenciei.

A minha orientadora, por estar um minuto além...orientando-me não somente no acadêmico, também para vida. Motivo pelo qual jamais poderei ser suficientemente grata pela dedicação e amparo nunca negados.

Ao Adauto Clemente, pela percepção e amparo.

Ao Douglas Daniel Amorim, pela interlocução.

Ao papai, faltam palavras quando sobra emoção...

Ao Magno Federici Gomes, distante... mas, não ausente.

Ao Prof^o Cury, por ter apostado em mim, dando-me apoio e atenção nos momentos mais difíceis de meu percurso acadêmico.

A Eliana Malta, por me aceitar como sou e, mesmo discordando, apoiar-me.

A Suzana Maria de Jesus, pela confiança e pelas oportunidades que me proporcionou.

À Prof^a Helena, que, além de compartilhar comigo seus conhecimentos, acolheu-me em S. José da Varginha, durante o trabalho de campo.

A todos os meus professores do Curso de Pedagogia, em especial à Prof^a Maria Salete, Prof^a Vera Lins, Prof^a Gislaine, que possibilitaram o conhecimento e o entendimento que me permitiram chegar até aqui.

Aos professores de cursos de Pós-graduação da PUC, em especial à Prof^a Rita Amélia e ao Prof. Mário Fabiano, que tornaram possível esse momento.

A Valéria, Renata e Magno, pelo apoio incondicional durante meu percurso no mestrado.

Aos profissionais e professores de São José da Varginha, que dividiram comigo parte de suas vidas, tornando possível esse trabalho.

Aos meus amigos, especialmente Elenice Zuin, Sirliane e Bi, Nilza Maria, pela capacidade de entender que a amizade não existe por acaso.

Aos meus colegas do mestrado, em especial ao Teodoro Zanardi, Liliana, Jacira e Raquel, pela confiança, apoio e incentivo.

Aos amigos da Loja Magno, pelo empenho e cordialidade com que sempre me atenderam.

Aos funcionários da biblioteca da PUC, pelo apoio constante durante minha trajetória acadêmica.

À todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial ao Paulo Cecílio e Laise.

Ao Danilo de Castro e Alves, por materializar graficamente meu sonho e minhas percepções.

A PRUSUP/CAPES, por possibilitar a realização desse trabalho.

RESUMO

A pesquisa focalizou as perspectivas e os desafios que as escolas do campo enfrentam para uma educação de qualidade, através de um projeto educativo em consonância com o contexto rural. Nosso interesse foi compreender as especificidades dessa escola, no que diz respeito à caracterização e à formação de seus professores, bem como suas práticas pedagógicas, identificando as dificuldades e alternativas vivenciadas no cotidiano escolar, diante de políticas públicas que implementam propostas pedagógicas voltadas para a realidade das escolas urbanas. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, tendo como estratégias metodológicas análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas, mantendo o constante diálogo entre pesquisador e atores da pesquisa: professores formados em magistério do nível médio e atuantes em duas escolas municipais rurais de ensino fundamental, localizadas em povoados de uma cidade situada no centro-oeste do Estado de Minas Gerais. A análise dos dados foi feita à luz da legislação e literatura referentes à educação do campo. A partir dos dados coletados nas duas escolas pesquisadas, os resultados obtidos permitiram a identificação de alguns aspectos que caracterizam as escolas do campo, apontando especificidades da docência nessas escolas. Entre esses, três aspectos se destacam: 1) as dificuldades impostas pela estrutura das classes multisseriadas, que interferem no trabalho pedagógico, mesmo quando esse resulta de planejamentos conjuntos entre as profissionais da escola e a Secretaria Municipal de Educação. 2) a maior facilidade em lidar com os alunos do campo, que mesmo não tendo acesso às facilidades da região urbana, apresentam grande interesse pela escola e são mais disciplinados do que os alunos da cidade. 3) apesar de enfrentarem dificuldades para o acesso às escolas e para o trabalho pedagógico, principalmente a falta e inadequação de transporte, os professores demonstram satisfação com o trabalho que realizam.

Palavras-chave: Educação do campo, formação de professores, prática pedagógica

SUMMARY

The research focused the perspectives and the challenges that the field schools face for a quality education through an education project according to the rural context. Our interest was to understand the specification of this school concerning to characterization and the development of its teachers as well as its pedagogic routine, identifying the difficulties and alternatives presented at school daily, in the face of public politics that implant pedagogic proposals related to the urban schools reality. The research was developed from qualitative approach having as methodological strategies the documental analysis, observation and semi organized interviews keeping dialogue between researcher and research actors: teachers graduated in high school teaching and presented in two rural municipal schools of first degree, located in the mid-west of Minas Gerais State. The data analysis was made according to the legislation and literature concerning to the field education. From collected data in two researched schools the results allowed the identification of some aspects that characterize the field schools, mentioning particularities of these schools teaching. Three aspects are highlighted: 1) the difficulties imposed by the structure of great variety of classes which interfere at the pedagogical work, even when it results from joint planning between the school professionals and Municipal Education Secretary. 2) the easiness to deal with the field students that although they don't have access to the facilities of the urban region they demonstrate a great interest by the school and their discipline is better than the ones in big cities. 3) although facing difficulties to the access to schools and pedagogical work, specially the lack and inappropriate transport, the teachers show up satisfaction with the work they perform.

Key words: field education, teachers development, pedagogic routine.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 APORTES METODOLÓGICOS	21
2.1 Abordagem metodológica	21
2.2 Os campos da pesquisa	23
2.3 As Fontes da pesquisa	28
2.4 Estratégias metodológicas	30
3 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES TEÓRICAS	33
3.1 Reflexões preliminares sobre a profissão docente	33
3.2 Formação continuada e desenvolvimento Profissional de professores	38
4 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS	45
4.1 Das origens à década de oitenta	45
4.2 Década de 90: a situação a partir da Lei 9394/96 – LDBEN	53
4.3 Os programas de formação continuada de professores do ensino fundamental	60
5 DA CIDADE AO CAMPO: A TRAJETÓRIA DO ENSINO RURAL NO BRASIL	69
6 DA REALIDADE ÀS EXPECTATIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA E SUA FORMAÇÃO	89
6.1 Conhecendo nossos atores: um olhar sobre o percurso das professoras	89
6.2 Os professores da infância e sua influência na escolha do magistério	105
6.3 Percurso profissional	107
6.4 Da formação inicial à formação continuada	109
6.5 Educação e escola na visão das professoras	115
6.6 Profissão docente na visão das professoras	118
7 ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA	121
7.1 Escola do campo x escola urbana: semelhanças e diferenças	121
7.2 Características dos alunos e das famílias do campo	122
7.3 Aspectos marcantes da escola do campo	124
7.3.1 <i>Tamanho e organização das turmas</i>	124
7.3.2 <i>Apoio pedagógico da equipe da Secretaria Municipal de Educação</i>	125
7.3.3 <i>Livro didático</i>	126

7.3.4 Acesso dos alunos e de suas famílias a recursos tecnológicos e a atividades culturais	128
7.4 A visão das professoras sobre a multisseriação	128
7.5 Percepções sobre o contexto educacional e a escola em que trabalham	130
7.5.1 Gestão	131
7.5.2 Recursos didáticos e tecnológicos	133
7.5.3 Espaço físico e arquitetura escolar	136
7.5.4 Currículo	137
7.5.5 Dificuldades e alternativas	139
7.5.6 Expectativas em relação ao aperfeiçoamento da escola e ao aspecto pedagógico	140
7.6 Escola do campo ontem e hoje: o que mudou	142
 8 AS ESPECIFICIDADES DA DOCENCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA	 144
8.1 Planejamento e trabalho coletivo	144
8.1.1 Autonomia e adequação dos planejamentos	146
8.1.2 Reuniões pedagógicas	147
8.1.3 As propostas de avaliação da educação básica e sua influência no planejamento da escola	148
8.2 A atuação pedagógica dos professores: especificidades e métodos	151
8.2.1 Projetos de ensino	153
8.2.2 Rotina escolar (divisão do tempo)	155
8.2.3 Avaliação	157
8.2.4 Reprovação e aprendizagem	159
8.3 A participação dos pais na vida escolar	160
 9 NOTAS FINAIS.....	 164
 REFERENCIAS	 168
 APÊNDICES.....	 176
 ANEXOS.....	 176

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a realidade do campo e com as características da educação rural tem motivado um número expressivo de trabalhos acadêmicos e de comunicações em eventos científicos. Muitos estudos ressaltam o papel fundamental que a educação rural vem desempenhando nas relações humanas, na fixação dos sujeitos no campo, nas lutas pela posse da terra e da expansão geográfica.

Segundo Calazans (1993), fazendo uma retrospectiva da educação rural no Brasil, podemos constatar que

Mesmo encontrando iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de modernização do campo, patrocinado por organismos de cooperação e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural. (CALAZANS, 1993, p.7).

Na trajetória da educação brasileira, vimos que as políticas públicas que visam garantir o acesso a uma educação rural qualificada e voltada à realidade dessa população são insuficientes. Esse fato se dá porque, em toda a história, as políticas públicas brasileiras têm priorizado a educação urbana. Por essa razão, é importante saber qual escola é oferecida à comunidade rural, muitas vezes sacrificada e abandonada. (CALDART, 2004).

Historicamente, a diferença social enfatizou um modelo de formação educacional dual e de caráter elitista, sustentado por políticas educacionais com funções propedêuticas, para as elites, e profissionalizantes, voltadas ao mercado de trabalho, onde só a educação pode inserir os indivíduos menos favorecidos economicamente. (ROMANELLI, 2002). Nesse sentido, Leite (2002) destaca que:

A educação tem por objetivos a formação intelectual e cognitiva como elemento reprodutor do processo estatal-liberal moderno e a capacitação profissional mínima direcionada às relações produtivo-capitalistas. Isto resulta em hegemonia social e discriminação sociocultural, perpetuando as dependências econômicas e sociais dos não-privilegiados, discriminando e até excluindo os trabalhadores rurais da vivência da cidadania.(LEITE, 2002, p.19).

A discriminação da população rural, no que diz respeito à escolaridade, é evidente e encontra-se registrada até mesmo nos documentos oficiais do Ministério da Educação,

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população rural são importantes indicadores da desigualdade existente entre as zonas rural e urbana. Os dados da Pesquisa Nacional de amostra por domicílios (Pnad) 2004, mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (4 anos) corresponde à quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos), ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade. Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre as populações urbana e rural em termos de escolaridade. (INEP/MEC, 2007, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, - lei 9394/96, propõe a desurbanização da educação rural, enfatizando a necessidade de um planejamento pedagógico contextualizado.

Assim, a organização escolar deverá levar em conta as condições climáticas, os ciclos agrícolas e a natureza do trabalho na zona rural, fatores relevantes para o contexto da educação do campo. Os conteúdos e a metodologia deverão afinar-se com os interesses e necessidades dos alunos do campo. (LEITE, 2002).

Estão dadas as condições para que se supere o descaso com as particularidades da educação do campo construindo alternativas realmente condizentes com as necessidades e expectativas da população do meio rural. Segundo Caldart:

Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão rural, é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria de qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato mas com o sujeito inserido neste contexto. Compreender as mudanças que são as fontes de um projeto possível, de uma pedagogia que contribui para uma educação do meio rural. (CALDART,1997,p.157).

Nesse sentido, o maior desafio dos responsáveis pelas políticas públicas tem sido problematizar as diferentes experiências da escola do campo e outras experiências que possibilitem provocar o entendimento e a reflexão acerca dessa escola, dessa educação e desses sujeitos, submetidos à aplicação de modelos educacionais que nada têm a ver com suas necessidades nem com sua realidade, nem ao menos com seu direito de existir sem ser idêntico aos modelos estereotipados, impostos por políticas públicas que os negligenciam.

A implantação de uma escola do campo que defenda os interesses, as motivações políticas, a peculiaridade cultural e a singularidade econômica da população rural pode contribuir para a melhoria das condições de vida dessa população. (ARROYO,2004).

Os gestores de políticas públicas devem dar maior importância à educação do campo, formando adequadamente seus docentes, viabilizando condições infra-estruturais e de atendimento aos alunos, para que se possa sanar uma dívida social histórica que o país tem, em relação à população rural. (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004).

Arroyo (2004) afirma que não podemos pensar em uma educação para a transformação dos sujeitos, conseqüentemente de sua realidade, quando privamos uma população de seus direitos e ignoramos a necessidade da existência de um projeto para a escola no meio rural. Portanto, para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade num contexto onde os projetos de educação contribuam com a

realidade do campo. Um fato importante é reconhecermos a necessidade da Escola no campo e do campo.

A política tem sido de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no meio rural, sob a alegação de que são mais caras portanto tornam-se inviáveis.

Segundo Caldart (2004), um dos grandes problemas em relação aos docentes é a formação profissional, sem deixar de enfatizar suas condições salariais e de trabalho; nem sempre esses profissionais recebem o valor correspondente ao salário mínimo e, muito menos, o piso estabelecido pela legislação em vigor. (CALDART, 2004).

Constata-se, no meio rural, o maior índice de professores leigos, ocorrendo também uma grande carência de materiais didáticos e pedagógicos vinculados à realidade do campo.

É necessário considerar que a escola do campo tem sua especificidade e que seu projeto pedagógico tem que ser formulado, em consonância com o contexto rural.

A situação rural no Brasil não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância, pois deve ser encarada pelos gestores como uma realidade que deve ser tratada no campo educacional, com muita atenção, tendo em vista sua especificidade. Deve-se ter clareza do lugar social que a educação no meio rural deve ocupar na construção de um projeto educativo, democrático, humano e equalizador. (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004).

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isso precisa desenvolver projetos educativos contextualizados, que trabalhem com a produção do conhecimento, a partir de questões relevantes para uma intervenção social nessa realidade. A educação por si só não resolve os problemas do País, nem promove a inclusão social. Ela só será objeto de mudança, se for combinada com os aportes de um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais. (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004).

Nesse sentido CALDART, CERIOLI, FERNANDES, (2004) afirmam, ainda, que uma grande transformação no âmbito da escola do campo pode ser obtida através da gestão democrática que permita uma maior participação da população rural na tomada de decisões na escola, através de grupos de reflexão, capazes de pensar e repensar a realidade em que vivem, trazendo para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo produzidas fora dela; da opção de currículos escolares, que incorporem as necessidades demandadas pela realidade, o que pode contribuir para a melhoria do cotidiano escolar, bem como para a ampliação do acesso e da permanência dos alunos. Nessa mesma linha de pensamento, Kolling (1999) argumenta que:

Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo, conhecer outras expressões culturais, produzir uma nova cultura vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às porções sociais em que estão envolvidos, e outra dimensão importante de se aprofundar e que nossos currículos podem ajudar a romper com a postura presenteísta que domina culturalmente nossa sociedade atual e que, inclusive se contrapõe a um dos traços característicos da cultura camponesa, geralmente apegada a tradições e à valorização do passado. (Kolling, 1999, p.06).

A escola do campo precisa de um currículo que contemple, necessariamente, a relação com o trabalho na terra e, que valorize a cultura dos grupos sociais que vivem nesse contexto específico, já que seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural que precisa ser compreendida, a educação e a escola também são interligadas por esta dinâmica. (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004).

Nesse trabalho, adotamos a expressão “escola do campo” para designar a educação no meio, visto que:

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidade própria, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das

idades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (INEP/MEC, 2007, p.07).

Essas reflexões iniciais constituem o ponto de partida do presente trabalho, cujo interesse é compreender as práticas educativas vigentes em escolas do campo e as interações entre educando, educador, educação formal, conhecimento e realidade atual, tendo como questões norteadoras:

- Quais são as especificidades da escola do campo?
- Como se dá a prática pedagógica de professores da escola do campo?
- Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores da escola do campo e como têm sido resolvidas?
- Qual a formação do docente que trabalha na escola do campo e como essa formação interfere na sua prática pedagógica?

Partindo dessas questões, a pesquisa teve como objetivo geral: “Analisar a prática docente na escola do campo” e como objetivos específicos: Identificar as especificidades da escola do campo; caracterizar a prática pedagógica de professores da escola do campo; caracterizar a formação dos professores que atuam na zona rural e detectar sua interferência na prática pedagógica desses professores; identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores do campo e as alternativas de solução encontradas.

Assim delineada, a partir dessa introdução, a pesquisa se apresenta organizada da seguinte forma:

2 - Aportes Metodológicos: Descrevemos os aportes metodológicos, o campo da pesquisa, as fontes documentais e orais. Apresentamos nossos atores e seu percurso em direção à docência. Especificamos as estratégias metodológicas: preenchimento e análise de fichas para identificação dos atores, análise documental, observação e entrevista semi-estruturada.

3 - Profissão docente e formação continuada de professores: reflexões teóricas: Analisamos a docência enquanto prática constituída e constituinte das vivências dos sujeitos que nela atuam, fundamentado especialmente em Nóvoa (2001) e Grillo (2001), que propõem considerar a profissão docente e a formação como um ciclo que integra o fazer e a experiência do professor. Para tanto, as propostas de formação devem partir da concepção de que o professor ensina e aprende no desenvolvimento da prática pedagógica, devendo propiciar a reflexão e a análise do processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo, apontamos, ainda, considerações de Contreras (2002), Enguita (1990), Hoyle (1980), Kimball (1988) e Ramalho (2003) sobre o conceito e as características que definem profissão, profissionalismo e profissionalidade, bem como sua influência no entendimento da docência enquanto profissão ou semiprofissão devido ao controle estatal e à falta de autonomia nas decisões sobre a execução do trabalho.

A partir dessas definições discutimos a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores à luz dos estudos de Garcia (1999) e Nóvoa (2004). No contexto atual, o desenvolvimento profissional é percebido como componente da melhoria e da qualidade do ensino.

4 - Profissão docente e formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e em Minas Gerais: Apresentamos fatos históricos marcantes da profissão docente e da formação de professores, no Brasil, desde a Colonização até os dias atuais. Destacamos as mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores, propostas pela legislação e implementadas por políticas públicas. Enfatizamos a década de 1990, marcada pela corrida aos cursos de graduação em Pedagogia e Normal Superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Abordamos a formação continuada e em serviço como componente qualitativo

da formação e atuação do professor, focalizando duas propostas de Minas Gerais: o PROCAP e o Projeto Veredas.

5 – Da cidade ao campo: A trajetória do ensino rural no Brasil:

Analizamos a trajetória do ensino rural, no Brasil, a partir do ordenamento jurídico, evidenciando a inexistência de políticas públicas para a educação do campo. Constata-se a existência de propostas e projetos de cunho político ideológico com o objetivo de manter e fixar a população do campo no meio rural, sem no entanto estabelecer propostas para as escolas do campo a partir da realidade rural. Utilizamos documentos legais e a literatura referente à educação no campo, especialmente Arroyo (2004), Caldart (2004), Kolling (1999), Leite (2002), Maia (1982) como sustentação teórica.

A partir deste momento apresentamos os dados apontados pela pesquisa, analisados à luz dos aportes teóricos, ressaltando a importância da narrativa dos nossos atores sobre a vida da e na escola que, sem dúvida alguma, é construída pelas pessoas que lá trabalham, no ofício de ensinar, orientar e articular o conhecimento à realidade vivida.

6 – Da realidade às expectativas: o que dizem as professoras sobre a docência e sua formação, nossos atores relatam lembranças enquanto alunas da escola básica, a opção pelo magistério, a trajetória profissional, a busca pela formação inicial, a expectativa em relação à formação continuada e suas percepções sobre a profissão docente, a educação e a escola em que trabalham.

7 - A escola do campo e suas especificidades: As entrevistadas discorrem sobre as semelhanças e diferenças entre a escola urbana e as escolas do campo de São José da Varginha, apontando suas percepções sobre o contexto educacional da escola em que trabalham no que se refere à gestão, aos recursos didáticos e tecnológicos, à arquitetura escolar e ao espaço físico, bem como as dificuldades e alternativas que enfrentam, entre elas a multisseriação. Neste capítulo as professoras falam sobre

suas expectativas em relação ao aperfeiçoamento da escola e ao aspecto pedagógico e destacam as características dos alunos e das famílias do campo, assim como o acesso deles aos recursos tecnológicos e às atividades culturais.

8 – As especificidades da docência na escola do campo: Nesse capítulo destacamos que as reuniões pedagógicas privilegiam o trabalho coletivo, sendo o momento em que se elabora o planejamento, ressaltando que os projetos, os métodos e a atuação pedagógica dos professores estão voltadas ao atendimento das especificidades dessa escola. Os professores falaram sobre aprendizagem, avaliação e reprovação, ressaltando a importância da participação dos pais na vida escolar.

9 – Notas finais: Relatamos nossas constatações sobre a prática docente e as perspectivas e desafios encontrados na realidade pesquisada.

2 APORTES METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem metodológica

O presente trabalho objetivou abordar as perspectivas e os desafios da escola rural, aqui denominada escola do campo. Nosso interesse reside nas especificidades dessa escola, passando pela formação de seus professores, buscando caracterizar sua prática pedagógica, suas dificuldades e alternativas.

Analizamos as questões propostas na introdução deste projeto, a partir da abordagem qualitativa, utilizando como estratégias metodológicas análise documental, a aplicação de fichas individuais, entrevistas e observação. Recorremos a autores como: Lüdke e André (2000), Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999), Trivinos (1987) e Goldenberg (2004), para maiores esclarecimentos sobre a investigação qualitativa, suas técnicas e características básicas.

Pesquisa qualitativa é a que se desenvolve em uma situação natural e rica em descrição, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada. (LÜDKE E ANDRÉ, 2000).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural e o próprio pesquisador deve buscar as informações, para que possa compreendê-las melhor, em seu contexto.

As características da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), são:

A fonte direta de dados é o ambiente natural, o pesquisador se insere no campo, observando e recolhendo dados em contato direto com os atores da pesquisa, no seu contexto cotidiano.

A investigação qualitativa é descritiva, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49). A partir de sua inserção no campo da pesquisa, o pesquisador observa, registra, examina e analisa fatos e atitudes: os gestos, as falas, os participantes das conversas, o modo de vestir das pessoas, a organização das salas de aula, o material didático utilizado constituem dados para análise da realidade pesquisada e para o entendimento dos atores da pesquisa.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, A partir dos questionamentos que servem de eixos norteadores da pesquisa, as estratégias qualitativas desvelam o modo como são produzidos os significados, os processos, as atitudes e as expectativas que se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, portanto não recolhem dados ou provas que serão testados, objetivando confirmar ou anular hipóteses prévias. As abstrações e interpretações são construídas a medida em que os dados obtidos vão se agrupando e inter-relacionando com a teoria que fundamenta a pesquisa.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, o interesse dos pesquisadores que utilizam a abordagem qualitativa é saber entender, a partir do ponto de vista dos atores da pesquisa, como eles dão sentido a suas vidas. “O processo de condução da investigação qualitativa reflete um diálogo entre os investigadores e os atores da pesquisa”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51).

O pesquisador qualitativo considera a participação do ator como um componente essencial do seu fazer científico, para tanto se apóia em utilizar métodos e técnicas que ressaltam a participação da pessoa que fornece as informações. Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada e a observação livre

apresentam-se como instrumentos decisivos para coleta de dados e o estabelecimento de diálogo entre os investigadores e os atores da pesquisa. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-51).

2.2 Os campos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas do campo, da cidade de São José da Varginha.

São José da Varginha está situada no centro-oeste do estado de Minas Gerais e pelos dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na contagem da população em 2007, possui em torno de 3.797 habitantes, dos quais 2.071 pessoas residem na zona urbana e 1.726 pessoas na zona rural.

Essa cidade surgiu no período da busca de ouro na região de Pitangui, quando o bandeirante Domingos Rodrigues do Prado, acompanhado de outros paulistas resolveram se estabelecer nos arredores da região, para evitar pagar o “quinto” imposto que era cobrado sobre o ouro, iniciando assim a ocupação das terras do atual município.

O padre Antônio Moreira Barbosa, um dos primeiros moradores, construiu a fazenda São José do outro lado do Rio Paraopeba, ele incentivava os exploradores que chegavam ao local eram a formar um povoado na linda vargem que existia as margens do Ribeirão de Lages. Devido à sua devoção a São José e à linda vargem, a localidade recebeu o nome de São José da Varginha. Em 24 de outubro de 1881, a vila foi elevada à condição de Distrito de Pará de Minas, pela Lei nº 2842. Em 1º de março de 1963, o distrito foi emancipado. (ALMEIDA, 2009).

Atualmente São José da Varginha possui três escolas municipais de Ensino Fundamental: a Escola Municipal José Moreira Duarte Filho, localizada no centro da cidade e as escolas rurais: Escola Municipal Professor Pereira da Costa, localizada no

povoado de Lagoa Preta e a Escola Municipal Amélia Nogueira Duarte, localizada no povoado de Conquista.

Além dessas escolas, há a Creche Municipal Dona Maria Rosália de Resende, que tem como prioridade atender às crianças de São José da Varginha e Zona Rural, ministrando a Educação Infantil para crianças de (0) zero a (3) três anos de idade. Uma unidade dessa creche funciona na Zona urbana no centro de São José da Varginha e a unidade rural funciona no povoado de Conquista, no prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental D. Amélia Nogueira Duarte.

Há ainda uma escola Estadual de Ensino Médio que segundo dados do Ministério da Educação, no ano de 2007 possuía 131 alunos matriculados e 14 docentes lecionando .

Em 2007, segundo dados do Ministério da Educação, houve 694 alunos matriculados no Ensino fundamental, dos quais 334 na escola pública estadual e 360 alunos nas escolas públicas municipais. Destes, 125 matriculados na Educação Infantil da escola pública municipal.

Duas escolas municipais rurais configuram o campo desta pesquisa: “Escola Municipal Professor Pereira da Costa”, localizada no povoado de Lagoa Preta, e “Escola Municipal Dona Amélia Nogueira Duarte”, situada no povoado de Conquista, ambos distritos de São José da Varginha.

Essas escolas nos surpreenderam, pelo fato de apresentarem condições físicas, materiais e humanas superiores ao que, de modo geral, se encontra nas escolas públicas das regiões rurais brasileiras e até mesmo da periferia das grandes cidades. Assim, encontramos duas escolas com espaço físico e arquitetura privilegiados, com recursos materiais e tecnológicos atualizados e com professores que estão buscando a formação em nível superior. Também do ponto de vista pedagógico, essas escolas não são tipicamente rurais, na medida em que seu planejamento é feito conjuntamente com as escolas da zona urbana, sob orientação de duas supervisoras que atendem a

todas as escolas da região. Esse fato pode ser observado nas falas das professoras entrevistadas, que afirmam reiteradamente que não há diferença entre escola urbana e rural de São José da Varginha.

A Escola Municipal Amélia Nogueira Duarte funciona em prédio próprio, localizado à rua das Palmeiras s/n, no povoado de Conquista, distrito de São José da Varginha. Atualmente é administrada por Rozimar Moreira Batista da Silva. Foi criada pela Lei nº 283/99, com o objetivo de atender alunos que residem no povoado ou nas proximidades: fazendas e sítios e seu funcionamento é regido pelos documentos legais em vigor¹.

A escola tem como filosofia “formar cidadãos sociáveis, capazes de aprender e ensinar, respeitando o pensamento dos outros, responsáveis por eles e por tudo o que os rodeia, buscando propostas para sua realidade”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA NOGUEIRA DUARTE, 2008, p. 05).

No ano de 2008, a escola funcionava no turno matutino, de 07:00 às 11:20 h. e atendia a aproximadamente a sessenta e quatro alunos, sendo 14 na creche e 50 nas seguintes modalidades de ensino:

Fase Introdutória, com treze alunos;

Fase I, com sete alunos;

Fase II, com dez alunos;

Fase III, com sete alunos;

Fase IV², com treze alunos;

¹ Fundamenta-se legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente; e nas Resoluções Municipais nº 469/03 republicada em 04/02/2004 e no 521/04 de 02/02/2004; e no Parecer nº 1132/97.

² Fase Introdutória, Segundo a Resolução SEE/ MG 820, de 24 de Outubro de 2006. Dispõe sobre a meta da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais de alfabetizar todos os alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização; mediante à necessidade de organizar estratégias de atendimento pedagógico diferenciado para os alunos cujo processo de alfabetização não foi consolidado. Fase I, equivale à primeira série do ensino fundamental. Fase II, equivale à segunda série do ensino fundamental. Fase III, equivale à terceira-série do ensino fundamental. Fase IV, equivale à quarta-série do ensino fundamental.

O corpo docente era composto por sete professoras formadas em Magistério de nível Médio, das quais cinco estavam cursando graduação em Pedagogia e Normal Superior na cidade de Pará de Minas.

A Escola Municipal Professor Pereira da Costa, localizada no povoado de Lagoa Preta, distrito de São José da Varginha, funciona em prédio próprio, construído numa área de dois mil metros quadrados. Atualmente é administrada por Ana Maria Ferreira de Castro. Foi criada pelo Decreto-Lei nº 97, com o mesmo objetivo da Escola Municipal Amélia Nogueira Duarte: atender alunos que residem no distrito desse município ou nas suas proximidades: fazendas e sítios e seu funcionamento é regido pelos documentos legais em vigor.

A escola tem a mesma filosofia de todas as escolas municipais de São José da Varginha: “formar cidadãos sociáveis, capazes de aprender e ensinar, respeitando o pensamento dos outros, responsáveis por eles e por tudo o que os rodeia, buscando propostas para sua realidade”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR PEREIRA DA COSTA, 2008, p.05).

No ano de 2008, a escola funcionava no turno matutino, de 07:30 às 11:50 h. e atendia a aproximadamente vinte e sete alunos, nas modalidades de ensino:

- 4 a 5 anos, com dez alunos,
- Fase Introdutória, com cinco alunos;
- Fase I, com três alunos;
- Fase II, com quatro alunos;
- Fase III, com um aluno;
- Fase IV, com quatro alunos;

O corpo docente era composto por quatro professoras formadas em Magistério de nível Médio, das quais uma era formada em Pedagogia e uma estava cursando graduação em Pedagogia na cidade de Pará de Minas.

A Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de capacitação, a partir de um levantamento prévio de informações e desejos dos profissionais das escolas públicas municipais.

Em nenhuma das duas escolas foi possível constatar a participação do corpo docente na construção do projeto político pedagógico da escola, mas o mesmo apresenta, em seu texto, menções à importância de uma gestão democrática, através da participação dos professores e alunos nas decisões referentes à efetivação da proposta frente às necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o Projeto Político Pedagógico das escolas, o processo de avaliação é contínuo e permanente, no dia-a-dia do aluno, observando seu crescimento, respeitando seu ritmo. Por isso, não há que se dividir o conteúdo em séries e cobrá-lo ao final de cada semestre. Assim, a avaliação ocorre através de verificações de aprendizagem, relatórios individuais, observações de forma contínua e diagnóstica, com os aspectos qualitativos sobrepondo aos quantitativos. No entanto, o projeto prevê uma avaliação diagnóstica, quando determina que: “Inicialmente haverá avaliação diagnóstica do conhecimento prévio do aluno nos diversos conteúdos, objetivando informar ao professor”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA NOGUEIRA DUARTE, 2008, p.09).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, para a recuperação dos alunos que apresentarem “insuficiência na retenção dos conhecimentos”, o professor, em seu horário de Módulo II, deverá prestar atendimento individualizado, para sanar as dificuldades dos alunos e reaplicar o instrumento de verificação de aprendizagem, visando restabelecer a auto-estima do aluno e seu interesse pelo aprendizado. Contudo, se a dificuldade de aprendizagem prevalecer, ocorrerá intervenção psicopedagógica.

2.3 As fontes da pesquisa

Foram utilizadas fontes documentais e orais. Como fontes documentais, foram pesquisados documentos legais relativos à formação de professores para o ensino fundamental, à educação do campo no Brasil e na região pesquisada, bem como os Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Documentos Legais do âmbito Federal :

01. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

02. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

03. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, aprovado em 04 dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

04. Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, aprovado em 12 setembro de 2007. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Legislação educacional do Estado de Minas Gerais

01. Parecer CEE/MG nº 1137, de 12/11/97- dispõe sobre a educação básica, nos termos da lei 9394/96 - item V -p.58

02. Parecer CEB/MG nº 04/98, de 19/01/98- institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental p.112-124

03. Resolução CEE/MG nº 449, de 01/08/02- fixa normas para credenciamento e credenciamento de instituições escolares,

autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de educação básica e educação profissional e dá outras providências. Art. 33 ao Art. 36. p. 15/16.

04. Documentos do MEC sobre a Educação no campo.

05. CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/downloads/ConstituicaoEstadual.pdf>> Acesso em: PDF baixado em 08/02/2008.

Documentos Institucionais do IBGE

01. Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

02. Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 Fonte: IBGE, NOTA : Informações de acordo com a Divisão Territorial vigente em 01.01.2001.

Quanto às **fontes orais**, foram identificados trinta e seis atores nas três escolas municipais da cidade de São José da Varginha, sendo vinte e nove professoras, três diretoras e duas secretárias no quadro das escolas e uma supervisora pedagógica e uma psicopedagoga lotadas na Secretaria Municipal de Educação, para o atendimento de todas as escolas.

Desses trinta e seis, quatro não preencheram a ficha de identificação dos atores da pesquisa. Entre os trinta e dois que preencheram essa ficha, 16 trabalham em escolas rurais: 11 Professores, 2 Diretoras, 1 Secretária, a Psicopedagoga e a Supervisora (que atuam em todas as escolas do município).

Como a pesquisa incide sobre as escolas do campo, foram entrevistados 11 atores: a Secretária Municipal de Educação, a

Psicopedagoga e a Supervisora que atendem a todas as escolas municipais, as Diretoras das 2 escolas, e 6 Professoras, sendo 3 de cada escola.

Foi utilizado como critério básico para a escolha dessas professoras o tempo de serviço, considerando-se que a maior experiência proporciona melhores condições de dar depoimento sobre a escola rural e a prática pedagógica de ser professor.

2.4 Estratégias metodológicas

Durante o trabalho de campo, foram feitas observações nas duas escolas, paralelamente à análise documental e à consulta às fontes orais. O quadro resumo das fontes e estratégias metodológicas adotadas para o alcance dos objetivos específicos encontra-se no Apêndice 1.

A consulta às fontes orais consistiu em dois momentos: em um primeiro momento, foi preenchida por todos os profissionais das três escolas municipais de São José da Varginha, uma ficha individual contendo dados pessoais e informações profissionais (Apêndice 2). A partir da análise dessas fichas, foram selecionados os atores para o segundo momento, os quais foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas, (Apêndice 3 Roteiro de entrevista para Secretária Municipal de Educação e, Apêndice 3.1 Roteiro de entrevista para Diretoras, Pedagoga, Psicopedagoga e Professoras).

Segundo Gil (1999), a entrevista é, uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, onde uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1999).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista possibilita obter informações acerca do que as pessoas pensam, sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou

fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (SELLTIZ *et al.*, 1967).

André e Ludke (2000), consideram que a entrevista representa um dos instrumentos básicos de coleta de dados e salientam como grande vantagem da entrevista a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações durante sua realização. Enquanto outros instrumentos de coleta de dados escapam ao controle do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (ANDRÉ E LUDKE, 2000).

Para Goldenberg (2005), a entrevista apresenta vantagens como: a possibilidade de se obter informações de pessoas analfabetas, maior adesão dos atores selecionados para a entrevista, visto que as pessoas preferem falar a escrever, a possibilidade de observar o entrevistado e as emoções que expressa. Segundo ela, durante a entrevista pode-se observar a fala e refletir sobre as informações fornecidas pelo entrevistado, permitindo a verificação de contradições.

A entrevista semi-estruturada, também chamada de semidiretiva ou semiaberta, situa-se entre dois pólos: a entrevista aberta, não diretiva ou não estruturada, onde é considerado o quadro de referências do entrevistado, o qual tem total liberdade em seu depoimento sobre o tema pesquisado e a entrevista fechada, diretiva ou semi-estruturada, onde é considerado o quadro de referências do entrevistador, que faz perguntas que devem ser respondidas pelo entrevistado.

Nela, a partir de perguntas essenciais, elaboradas pelo entrevistador, fundamentadas na teoria e nas informações sobre o objeto e campo da pesquisa, o entrevistado narra espontaneamente suas experiências, participando da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987).

Para Trivinos (1987), a medida em que as perguntas são respondidas pelo entrevistado, novos questionamentos e

hipóteses se apresentam ao pesquisador, possibilitando a ampliação do conteúdo e do enfoque da pesquisa, configurando-se como uma das vantagens da entrevista semi-estruturada. (TRIVINOS, 1987).

Bogdan e Biklen (1994), apontam como vantagem da entrevista semi-estruturada a possibilidade de obter dados comparáveis entre vários atores, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Para eles, essa entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.134).

Na pesquisa qualitativa, o contexto das relações entre pesquisador e sujeitos ou atores selecionados para dar voz e vida à pesquisa, orienta-se e deve ser conduzido por deveres e obrigações morais pré-estabelecidos, além das questões éticas.

Essa relação ética entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados deve ser contínua, assemelhando-se mais a uma relação de confiabilidade do que um contrato. Os sujeitos têm a palavra, regulam a relação e decidem sobre a participação ou não no processo de investigação. As questões éticas assumem diferentes configurações, em diferentes momentos do trabalho de campo e do processo investigativo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

As entrevistas foram transcritas, convertidas para a linguagem escrita e editadas. (Eixos de edição em Apêndice 4). Cada entrevistado assinou um termo de Cessão de direitos sobre depoimento oral, cujo modelo encontra-se em Anexo 5.

Os dados foram analisados à luz dos aportes teóricos e contextuais, tendo como eixos de análise as questões norteadoras da pesquisa, apontadas na introdução deste trabalho.

3 PROFESSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES TEÓRICAS

3.1 Reflexões preliminares sobre a profissão docente

Atualmente, quando se fala em educação, em rendimento escolar e aprendizagem do aluno, discute-se a formação do professor: inicial, continuada ou em serviço, mas raramente questiona-se quem é esse profissional: como vive, de onde veio, sua origem social, família, que lugares frequenta nos momentos de lazer, o que lê, se lê, conhecimentos e contato com as novas tecnologias, pretensões pessoais e profissionais. A questão da formação constitui-se como um dos pontos cruciais do trabalho do educador. Nóvoa (2001) defende uma perspectiva de formação que pressupõe considerar o professor como “pessoa inteira”, com uma história, uma vivência, destacando que :

a formação é um ciclo que abrange a experiência docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). (NOVOA, 2001, p. 03).

Os sujeitos professores não são apenas profissionais; embora o magistério seja parte integrante e significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam, em seu cotidiano, outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, e outros grupos dos quais participam. Mesmo esses espaços, sendo articulados, apresentam territorialidade, rituais e linguagens próprios, específicos que ora constituem, ora complementam, ora ampliam as experiências e vivências constitutivas desses sujeitos. A esse respeito, Grillo (2001) afirma que:

O ponto inicial para análise das dimensões da docência é a figura do professor como pessoa e profissional, referências inseparáveis numa profissão construída sobre fundamentos ético-filosóficos, impregnada de valores e de intencionalidade tais fundamentos dinamizam um projeto existencial, explicando assim, a dimensão humana da docência. [...] A identidade do professor conseqüentemente, define-se num equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, do que se conclui que suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional. (GRILLO, 2001, p.79).

A inseparabilidade da pessoa e do profissional docente é afirmada por Nóvoa (2004), quando diz que:

Ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 2004, p.39).

Essas considerações permitem compreender que a docência envolve o professor em sua totalidade. Sua prática é resultado do saber, do fazer e do ser. No contexto escolar, o professor ensina e aprende, no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Como destaca Grillo (2001):

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna da docência – e ainda a reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades – a dimensão externa – indagando sobre a quem, para que e o quê ensinar. Ultrapassa os limites da sala aula e enfrenta questões maiores que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução. (GRILLO, 2001, p.78).

Portanto, ao se pensar a educação, a formação de professores e a qualidade de ensino, faz-se necessário conhecer o profissional da educação, seu modo de vida, suas aspirações e considerações sobre ensino e aprendizagem.

A expressão “profissional da educação” nos remete aos conceitos de profissão e profissionalismo.

Freqüentemente, ao pensar a definição de profissão, visualiza-se o enfoque clássico e habitual das profissões: “aquele que as entende como uma coleção de determinadas características”. (CONTRERAS, 2002, p.53). Ao discutir essas características, Contreras recorre a Skopp, Enguita e Hoyle os quais cita em sua obra. Para Skopp, uma profissão apresenta as seguintes características:

Um saber sistemático e global (o saber profissional). Poder sobre o cliente (a disposição deste de acatar suas decisões). Atitude de serviço diante de seus clientes. Autonomia ou controle profissional independente. Prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status. Subcultura profissional especial. (SKOPP *apud* CONTRERAS, 2002, p.55-56).

Fernandez Enguita (1990), assinalou os seguintes traços de uma profissão:

Competência (ou qualificação num campo de conhecimentos); vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes); licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho); independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente aos clientes); auto-regulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional). (ENGUITA *apud* CONTRERAS, 2002, p.56).

Hoyle (1980), apresenta os traços característicos das profissões de forma mais homogênea e não como justaposição de características. Segundo o autor, “uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial”. A aquisição de conhecimentos específicos através da formação teórica em instituições de ensino superior, aliada à prática, constitui a socialização de valores éticos profissionais, que irão orientar a atuação do profissional, em relação a seus clientes e a solução de problemas ou a tomada de decisões no exercício diário da profissão. (HOYLE *apud* CONTRERAS, 2002, p.57).

Contreras (2002), afirma que discutir o profissionalismo dos professores perpassa pelas ambigüidades que a denominação “profissional” apresenta, bem como a forma conflitiva e

contraditória que o uso desse termo assume, ao ser usado no sentido de fugir da proletarização.

Essa fuga é uma resistência à perda da qualidade da atividade docente, à não obtenção de prestígio, *status* ou remuneração que se identifique ou equipare com a de outras profissões como a Medicina ou a Advocacia, que propicia aos seus profissionais condições de trabalho, *status* e independência de atuação profissional. Essa falta de independência e autonomia é revelada pela Coordenadora Pedagógica e por algumas professoras entrevistadas, quando revelam sua visão sobre a profissão docente.

Ao *status* profissional, associa-se a imagem de autonomia. Nesse sentido, segundo Contreras (2002), ao se comparar os professores com essas características, a conclusão é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissionais, uma vez que, lhes falta autonomia em relação ao Estado, que fixa a sua prática, a inexistência de um código deontológico, e a carência de um conhecimento próprio especializado.

Também Kimball (1988) defende que os professores não podem ser considerados profissionais, por não possuírem controle sobre as decisões que tomam no ensino, portanto o conhecimento que possuem não os investe de autoridade, não podendo ser considerados verdadeiros profissionais, responsáveis pela educação nas escolas. (KIMBALL *apud* CONTRERAS, 2002).

Em contraposição, há autores como Larson (1977) que consideram insuficiente para definir uma categoria de profissionais o elenco de características e a comparação com outras profissões, a partir das quais se tente enquadrar as atividades e atitudes dos indivíduos que atuam na docência.

Essa posição se justifica porque o que se considera uma profissão constitui-se através de uma dinâmica de construção histórica, representação social, imagens públicas, condições de trabalho. A história da profissão é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles

exercem na preservação da ordem social. Portanto, não pode ser identificada por uma lista de características que enquadre ou não a atividade como profissão. (CONTRERAS, 2002).

Nessa linha de pensamento, Contreras define profissionalidade “como modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional, no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”. (CONTRERAS, 2002, p.73).

No sentido dado a esse termo, Hoyle (1980) interpretou a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de reconhecimento e habilidades que carregam”. (HOYLE *apud* CONTRERAS, 2002, p.73).

Atualmente, nos estudos sobre a profissão docente, a profissionalidade “está associada aos saberes, competências e atitudes do professor na especificidade do exercício do seu trabalho”, e o profissionalismo “está ancorado na busca de reconhecimento social e *status*, enquanto categoria profissional”. (MAGALHÃES, 2005, p.07).

A esses conceitos: profissão, profissionalidade, profissionalismo, acrescenta-se o de profissionalização, considerada por Ramalho (2003), como:

O processo pelo qual uma ocupação é organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, quando obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho. (RAMALHO, 2003, p.39).

Ao discutir profissionalização, Contreras (2002), reafirma o vínculo com as características tradicionalmente associadas a valores profissionais, que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente, como: autonomia, responsabilidade, capacitação. E, prosseguindo sua argumentação, fundamenta-se em Popkewitz (1990):

No campo dos princípios gerais, há que se estar de acordo com o que publicamente se diz do assunto: os docentes devem desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade. Nesse plano, os lemas da profissionalização podem ser muito úteis com vistas a reestruturar a educação: é preciso que os docentes acrescentem suas habilidades de desenvolvimento e implantação do currículo; as sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade a um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas essas necessidades que se relacionam com o grau de autonomia e com atribuições dos professores. (POPKWITZ *apud* CONTRERAS 2002, p. 73).

Atualmente, as novas concepções de educação caracterizam um perfil para o profissional da educação. Esse perfil requer uma capacidade de análise crítica, uma postura de professor que seja incentivador, pesquisador e que auxilie os educandos na construção do conhecimento, não apenas na apreensão de conteúdos escolares estipulados para o nível de ensino, série ou ciclo em que atua esse professor.

Um profissional crítico, competente e comprometido com seu ofício, está sempre buscando atualizar-se, para reelaborar e reconstruir saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997) afirma que “a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. (NÓVOA, 1997, p.18).

Assim, o professor se forma efetivamente, em serviço, no dia-a-dia do exercício profissional, em um processo de formação continuada.

3.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores

Em relação à formação continuada de professores, Nóvoa, em entrevista concedida a Gentili (2001) afirma que: “o desafio que se impõe para o profissional da área escolar é o de manter-

se sempre atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes”. (Nova Escola, ed.142, 2001). Nesse sentido, chama a atenção para a dificuldade que o professor tem em corresponder ao que lhe é proposto:

A busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com uma instituição. Mas o mais importante é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada. (NÓVOA *apud* UNESCO, 2004, p. 33).

Nessa perspectiva, Garcia (1999) afirma que o desenvolvimento profissional caracteriza-se como uma atitude permanente de questionamentos, de pesquisa e de busca de soluções, propiciado pela formação continuada. A esse respeito, cita Escudeiro³, para quem

a formação de professores deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (ESCUDERO *apud* GARCIA, 1999, p. 139).

Por conceber o professor como profissional do ensino, Garcia (1999) utiliza o termo desenvolvimento profissional de professores, que pressupõe a superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. Para definir desenvolvimento profissional, o autor recorre a Rudduck⁴:

A capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe, identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com os colegas especialistas como apoio na análise de dados. (RUDDUCK, *apud* GARCIA, 1999, p. 137).

Garcia (1999) define formação continuada de professores a partir de um conceito amplo, que inclui qualquer atividade que

³ ESCUDERO, J. M.; LOPES, J. (1992) (eds.). Los Desafios de las Reformas Escolares. Sevilla: Arquetipo.

⁴ RUDDUCK, J. (1991). Innovation and change. Milton Keynes: Open University.

conduz a um aperfeiçoamento profissional ou pessoal. Para tanto, recorre a Garcia Alvarez⁵

Toda actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas actividades actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas (GARCIA Alvarez, *apud* GARCIA, 1999, p. 136).

Segundo Garcia (1999), deve haver uma relação entre as actividades de formação de professores e o compromisso de continuidade ou aplicação do aprendizado no exercício da docência. Citando Medina e Domiguez⁶, esse autor aponta o professor como sujeito reflexivo e inovador:

a preparação e emancipação profissional do docente para realizar critica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum. (MEDINA E DOMINGUEZ *apud* GARCIA, 1999, p. 23).

Assim, a escola é entendida como unidade básica de mudança e formação, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional estão imbricados como prática, acção e possibilidades de mudanças, visto que o desenvolvimento profissional dos professores possibilita a união das práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. Segundo Howey⁷, citado por Garcia, o desenvolvimento profissional apresenta as seguintes dimensões:

Desenvolvimento pedagógico - aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades centradas em determinadas áreas do currículo, (ou em competências instrucionais ou gestão de classe). **O conhecimento e compreensão de si mesmo** – pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-

⁵ GARCIA Alvarez, J. (1987). Fundamentos de la formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Vídeo. Marfil: Alcoy.

⁶ MEDINA, A.; DOMINGUEZ, C. (1989). La Formación Del Profesorado en una Sociedad Tecnológica Madrid: Cincel.

⁷ HOWEY, K. (1985) Six Mager Functions of Staff Development: Ap Expanded Imperative, Journal of teacher education, Vol. 36, nº 1, pp 58-64.

realização de si próprio. **Desenvolvimento cognitivo** – aquisição de conhecimento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. **Desenvolvimento teórico** – baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. **Desenvolvimento profissional – através da investigação** e o **Desenvolvimento da carreira** – mediante a adoção de novos papéis. (HOWEY apud GARCIA, 1999, p.138, grifo nosso).

Segundo Garcia (1999), na medida em que o professor se forma, adquirindo novos conhecimentos, muda sua maneira de atuar e ensinar e, conseqüentemente, transforma a escola, provocando mudanças no contexto institucional, afetando também outros profissionais, tais como Inspetores, Diretores e Supervisores. Nessa linha de pensamento, Garcia recorre a Fenstermacher e Berliner⁸, segundo os quais

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço ao professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização. (FENSTERMACHER e BERLINER apud GARCIA, 1999, p.141).

Para tanto, a escola deve ter autonomia na tomada de decisões administrativas e curriculares, bem como para a seleção de docentes, que sejam mais capacitados em relação ao projeto educativo e curricular que norteia suas práticas. (GARCIA, 1999).

A autonomia individual ou coletiva que os professores possuem influencia na tomada de decisões acerca do currículo e das práticas de ensino, portanto determinam o modelo de desenvolvimento profissional. (GARCIA, 1999).

No entanto, se o professor não tem autonomia e é percebido como um técnico, o desenvolvimento profissional é elaborado em forma de cursos de aperfeiçoamento, as atividades de formação são planejadas utilizando materiais explicativos e prescritivos que

⁸ À página 141 de Garcia, consta a citação de FENSTERMACHER & BERLINER, (1985: 283). Entretanto, nas referências bibliográficas de Garcia (1999) não consta nenhuma obra desses autores.

informam como fazer, ou seja, as atividades são centradas na aquisição de conhecimentos e/ou competências pelo professor, que se torna um utilizador de propostas externas à realidade da escola, prescritas por especialistas.

Ao estabelecer a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores ao desenvolvimento curricular e as mudanças na escola, é necessário considerar que as propostas e atividades de formação devem ser elaboradas e estruturadas considerando a realidade, as necessidades da escola e o saber-fazer dos docentes, para que se possa relacioná-las e utilizá-las na prática da sala de aula. Nesse sentido, Garcia (1999) destaca cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores:

O modelo de desenvolvimento profissional autônomo, em que o professor é percebido como indivíduo capaz de iniciar e dirigir o processo de aprendizagem e de formação, buscando conhecimentos e competências que considera necessários ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, através de cursos à distância, cursos de especialização, cursos de verão. “Neste processo, o professor vai formando sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional do ensino” (GARCIA, 1999, p. 150).

O desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão, que objetiva o planejamento, observação e análise intelectual intensiva da ação do professor, para o aperfeiçoamento do ensino. Sua efetivação conta com a observação direta ou indireta de um colega ou do supervisor da escola, que analisa, critica e propõe estratégias para e na atuação do professor. Esse modelo possibilita a reflexão sobre a prática docente, sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. (GARCIA, 1999).

A proposta de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional tem suas bases nas necessidades da escola e tem por objetivo aumentar a participação e a colaboração do maior número de membros da comunidade escolar, na resolução dos seus próprios problemas,

melhorando a qualidade do ensino. Os professores desenvolvem ou adaptam um currículo ou um projeto, utilizando atividades que promovam uma inovação educativa ou de autorrevisão institucional. Portanto, pode-se aproveitar o saber-fazer dos professores que trabalham na escola ou buscar assessoria de especialistas, na elaboração do projeto e das atividades. Entretanto, podem ocorrer dificuldades como: a falta de conhecimento dos problemas, a falta de recursos suficientes, e a valorização excessiva das necessidades da escola, sobrepondo as necessidades dos professores (GARCIA, 1999). Tal como afirma Bell⁹ (1991), citado por Garcia,

Optar por uma abordagem coletiva, por oposição à individual, no desenvolvimento profissional dos professores, apresenta vantagens e inconvenientes. As vantagens residem claramente no facto de que a organização, a sua cultura é beneficiada pelo trabalho em colaboração dos seus membros. Contudo, deve haver um equilíbrio subtil entre as necessidades formativas individuais e coletivas, para não reduzir o nível de compromisso dos professores. (BELL *apud* GARCIA 1999, p.167).

Modelo de desenvolvimento profissional através do treino, que implica em cursos de formação que, geralmente, ocorrem fora da escola e são elaborados por especialistas. Suas atividades pressupõem a transferência da teoria para a prática. Para tanto, são elaborados e objetivam capacitar e formar os docentes para o domínio de competências, aumentando o conhecimento e possibilitando a reflexão sobre sua prática profissional. No entanto, por ser elaborado por especialistas, pode não refletir as necessidades da escola, ignorar o conhecimento que os professores possuem e, portanto, não ter aplicações práticas na sala de aula. (GARCIA 1999).

O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação-ação tem por objetivo melhorar a profissionalidade do professor, que é percebido como um pesquisador da sua

⁹ BELL, L.; DAY, C. (eds.). Managing Professional Development of Teachers. Milton Keynes: Open University.

própria prática, diagnosticando, analisando e buscando alternativas para a solução dos problemas e das condições em que desenvolve seu trabalho com os alunos, bem como o entendimento das limitações impostas a seu trabalho pela sociedade e pela instituição de ensino à qual está vinculado. (STEVENSON¹⁰ *apud* GARCIA, 1999).

Esses modelos de desenvolvimento profissional de professores se relacionam e se complementam, a partir do modelo de currículo, de escola e do perfil de profissional que se deseja. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional de professores possui um caráter de evolução e continuidade que, associado à formação inicial, propicia a melhoria constante do desempenho e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (GARCIA, 1999).

A partir dessas reflexões sobre a profissão docente, apresentamos a seguir, aspectos históricos relativos à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil e em Minas Gerais.

¹⁰ À página 185 de Garcia, consta a citação de STEVENSON, (1991). Entretanto, nas referências bibliográficas de Garcia (1999) não consta nenhuma obra desse autor.

4 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

4.1 Das origens à década de oitenta

A história da educação brasileira não revela uma preocupação específica com a formação de professores para o ensino em escolas rurais ou do campo. Portanto, apresentamos aqui aspectos históricos que consideramos marcantes na formação do professor para os anos iniciais da escola básica no Brasil e em Minas Gerais.

A educação no Brasil tem sua origem ligada à Igreja Católica, vinculando-se ao caráter missionário, com os jesuítas, que tinham como objetivo a evangelização. Pode-se dizer que, durante mais de duzentos anos, “o sacerdote foi o professor, cujo trabalho missionário confundia-se com um papel messiânico”. (FERREIRA, 2002, p.119).

A educação vinculada ao ideal de catequese aos poucos foi dando lugar à educação da elite. Segundo Romanelli (2002),

Os jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse clero que atuava principalmente nas fazendas... Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigências das funções, foram também os mestres escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias, introduzidas com a Reforma Pombalina.(ROMANELLI, 2002, p.36).

A propósito do ensino no final do século XVIII, Moreira D'Azevedo afirma que, “era deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil, poucas existiam e essas eram exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema

nem norma para a escolha de professores”. (D’AZEVEDO *apud* TANURI, 2000, p.14).

Nesse contexto, a promulgação da Lei Geral do Ensino de 15/10/1827, representou importante marco na institucionalização da profissão docente. Essa lei instituiu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas mais populosas do Império, fixando também exames para a seleção dos mestres. Os exames seriam prestados publicamente, perante os Presidentes das províncias, que nomeariam legalmente os candidatos julgados a partir de critérios como honestidade, conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita.

Após a reforma constitucional de 12/08/1834, determinou-se que as primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas por iniciativa das Províncias, delegando às Assembléias Legislativas Provinciais a atribuição de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios de promovê-la”, (art. 10, item 2).

Essa descentralização do sistema de ensino gerou uma dualidade de poderes: o poder central, com o direito de promover e regulamentar a educação de nível superior na capital e em todo território nacional e o sistema provincial, com a obrigação de regulamentar e promover a educação primária e secundária nas províncias. (TANURI, 2000). A dualidade de poderes representava a dualidade da sociedade e do sistema de ensino nacional.

As províncias desprovidas de recursos foram incapazes de desenvolver uma rede adequada de ensino, conseqüentemente, o ensino secundário foi sendo incorporado pelo setor privado e o ensino primário abandonado, foi mantido “à custa de sacrifícios de alguns mestres-escolas que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”, (ROMANELLI, 2002, p.40).

A institucionalização da formação docente no Brasil tem início nas décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento

das primeiras escolas normais provinciais, em consequência das reformas previstas pelo ato adicional de 1834.

A primeira escola normal foi fundada em Niterói em 1830 e, posteriormente, foram criadas escolas normais no Rio de Janeiro (1835), Minas Gerais (1835) e Bahia (1836). Para o ingresso nas escolas de ensino normal bastava que o candidato fosse cidadão brasileiro, com mais de dezoito anos de idade, ter boa morigeração¹¹ e saber ler e escrever. O currículo era elementar, não superando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de uma rudimentar formação pedagógica, limitada a uma única disciplina: “Pedagogia ou Métodos de Ensino”. O curso tinha duração de dois anos. (TANURI, 2000, p.65).

As escolas normais marcam a institucionalização da profissão docente em dois movimentos: o controle estatal se torna mais efetivo e restrito, a formação e a posse de um conhecimento especializado melhoravam o estatuto sócio-profissional dos docentes. Assim, o advento das escolas normais, no século XIX, possibilita a transição do velho mestre-escola para o novo professor do ensino primário. Nesse sentido, Villela (2003) considera que:

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança sociológica do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais preparados para a atividade docente. (VILLELA, 2003, p.101).

Enfim, a criação e institucionalização das escolas normais pretendia pôr fim à improvisação na formação e contratação dos professores que atuavam nas escolas primárias. Entretanto, havia outro problema: a inexistência de professores habilitados para atuar na formação de normalistas.

¹¹ Morigeração. [Do lat. Morigeratu.] S.F.1. Ato ou efeito de morigerar (-se). 2. P. ext. Moralização. 3. Bons costumes; boa educação. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1986).

Nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Segundo Tanuri (2000, p.65), eram submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, ocasionado por fatores como: o desinteresse da população pela profissão docente, devido aos baixos salários, ao pouco *status* que proporcionava esta ocupação, bem como a incompreensão acerca da necessidade de formação específica de docentes para as primeiras letras.

As escolas normais lograram algum êxito a partir de 1870, com a consolidação das idéias liberais de democratização, a obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino, que passaram a atuar como fatores favoráveis à institucionalização e à consolidação das escolas normais na função de formar o professorado do Ensino Primário. (TANURI, 2000).

Em 1889, foram tomadas medidas mais efetivas, visando à regulamentação da profissão docente: a exigência de diploma, tentativas de concurso para ingresso no magistério e o estabelecimento de normas de conduta, direito e deveres dos professores da rede pública.

Essas determinações permaneceram até a República, à qual competia a tarefa de efetivar a implantação das escolas normais como instituições responsáveis pelo magistério primário. Entretanto, não houve alterações significativas para a instrução pública, não se consolidou uma corrente de idéias educacionais, ocorrendo a continuidade das idéias do período Colonial e do Império, que privilegiava a educação de elite nos níveis secundário e superior, em detrimento da educação popular no ensino primário e profissional. (ROMANELLI, 2002).

Esse sistema dual de ensino foi consagrado com a vigência da Constituição da República de 1891, que atribuiu à União a função de criar e controlar as instituições de Ensino Superior e o Ensino Secundário acadêmico e aos Estados competia criar e

controlar o Ensino Primário e o Profissional que compreendia, principalmente, as escolas normais de nível médio, para moças e as escolas técnicas, para rapazes.

O corpo docente, nessa época, era composto por “egressos de outras profissões, pessoas com as mais diferentes formações, autodidatas, militares, membros de irmandades religiosas e estudantes ou diplomados de escolas superiores”. (FERREIRA, 2002, p.27).

Nesse sistema descentralizado, Minas Gerais adotou medidas visando criar um sistema escolar público, priorizando o desenvolvimento da Escola Normal, considerada indispensável para a consolidação da Escola Primária. Em 1906, foi criada a Escola Normal Modelo da Capital, pelo Governador João Pinheiro, através da Lei Estadual nº 439 de 28/09/1906. A Escola Normal Modelo da Capital foi instalada em dezembro de 1906 e iniciou suas atividades em 20 de março de 1907. Recebia essa denominação porque iria servir de padrão, no sentido de buscar uma uniformidade para o ensino normal mineiro.

Em 1928, Francisco Campos e Mário Casassanta realizaram uma grande reforma no Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais: adotando os princípios da Escola Nova, o professor passou a ser o ator principal na organização proposta por eles e o Ensino Normal tornou-se um curso de caráter profissional, capaz de subsidiar os professores com os instrumentos indispensáveis ao exercício da profissão docente. (PEIXOTO, 2003).

Essa reforma propiciou a criação da Escola de Aperfeiçoamento através do Decreto lei nº 8987 de 22/09/1929. A escola, em nível pós-normal, objetivava aprimorar a formação do professor em nível técnico e científico, formando especialistas da área da educação, ao lado do desenvolvimento de pesquisas na área de Psicologia Educacional e Metodologia de Ensino.

As mudanças propostas e efetivadas pela reforma Campos e Casassanta foram consideradas um marco, tanto pelo destaque

que atribuíam ao professor, quanto à repercussão em âmbito nacional, introduzindo em Minas Gerais e no Brasil inovações na área educacional e na formação de professores.

Anos mais tarde, essa formação foi consolidada pela Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 02 de janeiro de 1946, na gestão Capanema.

A Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia as diretrizes, fixando o regime de estudos, conteúdos programáticos e processos didáticos, para a implantação desse ramo de ensino em todo país. Através do Decreto lei nº 8530/46, o ensino normal passou a ter por objetivo "promover a formação do pessoal docente, a habilitação de administradores escolares, bem como desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância". (ROMANELLI, 2002, p.164).

O ensino normal foi subdividido em cursos de dois níveis: o curso de 1º ciclo formava regentes de ensino primário, era ministrado nas Escolas Normais Regionais, com duração de quatro anos. O curso de 2º ciclo, que formava o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais, possuía um currículo mais flexível e duração de três anos.

Os Institutos de Educação ofereciam os cursos de formação de professores, o Jardim de Infância, a Escola Primária e os Cursos de especialização de professor primário e Administração escolar, que habilitava profissionais para a direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar.

Em 13 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4024, de 13/12/1961. Nessa lei, a formação de professores para a escola primária sofreu poucas alterações em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal de 02 de janeiro de 1946. (ROMANELLI, 2002).

Segundo Brzezinski (1987), a LDBEN 4.024/61 trouxe os seguintes acréscimos:

- O princípio de equivalência, que já vinha das leis de 1950 e 1953;
- os exames de suficiência a cargo das Escolas Normais ou Institutos de Educação públicos, credenciados pelos Conselhos Estaduais, a fim de habilitarem professores para as escolas primárias, o que viria, precariamente, suprir a falta de docentes (art. 116);
- a possibilidade de funcionamento, nos Institutos de Educação, dos cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (art. 59, parágrafo único). Estes cursos, necessariamente, constituiriam o Curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1987, p.143).

A formação de professores para o ensino primário proposta pela Lei 4024/61 concedia aos Estados autonomia para instituir sua própria política de formação de professores, através de currículos diversificados e adaptados às necessidades de cada região e de cada escola, a partir de um currículo mínimo fixado nacionalmente. Continuando o que estipulava a Lei orgânica de 1946, essa estruturação gerava desigualdade na formação de professores, o que foi considerado ponto falho dessa LDBEN.

Os cursos de formação de professores passaram a ser estruturados em três níveis: o nível ginásial, ministrado em escolas normais de nível ginásial, o colegial ofertado pelas Escolas Normais de grau colegial ou em Institutos de Educação e o nível pós-normal, oferecido pelos Institutos de Educação, compreendendo cursos de especialização de professores primários e de formação de administradores, orientadores e supervisores escolares.

A partir de 1964, a educação brasileira, como outros setores da vida nacional, passou a ser administrada por um governo autoritário, orientado por uma ideologia antidemocrática, que impôs reformas a todos os níveis de ensino.

O ajuste foi realizado através da lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e da lei nº 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio, reordenou a estrutura o curso primário com duração de quatro anos, seguido de um ensino médio

subdividido em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, deliberou por um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e ensino de segundo grau, com duração de três anos. Assim, foram revogados os dispositivos contrários da LDBEN 4024/61 correspondentes a esses níveis de ensino. (SAVIANI, 2005).

As mudanças decorrentes da lei 5540/68, regulamentada pelo Parecer nº 252/69 e resolução nº 2/69, afetaram os cursos de formação de professores e de Pedagogia. O currículo passou a ser composto por uma base comum de conhecimentos pedagógicos e outra, diversificada, responsável pela formação de especialistas.

A Lei 5692/71 redefiniu a formação de professores e reestruturou o curso normal em função do ensino por atividade. Segundo Tanuri (2000, p.81), “essa mudança refletia uma tendência tecnicista que acabou por diversificar as disciplinas específicas de cada habilitação”, descaracterizando o curso normal e transformando-o em curso profissionalizante, o que gerou a desconstrução, a descaracterização e conseqüentemente uma perda de identidade e do objetivo da formação, ocorrendo inclusive a desativação e fechamento de escolas nos anos posteriores à reforma.

A formação dos professores passou a ser feita em cursos profissionalizantes de 2º grau, sendo o magistério uma entre as várias habilitações oferecidas para este nível de ensino, restringindo os cursos de magistério a uma “habilitação para o magistério”, o que contribuiu para uma descaracterização dos cursos de formação de professores, até então oferecidos em instâncias específicas: as Escolas Normais. (CASTRO, 2005, p.27).

Minas Gerais implantou, desde a década de 1970, projetos de formação de professores leigos que atuavam de primeira a oitava séries de primeiro grau, projetos de formação em nível superior para docentes em exercício nas séries iniciais,

programas de revitalização das escolas normais, destacando a proposta do Projeto de criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, além de programas de capacitação à distância. (CASTRO, 2005).

Com o Projeto CEFAM o Ministério da Educação pretendia recuperar a especificidade da formação dos professores das séries iniciais do ensino de primeiro grau. Os CEFAMs não lograram êxito, devido ao desencontro entre as políticas públicas regionais e federais, no sentido de valorização da profissão docente.

4.2 Década de 90: a situação a partir da Lei 9394/96 - LDBEN

No Brasil, a partir dos anos 1980, intensificou-se o debate acerca da formação docente, influenciado por fatores como: o movimento de revitalização da escola normal, as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia, as experiências de novos cursos de formação em nível superior.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 define que a formação de professores será feita em Universidades ou Institutos Superiores de Educação, estipulando a graduação nas Licenciaturas ou em cursos Normais Superiores como formação desejável para os professores. Os cursos Normais de Nível Médio foram apenas admitidos como formação mínima, conforme art. 62 LDBEN 9394/96,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL/MEC, LDBEN 9.394/96, art.62).

Mesmo sendo admitidos como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de magistério em nível médio entraram num processo de extinção gradativa, uma vez que a perspectiva de formação dos professores em nível superior foi reforçada pelo parágrafo 4º do artigo 87 das disposições transitórias da LDBEN 9394/96, que assim define essa questão: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (SILVA, 2002, p.75).

O entendimento dúbio dos artigos 62 e 87 da LDBEN 9394/96 e a pressão exercida pelas escolas levou os professores em exercício a buscarem a qualificação exigida em instituições que foram sendo criadas, objetivando a formação em nível superior através de cursos rápidos e muitas vezes, de qualidade inferior à desejável. Em relação a essa questão, Castro (2007) argumenta que:

Se por um lado, essa determinação legal se mostrava inadequada a um país com as dimensões do Brasil, com tremenda desigualdade entre as regiões e cidades, por outro lado devemos admitir que a elevação do nível exigido para a formação acabou funcionando como um horizonte desejável, que serviu de norte para todos os professores da escola básica, nem sempre porque as pessoas realmente desejassem o nível superior, mas pelo entendimento inadequado do parágrafo 4º do artigo 87: a expressão somente serão admitidos professores habilitados em nível superior foi entendida como serão demitidos aqueles que não o tiverem. (CASTRO, 2007, p.210).

Segundo Castro (2007), para atender à demanda, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizaram centenas de cursos Normais Superiores e cursos rápidos à distância, em sua maioria oferecidos por Instituições Particulares de Ensino Superior, que se disseminaram em várias regiões do país, atingindo, no ano de

2004, 2088 cursos, sendo 1372 de Pedagogia e 716 de Curso Normal Superior¹².

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, criou, em seu artigo 63, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), que foram regulamentados pela Resolução nº 01/99, de 30/09/99, cujo artigo 1º estabelece que os ISEs deverão manter cursos formadores de profissionais para a educação, visando à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica.

Os Cursos Normais Superiores, previstos no inciso I deste artigo, foram regulamentados no artigo 6º da mesma resolução e tem como objetivo atender a concluintes do ensino médio, devendo preparar profissionais capazes de atuar:

- I - na formação para a educação infantil, promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicossocial, cognitivo e lingüístico;
- II - na formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos. (Resolução nº 01/99, de 30/09/99, art. 6º).

A criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores como instâncias preferenciais para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental gerou uma grande polêmica em relação ao Curso de Pedagogia que, desde suas origens, vinha formando professores para esse nível de ensino.

Associações científicas tais como ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e CEDES¹³ realizaram diversos debates sobre a

¹² Dados da pesquisa de Rosilene Campos, UDESC, apresentados no XII Encontro nacional da ANFOPE, em 2004, citados por CASTRO, 2007, P.210.

¹³ ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPAE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. FORUMDIR, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas dos Pais. CEDES, Centro de Estudos de Educação e Sociedade.

formação dos professores e sobre os cursos de Pedagogia, assumindo uma postura crítica em relação às iniciativas do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Após longo tempo de debates em torno da formação do professor da escola básica e da identidade do curso de Pedagogia, em 15 de maio de 2006 foi aprovada a Resolução nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. De acordo com o art. 2º dessa resolução:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Res. 01/2006, art. 2º).

Segundo Castro (2007),

De acordo com as Diretrizes Curriculares, os cursos de Pedagogia continuarão formando os professores para a escola básica, ao lado dos Cursos Normais Superiores. Como as diretrizes são muito recentes, ainda não se sabe o que será feito dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores. Como foram definidos na LDBEN, os ISEs, não podem, simplesmente, ser eliminados. Quanto aos Cursos Normais Superiores, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu artigo 11, determina que eles podem ser transformados em Cursos de Pedagogia. (CASTRO, 2007, p. 219).

Assim, a partir da década de noventa, impõe-se uma nova perspectiva para a formação de professores da escola básica: o nível superior. Os cursos de Pedagogia se dedicaram à reformulação de seus projetos político pedagógicos, no sentido de adaptá-los às diretrizes curriculares de 2006. Os cursos Normais Superiores continuam, porém observa-se uma redução em sua oferta.

Nesse contexto, foi proposto, em dezembro de 2008, e publicado em 30 de janeiro de 2009, no Diário Oficial da União o Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, instituindo a Política

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério. Esse Decreto dispõe sobre os princípios, objetivos e formas de execução dessa Política, objetivando organizar programas de formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas de educação básica.

Para tanto, em seu artigo 2º, o Decreto trata dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e propõe “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público do Estado”, visando garantir o direito à educação de qualidade a crianças, jovens e adultos. Assim, especifica que a oferta dos cursos de formação de professores tanto inicial, quanto continuada, deve fundamentar-se a partir de uma base comum nacional que, associada a projetos de ensino, estabeleça a relação teoria e prática; ensino, pesquisa e extensão, possibilitando o desenvolvimento de atitudes investigativas, da prática educativa e do contexto cultural em que o docente atua.

A organização dos cursos de formação deve considerar as diferenças regionais e sociais a que estão expostos os docentes e orientar-se através de propostas e projetos que reconheçam essas diferenças, visando minimizá-las e, assim, possibilitar a equidade no acesso e continuidade da formação. (Inciso IX).

A elaboração das propostas dos cursos de formação deve ser pautada numa perspectiva holística, contemplando temáticas como: direitos humanos, sustentabilidade ambiental, relações étnico-raciais, visando à criação de um ambiente escolar e educativo que, além da aprendizagem, propicie a inclusão, a cooperação e a resolução de conflitos, (Art. 3º, Inciso VIII). Também está prevista a ampliação da formação de docentes para o atendimento das políticas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de vulnerabilidade social. (Art. 3º, Inciso VII).

O atendimento às necessidades de formação inicial dar-se-á através de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas dispostas nas formas dos artigos 5º e 6º desse Decreto, pela ampliação das vagas oferecidas nas instituições públicas de ensino superior em cursos de licenciatura e Pedagogia, preferencialmente na modalidade presencial. (Art.7º).

A formação continuada deve ser percebida como um componente da profissionalização que além de considerar os diversos saberes e experiências do professor, seja elaborada em consonância com as instituições de ensino, para que corresponda à realidade e se integre à prática educativa no dia-a-dia da escola. (Art. 2º, Inciso XI). Essa formação poderá ocorrer por meio de cursos presenciais ou à distância, oferecidos em instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, através de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, Mestrado ou Doutorado. (Art. 8º)

Os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, expostos no art 3º são: promover a melhoria da qualidade da educação básica e superior pública; estimular o ingresso, à permanência e a valorização do docente, através de planos de carreira, da melhoria salarial, possibilitando a dedicação exclusiva ao magistério e a jornada única.

O Decreto dispõe, em seu artigo 4º, que os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério serão cumpridos pelo regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo efetivados através de ações e programas específicos do Ministério da Educação, e de planos estratégicos elaborados por Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal. Para isso, o plano estratégico de formação será feito a partir de diagnóstico das necessidades de formação inicial e continuada para os diferentes níveis de ensino, nas diferentes regiões do país.

Para a efetivação da política proposta, o Ministério da Educação atuará apoiando ações de formação inicial e continuada, mediante a concessão de bolsas de estudos e bolsas de pesquisa para professores na forma da Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 e a oferta de apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições públicas, para a elaboração e execução de programas, projetos e cursos de formação. (Art. 9º).

Antes mesmo de sua publicação, o conteúdo do Decreto foi analisado durante o XIV Encontro Nacional da ANFOPE¹⁴, realizado de 22 a 24 de novembro de 2008 em Goiânia. Considerou-se um avanço o entendimento de que compete à União, MEC e as Instituições Formadoras de Profissionais da Educação a responsabilidade pela educação pública, laica, gratuita e de qualidade, propalada há quase um século por intelectuais e profissionais da educação. Nesse sentido, ultrapassa a análise equivocada que tende a atribuir ao professor a responsabilidade pelas mazelas da educação.

Destacou-se, também, a necessidade da definição do conceito de qualidade utilizado no artigo 2º, inciso IV do Decreto, uma vez que esse conceito servirá de base para o estabelecimento dos critérios de avaliação dos cursos de graduação. Aliada aos critérios de avaliação, encontra-se a proposta de uma base nacional defendida anteriormente pela ANFOPE como contraponto à “formação aligeirada e desqualificada, ainda freqüente em nosso país”.

Segundo Brzezinski, (2008) o desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade se dá pela fundamentação teórica que constitui a base da formação de todo profissional do magistério e possibilita a problematização, reflexão e análise das

¹⁴ ANFOPE- Entidade de caráter político, científico e acadêmico, originário do movimento dos educadores da década de 1970. Atualmente é considerada uma Associação de referência no cenário nacional, debatendo proposições para a formação dos Profissionais da Educação.
Disponível em: <<http://www.cbce.org.br>>. Acesso em 12 mar, 2009.

especificidades da docência no dia-a-dia da prática pedagógica. Essa fundamentação deve ser associada à valorização e entendimento da prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento.

4.3 Os programas de formação continuada de professores do ensino fundamental

No atual contexto social, político e cultural, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental é redefinida, sendo apontada como desejável o curso de graduação. Essa Formação inicial, seja em nível médio ou em nível superior, deve ser “considerada apenas como um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica” (UNESCO, 2004, p.34-35). Acredita-se que, para ocorrer essa melhoria na qualidade do ensino, a formação inicial necessita ser complementada pela formação continuada, definida pela ANFOPE (2001) como:

continuidade de formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial. É vista como proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 2001).

Nos últimos anos, a formação continuada de professores vem sendo objeto de discussões e de ações por parte de órgãos dos Sistemas de Ensino e das instituições formadoras, que se empenham em oferecer cursos para os professores em exercício.

Entretanto, nem sempre esses cursos têm resultado em um aprimoramento da prática pedagógica dos professores envolvidos

pois, além de desconsiderar o conhecimento prévio e o conhecimento tácito desses professores, a metodologia se resume à transmissão de saberes selecionados por especialistas externos à realidade da instituição, que partindo do pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns aplicáveis a todos os docentes e a todos os contextos, ministram conteúdos como se eles fossem tábulas rasas a serem preenchidas com informações alheias a seus conhecimentos, questionamentos e necessidades. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002). Referindo-se a esses cursos, Gatti (2003) sustenta que:

Trabalhos sobre a formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral, os mentores e implementadores de programas e cursos de formação continuada, que visam à mudança em crenças e práticas, têm a concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir. (GATTI, 2003, p.192).

Para tanto, faz-se necessário compreender até onde esses professores conseguem incorporar e utilizar, em sua prática cotidiana, as informações e os “saberes” que lhes são transmitidos nos cursos de capacitação profissional ou formação continuada. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002).

Um outro ponto importante a ser considerado na elaboração de projetos dos cursos de formação continuada é tomar como fonte de conhecimento o pensamento do professor e sua prática. Nessa perspectiva, a formação continuada pode ir além da concepção de prolongamento da formação inicial, centrando a análise nos aspectos referentes à aprendizagem do professor e à transposição dos saberes teóricos em saberes práticos na hora de ensinar, ressaltando também o potencial formativo presente nas situações de trabalho, reconhecendo as trocas de experiências e

o espaço escolar como lugar de formação. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002).

Destacamos dois programas de formação continuada de professores em serviço, realizados na última década pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: o PROCAP e o Projeto Veredas. Esses programas foram destacados não só por sua importância na formação de professores de Minas Gerais, mas também por terem sido mencionados por alguns atores¹⁵ de nossa pesquisa.

O Programa de Capacitação de Professores – PROCAP – foi fruto de um convênio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com o Banco Mundial. O programa foi realizado em duas fases, uma em 1998 e outra em 2001 e visava à capacitação de professores que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental nas redes estadual e municipal de Minas Gerais.

O PROCAP foi um programa de formação continuada de professores a partir da ação reflexiva sobre a prática pedagógica e a relação ensino aprendizagem na sala de aula, visando: propiciar a ampliação dos domínios básicos de Português e Matemática; subsidiar a formação didática pedagógica dos professores e o desenvolvimento dos seus saberes, habilidades e atitudes; conseqüentemente, possibilitar aos professores condições de um acompanhamento individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002).

Dividido em 10 módulos didáticos, a formação foi realizada com atividades presenciais e à distância, utilizando materiais impressos e 30 fitas de vídeo, com duração de 15 a 20 minutos, que introduziam os conteúdos de ensino das seguintes áreas:

¹⁵ Designar nossos entrevistados pelo termo ator não se vincula a uma metáfora teatral: ator, cena, papel, réplicas, bastidores, cenários *script*... mas, no sentido de funcionar junto com o termo ação. As teorias sociológicas falam diversamente de ator, agente, sujeito, indivíduo, ser social. Marcação de territórios, as palavras designam “homem nas formas de vida social”. (LAHIRE, 2002, p.10).

Reflexões sobre a Prática Pedagógica, abordando temas relacionados à Gestão de sala de aula, Português e Matemática; contendo 2 guias de estudo, um para Português e outro para Matemática; 2 Guias curriculares; relatório final de monitoramento e avaliação.

A metodologia constava de leituras, resumos, debates, aulas simuladas e aulas práticas. Cada escola contava com um capacitador, que coordenava as atividades presenciais, orientava as não presenciais e avaliava a participação das professoras. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002).

O curso tinha carga horária total de 180 horas, sendo que 90 horas eram distribuídas em 19 semanas de trabalho, em cada fase. As atividades presenciais aconteciam fora do horário de trabalho, tinham a duração de 2h30, e nelas os professores assistiam a um vídeo e, logo após, ocorria um debate sobre o conteúdo orientado pelo guia de estudo¹⁶. As atividades não presenciais pautavam pela elaboração de resumos do material de leitura e planos de prática docente, seguindo as orientações contidas nos guias de estudo. Essas atividades deveriam ocupar 2h30 da semana.

Herneck e Mizukami (2002), realizaram uma pesquisa¹⁷ que abordou a percepção e a avaliação das docentes participantes do PROCAP, visando apreender, sob a ótica das professoras, a influência, a compreensão e a utilização da metodologia, dos materiais e conteúdos do PROCAP, a partir das aprendizagens propiciadas a elas e as possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica influenciada por essa formação.

¹⁶ Manuais com instruções sobre a execução dos módulos. Eram de três Guias de Estudos: Português, Matemática e um sobre Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Continham questões a serem discutidas em cada vídeo, as sugestões de leituras, de elaboração dos resumos, de esquemas e do Plano de Prática Docente. (HERNECK, MIZUKAMI. 2002, p. 322).

¹⁷ Estudo analítico-descritivo, fundamentado teoricamente em literatura que aborda a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Realizado com 39 professoras da rede pública de Ensino Fundamental que participaram do programa e continuavam atuando em escolas da cidade de Pedro Leopoldo, Minas Gerais. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário. (HERNECK, MIZUKAMI. 2002, p.316).

A análise dos dados obtidos através dos questionários respondidos pelas professoras apontou críticas à metodologia e revelou que a relação estabelecida pelas professoras com o programa de capacitação, em geral, demonstrou mais recusa do que aceitação, fato que possivelmente impossibilitou a aplicação dos conhecimentos e conteúdos no planejamento de suas aulas e a construção dos saberes através do processo formativo a que foram submetidas e participaram. (HERNECK e MIZUKAMI, 2002).

Diferentemente do PROCAP, que visava a formação continuada dos professores a partir da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem, o Projeto Veredas objetivava a formação e a valorização do professor, através da formação em nível superior.

O Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, foi concebido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), como formação em serviço, foi um curso de graduação plena com duração de quatro anos, sendo oferecido na modalidade de educação à distância com encontros presenciais semestrais nos meses de janeiro e julho.

A implementação do curso ocorreu através de convênios da SEE-MG, com as Prefeituras que aderiram à proposta e com 18 Instituições de Ensino Superior, denominadas de Agências Formadoras¹⁸ (AFOR), selecionadas através de licitação.

Segundo a proposta do Veredas competia as instituições formadoras, “participar do Fórum das Agências de Formação, implementar o curso, diplomar os alunos que cumprissem os

¹⁸ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Viçosa - UFV, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG, Universidade de Montes Claros – UNIMONTES, Universidade de Patos de Minas - UNIPAM, Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – FAFIDIA, Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI, Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS, Fundação de Ensino Superior de Passos – FAFIPA, Faculdade de Filosofia e Letras de Carangola – FAFILE, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – UNINCOR, Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC, Fundação Educacional Nordeste Mineiro – FUNORD, Faculdade do Nordeste de Minas – FINOM, Fundação Educacional de Machado – FAFIMA.

requisitos do curso”, (Manual da Agencia de Formação - Projeto Veredas, SEE/MG, p. 20).

Cabia às prefeituras: garantir aos professores municipais condições para participação no curso, espaço para organização das reuniões mensais, atestar a veracidade dos dados da rede municipal de ensino, das informações e documentos fornecidos à época das inscrições e das matrículas dos professores e, reembolsar a SEE-MG os gastos com o professor cursista, em caso de desistência ou exclusão do curso pelo não cumprimento dos requisitos enquanto aluno. (Manual da Agencia de Formação - Projeto Veredas, SEE/MG, p. 20-21).

O Veredas tinha por objetivo a valorização profissional e a melhoria da qualidade do ensino, através da formação em nível superior dos professores da rede estadual e municipal que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, que fossem efetivos no cargo e estivessem exercendo a docência nos quatro primeiros anos do ensino fundamental sem desvio de função, não tivessem tempo de serviço para aposentadoria e tivessem disponibilidade de tempo para participar dos períodos de formação presencial em janeiro e julho, nos anos de 2002 a 2005.

Em fevereiro de 2002, 25 mil professores se inscreveram para o vestibular, destes 14.321 foram matriculados sendo 6.970 da rede estadual e 7.351 da rede municipal de ensino.

Essa formação em serviço, oferecida na modalidade de educação à distância, teve seu currículo estruturado em três blocos: o núcleo de conteúdos do ensino fundamental embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, correspondendo à “Área de Linguagem e Códigos, Identidade Cultural e Sociedade, Matemática Natureza e Ciências”. (Projeto Pedagógico - Projeto Veredas, SEE/MG, p.35).

O segundo bloco composto pelo núcleo de conhecimentos pedagógicos da educação que contemplava conteúdos das Ciências da Educação: Antropologia, Sociologia, Economia, Política, Filosofia, Psicologia Social, Psicologia da Educação,

História da Educação. (Projeto Pedagógico - Projeto Veredas, SEE/MG, p.36-37).

E a área de Organização do Trabalho Pedagógico que pretendia desenvolver nos docentes a reflexão sobre a prática pedagógica possibilitando uma atuação crítica, renovadora e transformadora. (Guia Geral - Projeto Veredas, SEE/MG p. 25).

O material didático era composto por 28 guias de estudo, cada volume estava dividido em sete capítulos, dos quais cinco continham textos sobre os componentes curriculares referentes ao módulo, um texto integrador e um texto referente ao seminário de ensino e pesquisa. O material audiovisual foi elaborado em vídeos com duração de 25 a 30 minutos e visava estimular os debates, aprofundar os conteúdos e estimular a criação de atividades interdisciplinares.

A metodologia de ensino e aprendizagem era composta por atividades que perfaziam um total de 3.200h, divididas em 7 módulos. A cada módulo ocorria duas semanas presenciais nos meses de janeiro e julho e 4 encontros de oito horas com o tutor, para atividades coletivas. As atividades individuais realizadas à distância constavam de 16 semanas por módulo, divididas em 10 horas semanais, totalizando 1.120 horas. Além de 280 horas para a construção do memorial, através do qual pretendia-se que o professor refletisse sobre sua prática pedagógica, resignificando sua identidade profissional. (Guia Geral - Projeto Veredas, SEE/MG, p.30).

No que se refere à estrutura do curso, a avaliação dos alunos forneceria elementos para verificar o alcance dos objetivos específicos, a revisão do material didático e do desenvolvimento do curso. O processo de avaliação foi elaborado para ocorrer de forma contínua e cumulativa, possibilitando o julgamento das informações qualitativas e quantitativas sobre os processos de ensino e aprendizagem, identificando e planejando métodos que possibilitassem a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. (Projeto Pedagógico - Projeto Veredas, SEE/MG, p. 28).

Os tutores contratados pelas AFOR eram formados em Pedagogia ou cursos de licenciatura, com experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental ou em formação de professores, possuíam conhecimento da metodologia utilizada em cursos de educação à distância, precisavam ter a capacidade de trabalhar conteúdos atividades e avaliações elaboradas por outras pessoas e ter a convicção de que o aluno é construtor do próprio conhecimento e que compete ao tutor auxiliá-lo a adquirir autonomia.

Os tutores atuavam orientando os alunos na utilização dos Guias de Estudo, na elaboração dos memoriais e da monografia, acompanhando e avaliando os professores na aplicação das atividades propostas para serem executadas no dia-a-dia da escola em que atuavam. (Manual do Tutor - Projeto Veredas, SEE-MG, p.10).

O curso apresentou baixo índice de desistência já que, dos 14.136 alunos matriculados, 13.749 diplomaram-se, o que indica um índice muito baixo de evasão e perda (2,7%), pouco usual em cursos à distância ou mesmo presenciais¹⁹. Foi avaliado favoravelmente, tanto pelos alunos quanto pelos tutores, no entanto, os alunos consideraram que os momentos presenciais deveriam ser ampliados, para que o debate sobre os textos e a troca de experiências fosse aprofundado. Os tutores também consideraram pouco o tempo para o acompanhamento individualizado e da aplicação dos projetos na prática pedagógica, pelos alunos. (MAGALHÃES, 2005).

Segundo Herneck e Mizukami (2002), saber como os professores se relacionam com os programas de formação, com os materiais e metodologia utilizada é importante, no sentido de compreender até que ponto propiciaram reflexões e contribuíram para mudanças e compreensão da própria atuação. Para elas, os

¹⁹Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/veredas/coor_geral.htm, acesso em 16 nov. 08.

programas de formação pré-concebidos ficam comprometidos em seu objetivo de formação e mudança, pois geralmente os professores não conseguem utilizá-los, por não relacioná-los às necessidades da prática cotidiana.

Portanto, elaborar e planejar a formação de professores requer uma análise das necessidades e da realidade na qual se encontra inserida a instituição de ensino e os docentes. Faz-se necessário levar em consideração que os modelos de formação não são construções neutras, não se dão no abstrato e estão direcionados a profissionais que atuam na complexidade e nas contradições da escola e de seus atores no cotidiano escolar.

Nesse sentido, vem sendo enfatizada a formação continuada em serviço, através da participação dos professores em grupos internos de discussão, em Congressos e Seminários e nas reuniões pedagógicas. Essa formação em serviço, ao lado de programas específicos de formação continuada, é de grande importância para a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em exercício.

5 DA CIDADE AO CAMPO: A TRAJETORIA DO ENSINO RURAL NO BRASIL

A predominância da concepção unilateral da hegemonia cultural da cidade sobre o campo pode ser constatada na tendência de marginalização das escolas do campo ou escolas do meio rural, que vai desde a nomenclatura de “escolas isoladas”, utilizada em alguns Estados às condições de manutenção e conservação dos prédios, alguns em ruínas. Soma-se a esses o fato de prefeituras do interior, sob a alegação de qualidade do ensino e redução de custos ou falta de verbas para manter as escolas rurais ou do campo, enviarem as crianças para as cidades, onde freqüentam salas diferenciadas dos alunos do meio urbano ou quando, na mesma turma, são considerados “atrasados” pelos colegas e professores das escolas urbanas. (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004).

“A escola do campo²⁰ deve fazer do seu povo e dos processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas educativas e garantir o caráter popular do lugar, articulando um projeto de país e de campo”. (ARROYO, CALDART, MOLINA 2004, p.15). Nessa mesma linha de pensamento, Kolling (1999), reforça que

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à

²⁰ A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. **O campo, nesse sentido, 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 e com as realizações da sociedade humana.** (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.01, grifo nosso).

história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, 1999, p.29).

Um passo importante é reconhecermos a necessidade de uma escola no campo e do campo, que considere a identidade cultural das pessoas que lá produzem suas vidas e história, uma escola que apresente uma proposta de superação da dicotomia urbano-rural, disseminada historicamente pela ideologia de que o urbano é evoluído e o rural é atrasado, arcaico, com valores e referências que precisam ser superadas ou sufocadas pela sociedade e cultura urbana, através de modelos que, estabelecidos, subordinam o campo à cidade de forma que o modo de vida urbano sobrepõe ao rural. (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004).

Historicamente, apesar de suas origens agrárias, o Brasil não manifestou, em suas políticas públicas preocupação com a educação do campo. Esse fato é registrado no Parecer 36/2001, que traça as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:

Até então em que se pese o Brasil ter sido um país de origem eminentemente agrário, **a educação rural** não é sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a **educação do campo** e, do outro, os resquícios culturais vinculados a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.03, grifos nossos).

Todas as constituições brasileiras contemplaram a educação escolar. A primeira Constituição, de 25 de março 1824, define a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, (Art.179, Inciso XXXII), e refere-se à criação de instituições de ensino, Colégios e Universidades, com a finalidade de ministrar os elementos das “Sciencias, Belas Letras”. (Art.179, Inciso XXXIII). Não faz nenhuma referência à Educação rural. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.03).

A Carta Magna de 1891 também se silenciou a respeito da educação rural, a qual não é mencionada em nenhum de seus artigos.

Uma nova dimensão trazida por esse texto constitucional foi o reconhecimento e a criação das condições legais da autonomia dos Estados e Municípios, caracterizando a forma federativa da República (1889-1930). O impacto dessa autonomia na organização educacional foi o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, causando a ausência de um sistema nacional de ensino que garantisse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.03).

Nesse contexto, a demanda escolar e a prática educativa se efetivavam como um privilégio da população urbana das camadas sociais elevadas, a serviço dos interesses das mesmas; as camadas sociais médias identificavam na educação escolar “um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização”. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.03).

Para a população residente no campo, o panorama era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de construção da cidadania relegava a população do campo a segundo plano. Esse fato era motivado pela idéia de que, para o uso das técnicas arcaicas do cultivo, os trabalhadores rurais não necessitavam de nenhuma preparação ou formação, nem mesmo a alfabetização, contribuindo assim para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses e necessidades dos camponeses. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.03).

A educação rural não foi abordada em nenhum dos textos constitucionais nem nos projetos de governo até a década de 1920, momento em que passa a integrar os textos legislativos,

porém estando a serviço de interesses políticos e econômicos, gerida por projetos como o Ruralismo Pedagógico.

Nas primeiras décadas do século XX constata-se a introdução da educação rural no ordenamento jurídico. No entanto, a discussão sobre o modelo de educação embasado por temáticas como “a vergonha do analfabetismo” configurava-se como elemento mobilizador de promoção do retorno e fixação da população rural no campo. A educação tinha por objetivo conter o movimento migratório rural-urbano e elevar a produtividade agrária, funcionando como instrumento eficiente para enfrentar uma questão social. (MAIA, 1982).

Vejamos o que diz Leite (2002) sobre a relação entre o desenvolvimento econômico, migração campo-cidade e a educação rural:

Dado o comprometimento das elites com a visão urbano-industrial, que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século XX, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurículas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 2002, p.28).

Em 1920, teve início o “Ruralismo Pedagógico” que, segundo Maia (1982), foi um “movimento que se deu nos primeiros dez anos do século XX e consistia em integrar a escola às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo”. (MAIA, 1982, p.27). Esse ruralismo permaneceu até a década de 1930. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomou posições mais avançadas. (LEITE, 2002).

Acentuadamente marcado pelas idéias do movimento renovador, este período culminou em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no

Brasil”, documento que apresentava propostas e defendia muitas soluções que, a partir de então, passaram a ser aplicadas à educação brasileira.

Sob a inspiração desse ideário, a Constituição de 1934 apresentou grandes inovações, como: a atribuição das responsabilidades com garantia do direito à educação às três esferas do poder público, a organização do ensino em sistemas e a instituição dos Conselhos de Educação, para assessorar governos, elaborar planos educacionais e distribuir recursos financeiros.

Pela primeira vez uma Carta constitucional destinou recursos e responsabilizou a União pelo financiamento do ensino rural, definido no artigo 156: “A união, os Estados e Municípios aplicarão nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. O parágrafo único desse artigo determina que: “Para realização do ensino das Zonas Rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934). No entanto, as políticas públicas necessárias ao cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas, mantendo a escolarização rural esquecida, desordenada e descontínua. (HENRIQUES *et al*, 2007, p.16).

A Constituição de 1937, decretada em 10 de dezembro, vinculou a educação ao mundo do trabalho a partir da interpretação nacionalista de Vargas, que estabelecia como prioridade a instalação de um processo industrial de base (bens de produção), visando o equilíbrio social e a manutenção do ideário do Estado Novo. A escolarização urbana voltada para a capacitação profissional das classes populares integra esse ideário, como suporte para a industrialização. (LEITE, 2002).

Essa modalidade de ensino profissional é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual deverá fundar “Institutos

de Ensino Profissional” e subsidiar os de iniciativa privada, conforme expresso no art. 129 da Constituição de 1937:

[...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO de 1937, Art. 129).

Essa Constituição salienta a importância de um aprendizado do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, subsidiando inclusive com financiamento público as iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos: instituições idealizadas na década de 1920, destinadas aos menores pobres das regiões rurais e do mundo urbano, desde que tivessem aptidão para a agricultura. Objetivando à garantia do desenvolvimento agrícola e à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.05). Segundo o artigo 132 dessa Carta Constitucional:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO de 1937, Art. 132).

A Sociedade Brasileira de Educação Rural, criada em 1937, tinha por finalidade a expansão do ensino e a preservação da arte e dos folclores rurais. Segundo Maia (1982), “o sentido de contenção que orientava as iniciativas para o ensino rural se mantém, mas agora se coloca o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo”. (MAIA, 1982, p.28).

A década de 1940 foi marcada por seminários e congressos realizados para discutir políticas referentes à educação rural. Em

1942, ocorreu o “VIII Congresso Brasileiro de Educação”, que salientou as tendências nacionalistas burguesas do Estado Novo, partindo da premissa do elevado número de analfabetos no meio rural, o interesse centrava-se na contenção do êxodo da população rural, que causava a redução da produção agrícola. Esse congresso não definiu claramente os impedimentos da produção agrícola gerados pela escassez de mão-de-obra para a lavoura e nem propostas efetivas para a melhoria da qualidade do ensino rural, portanto as políticas educacionais continuavam a serviço de interesses da nova oligarquia que estava no poder e pretendia manter o *status quo* da sociedade e do próprio Estado. (LEITE, 2002).

Em 1945, com o término da segunda Guerra Mundial, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR, em conformidade com a política externa norte-americana, com recursos financeiros dos dois governos e recursos humanos do governo norte-americano. O plano inicial era a educação das massas camponesas: além de trabalhar e desenvolver projetos de intervenção nas condições básicas de vida das populações da zona rural, repassaria as informações técnicas de agricultura aos rurícolas, sendo ministrados em centros de treinamento por professores especializados. (LEITE, 2002).

Um marco importante para a educação do campo foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, que tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Em seu texto, está expressa a preocupação com a formação em valores humanos, o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica e a tentativa de estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades de ensino. No entanto, confirmava as restrições impostas aos alunos pobres que optavam pelo ensino profissionalizante, no que diz respeito à possibilidade de acesso ao ensino superior. A

admissão dos concluintes do curso técnico-agrícola, em outros cursos era prevista no inciso III do art. 14, que tratava da articulação do ensino agrícola com outras modalidades de ensino:

É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.08).

A educação do campo não foi contemplada na Constituição Brasileira de 18 de setembro de 1946, que manteve a responsabilidade do governo federal pelo atendimento escolar e a garantia de gratuidade do ensino da Carta de 1934, sem no entanto, se referir especificamente ao ensino rural.

Essa Constituição estabeleceu como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino a responsabilidade das empresas com a educação, determinando que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes”. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO 1946, Art. 168, Inciso III).

No entanto, contraditoriamente, no inciso IV, “reafirma a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais ofertarem em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo dessa obrigatoriedade as empresas agrícolas”, fato que expressa o desinteresse do Estado pela educação no meio rural. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p.10).

Na década de 1950, o Serviço Social Rural - SSR - mantinha um sistema de Conselhos Regionais sediados nas capitais de todo o Brasil, os quais desenvolviam atividades educativas para as populações rurais. Juntamente com a Campanha Nacional de Educação Rural, o CNER - preparava técnicos para atender às necessidades da educação de base,

visando à melhoria de vida dos rurícolas nas áreas de saúde, economia doméstica e artesanato.

Essas atividades eram concebidas “a partir de uma visão idealizada das condições materiais e existenciais da cidade e de uma visão particular do processo de urbanização”, concepção reforçada pelas políticas educacionais, que tratavam o urbano como paradigma e o rural como adaptação. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº36/2001, de 04.12.2001. p. 08). Assim, repetiam formas de dominação e impunham um padrão cultural externo à realidade da população, desconsiderando as contradições naturais, os elementos integrativos, políticos, sociais e culturais da população rural

Opondo-se ao pequeno avanço na década de 1940, a década de 1950 foi marcada como uma época de crise da educação e de forte êxodo rural. Vejamos a ponderação de Leite (2002), sobre essa fase histórica da educação brasileira:

Avaliando a década de 1950, percebe-se a profundidade e as dimensões de dicotomias, podemos dizer que a escola brasileira nessa época – especialmente a rural – foi condicionada às intenções capitalistas. Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do habitat, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi à cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concentração desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961. (LEITE, 2002, p.38).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) de 1961, lei nº 4.024/61 enfatizou a promoção da educação rural como mecanismo de contenção da onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, causando problemas habitacionais, crescimento desordenado de favelas, estimulando os cinturões de miséria existentes ainda hoje nos centros urbanos. (HENRIQUES *et al*, 2007).

A LDBEN 4.024/61 municipalizou a educação rural mas, devido à falta de recursos financeiros e à falta de condições para

a sustentação de projetos nos planos pedagógico e administrativo, a escola rural sofreu um processo de decadência ficando submetida aos interesses da escola urbana.

No que se refere à dominação do modelo de ensino urbano sobre o rural, Leite (2002) afirma que, ao analisar o conteúdo da Lei 4.024/61, fica claro o objetivo de preservação do modelo e dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes nos caracteres da educação nacional. “Mesmo admitindo a inclusão de outras disciplinas no currículo mínimo, as proposições metodológicas e curriculares do Conselho Federal de Educação levaram o processo a um modelo único e quase inalterado”. (LEITE, 2002, p.24).

Em meados da década de 1960, tem início no país a crise do modelo desenvolvimentista, a partir da qual ocorre acentuada migração das populações carentes do meio rural para o urbano e do nordeste para o sudeste. O golpe militar de 1964 alterou a estrutura sociopolítica da nação, anulando os direitos civis, de cidadania, e cristalizando a dependência econômica do país ao Fundo Monetário Internacional.

Nesse contexto, a educação rural teve seu projeto educativo orientado pela Extensão Rural e tinha por objetivo combater a carência, ignorância, subnutrição e doenças, sendo a população rural considerada como desprovida de valores e de sistematização para o trabalho. O rurícola brasileiro era visto como um indivíduo carente, que deveria ser assistido e protegido. Esse programa, subsidiado financeiramente por instituições como *Inter-American Foudation* ou a Fundação Rockefeller, substituía a professora pelo técnico e pela extensionista, desconsiderando a dinâmica pedagógica dos professores rurais, cuja prática era considerada como ultrapassada e sem objetivo. (LEITE, 2002).

No mesmo período, emergem movimentos sociais populares como: os Centros Populares de Cultura (CPC), e posteriormente, o Movimento Educacional de Base (MEB), vinculados a movimentos de esquerda, e orientando-se ideologicamente pelo

trabalho desenvolvido nas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades que pleiteavam melhorias em favor dos desprotegidos da zona rural, e que culminou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural²¹, Lei nº 4.214, em 02 de março de 1963. (LEITE, 2002).

Leite (2002) ressalta que a luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, a ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica engajados na visão progressista, gerou intensa mobilização entre as populações das periferias urbanas e rurais. Desse trabalho surgiram grupos de alfabetização de adultos e de educação popular.

Essa educação de base e a luta pela reforma agrária receberam, como contraposição, a “Aliança para o Progresso,” um acordo financeiro assistencialista educacional, entre o Brasil e os Estados Unidos, organizado pelo presidente John F. Kennedy. Tratava-se de um programa de atendimento a carências da população urbana e rural, sendo justificado pelo ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina como: “a baixa cotação de seus produtos, o elevado crescimento populacional, e o baixo nível de condições de vida e bem-estar social”, mas que, na verdade, pretendia conter os riscos de subversão social e política promovida por Cuba. (LEITE, 2002, p.40).

Concomitante à Aliança para o Progresso, o governo central desenvolveu programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, e INCRA²², vinculados a situações de assentamento, que propunham a expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos camponeses. No entanto, esses programas

²¹ Segundo Leite (2002, p. 65), esse mecanismo legal estendia aos trabalhadores rurais os mesmos benefícios que a legislação trabalhista conferia aos trabalhadores urbanos.

²² SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento do Sul. INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

pretendiam conter a expansão dos movimentos agrários e das lutas camponesas. (LEITE, 2002).

O governo, ao implementar as atividades desses programas, possibilitou a criação de outros projetos destinados ao campo como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola - PIPMOA - em 1963; a Superintendência da Política de Reforma Agrária – SUPRA- em 1964; o Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária – CRUTAC – em 1965; e o Projeto Rondon, implantado em 1968, com ações assistenciais e de integração sociocultural realizadas por estudantes. (LEITE, 2002).

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, assim como as Cartas de 1937 e 1946, instituiu a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes. Em 1969, foi promulgada a emenda à Constituição de 1967, a qual limitava a obrigatoriedade das empresas de ofertar o ensino primário apenas aos filhos dos empregados, entre sete e quatorze anos. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

No período de 1960 a 1970, marcado pelas políticas e propostas de ensino centradas nas questões econômicas interna e externa, a educação foi percebida como um indicador do subdesenvolvimento e tanto a educação urbana quanto a rural configuraram-se “como um instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e consequente elevação da qualidade vida”. (Leite, 2002, p.43).

A Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, sancionada em pleno regime militar, fixava diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e colocou como função precípua da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. Seu texto, comparado a Lei 4.024/61, reafirma a disposição em relação à educação profissional. A educação rural, submetida a essa compreensão utilitarista, foi colocada a serviço da produção agrícola, prevendo

a adequação do período de férias à época do plantio e da colheita, demonstrando amparo e cumplicidade da lei ao trabalho realizado pelos alunos do meio rural. “Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório”. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001, p. 16).

As determinações da Lei 5692/71, no que se refere ao ensino fundamental rural e urbano e a inexistência do ensino médio no meio rural evidenciaram que “a escola no campo era apenas o arremedo de um processo que, na verdade, não pretendia a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de instrumentos de produção”. (LEITE, 2002, p.49).

O elevado índice de analfabetismo nessa década contrapunha à trilha da modernização e à ideologia do “Milagre brasileiro”, sendo o principal assunto tratado no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e, posteriormente a ele, o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), que possibilitou e orientou filosófica e ideologicamente o aparecimento de projetos especiais do MEC para a educação como: Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio rural (Pronasec), o Programa de expansão e melhoria da educação no meio rural do nordeste (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (LEITE, 2002).

O Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD), para o período de 1975 a 1979, e de 1980 a 1985, propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a redução da evasão e repetência escolar. O plano entendia a unidade escolar rural como uma agência de mudanças e transformações sociais e, para tanto, propunha a valorização da escola rural, com ensino segundo a realidade dos alunos e da vida campestre, calendário escolar único para as escolas rurais embasado no calendário urbano, e a valorização do trabalho e das manifestações culturais

do homem do campo. No que se refere à ação político social, propunha a ampliação das oportunidades de renda e a extensão dos benefícios da previdência social à população rural. (LEITE, 2002).

Esse plano considerava inadequado que professores com a formação urbana exercessem a docência no ensino rural, pois freqüentemente demonstravam desinteresse ou pouco interesse pelas atividades e padrões socioculturais campestinos. No entanto, desconsiderou a presença do professor leigo, das classes multisseriadas, do material didático inexistente ou inadequado e das condições das escolas, em estado de construção e conservação deplorável, na maioria das vezes.

Apesar do plano voltar sua atenção às especificidades do meio rural e do ensino no campo, “novamente a resolução dos problemas básicos que afligiam a escolaridade dos rurícolas foi omitida.” (LEITE, 2002, p.50).

O Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais (Pronasec) – para o meio rural possuía os mesmos princípios do Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD), associado ao projeto de modernização global, com atividades específicas a serem realizadas no campo. (LEITE, 2002).

O EDURURAL- Projeto sob orientação do Governo Federal, junto com a Universidade Federal do Ceará e financiado pelo BIRD, foi implantado no nordeste no período de 1980 a 1985 e objetivava a ampliação da escolaridade, através da “melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis, a reestruturação curricular e adequação do material didático para formação cultural e intelectual de adultos e a orientação para o trabalho”. (LEITE, 2002, p.51).

Segundo Leite (2002), esse projeto tentou implementar novos conceitos de educação no meio rural, criticando os currículos urbanos implantados na zona rural e, a partir daí, buscar uma “autonomia” pedagógica que valorizasse o trabalho dos professores e alunos, destacando a realidade campestina,

orientando a educação num currículo diversificado e apropriado à realidade sociocultural e produtiva das microrregiões onde se localizavam as escolas atendidas.

A análise do EDURURAL e de outros projetos e programas educacionais governamentais, deve levar em conta a avaliação dos objetivos, da função e do papel do processo educacional na zona rural, que é praticamente igual em todo o território brasileiro, ressalvadas poucas iniciativas regionais que merecem destaque e respeito. Barreto²³ citado por Leite (2002, p.51), ressalta que as políticas sociais no nordeste e, em particular nas áreas em que se localizam os programas de educação rural, têm um objetivo de conter tensões sociais originadas pela pobreza no campo, e não propriamente de resolução do analfabetismo e do baixo nível de escolarização nessas regiões.

Nessa mesma linha de raciocínio, Leite (2002) defende a idéia de que o programa MOBREAL configurou-se como projeto político e social alicerçado em bases econômicas do Governo central, que pretendia acelerar a produção industrial, prioritária à garantia do modelo capitalista dependente, repassando educacionalmente ensinamentos mínimos às populações urbanas e rurais, que pouco alteraram o analfabetismo no país.

A reflexão da problemática da educação do campo frente às políticas públicas e projetos de governo enquadravam-se como questionamento aos objetivos institucionais e demonstravam uma tentativa de ampliação das neorrelações de produção e trabalho no campo. (LEITE, 2002).

Assim, as decisões governamentais relativas à educação escolar do campo ligaram-se aos interesses de grupos hegemônicos, havendo mudanças decorrentes dos movimentos sociais do campo, que repercutiram em âmbito nacional.

²³ BARRETO, Elba S. de Sá. Novas Políticas Educacionais para Velhas Escolas Rurais – um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Nº 46 ago. 1983, p. 23-49.

A Carta Magna de 1988, considerada como marco do movimento de redemocratização do país, determina em seu artigo 208 que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, afirmando a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

O Parecer MEC nº 36/2001 afirma que, mesmo não referindo especificamente ao ensino rural no corpo da lei, a Carta Magna de 1988, evidencia “o tratamento da escola rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças”, quando tratam das diferenças culturais e regionais. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.200, p. 10).

No entanto, o padrão urbano impera na maior parte dos textos constitucionais estaduais que tratam a escola no espaço do campo, propondo a adaptação dos currículos e calendários às necessidades, características e especificidades dessa região, a partir do modelo urbano. O mesmo ocorre com a abordagem do ensino profissionalizante rural, que mantém o caráter residual. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

Dessa forma, mesmo sem haver referências explícitas ao ensino rural no corpo da lei, a Constituição de Minas Gerais, no artigo 198, se refere ao ensino profissionalizante agrícola, determinando que o poder público garantirá a educação através, da “promoção da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as peculiaridades regionais e as características dos grupos sociais”. (CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1993, Artigo 198, Inciso IX, p. 84).

Tal como Minas Gerais, outros Estados contemplam o ensino profissional agrícola em suas Constituições Estaduais: Amapá (Art. 283); Ceará, (Art. 231); Mato Grosso do Sul (Art. 154); Pará (Art. 280); Rio Grande do Sul, (Art. 217) e Rondônia,

(Art. 195). (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

No atual contexto, devido à relação entre a educação escolar e o processo de construção da cidadania, a abordagem que se pretende para a educação e a formação profissional sustenta-se na tentativa de superar a visão assistencialista e paternalista, arraigada à concepção de formação profissional, pautando-se na ótica dos direitos à educação e ao trabalho. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu em 05 de outubro de 1999, diretrizes como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional, elencando vinte áreas de formação, dentre as quais se encontra a modalidade de ensino profissional agropecuário. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

A Constituição de 1988, no artigo 62, Disposições Constitucionais Transitórias, estabelece a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural²⁴ (SENAR), retomando a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas públicas para o setor, sustentadas por uma legislação específica. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

À luz do artigo 210 da Constituição de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, inspirada numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e integrado ao que se passa no contexto da sociedade e do país, estabelece em seu artigo 28:

²⁴ O SENAR realiza seus cursos em situações reais de trabalho, ou seja, nas fazendas, empresas agropecuárias e nas Escolas de Ciências Agrárias. Para isso, a entidade conta com facilitadores terceirizados (instrutores), capacitados para aplicar a metodologia da Formação Profissional Rural e da Promoção Social e conduzirem com eficiência os processos educativos nos eventos. Disponível em: <<http://www.senarminas.org.br>>. Acesso em 08/02/2008.

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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, LDB 9394/96, art. 28).

Esse artigo é analisado no texto do Parecer nº 36/2001 do MEC, como uma inovação da legislação, no sentido em que propõe expressamente a “adaptação mediante a adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, ao não abordar a adaptação de modo genérico, mas enfatizando a adequação, e dessa forma, reconhecendo a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, sem que haja ruptura com o projeto de educação global para o país, conforme expresso no artigo 26, que prevê a concepção de uma base nacional comum, que contemple as especificidades regionais e locais. (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26).

Os artigos 26 e 28 estão em consonância com o artigo 23 parágrafo 2º que dispõe sobre a adequação do calendário escolar às especificidades e necessidades locais, climáticas e econômicas, desde que não ocorra redução da carga horária prevista nessa lei. (LEITE, 2002).

A LDBEN 9394/96, em seus artigos 3º, 23, 27, 28 e 61, reconheceu a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. No momento em que expressa o termo adequação, reafirma a peculiaridade da educação do campo sem, no entanto romper com a globalidade da educação nacional.

O reconhecimento da diversidade e da especificidade possibilitou a definição de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, embasadas na legislação educacional vigente, as quais constituem um conjunto de princípios e procedimentos, que pretendem adequar o projeto

institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para as modalidades de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04.12.2001).

Nesse sentido, os diagnósticos da educação do campo apontados em recente pesquisa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, assinalou como questões principais:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (INEP/MEC, 2007, p.08-09).

A elaboração e a socialização de projetos governamentais e sociais, através das iniciativas que podem ser consideradas como tentativas no estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo, vêm sendo conduzidas por instituições como: a Escola Ativa (Fundescola/MEC), as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rural (Ceffas), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Educação de Base (MEB) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outras instituições. (INEP/ MEC, 2007, p. 08-09).

Essas experiências constituem a base para a proposta de construção de uma política de educação do campo. Dessa forma,

algumas premissas são consideradas essenciais nesse momento de reflexão, discussão e encaminhamento das questões:

- A educação básica no meio rural deve ter por objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola;
- A educação a ser oferecida no campo deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural; e
- A educação no meio rural deve proporcionar aos alunos oportunidades de prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania da população rural. (INEP/MEC, 2007, p. 08-09).

Atualmente, já se tem uma percepção de mudança, se analisarmos as propostas de políticas públicas de educação que têm projetado o campo como espaço de democratização e de inclusão social, no contexto global da sociedade brasileira, inserindo a população do meio rural como sujeitos construtores de história e de sua própria história, com direito a uma formação cultural, ética e política que respeite e considere seu modo de vida e sua realidade. Para tanto, é necessário buscar uma metodologia e um projeto educacional que possibilite a transposição dessa realidade.

Essas reflexões nos ajudam a compor um cenário da educação do campo, no Brasil, no sentido de compreender as escolas selecionadas como campo desta pesquisa, no contexto das políticas públicas estabelecidas, para o entendimento da prática pedagógica de nossos atores.

6 DA REALIDADE ÀS EXPECTATIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA E SUA FORMAÇÃO

6.1 Conhecendo nossos atores: um olhar sobre a trajetória das professoras

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com a Secretária Municipal de Educação de São José da Varginha, duas diretoras, a coordenadora pedagógica, a psicopedagoga e seis professoras das Escolas Municipais. Apresentamos a seguir um breve relato da trajetória de cada uma delas.²⁵

Silvia Sueli nasceu em São José da Varginha, numa família com seis irmãos e, desde criança, brincava de ser professora deles. Aos dezessete anos, antes mesmo de concluir o Curso de Magistério de Nível Médio, começou a trabalhar na zona rural, em uma comunidade próxima a São José da Varginha, onde trabalhou com a 1ª e a 4ª série multisseriadas. A pedido de familiares de alunos, permaneceu na escola até o final do ano letivo. Durante esse período, residia na fazenda de uma das professoras da escola.

No ano seguinte, trabalhou no povoado de Conquista, em uma sala de aula que funcionava num galpão, onde aconteciam as festas religiosas da cidade. Nessa escola, lecionou para vinte e cinco alunos, sendo dois com deficiência física e mental. Silvia (2008) afirma que esse foi um trabalho muito gratificante: “eu aprendi, a partir daí, a ter um novo olhar para a dificuldade das crianças, dos alunos. Eu trabalhei a conscientização dos coleguinhas, eles me ajudavam.”

Após essa experiência, trabalhou em outras etapas das séries iniciais: quando concluiu o ensino médio, cursou graduação

²⁵ Os dados aqui apresentados foram extraídos das transcrições de entrevistas feitas com as professoras, diretoras, Supervisora e Secretária Municipal de Educação, no mês de abril de 2008.

em Pedagogia na cidade de Itaúna e pós-graduação em Psicopedagogia em Divinópolis.

Afirma não ter encontrado dificuldade com a prática docente, porque o prazer em trabalhar, em ser professora, era muito. A dificuldade era ir de ônibus até um ponto e andar na estrada de chão um dois quilômetros, o que se agravava nos dias de chuva.

Posteriormente, Silvia mudou-se para Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, onde trabalhou como supervisora na Escola Estadual Sandra Rocha e em uma creche, onde era monitora e, como não tinha supervisora na creche, acumulava esse cargo na parte da tarde.

Atualmente, é casada, mãe de dois filhos e atua como Secretária Municipal de Educação em São José da Varginha. Nesse posto, tem enfatizado a formação continuada de professores:

Quando eu entrei, há três anos, fui uma grande incentivadora para que as professoras continuassem estudos. Atualmente, elas estão quase no final do curso e me chamaram para madrinha do Normal Superior, nós temos quase dezessete alunas que estudam em Papagaios e o município dá o transporte. (Silvia Sueli).

Evidencia a satisfação profissional no exercício do cargo de Secretária Municipal da Educação, embora tenha dificuldades de ordem material:

A gente improvisa, improvisa muito na área da educação, a gente está quebrando galho o tempo todo, a gente empresta de uma escola para outra e os recursos não são tantos, a gente tem que ficar espremendo, tem que ficar comprando de uma escola para outra, leva de uma escola para outra, da secretaria para as escolas, da biblioteca para as escolas e em parceria, sempre em parceria, dividindo o que tem. (Silvia Sueli).

Tem como perspectiva a oferta, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de cursos profissionalizantes para alunos do ensino médio, embora considere que sempre haverá uma

defasagem no ensino fundamental, em relação aos alunos das séries iniciais.

Ana Maria, nascida e residente em São José da Varginha, 37 anos, casada e mãe de dois filhos, iniciou a carreira docente como monitora na primeira creche fundada na cidade. Naquela época, na creche, as salas não eram separadas em Maternal I, Maternal II e as crianças ficavam todas juntas, porque o número de crianças era pequeno.

Atuou como professora leiga, em praticamente todas as escolas rurais: Mata da Juliana, Lagoa Branca e Barreirinho, atualmente desativadas. Ana recorda-se deste período, descrevendo e caracterizando a escola da Mata da Juliana:

A escola da Mata da Juliana, que eu te falei, ela tinha uma casinha para as professoras ao lado da escola, tem essa casinha lá ainda, a escola é muito bonitinha, muito confortável, tinha as salas e tinha espaço para as crianças brincarem. Eu lembro que tem uma represa assim no alto, quando chovia ela enchia tanto que os meninos chegavam na escola com bacias de peixe pra gente fazer na merenda. Nós tínhamos uma cantineira na época. Mas o espaço da escola é muito tranquilo, muito bom, é até uma pena não poder estar funcionando lá hoje por falta de aluno, é uma pena, porque a escola é muito boa. (Ana Maria).

Ao concluir o magistério, foi lecionar no ensino fundamental de 1^a a 4^a série, em escolas do campo multisseriadas, trabalhava com mais de uma turma em sala e não tinha acompanhamento pedagógico, nem supervisor. Seguiu o livro, fazia adaptação, visando um trabalho voltado à realidade e ao cotidiano dos alunos.

Devido à falta de coordenação pedagógica, planejamento e proposta pedagógica, Ana encontrou dificuldades em realizar o trabalho como docente na alfabetização. Nesse sentido, Ana afirma que:

Eu me lembro que eu atuei na Fase III, antigamente era 3^a série, 4^a série. E lembro que eu atuei por um pequeno

tempo na Fase I, na alfabetização, só que eu não tinha jeito, na época eu não sentia preparada para essa turma, foi quando eu saí do Município, pedi até demissão ao Prefeito, porque eu sentia incapacitada pra atuar na alfabetização, aí eu pedi para que ele me demitisse mesmo. (Ana Maria).

Ao concluir o ensino médio, Ana pretendia cursar Administração de Empresas em Pará de Minas, mas como esse curso não foi oferecido, optou por Ciências, com formação específica em Matemática. Passou a atuar no Ensino Médio, de 5ª a 8ª série e, concomitante à docência, prestou o concurso da Prefeitura para Atendente de Biblioteca, tornou-se efetiva no Sistema Municipal de Educação de São José da Varginha e continuou atuando no Ensino Médio, no Estado.

Atualmente, exerce o cargo de diretora da Escola Municipal Professor Pereira da Costa, do povoado de Lagoa Preta. A escola atende a vinte e sete alunos, desde a Educação Infantil até a Fase IV, mantendo turmas multisseriadas, em função do pequeno número de alunos.

Almeja implantar cursos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, nos turnos em que o espaço físico da instituição está ocioso, já que a mesma funciona só no período da manhã.

Rozimar, 36 anos, nascida no povoado de Ponte Alta, casada, reside no Sítio Nossa Senhora Aparecida, localizado no mesmo povoado. Atuando há dezessete anos na área de educação, começou a convite do prefeito, pois não havia concurso, nessa época cursava o segundo ano do magistério em São José da Varginha, à noite.

A escola do povoado de Ponte Alta atendia desde o Pré-escolar até a Fase IV, as salas eram multisseriadas. Rozimar lecionava para a Fase II e Fase IV juntas, havia menos de dez alunos filhos de fazendeiros, empregados, granjeiros da comunidade mesmo.

Em Ponte Alta eu trabalhei no período da tarde, ficava sozinha na escola, nem a cantineira ficava, ela deixava a merenda pronta. Eu ficava sozinha com minhas duas turmas, eu ficava isolada, nem a Secretária de Educação aparecia, raramente aparecia, ficava mais isolada com os alunos. (Rozimar).

Rozimar trabalhou lá por quatro anos, com a municipalização a escola foi fechada e Rozimar foi transferida para o centro de São José da Varginha e há seis anos atua na escola Municipal D. Amélia Nogueira Duarte no povoado de Conquista.

Após concluir o Curso de Magistério de nível médio, cursou o projeto Veredas, no período de 2002 a 2005. Considera que essa formação possibilitou mudanças pessoais: “mudou minha auto-estima e também o meu jeito de trabalhar, a gente começa a ter um novo olhar, uma coisa diferente”. (ROZIMAR, 2008). Pretende cursar a Pós-graduação em Gestão Escolar, oferecida pelo Governo do Estado, em parceria com a Prefeitura Municipal de São José da Varginha.

Enquanto gestora, afirma que as pessoas têm a percepção de que: “A diretora tem que resolver todos os problemas, às vezes é uma coisinha bem simplizinha, tem que chamar a diretora pra resolver”. (ROZIMAR, 2008). Analisa seu trabalho como gestora tranquilo, os diários e os registros relativos aos alunos são feitos pela secretária da escola e, quando tem alguma dificuldade, recorre à Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, compara e avalia o trabalho da Secretaria à época de seu início de carreira e atualmente:

Muito diferente, agora a gente tem apoio, antigamente não tinha apoio de ninguém, era a gente sozinha ali. Agora a gente tem apoio da secretaria de educação, a Sueli é a secretária, a gente não tem muito contato assim não, a gente tem mais contato com a equipe dela, tudo que a gente precisa, a gente está buscando e tem o apoio. Estão sempre incentivando a educação, fazendo cursos pra gente melhorar. (Rozimar).

Tem expectativa de que a educação melhore através da valorização do ensino pelos pais, da formação dos professores e de investimentos dos governantes.

Maria Helena, 38 anos, é casada, tem uma filha reside no centro de São José da Varginha.

Em 1988, concluiu o curso de magistério de nível médio na cidade de Pequi. Iniciou sua carreira como docente no Ensino fundamental de 1ª a 4ª série em 1989, atuando em escolas municipais urbanas e rurais de São José da Varginha.

Iniciou o Curso de graduação em Pedagogia na Universidade de Itaúna em 1996, lecionou até 2000, ano em que concluiu a graduação. A partir de 2002, assumiu a coordenação pedagógica das duas Escolas Municipais Rurais, da Escola Municipal urbana de Ensino Fundamental e da Creche de São José da Varginha". Relata que, no início, não ficava nas escolas, ficava na Secretaria Municipal de Educação e sempre fazia visitas às escolas do campo e à escola urbana.

[...] Eu direcionava todos os professores daqui de dentro da Secretaria Municipal de Educação, eu tinha uma sala aqui. Depois conversei com a Secretária de Educação, que eu não achava isso legal e queria ficar mais perto das escolas, aí consegui uma sala dentro da "Escola Municipal José Moreira Duarte Filho", lá ficou sendo minha sede e um dia por semana visitava as escolas do campo. Com o passar do tempo, a demanda aumentou e contrataram mais uma, nós ficamos um tempo juntas e depois resolvemos dividir. (Maria Helena).

Atualmente é coordenadora pedagógica da Creche Municipal Maria Resende. Maria Helena comentou que a divisão de trabalho com a outra coordenadora foi proposta pelos professores, visando uma assistência melhor para a Educação Infantil, no entanto, o trabalho,

Está mais específico, mais fácil de estar atendendo, o ensino fundamental é sempre complicado, trabalhoso, no sentido de estar atendendo os pais, indisciplina de aluno, o ensino fundamental ocupava muito tempo. A gente [...] centrava mais no ensino fundamental e a

educação infantil ficava a desejar, a gente ficava dividida. (Maria Helena).

No que se refere à atuação como coordenadora, Maria Helena concebe a experiência na docência como indispensável para o exercício dessa função. Afirma que a formação teórica é fundamental, mas distante da prática e da realidade cotidiana, o que pode tornar o trabalho inviável

Eu aconselho a quem está começando a passar pela sala de aula [...]. Tem que ter segurança para passar aos professores, porque eles percebem: "Ah! você nunca passou pela sala de aula, falar é muito fácil". Quando os professores falam isso comigo, vou logo falando: "Gente, eu atuei na Educação Infantil, na primeira série, no antigo terceiro período da pré-escola, na segunda série, já trabalhei em todas as séries, eu sei muito bem o que pode, o que não pode, o que dá certo, o que é teórico". (Maria Helena).

Citou um concurso recente, que tinha como um dos critérios do edital a exigência de três anos de experiência docente para atuar como Pedagogo.

No que se refere à formação dos professores em nível superior, comenta as mudanças ocorridas, que vão desde o vocabulário, até a metodologia de trabalho e, como perspectiva, enfatiza a continuidade da formação das professoras, através de um curso de pós-graduação. Entretanto, ressalta a necessidade de valorização dos docentes no que se refere à questão salarial, associando à melhoria da qualidade da educação.

Renata, 32 anos, é casada, não tem filhos e reside no Povoado de Lagoa Preta.

Renata cursou Magistério de nível médio no Colégio Normal Nossa Senhora da Piedade, possui experiência como professora desde a Educação Infantil, da primeira série até a quarta série do ensino fundamental e como professora de Artes, de quinta a oitava série, em Pará de Minas.

Eu comecei a trabalhar muito nova, porque eu formei muito nova, eu sou do meio do ano e, naquela época, você fazia um teste na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE- de QI, existia o QI, existe, mas não é abordado hoje. Aí eles fizeram o teste e minha mãe me adiantou. Então eu saí do magistério com dezesseis anos. Eu estava no último semestre do magistério e, devido à questão de comprometimento com o curso, eu fui convidada para trabalhar. (Renata).

É formada em Pedagogia, pela Universidade de Itaúna e, durante o curso de graduação, atuou em instituições como: a APAE, por seis anos, com alunos Autistas, portadores de Síndrome de Down e alunos com paralisia cerebral. Prestou serviço para o comissariado no juizado de menores, em Itaúna.

Ao concluir a graduação, veio para Belo Horizonte, onde cursou Pós-graduação em Psicopedagogia, no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CEPENMG voltou a Pará de Minas, onde montou um consultório de psicopedagogia

Aí eu montei um consultório lá em Pará de Minas. Só que psicopedagoga tem uma... as pessoas ainda têm uma visão, eu fico até meio... sabe? Eu tenho um pouco de receio, porque quando fala que ela é clínica, a coisa de eu estar atendendo um, acho que eles preferem levar ao Psicólogo e não ao Psicopedagogo. Então eu acho que isso é um pouco complicado. (Renata).

Após a experiência com a Psicopedagogia, Renata foi convidada para trabalhar com projetos sociais, na Secretaria de Ação Social em Pará de Minas, como técnica em Pedagogia: “lá eu trabalhei com adolescente, gente jovem, centro de juventude.” (RENATA, 2008).

Posteriormente, atuou por 3 anos como supervisora do Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo, da rede estadual de ensino, no distrito chamado Ascensão, pertencente a Pará de Minas.

Em 2005, Renata foi convidada para trabalhar em São José da Varginha, onde atua como Coordenadora Pedagógica das escolas Municipais rurais e urbanas. Paralelamente ao cargo de Coordenadora Pedagógica, Renata trabalha como professora de Sociologia no primeiro ano do Ensino Médio, na Escola Estadual

Dona Antônia Valadares, localizada no centro de São José da Varginha.

Como perspectiva para a educação, Renata afirma que: “Eu creio que tudo vai melhorar, 100% nunca, nada vai ser 100%, porque perfeição só Deus. Mas tem tudo para melhorar, é investir nesses alunos de lá, sabe, da zona rural, da escola do campo”. (RENATA, 2008).

A Professora **Margarida**, 50 anos, é casada e mãe de dois filhos. Trabalha com as Fases I e II do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor Pereira da Costa, no Povoado de Lagoa Preta.

Ao descrever as lembranças de sua vida escolar, Margarida relata que na 1ª e 2ª série estudou com a mesma professora. A partir da 3ª série, houve muita mudança, a cada mês era uma professora, porque as duas professoras que lecionavam em Lagoa Preta foram trabalhar no centro de São José da Varginha e o ensino passou para o Estado. Depois veio de Pará de Minas uma professora chamada D. Ivone, que lecionou na 3ª e 4ª série para a turma em que Margarida estudava, influenciando sua opção pelo magistério, “Eu sempre tive vontade de ser professora, desde quando eu estudei aqui, nessa escola, “eu ficava: um dia eu ainda quero ser professora”. (MARGARIDA, 2008).

Margarida iniciou a carreira docente em 1983, a convite do Prefeito, que implantou a Pré-escola e o MOBRAL.

Ah! o início é sempre o mais difícil, eu comecei, tinha só a 8ª série e muita dificuldade para estudar até a 8ª série, porque o papai não deixava a gente ir para “Pará de Minas”. Aí o Prefeito, na época era o José Queiroz, pediu, porque teria o “prezinho” aqui, que não tinha até nessa época, era só de 1ª até a 4ª, aí começou. Ele pôde colocar aqui o “MOBRAL” e o “Prezinho”, de 4 até 6 anos, e procurou uma pessoa que tivesse mais estudo, aí lá em casa éramos quatro, minha mãe falou assim: “-vai a mais velha”, eu era a mais velha, aí eu vim. (Margarida).

No período de 1984 a 1986, Margarida trabalhava com o Pré-escolar pela manhã, com o MOBRAL à noite e cursava o magistério em Divinópolis, nos finais de semana. O curso de magistério se chamava Logus II, era composto por dez módulos, nos quais as disciplinas eram divididas em livros de Matemática, Português, Geografia, História, e as didáticas eram apresentadas em forma de conteúdos teóricos, não era ensinando a dar uma aula. Ao fazer a primeira prova, que servia como pré-requisito para passar a outro módulo, Margarida relembra que:

Eu fui bem, quando chegou na matemática, eu fiquei barrada, aí eu tive que pegar aula particular, foi mais difícil pra mim, mas no fim eu consegui. Eu lembro que no último dia a professora falou assim: "Nossa, você fechou com chave de ouro". Eu chorei até... Aí ela falou: "Não é pra você chorar não", eu chorei até falar chega, aí ela buscou a minha pasta e falou assim: "você começou com chave de ouro e terminou com chave de ouro", falei: graças a Deus. (Margarida).

O salário de Margarida era menor do que o das outras professoras, porque ela ainda não havia concluído o curso de Magistério. No que se refere à escola e aos alunos dessa época, ela relata que:

Não era esse prédio. Era um prédio abaixo dessa escola, só tinha duas salas e uma cantina muito, muito simples mesmo, por exemplo: no primeiro ano que eu trabalhei, não tinha sala, trabalhava na mesma hora das outras turmas de 1ª a 4ª, as professoras trabalhavam 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, eram só duas professoras e eu trabalhava no mesmo horário, aí eu fui lá pra igrejinha, o primeiro ano que eu trabalhei foi nessa igrejinha, era mais difícil ainda, porque na hora da merenda eu tinha que vir com os meninos lá do outro lado da igreja, mas era bom demais, eram aqueles meninos carinhosos, hoje eles são bonzinhos também, mas naquela época era mais ainda. Pra eles foi uma novidade, nunca tinha ido, assim, sabe, sempre com 7 anos, e começar a ir pra aula novinho foi uma experiência. (Margarida).

Além da dificuldade da sala de aula improvisada, enfrentava também a falta de material, a cópia das matrizes para os alunos era feita com carbono entre as folhas. No entanto, afirma que o prazer em trabalhar como professora superava as dificuldades,

Antigamente era mais gostoso dar aula, não sei se é porque a gente era mais nova, tinha mais ânimo, eu brincava muito com os meninos. Ah! era bacana, brincava de rolar com eles na grama, chegava sexta-feira eu falava assim: hoje nós podemos sujar a roupa, aí ia embora eu e eles igual a uns porquinhos, porque nós brincávamos mesmo na grama. (Margarida).

Margarida sempre trabalhou na escola rural, atuou no Pré-escolar por nove anos, depois nas outras fases do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Atualmente leciona para uma classe multisseriada de Fase I, com dois alunos e a Fase II com quatro alunos, dos quais é professora há 3 anos.

Aponta como dificuldades da multisseriação a demanda de atendimento aos alunos, a explicação dos conteúdos que freqüentemente sofre intervenção dos alunos que estão na série posterior, “hoje eu fui trabalhar, os de lá falaram:” nós já vimos isso“, eu falei: “claro meu filho, claro que você viu o ano passado, em que série que você está? Fase II”. Fato que avalia como prejudicial ao rendimento do trabalho e ao aprendizado dos alunos.

Em 2001, iniciou o curso de graduação em Normal Superior na Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) de Florestal mas devido a dificuldades de transporte, desistiu,

Eu saí daqui era quatro e meia e, quando voltei era meia noite, então eu não tinha a menor condição. A gente pelejou com o prefeito pra que o ônibus passasse aqui na Lagoa Preta pra nos deixar, nós éramos três, a Maristela, a Rosângela e eu, ele não aceitou, falou que o pessoal da Conquista acharia ruim. (Margarida).

Participa dos cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de São José da Varginha, mas afirma não ter vontade de buscar o curso de graduação.

Como perspectivas para o ensino e a escola em que trabalha, Margarida almeja aulas de informática para os alunos e mudança na forma de reprovação.

Rosangela, 29 anos, nascida em Lagoa Preta, casada, não tem filho, reside em Pará de Minas. Atualmente é graduada em Pedagogia pela UNIPAC de Florestal, mas iniciou a carreira docente cursando o 3º ano do magistério em São José da Varginha. A primeira turma para que lecionou foi de 3ª série do ensino fundamental, na Escola Municipal Professor Pereira da Costa, no povoado de Lagoa Preta, onde atuou por 10 anos com a Fase III. Agora pela primeira vez, está lecionando para a Fase IV. Aponta a inexperiência como dificuldade inicial:

No início eu tive um pouco de dificuldade, porque com 17 anos já começar né, e não tinha experiência nenhuma. É difícil, a gente fica meio perdida, mas com ajuda, aqui na escola já tinha a Margarida e a Maristela que eram profissionais né, e já trabalhavam há mais tempo, com a ajuda delas eu consegui. (Rosangela).

Trabalhou 2 meses com a Fase II numa escola pública em Bom Jesus do Pará, um distrito pertencente à cidade de Pará de Minas.

Atualmente está com uma turma multisseriada e considera ter muita semelhança entre os conteúdos das duas fases: “a Fase III e a Fase IV têm muita coisa parecida, os alunos são maiores, independentes, acho que tem muito a ver [...] até o momento não estou tendo dificuldade não”. (Rosangela, 2008).

Aponta como dificuldades na prática docente a adequação do livro didático às necessidades e à realidade dos alunos, bem como a transição da 4ª para a 5ª série.

A expectativa em relação à educação é a valorização do professor:

Eu acho que hoje, sabe, não é só em São José da Varginha, é no geral, o professor perdeu o valor, desde a época que eu estudava, eu acho que o professor tinha um valor diferente do que a gente tem hoje. (Rosangela).

Maristela nasceu em São José da Varginha há 32 anos, é casada e não tem filhos. Ao concluir a 8ª série, iniciou a carreira

docente na Escola Municipal Professor Pereira da Costa, no povoado de Lagoa Preta, onde trabalha até hoje.

A primeira turma em que trabalhou foi o período Introdutório com crianças de 4, 5, 6 anos, uma sala multisseriada. Considera que a dificuldade encontrada inicialmente foi por não possuir o curso de Magistério e também a falta de experiência no trabalho docente.

Eram 3 turmas, não é por ser multisseriada, por estar começando, a gente não tem experiência, porque na nossa profissão é na prática que a gente vai aperfeiçoando. Encontrei muitas dificuldades, mas as colegas, a Margarida me ajudou bastante. Ela já estava com a fase Introdutória com essa turma, aí ela passou pra frente e eu fiquei com a turminha dela, [...] ela me apoiou muito. Era difícil, porque estar começando e não ter o Magistério, só a 8ª série, então foi bastante difícil. (Maristela).

Maristela considera que, no Magistério, a prática e o dia-a-dia, aperfeiçoam o trabalho, uma vez que, a cada ano, as dificuldades são diferentes, conforme comenta sobre a classe multisseriada de Introdutório e 2º Período em que atua. Devido à imaturidade dos alunos do 2º período, enfrentou a dificuldade de estar adaptando as duas turmas.

Justifica a opção pelo magistério por gostar de crianças. Recentemente cursou dois períodos de Pedagogia, aponta como vantagem do curso a troca de experiências com as colegas: “na sala em que eu estava, todo mundo era professora e levava muita coisa pra sala de aula e foi legal, me ajudou muito”. (MARISTELA, 2008).

Ela pretende concluir a graduação e, se houver possibilidade, cursar uma pós-graduação e almeja ver seus alunos continuando os estudos, a escola evoluindo, adquirindo uma biblioteca, uma fonte de pesquisa, acesso à informática e um parquinho.

A professora **Simone** 45 anos, é casada e mãe de um filho, reside no povoado de Conquista, em São José da Varginha, onde

trabalha como professora eventual, na Escola Municipal Dona Amélia Nogueira Duarte.

Ao descrever as lembranças de sua vida escolar, Simone relata que optou pelo magistério, por admirar sua professora de 1^a, 2^a e 3^a séries, da zona rural. Segundo Simone, ela lecionava pela boa vontade e pela grandeza de poder ensinar, mas não tinha formação em Magistério.

Concluiu a 4^a série, na zona rural de Conquista, com uma professora vinda de Pará de Minas, que realizava a integração entre a zona rural e a zona urbana, que nessa época apresentava dificuldades de transporte e de tecnologia que, segundo Simone, eram bem evidentes. Cursou a 5^a, 6^a, e 7^a séries em Belo Horizonte. Retornou a São José da Varginha, onde concluiu a 8^a série na primeira turma a se formar, na escola de 5^a a 8^a série da cidade.

Cursou Magistério de nível médio, na escola Nossa Senhora da Piedade, em Pará de Minas. Simone foi a primeira professora formada da comunidade de Conquista. Começou a trabalhar em 1983, em classe multisseriada de 3^a e 4^a séries, juntamente com duas professoras vindas das cidades vizinhas. Sobre esse período, Simone apresenta o seguinte depoimento:

A escola não tinha esse nome aqui, era Escola Municipal Raul Soares, a partir de 1999, ela passou a chamar Escola Municipal Amélia Nogueira Duarte, era uma senhora idosa que morava aqui na comunidade e também por esse pedaço de terra ter sido dela, então, foi uma homenagem. [...] era uma escola aqui na frente a uns setenta metros, bem mais simples, composta de uma sala, dois banheiros e aquelas carteiras antigas, que sentavam de duas a três crianças numa carteira só. Nessa época era tudo mais difícil, as crianças hoje têm escolar, são trazidas e levadas no horário certo, sem espera e essas crianças vinham a pé, às vezes, costumavam andar até dois, três quilômetros, quando as crianças moravam mais perto, tinha essa distância. Isso no início da minha carreira. Agora hoje, graças a Deus e à Prefeitura, as crianças têm acesso ao escolar. (Simone)

Simone sempre atuou na escola do campo em Conquista. Nesses 25 anos de docência, possui experiência em todas as

fases do Ensino Fundamental e afirma que sua trajetória foi muito enriquecedora,

Eu só deixo aqui, falando de mim professora esse tempo todo. Eu falo que o importante não é o ensinar, o importante é o aprender, porque você nunca sabe, você sempre tem nesse mundo milhões de coisas, é ser sempre um eterno aprendiz... Então, não tem jeito, eu falo: que a cada ano, a cada mês, a cada fase, a cada minuto, a cada dia, eu aprendo [...] e como aprendo, eu falo que os meninos são nossos eternos professores. (Simone).

Em 2006, iniciou o curso de Pedagogia à distância em Pará de Minas, com aulas uma vez por semana. Percebe o curso como uma contribuição de crescimento para a escola do campo, através dos conhecimentos teóricos e das atividades diferentes a que tem tido acesso.

Juscilene 37 anos, é casada e tem um filho. É professora da Fase IV do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dona Amélia Nogueira Duarte, localizada no Povoado da Conquista, onde reside. Atua também na Escola Municipal José Moreira Duarte, localizada no centro de São José da Varginha.

Juscilene iniciou a carreira como docente em 1989, a convite do Prefeito, na escola rural da Cachoeirinha, lecionava para segunda e quarta séries do ensino fundamental, a turma era multisseriada. À época, cursava o segundo ano do Magistério de nível médio e pretendia ser enfermeira:

Quando eu comecei, nem sabia direito o que eu queria porque além de tudo eu era muito nova, tinha oito meses que eu estava morando aqui, vindo de Belo Horizonte. Então, pra mim foi aquele instante ali, depois de uns cinco ou seis meses, passei a gostar do que fazia, também eu já estava fazendo Magistério e, como se diz, o magistério estava me encaminhando para ser professora, aí depois eu me adaptei. (Juscilene).

Recorda que, para trabalhar em Cachoeirinha, pegava carona no caminhão de leite e voltava a pé, gastava uma hora e meia. Depois foi transferida para Conquista. Afirma que obteve

apoio e orientação da Secretária Municipal de Educação, na época em que começou a atuar, com isso superou as dificuldades geradas pela inexperiência, no início da carreira docente. Nesse sentido, afirma que “quanto mais o tempo passa, mais a gente vai aperfeiçoando, vai se dedicando, a cada ano que passa é uma novidade”. (JUSCILENE, 2008).

Juscilene concluiu o curso de Magistério de nível médio em 1990 e, em virtude do casamento e da distância de Pará de Minas, não buscou a graduação, continuou lecionando.

Atualmente cursa Graduação em Pedagogia à distância na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, em Pará de Minas, percebe o curso de graduação como uma fundamentação para o trabalho que desenvolve como docente .

Tem como perspectiva continuar o trabalho docente com qualidade que propicie o crescimento pessoal e intelectual dos alunos.

Raquel, 32 anos, nascida em São José da Varginha, é casada e tem uma filha. Atualmente cursa o VI módulo do Curso de Pedagogia à distância pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, com encontro presencial uma vez por semana, na terça-feira, no horário de seis e meia as dez e meia.

Em 1996, concluiu o magistério de ensino médio e começou a lecionar num povoado chamado Caiana, dentro da Conquista onde trabalhou por três anos. A sala era multisseriada, de primeira e segunda séries, com cerca de seis alunos.

Essa escola foi fechada, sendo professores e alunos transferidos para uma escola do povoado de Conquista.

Quando a escola fechou, todos os alunos vieram para cá. Teve concurso, eu passei para essa escola aqui, aqui tinha outra escola antes dessa, na outra eu não atuei não, comecei direto nessa, da Caiana eu vim pra cá. (Raquel).

Leciona nessa escola de Conquista até hoje, continuando a trabalhar com turmas multisseriadas nas Fases I e II de alfabetização. Desde o início da carreira atuou em todas as fases do Ensino Fundamental e também atuou na escola urbana de São José da Varginha, com a Fase IV.

Aponta como dificuldades a multisseriação, os diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos numa turma e o não acompanhamento do aprendizado dos alunos pelos pais.

6.2 Os professores da infância e sua influência na escolha do magistério

Algumas professoras guardam lembranças positivas da vida escolar, enquanto outras não enfatizaram essa fase de suas vidas, não apresentando comentários sobre ela. As lembranças positivas ligam-se, principalmente, a bons professores que tiveram e que, de certa forma, influenciaram decisivamente na opção pela carreira.

Nossas entrevistadas, ao falarem sobre suas professoras na infância, afirmam que a admiração por elas influiu na opção pela carreira e na forma de atuar. Esse fato nos remete a Nóvoa (2001), quando afirma que a formação deve considerar o professor como “pessoa inteira”, que possui história e vivência. Para ele, a formação é um ciclo que abrange o professor desde aluno da educação básica, passando pelo curso superior, pelos estágios e continua na vida profissional. Grillo (2001) complementa essa idéia, quando afirma que o entendimento da prática profissional é possibilitado pela compreensão da dimensão humana do professor, composta por suas características pessoais e profissionais.

Na época eram duas, era Maria Maia e ela. E Nossa Senhora eu gostava demais dela, ela era minha paixão. Não sei, nós éramos como família, de primeiro a gente ficava da 1ª até a 3ª série, só com uma professora. Quando foi na 3ª é que houve muita mudança de professora aqui, [...] a cada mês era uma professora e, depois veio essa, ela era muito boa, muito dedicada, até hoje eu tenho santinho que ela dava pra gente. [...] eu falava: um dia eu ainda quero ser professora. (Margarida – Profª.).

A minha opção pelo Magistério foi justamente porque eu acho que nossa vida é uma corrente, uma coisa vai puxando a outra. Quando eu fiz a 1ª, 2ª e 3ª séries, estudava com uma professora da zona rural, hoje falecida, ela na época não tinha o magistério, ela lecionava pela boa vontade e pela grandeza de poder ensinar, mas ela não tinha formação para tanto. Eu a achava uma deusa, eu diria que ela era brava na hora certa, eu aprendi demais com ela, eu ficava assim todos os dias: “vou ser professora”, eu achava “*chic*” de doer, ela chegava e ensinava, eu pensava assim: “nossa, aprendi!”, porque quando eu via uma coisa que eu não sabia e queria resolver um problema ou uma continha, eu chegava lá e falava com ela para me ensinar, podia ser alguma coisa que não estava no meu currículo de aprender naquele dia, ela me ensinava. Eu pensava: nossa, tenho que ser boa professora, quero ser professora. Essa minha professora de 1ª, 2ª e 3ª que me despertou o gosto de poder ensinar. Agora na 4ª série, eu tive uma professora formada que veio do Pará de Minas. A professora que me ensinou a levar essa profissão foi minha professora de 1ª, 2ª e 3ª séries, que me deu aula 3 anos. (Simone – Profª).

Bom, o Magistério é e sempre foi a profissão que eu desejei ter, professora. Aí, quando eu estava fazendo o 1º grau, eu já interessava em fazer o magistério, não por profissão, mas por gostar mesmo de estar lidando com criança, eu fiz por gosto.[...] A minha mãe sempre me deu a maior força. (Maristela – Profª).

Além dessa admiração por suas mestras, a escolha da profissão se deu devido à falta de outras opções profissionais para as mulheres das cidades menos desenvolvidas. Dar aulas era a atividade profissional mais viável para as mulheres das cidades pequenas.

6.3 Percurso profissional

A maioria das professoras ingressou na profissão docente em escolas municipais do campo, através de convite do prefeito da cidade e, a partir daí, continuaram a exercer a docência nessas e ou em outras escolas:

O meu prazer era tanto em trabalhar, em ser professora, eu brincava de professora com meus irmãos, eu tenho seis irmãos. Meu prazer era tanto que foi muito tranquilo. [...] Comecei a trabalhar com dezessete anos na zona rural, em uma comunidade próxima a São José da Varginha, eu ainda não havia concluído o ensino médio, o Magistério, fui substituir uma professora e os familiares dos alunos gostaram, vieram até aqui à prefeitura e pediram que eu ficasse, eu continuei o restante do ano. Eu ainda estava no primeiro ano que é básico, segui, foi muito tranquilo, fiquei na fazenda de uma professora que lecionava nessa escola e, a partir daí, conclui o ensino médio, trabalhei nas séries iniciais. Em seguida fiz Pedagogia, e uma especialização em Psicopedagogia. (Sílvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Tem dezessete anos que eu trabalho na área de educação, quando comecei estava no segundo ano do Magistério, foi uma oportunidade dada pelo Prefeito, na época não tinha concurso, peguei desde o Pré-escolar até a Fase IV e há dois anos eu estou na direção. (Rosimar – Diretora).

Foi na escola do campo, na escola urbana, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, escola de periferia, escola de nível socioeconômico melhor, todas as escolas do campo. Eu tinha o curso de Magistério de nível médio, só o curso de Magistério, a lei não exigia, porque eu comecei em 93, em 96 comecei o curso superior de Pedagogia na Universidade de Itaúna, até então eu estava dando aula, dei aula até 2000 e antes de 93 tinha dado aula aqui no município de São José da Varginha. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Comecei aqui com o prezinho, menino de 4 até 6 anos e era tudo junto, muito aluno. E depois disso é que a diretora viu que eu precisava continuar estudando, aí eu fui pra Divinópolis fazer o Logus II. Eu comecei a fazer o Magistério, foi muito difícil, depois me barraram porque eu trabalhava só no Pré e Pré não servia, eu tive que dar aula à noite para o que hoje é a Educação de Jovens e Adultos, mas antigamente era MOBREAL. Eu trabalhei com a turma de adulto, à noite, para fazer o

Magistério lá em Divinópolis. Trabalhava aqui na Lagoa Preta, o prezinho de manhã e o MOBREAL à noite. (Margarida – Profª).

Eu comecei a trabalhar, na verdade, eu não tinha o Magistério ainda, [...] Quando eu formei na 8ª série, tive a oportunidade de estar começando a trabalhar aqui mesmo, a minha primeira turma foi a Fase Introdutória, trabalhava com 4, 5, 6 anos tudo junto, sala multisseriada. (Maristela - Profª).

Quando eu comecei a trabalhar, eu estava fazendo o 3º ano do Magistério ainda. Eu já peguei uma 3ª série, na época. Desde quando eu comecei, atuei 10 anos na Fase III e, esse ano é a primeira vez que eu estou com a Fase IV. (Rosângela- Profª).

Em 1996, assim que eu formei, comecei lá, em Caiana. Trabalhei por três anos, a sala era multisseriada, tinha pouquíssimos alunos, uns seis alunos, contando as duas turmas. Tinha ano que era quatro. A gente fazia trabalho de 1ª e 2ª séries, nesses três anos fiquei com a 1ª e 2ª. [...] da Caiana eu vim pra cá. (Raquel - Profª).

Eu estava fazendo o segundo ano do Magistério, eu tive ajuda de uma pessoa muito importante, a Silvia que na época era Secretária Municipal de Educação, [...] ela me ajudou demais, qualquer dúvida, eu corria atrás dela. [...] Pra mim, no início, foi muito difícil, inclusive no início da minha carreira eu estava com os papéis para ser enfermeira, eu me lembro do dia em que eu iria começar, dia dez de fevereiro a fazer o curso de enfermagem, a prefeitura perguntou se eu não queria dar aula na Cachoeirinha, aí eu falei assim: mas é tão difícil, já que eu estou nesse ramo eu vou dar aula, aí eu comecei em 89. Ia no caminhão de leite, voltava a pé, gastava uma hora e meia, mas eu fazia porque eu gostava, depois foi me favorecendo, eu fui pra Conquista, fiquei noiva, trabalhei lá numa boa. (Juscilene - Profª).

Essa realidade, em que as professoras construíram sua vida profissional a partir de oportunidades geradas pelas relações sociais e pela política partidária revela certa fragilidade das políticas públicas voltadas para a educação nas regiões rurais.

Ao comentar as políticas públicas para a educação do campo, Leite (2002) destaca que no período de 1975 a 1985 o Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos - PSECD, entendia a escola rural como agência de mudanças e

transformações sociais, propondo a valorização do trabalho e da cultura do homem do campo e o ensino segundo a realidade dos alunos.

Entretanto, observa-se certa incoerência nessa proposta: por um lado, o Plano considerava inadequado o exercício da docência no campo por professores com formação urbana, pois esses tenderiam a demonstrar desinteresse pela cultura e valores da população rural. Por outro lado, desconsiderou a presença do professor leigo e das classes multisseriadas, bem como a falta de material didático e as precárias condições de trabalho dos professores e de conservação de algumas escolas. E, pelos depoimentos de nossas professoras, constatamos que a maior parte delas iniciou a carreira, antes mesmo de concluírem o Magistério, ou seja, como leigas e trabalhou durante todo o tempo em classes multisseriadas.

6.4 Da formação inicial à formação continuada

Como formação inicial, todas fizeram o curso de magistério de nível médio. Uma professora comentou sobre a mudança nesse curso, observada a partir da experiência com sua sobrinha

Era mais para você estudar e fazer as provas. Não era um magistério de sala de aula não. Eu tenho a minha sobrinha que está fazendo agora, lá em Pará de Minas, quase todo dia ela está lá em casa me pedindo livro, as coleções, ontem mesmo ela esteve me pedindo livro de jogos para montar joguinhos, eu estou observando o magistério que ela está fazendo, agora está preparando pra sala de aula. (Margarida – Prof^a).

Além da formação continuada em serviço, que se dá através do trabalho coletivo, das reuniões pedagógicas e das descobertas do dia-a-dia várias professoras declararam a participação em cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha e de municípios circunvizinhos.

Entre os cursos oferecidos pelo Sistema Estadual de Educação, abordados no subcapítulo 4.3. deste trabalho, foram citados o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e o Projeto Veredas, que consideramos como cursos de formação continuada, porque têm como pré-requisito para a participação dos professores cursistas, a formação inicial em Magistério de nível médio e a experiência profissional nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao apontarem esses cursos, as professoras enfatizaram sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Há muitos anos atrás, nós tivemos o PROCAP. Nossa, foi uma coisa boa, muita coisa que a gente aprendeu, esse tipo de curso sempre está ensinando coisas boas, depois que o curso acaba, a gente vai aplicar, fica muita coisa mesmo. (Raquel – Prof^a).

Depois que eu fiz o Veredas, vi a importância, a gente fica mais atualizada, aprende coisas novas, apesar de que os professores antigamente tinham outro conhecimento. [...] Em Divinópolis nós fazíamos duas vezes por ano, geralmente no período das férias de julho e não me lembro se era janeiro, ficávamos lá uma semana, tínhamos aulas com as professoras, aulas práticas e depois reuníamos uma vez ao mês em Pará de Minas, era turma de quinze e uma tutora, reuníamos lá, estudávamos os livros, fazíamos prova. [...] Nós tínhamos que estar em sala, não podia ter desvio de função. A tutora vinha a cada seis meses, me parece que umas três vezes, fazer uma visita, ver se estava tudo sendo aplicado do jeito que tínhamos aprendido, nós fazíamos projetos, melhorou bastante a minha prática. (Rosimar – Diretora).

Realmente, o PROCAP e o Projeto Veredas caracterizam-se como o quarto modelo de desenvolvimento profissional apresentado por Garcia (1999), o desenvolvimento através de cursos de formação: geralmente ocorre fora da escola, através de cursos concebidos por especialistas, visando aumentar o conhecimento dos docentes, possibilitando assim a reflexão sobre sua prática profissional, bem como a transposição da teoria apreendida no curso para a prática na sala de aula.

Segundo Herneck e Mizukami (2002), os programas de formação pré-concebidos podem não refletir a realidade, as necessidades da escola e dos professores, comprometendo o objetivo de formação e de mudança na prática pedagógica, pois geralmente os professores não conseguem utilizá-los, por não relacioná-los às necessidades da prática cotidiana. Entretanto, o PROCAP e o Veredas, por acontecerem paralelamente à docência e não afastarem os professores de sua prática pedagógica, representaram uma oportunidade de reflexão sobre a prática, proporcionando um crescimento profissional a seus participantes, como evidenciam os depoimentos apresentados, nos quais os professores afirmam que a participação nesses cursos trouxe mudanças significativas em sua vida profissional.

Também foram citados alguns cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha e outras prefeituras da região

A Secretaria oferece cursos aqui mesmo no município, nós temos o curso de Letramento que vai começar. Estamos sempre inseridos nos sistemas ligados ao Governo, ao MEC, todos os cursos que são oferecidos. O curso de Gestão escolar que vai ser oferecido aqui em Florestal é uma proposta do governo, os nossos diretores vão fazer esse curso de especialização. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

A prefeitura está sempre trazendo cursos, traz curso de 360 horas. Ano passado nós tivemos, em 2006 nós tivemos e agora a Secretária Municipal de Educação Silva Sueli está com a proposta de trazer a Pós-graduação em Educação Infantil, pelo Instituto Algar de Pará de Minas. Já teve uma aula inaugural, agora vai depender da demanda, tem que ter o número mínimo de trinta alunos, se aparecer vai ter a Pós, com o preço mais acessível, vai ser aqui na cidade mesmo. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

A gente tem cursos que vem às vezes a pedido da gente e tem curso que não é a pedido da gente. E são bons, eu gosto, a gente sempre aprende muita coisa. (Rosângela – Prof^a).

Os cursos todo ano tem, o ano passado no final do ano começou um, acho que nem foi terminado. Quem estava

interessado em fazer o curso, deu o nome. (Raquel – Prof^a).

As professoras enfatizaram o empenho da Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha, no sentido de incentivá-las a fazer cursos de formação continuada. Essa informação foi confirmada pela Secretária Municipal de Educação:

[...] Os nossos professores estão sempre em formação continuada, o professor leva isso para a sala de aula, acho isso muito importante, não é porque é escola do campo que esse aluno não vai crescer, não vai nunca pra cidade, até mesmo porque eu acho que a riqueza está no campo, no meio ambiente em si, até mesmo esse contato entre as pessoas, entre os alunos. A gente vê isso de forma muito tranqüila, esse amor entre as pessoas ainda é muito visto no campo. (Sílvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Tivemos muito incentivo, inclusive o que nos levou a fazer esse curso foi a nossa Secretária de Educação, a Sílvia Sueli, que falou: “gente, vocês precisam fazer”, incentivou bastante pra gente chegar a esse curso. (Simone – Prof^a).

Como incentivo para o curso de graduação, tem o transporte que leva e trás, isso elas recebem, financeiro não. (Rosângela – Prof^a).

No entanto, a diretora de uma das escolas municipais considera que a Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha, embora enfatize o curso superior, não investe na oferta de cursos para formação continuada

Geralmente, quando tem cursos diferentes, é aberto a todas as comunidades e as cidades vizinhas, isso cabe à Secretaria de Educação buscar. Eu acho que está precisando melhorar, não tem coisas diferentes. Estão cobrando muito a graduação, mas em relação a curso de especialização, não estão fazendo a parte deles não. [...] Nesse sentido, eu acho que a Secretaria Municipal de Educação está começando a deixar a desejar, porque tem muita coisa boa que está acontecendo aí fora e a gente está meio por fora em comparação a Pará de Minas, a Secretaria Municipal de Educação de lá busca mais. (Rosimar – Diretora).

O empenho da Secretaria de Educação e dos professores na realização de cursos superiores vem ao encontro da atual política de formação docente. Embora a formação mínima de professores das séries iniciais do ensino fundamental seja o curso Normal de nível médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 define em seu artigo 62 como formação desejável para todos os professores a graduação.

Os professores que cursaram ou estão cursando cursos de graduação mostram-se satisfeitos e revelam as influências positivas do curso em sua vida profissional.

O curso de Pedagogia enriquece a minha atuação, porque enriquece os meus conhecimentos, tenho oportunidade de fazer atividades diferentes, de conhecer mais o que estou fazendo. Eu diria que o curso de Pedagogia está enriquecendo nosso trabalho aqui na zona rural. [...] É através de um curso superior que você pode conhecer mais profundamente essas matérias, que não aprende no curso Normal, que é o básico. É claro que você vai conhecendo melhor, agindo e trabalhando com os livros, podendo analisar se está agindo corretamente ou não, muitas vezes a gente acha que está agindo corretamente e depois de estudar vê que poderia ter feito melhor. (Simone – Prof^a).

É uma exigência boa, a gente sempre está buscando, aprendendo coisas novas mesmo, principalmente no nosso curso de Pedagogia, está dando uma base boa. A gente não pode ficar parada não, tem que buscar, aprender coisas novas e o bom é que a gente aprende o que dá para aplicar na prática pedagógica. A última matéria que nós tivemos, usei muita coisa boa, e até uma colega daqui estava com dificuldade na turma e nós passamos pra ela. Se não estivéssemos estudando, buscando, aonde que a gente iria aprender. (Raquel – Prof^a).

Nós já passamos por muitos conteúdos e cada conteúdo traz coisas novas, passa como trabalhar vários tipos de texto. O que nós trabalhamos aqui está voltado pra esse curso que eu estou fazendo. Como trabalhar com crianças de seis anos, vejo as meninas fazendo trabalho, então isso aí está sendo bom, muita coisa da linguagem dos alunos, diagnósticos, como a gente elabora um diagnóstico, como fazer resumo, síntese, tudo isso pra gente preparar esses alunos para um dia chegar na quinta série. (Juscilene – Prof^a).

Tal como as Professoras, a Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora pedagógica e as Diretoras afirmaram a importância do curso superior e deram seus depoimentos sobre as mudanças que ele provocou na prática pedagógica das professoras:

Essa formação tem que ser exigida, pois as disciplinas que são ensinadas, os estágios, dão um embasamento muito grande para a prática em sala de aula, a gente adquire conhecimento e coloca isso em prática. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

A troca de experiências entre as pessoas que estão estudando é muito interessante. Elas estão sempre chegando com uma novidade: “ah! meu colega me passou isso, falou que isso dá certo”, então, eu percebo que houve um resultado muito positivo. [...] Fundamental porque se nós temos uma qualidade de quem está ensinando, não diria nem como qualidade, se a gente começa a exigir de quem está transmitindo conhecimento, quem está recebendo vai ter uma qualidade melhor na sua formação. (Ana Maria – Diretora).

Aqui na nossa escola todos os professores estão fazendo Pedagogia, o incentivo da Secretária de Educação, a cobrança da Secretaria de Educação, tem professores aqui que estão quase aposentando, isso não teria necessidade, mas elas estão buscando, estão vendo que é importante, que o estudo é importante, que é importante estar atualizada. Acho certíssimo estar cobrando, porque tem que ter essa formação. (Rosimar – Diretora).

Eu pude acompanhar como era o trabalho antes delas estarem cursando o nível superior. Estou na Educação Infantil esse ano e comento com a diretora o tanto que melhorou, a criatividade, as fichas descritivas ficaram mais técnicas, o tanto de recursos, de palavras que elas têm, as atividades. Nas próprias reuniões pedagógicas as sugestões que elas dão, já sabem fazer críticas construtivas: “isso aqui não é bom”, antes não, “isso aqui eu não gosto”. Vamos fazer isto, todo mundo abaixava a cabeça, vamos fazer. O livro didático está cheio de erros e às vezes nem é da nossa realidade. [...] (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

As professoras manifestaram interesse pela continuidade dos estudos, apontando como expectativa a realização de Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, após o término da graduação.

Essa expectativa é incentivada pela Secretária de Educação, que também fez curso de especialização.

Nós educadores, devemos estar sempre fazendo uma formação continuada aos nossos estudos, a Pós-graduação me ajudou muito, a Psicopedagogia dá uma ênfase no olhar o aluno como um ser humano, um olhar diferenciado, se colocar no lugar dele, o porquê daquele aluno não aprender, porque teve uma briga em casa com os pais, não teve o que comer ou mesmo por um distúrbio de aprendizagem. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Essa Pós foi a Secretaria de Educação que propôs, acho que é do Governo Estadual, só não sei o que está acontecendo, porque até hoje não obtive resposta. É só para diretores, se tiver essa oportunidade, não vou perder. (Rosimar – Diretora).

Que a gente consiga nosso plano de carreira, para que todo mundo busque a Pós-graduação, porque é como eu sempre falo, a gente nunca pode parar, tem que estar aprendendo sempre. Tem gente que acha que estudou, formou, acabou, não, a gente tem que buscar, estudar. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Futuramente quero concluir a Faculdade, se der eu quero ir além, quero ir porque eu acho importante, não porque o Governo está impondo. Eu acho importante pelo crescimento da gente, do ser humano. (Maristela – Prof^a).

Realmente, Hoyle (1980) ressalta que a aquisição de conhecimentos específicos através da formação teórica em uma instituição de ensino superior, aliada à prática, orienta a ação e atuação profissional, seja em relação aos clientes, à tomada de decisões ou à solução de problemas no exercício diário da profissão.

6.5 Educação e escola na visão das professoras

Em seus depoimentos, as professoras emitiram várias opiniões sobre educação e escola, abordando questões

relacionadas à organização de turmas, à boa formação dos alunos e à valorização da educação.

Acho fundamental os alunos terem perspectivas, ter um objetivo, ter uma meta a seguir e a prosseguir e, eu acho que a escola é responsável por isso. Em sala de aula, na Supervisão ou na Orientação, sempre busquei passar isso aos meus alunos e às pessoas que me rodeavam, que o mundo não é só aquele ali do campo, que o mundo segue e nós estamos inseridos em um sistema maior, eu acho que a gente precisa despertar isso nos alunos e, na escola urbana o meio já favorece. (Silvia Sueli - Secretária Municipal de Educação).

Os pais estão vendo a importância do estudo, hoje em dia não é como antigamente, que não dava tanta importância, eles estão vendo que para o filho crescer hoje em dia tem que estudar, a maioria dos pais mudou esse conceito, mudou a cabeça sobre isso. [...] Agora a educação está sendo mais valorizada, mais cobrada, no meu tempo de adolescente não era cobrada, se quisesse estudava. Hoje em dia já tem a lei, criança não pode ficar fora de sala. (Rosimar – Diretora).

A escola tem trezentos alunos, coloca um professor de informática que seja capacitado, porque não adianta você ter sala de informática e colocar um técnico em informática, não, ele tem que ter informática na educação. O aluno do Período Introdutório tem que desenhar no computador, o aluno da Fase I tem que procurar letras no computador, o aluno da Fase II, já pode digitar pequenas frases ou textos, o da Fase III esse pode fazer uma pesquisa, o da Fase IV pela mesma forma. (Renata – Coord. Pedagógica).

Quando é uma escola maior igual lá na Varginha às vezes tem uma turminha que tem mais facilidade, já tem aquela turminha com dificuldade, então eles dão uma classificada nos alunos, nem assim tem hora que não é muito certo, mas não quer dizer que vai ficar aquela turma de menino ruim, mas com o mesmo nível, eu acho que facilita para o professor e para o aluno também. (Raquel – Prof^a).

O estudo mudou totalmente a maneira de lidar com o aluno e isso nos é passado, trabalhar mais concretamente com o aluno, buscar mais coisa do lado de fora, uma vida mais social colocando a família no meio dos alunos e do professor. Não é mais um aluno sentado atrás do outro, é colocá-los em grupos. (Juscilene– Prof^a).

Ao abordarem as políticas públicas para a educação, as professoras fizeram críticas à ação do Estado, no que se refere às constantes mudanças, sem um tempo para sua consolidação. Segundo elas, a cada nova administração pública determinam-se propostas e mudanças no ensino, as quais deveriam ser elaboradas a partir de questionamentos, avaliações e propostas dos professores.

As mudanças que estão vindo, de não poder reter menino, para reter tem aquela dificuldade, tem que provar que o menino não é capaz. É muita mudança. [...] essas pessoas que estão lá em cima ficam mandando umas leis, uma “coisada”, parece que elas nunca estiveram dentro de uma sala de aula de roça, de periferia, para ver a realidade. (Margarida – Prof^a).

Sabe, parece que estou começando a trabalhar, do ano passado para cá nós aprendemos Portadores de texto²⁶, porque a gente só trabalhava aquele texto básico ali, hoje não, a gente joga vários portadores de texto. Sempre eu falo com a Renata: se o professor cruzar os braços acabou, porque o professor tem que buscar, não entendeu, tem que ir atrás. (Juscilene – Prof^a).

Esse ano a gente está encontrando muita dificuldade, porque elas estão levando assim para o lado dos Portadores de texto, um jeito para estar despertando a leitura nos alunos. O tipo de texto antes não tinha nada disso, era aquela leitura igual por exemplo: na Fase I leiturinha, trabalhar a “Família” a letra “B”, tudo voltado “BA”, “BE”, “BI”, “BO”, “BU”, agora não, já tem aquela mistura de sílabas, então o método mudou demais. O método que a gente usa para alfabetizar está muito mais dinâmico, o aluno está muito mais participativo, antigamente os alunos tinham até medo de conversar, eram tímidos mesmo. (Raquel – Prof^a).

Uma das coordenadoras pedagógicas das escolas tem posição similar à das professoras, no que diz respeito às

²⁶ Portadores de texto, segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa 1^a a 4^a séries termo “portador” é utilizado para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 1997, 144p.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 21 abr.2009.

propostas pedagógicas vindas do poder público, acentuando os problemas decorrentes da não preparação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e da falta de uma avaliação das mesmas.

O Estado primeiro manda as coisas, depois é que vai avaliar se deu certo ou não. Isso aconteceu com o “Construtivismo”, com o “Ciclo”, está acontecendo com a “Inclusão”. Manda incluir, depois vai avaliar o que aconteceu com essas crianças, teve o desenvolvimento almejado? O que aconteceu com elas? Aí que eles vão ver, vem aquela catástrofe, mas porque tudo é jogado, cai de pára quedas, não tem uma preparação antes. O “Ciclo” foi assim, não teve uma preparação antes. [...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Essa imposição de decisões tomadas fora do âmbito escolar, sem uma participação efetiva dos professores, acarreta um alheamento e certa falta de autonomia e autoridade, uma vez que os docentes são frequentemente obrigados a executar ações que nem sempre condizem com sua realidade, para as quais não foram preparados e nem mesmo consultados. A esse respeito, Kimball (1988) argumenta que os professores não podem ser considerados profissionais, por não possuírem controle sobre as decisões que tomam no ensino, portanto o conhecimento que possuem não os investe de autoridade, não podendo ser considerados verdadeiros profissionais, responsáveis pela educação nas escolas. (KIMBALL *apud* CONTRERAS, 2002).

6.6 Profissão docente na visão das professoras

Os depoimentos sobre a profissão docente enfatizam a importância da experiência profissional, para o amadurecimento dos professores e o aprimoramento da prática docente.

Quando assumi o Ensino Médio, não sentia preparada para atuar, principalmente na disciplina de Matemática. Eu falo muito com quem conclui uma faculdade, a gente aprende na prática, a gente aprende muito sozinho. Eu também saí sem saber nada de Matemática, fui aprender

na hora da necessidade, ali, porque a disciplina do Ensino médio exige muito mais da gente do que uma disciplina de Ensino Fundamental. Essa diferença eu senti e pude ver. (Ana Maria - Diretora).

[...] Quando a gente forma, é muito teórico, distante da prática, claro que tem que ter esse embasamento teórico. [...] uma pessoa que nunca entrou numa sala de aula pegar a Supervisão de cara vai debater com muita coisa incoerente, porque ler a teoria é maravilhoso, mas na prática não funciona, se você passou pela sala de aula sabe retirar o acessório, porque a teoria tem muito acessório, tem que saber diferenciar isso. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Acho que mudou muito, a cada ano é uma experiência nova, uma prática nova, às vezes, eu vejo assim, no início eu fiz isso, hoje eu não faria, a gente vai aprendendo muita coisa e mudando o jeito de trabalhar. Antigamente o método era muito tradicional e hoje mudou muita coisa. A gente tem muito curso, sabe, muda muito. (Rosangela – Profª).

O Magistério ajudou. A prática mais ainda, o dia-a-dia, cada ano a gente aperfeiçoa mais um pouquinho, né? (Maristela – Profª).

Eu acho que quanto mais o tempo passa, mais a gente vai aperfeiçoando, vai se dedicando, a cada ano que passa é uma novidade. [...] Talvez não deixasse muita coisa a desejar, porque duas salas sem experiência, hoje em vista do que eu era há dezoito anos atrás, ah, está bom, acho que sou nota mil. (Juscilene – Profª).
[...] Nessa minha trajetória como professora pude acompanhar, presenciar, vários tipos de alunos: com dificuldades, carentes, rebeldes e com todos esses tipos de alunos pude ir aprendendo maneiras corretas de ensinar [...]. (Simone – Profª).

Em contra-ponto, as professoras abordam as dificuldades inerentes à profissão, tais como a desvalorização do profissional, a questão salarial e a luta contra a indisciplina dos alunos. Os fatores apontados pelas professoras são características assinaladas por Contreras (2002), ao relacionar o status profissional à concepção de autonomia na tomada de decisões acerca do trabalho. Segundo esse autor, os professores carecem de autonomia, haja vista que o Estado fixa as normas e formas através das quais se deve desenvolver o trabalho docente. Além

disso, os docentes são, em geral, mal remunerados e desprestigiados, enfrentando condições de trabalho adversas. Para ele, certas características tradicionalmente associadas a valores profissionais, tais como autonomia, responsabilidade, capacitação deveriam ser indiscutíveis na profissão docente.

Vejamos o que dizem nossos atores a esse respeito:

[...] Eu acho que a partir do momento que o professor for valorizado na íntegra, com certeza o ensino vai melhorar. Nós precisamos melhorar muito a questão salarial, porque o professor tem que se desdobrar muito para conseguir se manter, manter a família. Acho que isso é muito desgastante para ele, ter que dobrar e ainda fazer faculdade à noite. Eu acho que quando o professor ganhar o que é justo que ele ganhe, um salário digno, aí sim, a educação vai melhorar. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

O professor perdeu a autonomia, sabe, e hoje o aluno está muito assim, tudo está em volta do aluno, não é só em São José da Varginha, é no geral, o professor perdeu o valor. A época que eu estudava, que eu era criança, o professor tinha um valor diferente do que a gente tem hoje. (Rosangela – Prof^a).

A vida de professora é essa. Então, eu comento muito que toda família deveria ter uma professora, para eles saberem o que é a vida de uma professora, porque aqui na Lagoa Preta muita gente fala: “nossa, elas trabalham tão pouco”. Tão pouco e ninguém olha o que a gente faz em casa. Em casa tem dia, sem mentira nenhuma, é o dia inteirinho, chego daqui, são poucos alunos, é o mesmo trabalho sendo muito ou sendo pouco. Eu tenho que preparar a aula. (Margarida – Prof^a).

7 ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA

7.1 Escola do campo x escola urbana: semelhanças e diferenças

As professoras afirmam não haver diferença entre o ensino da escola do campo e as escolas urbanas, fato que pode ser constatado na orientação e nos planejamentos da Secretaria Municipal de Educação, que norteiam o trabalho docente de todas as escolas, havendo adequações à realidade de cada uma. É possível constatar que, na concepção dos atores, a diferença estaria na desvalorização da escola do campo e, conseqüentemente, do trabalho docente nessa escola.

Ao emitirem suas percepções sobre o ensino em escolas do campo, as professoras afirmam que não há diferença entre a escola rural e a urbana, a não ser em relação ao número de alunos que, no campo, é menor. É interessante observar que algumas delas mencionam a existência de uma mesma Supervisora e da mesma orientação, a partir da qual cada professora faz seu trabalho. Acreditamos que esse fato é realmente um dos determinantes da não existência de grandes disparidades entre as duas escolas:

Entre nossa escola urbana e rural nós não temos tanta diferenciação, até mesmo porque nossa escola aqui de São José da Varginha, que é a da cidade, se caracteriza totalmente como escola do campo, porque o nosso município é muito pequeno. Nossa escola se diz da cidade, mas ela tem características totalmente de escola do campo, os alunos vêm de casa até mesmo com um leite que eles trazem, verduras, isso tudo são características da escola do campo, tem aluno que vem de chapéu, de botina. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Não tem muita diferença, a diferença seria a quantidade de alunos, aqui na nossa escola nós atendemos desde o Introdutório até a Fase IV, a gente atende a cinquenta e

cinco crianças, São José da Varginha tem bem mais. São parecidas mesmo, o tipo de ensino, porque nós temos a mesma supervisora, o que passa pra lá passa pra cá, os professores buscam, são muito bons, então, não tem muita diferença, o que seria diferente é a quantidade de alunos e o espaço também, nossa escola é bem melhor do que a escola de lá, agora que está terminando de fazer, o nosso espaço é bem melhor do que o de lá. (Rosimar - Diretora).

A primeira é a quantidade de alunos. Sempre tem o lado positivo e o negativo, primeiro eu vou falar os pontos positivos de trabalhar na escola do campo: as crianças são melhores, as famílias são mais estruturadas, as crianças tem uma disciplina melhor, a demanda de alunos por sala é bem menor. [...] Agora, na zona urbana, o que eu vejo de negativo é o número excessivo de alunos, a indisciplina, os meninos de hoje não respeitam o professor, o que não acontece pelo menos nas escolas do campo que eu trabalhei, raramente acontece um caso de indisciplina e nas escolas da zona urbana tem esse problema de indisciplina.[...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Pelo que a gente ouve das colegas que trabalham lá, a diferença é que aqui são poucos alunos e lá muitos e os alunos daqui parecem mais carinhosos, mais atenciosos, lá também elas falam que tem, e tem também aqueles que são mais extrovertidos, mais doidão. Eu acho que o que ensina é quase a mesma coisa, [...] está baseado em tudo que a supervisora passa pra gente. Ela passa o planejamento, tem que seguir o planejamento e elas também seguem a mesma coisa, cada um tem a sua maneira de ensinar. (Margarida – Prof^a).

Atualmente eu estou aqui com dois, três meses de aula, não sei se é porque domino muito bem, porque eu acho que quem faz a situação é o professor, se eu falar com você, hoje, que tem diferença dos meus alunos de lá com os meus alunos de cá, estaria mentindo, considero que não tem diferença, o que eu lido com eles lá, eu lido com eles aqui, então pra mim não está tendo diferença não. (Juscilene – Prof^a).

7.2 Características dos alunos e das famílias do campo

As entrevistadas comentaram que a prática docente em escolas do campo é fortemente influenciada pelas características de seus alunos e das famílias, que são muito mais fáceis de lidar, devido à afetividade e ao maior interesse para com a escola.

O comportamento dos alunos da Zona Rural é totalmente diferente, o dentista lá da escola fez essa observação, eles são excelentes, muito educados, comportados. (Ana Maria - Diretora).

[...] É mais fácil lidar com as crianças do campo, os pais dão assistência, a disciplina é melhor. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Eu acho que os alunos do campo são mais tímidos do que os alunos de lá, muitas vezes até sabem as coisas, mas ficam com vergonha de se expressar, não se expressam tão facilmente não, já melhorou demais, na época que eu comecei na Caiana, Nossa Senhora! Os meninos eram tímidos demais, não abriam a boca pra nada, agora melhorou demais. (Raquel – Profª).

Porque aqui a gente conhece cada um e sabe o interesse que os professores têm, como os dos alunos. Então, a parte carismática ajuda muito aqui, principalmente no ensino, por serem crianças da zona rural, o professor aqui tem mais aderência à vida real da criança. Na zona urbana, por mais que tenha entrevista, o professor não tem condição de conhecer a criança, como o professor da zona rural conhece. Acho que o ensino a partir da vivência real da criança é uma coisa que ajuda muito. [...] Uma das características da zona rural é a realidade da criança. (Simone- Profª).

Uma diretora e uma professora fizeram referência às atividades na agricultura e no lar, realizadas pelos alunos fora do horário da escola:

Ainda existe muitas crianças aqui na zona rural que ajudam muito em casa ou até mesmo nas hortas, aqui hoje existe uma grande produção de tomates, granja e tem meninos que ajudam depois do horário, mas não é aquele horário que eles tem que ficar um tempo certo, correto no serviço, aquele tempo todo no serviço, eles, no horário, costumam ir à horta, numa colheita eles ajudam muito, as meninas ajudam à mãe nas tarefas de casa, a maioria das crianças da zona rural chega em casa e tem um trabalho a fazer. (Simone – Profª).

Agora que está sendo cobrado, todos vêm para a escola, mas a maioria, quando chega da escola, vai ajudar nas hortas, por isso que antigamente acontecia, porque a educação não era cobrada, aí os adolescentes todos ajudavam nas hortas e não tinham tempo para estudar, chegavam em casa cansados. (Rosimar - Diretora).

7.3 Aspectos marcantes da escola do campo

7.3.1 Tamanho e organização das turmas

Um dos aspectos marcantes da escola do campo, apontado pelas professoras como positivo, refere-se ao número reduzido de alunos nas turmas, o que permite maior conhecimento dos alunos e melhor qualidade no trabalho pedagógico:

[...] O número de alunos era muito pequeno, eu até achava ruim na época, quando eu ia corrigir prova, corrigia prova de dois alunos, aí eu ficava sonhando com uma turma de vinte alunos, nem tão bom é, eu vejo hoje que a sala cheia dificulta um pouco o trabalho do professor. O professor que tem menos alunos pode se dedicar mais a eles. (Ana Maria - Diretora).

[...] É mais fácil lidar com as crianças do campo, os pais dão mais assistência, a disciplina é melhor. [...] A demanda, nós temos dez alunos por sala, quinze no máximo, enquanto na urbana nós temos trinta, a diversidade é maior. Aqui as salas são mais homogêneas, nós não recebemos muito aluno de fora. E a questão do ciclo, de trabalhar com a criança, o professor sempre está acompanhando, se ela não aprendeu a ler na Fase I, vai ter que aprender na Fase II. Quanto maior a demanda, maior a dificuldade que o professor tem de trabalhar, isso ocorre com menos frequência na escola do campo, se o aluno tem uma dificuldade de leitura, tem como o professor dar assistência individualizada, o que dificulta com trinta alunos. [...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Na zona rural, você pode ver: as salas, o número de alunos é menor, toda zona rural é assim, o número de alunos é menor. Aí você vai pra cidade, igual quando eu fui, tinha mais ou menos 40 quase, 50 alunos na minha sala. [...] Numa sala menor a atenção do professor é uma. Numa sala maior a atenção modifica, não tem como o professor ficar ali, não é porque ele não quer, mas não tem como o professor dar total atenção, não tem jeito. Eu acho que o jeito de passar não é a mesma coisa. (Rosângela – Prof^a).

Na escola urbana tem um número maior de alunos, assim às vezes, a professora não tem tanto tempo para acompanhar os alunos. É por falta de tempo mesmo, é aquele monte de aluno, muito aluno, a escola é maior. (Maristela – Prof^a).

7.3.2 Apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Duas professoras apontaram como aspecto positivo, que deve ser mantido, o apoio pedagógico da equipe da Secretaria Municipal de Educação, sem distinção entre a escola urbana e a escola do campo:

A escola aqui é muito elogiada na aprendizagem, com a ajuda das supervisoras, da diretora e até mesmo da Secretaria Municipal de Educação, a escola aqui tem um ensino muito bom, comparado até com o ensino urbano, eu não diria melhor, mas também não deixa a desejar, com o que eu posso ter visto das escolas urbanas.[...] (Simone- Prof^a).

O bom é que a gente não trabalha sozinha, tem a escola da zona urbana, se faz um projeto pra lá é aplicado pra nós também, a gente não fica isolada aqui, sempre está inserido. Teve a comemoração do aniversário da cidade, nós levamos os alunos daqui para estarem visitando os lugares, não quer dizer que está no campo que nós estamos ficando pra trás, a gente está inserindo os alunos na zona urbana. (Raquel – Prof^a).

Entretanto, uma professora, que atua na escola urbana e rural, comentou sobre a discriminação em relação à escola rural, no que diz respeito a determinado programa da Secretaria Municipal de Educação, que foi restrito às escolas situadas na zona urbana.

O ano passado eu fiquei muito revoltada com o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD²⁷) que aconteceu em São José da Varginha na escola urbana, porque eu acho que os alunos da escola rural também tinham que ter participado desse PROERD, inclusive como professora cheguei a falar que estava errado, estava descriminando

²⁷ O PROERD é um Programa essencialmente preventivo ao uso de drogas e à contenção da violência em todos os seus aspectos físicos, morais e, como tal, tem como finalidade evitar que crianças e adolescentes em fase escolar iniciem o uso das diversas drogas existentes. O Programa, através de suas aulas e de variadas metodologias pedagógicas, aplicadas por policiais voluntários, devidamente treinadas para esta atividade ensina aos alunos, necessidade de dizerem “não” Às drogas e à violência. No Estado de Minas Gerais, o PROERD foi institucionalizado pelo Comando-Geral da PMMG EM 2002, através da Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública nº 01/02– CG. Fonte: PDF, Polícia Militar do Estado de Minas Gerais.

os nossos alunos. Foi um trabalho excelente que a turma da escola fez com os meninos, inclusive foram cinco alunos de São José da Varginha pra Conquista e contaram detalhadamente como que foi esse projeto. [...] Enquanto professora, fiquei chateada porque foi um projeto sobre drogas, a gente sempre está comentando na escola, todo mundo está ouvindo na televisão, talvez até os familiares participem desse momento, eu achei que discriminou a zona rural, não foi só eu que achou não, as professoras de lá também comentaram. [...] Então, se pudesse, a melhor coisa que tem é que os cursos englobassem os alunos da zona rural também. (Juscilene – Prof^a).

7.3.3 Livro didático

Quanto aos livros didáticos, as entrevistadas consideram que, em geral, eles são projetados para o ensino urbano, o que implica em muitas adaptações, fato que pode ser constatado nos seguintes depoimentos:

Os livros didáticos são projetados para a zona urbana. Nós, da zona rural, com certeza devemos tornar o livro mais flexível, porque mesmo em zona urbana ou em zona rural, cada escola é uma realidade, ninguém é igual a ninguém, nunca o professor pode chegar e falar: toma esse livro aqui, estuda esse livro, aqui a gente tem essa noção. (Simone – Prof^a).

Quando a gente era obrigada a trabalhar com aqueles livros de Geografia e História principalmente, era muito fora da realidade, mas agora eu não trabalho com eles, não trabalho mesmo. Eu sigo essas coleções, dá pra você mudar, lá tem um texto, aí você muda na hora em que faz uma matriz ou passa uma matéria no quadro, de acordo com o que acontece aqui. [...] Não vou trabalhar coisa lá do “Rio”, de “São Paulo”, não. A gente fala que tem as cidades grandes, que aqui é um município, um povoado, que é pequeno, diferente. Juntando tudo, eu trabalho com eles é assim. (Margarida – Prof^a).

[...] O livro de Geografia e História fica mais é no armário, pouca coisa é utilizada. Fizemos o planejamento junto com a supervisora, voltado para as nossas necessidades, [...] voltado para a nossa realidade aqui, para facilitar o aprendizado dos alunos. (Raquel – Prof^a).

Nunca trabalho com um livro só, eu acho que não tem jeito, principalmente Português e Matemática, a gente

sempre tem que estar adaptando, a escola tem coleções pra gente estar tirando de outros livros. [...] Até que Ciências é da realidade e do interesse deles, mas geralmente História e Geografia a gente tem que estar adaptando. (Rosângela – Prof^a).

Eu olho o livro didático, não vou falar que eu desprezo não, mas eu busco demais em jornais, em revistas, em TV, de uma notícia crio várias coisas. (Juscilene – Prof^a).

As entrevistadas apontaram como um dos elementos dificultadores da prática pedagógica, a inadequação dos livros didáticos à realidade e necessidades dos alunos da escola do campo, uma vez que, em geral, os conteúdos abordados são alheios à realidade dessa população.

Na verdade, atualmente, ao consultarmos a legislação educacional e as propostas de ensino para a educação no campo, constatamos que a necessidade de um projeto educacional e de metodologias voltadas para as características da população rural tem sido discutida e proposta, conforme evidenciamos no capítulo 5, que trata das especificidades da Educação no Campo.

A preocupação com a qualidade do ensino no meio rural implica na oferta de conteúdos que, além de terem caráter universal, sejam contextualizados segundo as especificidades da realidade do campo, valorizando a cultura local e proporcionando aos alunos acesso e continuidade nos estudos, permitindo a ampliação da cidadania da população do campo, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

Essa percepção da especificidade da educação no meio rural e da escola do campo está expressa no texto do Parecer 36/2002 no que se refere ao atendimento escolar sob a ótica do direito, propõe o respeito às diferenças e a política de igualdade, abordando a educação escolar sob a perspectiva de qualidade, inclusão, para tanto propõe medidas de adequação da escola à vida no campo, através de uma proposta educativa que perceba o campo como mais do que “um perímetro não-urbano, um campo de

possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e das realização da sociedade humana.” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04/12/2001, p. 01).

7.3.4 Acesso dos alunos e de suas famílias a recursos tecnológicos e a atividades culturais

Os profissionais entrevistados apontam como uma das características da escola do campo a dificuldade de acesso a atividades culturais e a recursos tecnológicos por parte dos alunos e das famílias.

Eu acho que o aluno da cidade já tem mais acesso aos meios de comunicação, igual à maioria dos alunos da zona rural não tem contato com o computador, né? Jornais, revistas, assim, tem na escola, igual jornal e revista tem na escola, em casa eles não têm acesso, mas estou falando assim do dia-a-dia deles em casa. (Rosângela – Prof^a).

O aluno do campo não conhece um teatro, não conhece um cinema, então eles têm assim mais fonte até para aprender, porque as crianças quando têm mais conhecimento, veem mais coisas, participam de mais coisas, eles aprendem mais, não é só dentro da sala de aula não. Porque para nós os meninos aqui, coitados, não têm esses lugares para participarem, estarem indo, tudo é aprendido, ir a um cinema, assistir um filme aprende alguma coisa, aqui tem aluno que nunca foi ao cinema, e nem sabe o que é teatro. No meio urbano tem como os alunos verem coisas novas, diferentes e se eles vivem isso lá fora, dentro da sala de aula vai conciliar alguma coisa, vai ser um aluno mais ativo. (Raquel – Prof^a).

7.4 A visão das professoras sobre a multisseriação

As professoras apresentaram comentários sobre a dinâmica de trabalho nas classes multisseriadas, apontando algumas dificuldades decorrentes dessa estrutura.

Eu tinha cinco alunos na 1ª série e seis alunos na 4ª série, não era um número muito grande de alunos para uma série, mas quando se trabalha multisseriado esse número triplica. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

É difícil porque, ao mesmo tempo em que a gente precisa atender uma turma, tem que atender a outra também, como era menos alunos ainda dava para atender. [...] Era primeira e segunda, às vezes dava para aproveitar alguma coisa para as duas turmas, dependendo da aula. Primeira e Segunda é alfabetização mesmo, dava para aproveitar alguma coisinha, mas nem tanto. (Raquel – Profª).

O ano passado eu estava com uma turma multisseriada: o Introdutório e o 2º Período, os alunos do 2º Período são mais imaturos, aí eu tive mais dificuldade com eles. A minha dificuldade foi estar adaptando as duas turmas e com a disciplina dos de 5 anos, porque eles não tinham 5 anos, tinham na verdade 4 anos, estavam imaturos mesmo, não tinha limite. Enquanto eu trabalhava com os do Introdutório, os que ainda iam completar 5 anos ficavam brincando, conversando. (Maristela- Profª).

O aprendizado é menor, mesmo eu dando mais atenção, não é vantajoso trabalhar junto não, e eu estou olhando isso, porque fico mais com aqueles que tem mais dificuldade da Fase I e da Fase II, os que estão mais adiantados você dá a atividade e num minutinho eles fazem. (Margarida- Profª).

Nessa perspectiva, o predomínio das classes multisseriadas dificulta o trabalho das professoras, que dividem um tempo e um espaço com turmas compostas por alunos de séries, idades e níveis de aprendizagens distintos, causando baixa qualidade do ensino, a multisseriação é associada a fatores como: insuficiência e precariedade de instalações físicas das escolas do campo, necessidade de reavaliação de políticas de nucleação das escolas e inexistência de professores habilitados e efetivados. Em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira²⁸, - INEP - esses fatores

²⁸ Dados retirados do documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) intitulado **Panorama da Educação do Campo (2006)**. Brasília: Inep/MEC, 2007.

são apontados como responsáveis pela baixa qualidade da educação nas escolas do meio rural .

No que se refere à realidade pesquisada, a multisseriação é apontada pelos docentes como um elemento dificultador da prática pedagógica nas escolas do campo de São José da Varginha. Entretanto, não existe precariedade dos prédios escolares nem insuficiência na formação dos professores e em sua efetivação no cargo, problemas geralmente apontados pelas pesquisas sobre as classes multisseriadas no ensino rural.

Como estratégia para desenvolver o trabalho nas classes multisseriadas, as professoras dividem o espaço físico da sala de aula e o quadro negro ao meio, ficando um lado para cada Fase de ensino ou Série. As professoras revezam o tempo e a atenção com as duas turmas da seguinte forma: enquanto explicam o conteúdo para uma turma a outra faz exercícios e atividades.

Quando trabalha Português, utilizando o “Ditado” como atividade, a professora Margarida relatou que dita uma palavra e diz para que Fase ela se dirige, por exemplo: “essa palavra é pra Fase I, agora vou ditar pra Fase II”.

Segundo as professoras, as explicações, frequentemente, sofrem intervenção dos alunos que estão na Fase posterior: “ Nós já vimos isso o ano passado, professora”.

7.5 Percepções sobre o contexto educacional e a escola em que trabalham

Na realidade pesquisada, os recursos materiais e didáticos são fornecidos pelos pais dos alunos e pela Secretaria Municipal de Educação; as escolas estão equipadas com TV, Vídeos, DVDs, máquina de xerox, fato considerado pelos professores como avanço nas condições de trabalho. Uma das escolas possui computador, mas os professores afirmam a necessidade de mais informatização das escolas e aulas de informática para os alunos.

No que se refere ao espaço físico e à arquitetura escolar, as salas de aula são amplas e arejadas. Apesar de não contarem com professores de Educação Física, as escolas possuem espaço para recreação e atividades físicas.

As gestoras e coordenadoras desenvolvem um trabalho de acompanhamento das escolas e dos professores, auxiliando na parte pedagógica, no entanto a diretora Ana Maria não comparece diariamente à escola apontando como dificuldade o transporte escolar precário para acesso diário à escola, mas justifica, afirmando que os profissionais são competentes, portanto não há necessidade de um diretor presente diariamente na escola.

As escolas pesquisadas recebem o apoio material e institucional da Secretaria Municipal de Educação e funcionam em prédios com espaço físico amplo e adequado. Ao emitirem suas percepções sobre o contexto e a escola, os gestores e professores afirmam a excelência do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha e as boas condições físicas e materiais das escolas. Para facilitar a análise de suas percepções sobre o contexto educacional e a escola, os depoimentos dos profissionais foram organizados em três itens: Gestão, Recursos didáticos e tecnológicos, e, Espaço físico e arquitetura escolar.

7.5.1 Gestão

No que diz respeito à gestão, as professoras declararam que recebem apoio das coordenadoras, bem como o acompanhamento da direção e o apoio da Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha, onde predomina o modelo de gestão democrática, em consonância com o proposto pelos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais .

[...] as pessoas acham que diretora é pra dar ordem, para mandar, mas não é nada disso. Eu procuro

trabalhar ouvindo a opinião das pessoas, das professoras, muitas vezes sou criticada por isso, eles acham que diretora tem que impor e pronto. Não é assim, eu acho que o diretor não está aqui para mandar, para impor regras e todo mundo obedecer. Estou sempre trabalhando de um modo que tenta agradar a todo mundo ou de um modo mais justo possível. [...] A diretora tem que resolver todos os problemas, às vezes é uma coisinha bem simplizinha, mas tem que chamar a diretora pra resolver. Aqui é bem tranquilo, tem a secretária que faz os diários, as papeladas dos alunos, não são tantas coisas que eu faço em termos de papel, de documentos, quando tem uma coisa assim mais importante, mais difícil de ser resolvida, vou para a Secretaria Municipal de Educação lá no centro, aí a gente faz em conjunto. (Rozimar - Diretora).

Vou muito pouco nessa escola por causa do transporte e essa escola, não é que não mereça diretor, não há necessidade de ter um diretor, quem administrava essa escola era sempre a Secretaria Municipal de Educação, agora é que tem um diretor assinando a documentação e tudo mais. As reuniões, inclusive, essa semana eu participei de uma reunião na escola com as mães da Educação Infantil e a gente reúne muito em datas específicas lá, é Dia das Mães, Dias dos Pais. As reuniões pedagógicas acontecem aqui em São José da Varginha, as professoras se deslocam de lá e vêm para a reunião junto com as professoras das outras escolas daqui. (Ana Maria - Diretora).

Eu trabalhava nos dois níveis de ensino, só que a Educação Infantil ficava um pouco esquecida, aí os próprios professores reivindicaram que a gente dividisse, uma ficasse na Educação Infantil e a outra no Ensino Fundamental, dando uma assistência melhor para Educação Infantil, assim a gente melhorou o atendimento, a partir do ano passado, 2007. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

[...] A escola do campo, estou falando aqui pela minha realidade, a nossa escola do campo é muito bem assessorada, os profissionais de lá são bons, os professores buscam muito conhecimento, buscam novas práticas pedagógicas. A direção tanto de uma como da outra escola é muito boa, (Renata - Coord. Pedagógica).

Aqui pelo menos em São José da Varginha, na Secretaria de Educação a gente tem apoio. Sabe, acho que no geral faltava um apoio maior ao professor, ao profissional da educação. (Rosângela – Prof^a).

Melhorou demais, a diferença é muito grande, sabe naquela época não tinha supervisora com a gente, tinha

só a Secretária de Educação. Hoje em dia não, a supervisora está ficando. [...] Sempre que a gente precisa de alguma coisa, tem alguma dúvida, tem a quem recorrer aqui na nossa escola, a Pedagoga vem uma vez por semana, porque a nossa escola é pequena, a gente está sempre anotando alguma coisa, mostrando a ela, aí ela dá uma orientação boa pra gente. (Raquel – Prof^a).

[...] A educação melhorou muito, porque hoje a gente conta com a diretora na própria escola. Quando eu comecei aqui, era apenas a Secretária em São José da Varginha que atendia as zonas rurais. Agora hoje, aqui, na própria zona rural de Conquista, tem a diretora, ela fica todos os dias, a supervisora dá assistência geral em tudo que precisa, traz os projetos. Estamos sempre fazendo reuniões, os conselhos de classe, então, essa parte da aprendizagem aqui melhorou muito. (Simone – Prof^a).

7.5.2 Recursos didáticos e tecnológicos

Ao contrário da maioria das escolas públicas, onde o maior problema reside na falta de materiais, os recursos didáticos e tecnológicos constituem um ponto alto das escolas pesquisadas. Em geral, as professoras afirmam que esses recursos são suficientes e permitem o aprimoramento do trabalho. Apenas o computador ainda não existe em todas as escolas e, mesmo aquelas que o possuem necessitam ampliar seu uso para maior número de professores e alunos.

O acesso à tecnologia, todas as escolas aqui tem televisão 29", vídeo. E tem uma verba que vem direto pra escola e que o diretor tem muita liberdade de estar usando, comprando o que necessita na escola. Inclusive essa verba está disponível pra nossa escola e a gente pergunta aos funcionários da escola o que eles querem que compre, eles ficam até meio perdidos, não sabem, já tem praticamente quase tudo, apesar de que precisa de um computador, a escola ainda não tem, mas o dinheiro também não dá pra comprar o computador. O material didático está muito bom, a distribuição de "Kits" escolares, os alunos daqui recebem material: caderno, lápis, borracha, inclusive esses dias eles receberam, está mais acessível que antigamente. (Ana Maria - Diretora).

[...] A nossa escola é bem equipada, tem computador, com a verba que vem para escola comprei a matricial, comprei a multifuncional, juntei com o dinheiro da quadrilha e comprei a máquina de xerox. A Secretaria Municipal de Educação está sempre trazendo o que a gente precisa, dentro do possível. [...] Material é uma coisa que está em falta, e às vezes a gente pede e não é atendido, isso aí em todas as escolas acontece né, não tem 100 % das coisas, a Secretaria de Educação faz o que pode, mas nem sempre está ao alcance, nem sempre está podendo. (Rosimar - Diretora).

A Secretaria Municipal de Educação sempre manda recurso material, recurso didático para o professor, cartolina, papéis, fita, esse material é fornecido. [...] Os alunos levam alguns materiais, a gente pede no início de cada ano uma lista de material, o que falta a Secretaria Municipal de Educação fornece, e os professores também têm acesso a xerox que é de graça, todas as escolas também têm xerox, e todas as escolas têm computador com impressora, os professores podem usar, claro que existe uma cota, não pode extrapolar muito, mas eles têm acesso. [...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Aqui na região, em termos de material escolar mudou, a Prefeitura de São José da Varginha fornece, doando *kits* de material escolar, o que ajuda bastante. Em termos de mochila, eles dão: régua, caderno, lápis, todos eles têm, sem distinção de condição financeira, no que se refere a material escolar os alunos são muito bem assistidos aqui nessa região [...].Falando em tecnologia, voltando em 83, nós não tínhamos nem televisão na escola, hoje nossa escola já tem DVD, televisão, computador, xerox, temos muita tecnologia na nossa escola, as crianças já têm condição de assistir filme, passamos muitos filmes, as crianças trazem DVD de casa, porque a gente costuma passar o que elas querem. Os meninos estão tendo uma tecnologia comparada a 83, bem avançada. (Simone – Profª).

Nós temos TV, temos DVD, tem o computador, que a diretora sempre disponibiliza, se a gente precisa, então nesse ponto aqui é tranquilo. Tem também os livros didáticos, tem tudo. (Juscilene – Profª).

Hoje parece que está mais fácil, tem mais material, aqui tem máquina de xerox, tem mimeógrafo, tem material até bem, porque eu não posso reclamar não, matriz eu tenho muito à vontade, folha também, sempre os pais mandam, a Prefeitura complementa. Aqui tem televisão, tem vídeo, só falta mesmo o computador e uma professora que saiba ensinar desde o início, para que eles tenham uma *Internet* ou saibam mexer, porque eu, como professora, não sei, eu não acesso, só a Renata que tem aqui, eu não tenho, é até uma coisa errada porque eu

deveria ter acesso a um computador. [...]. (Margarida – Prof^a).

Os materiais a gente recebe de São José da Varginha, os alunos ganharam *kit*. A gente não tem problema com material didático não. [...] Tem material que a gente adquiriu nosso. E tem material que é da escola, igual às coleções, o Pré-escolar tem “cdzinho” com música, livrinhos de histórias. (Rosângela – Prof^a).

[...] a gente tem o material direitinho, a Prefeitura fornece, deu o *Kit* para os alunos, muitos alunos não têm condições de comprar. Os livros a gente escolhe, esse ano os livros vieram direitinho, aí fica mais fácil para trabalhar. Tem a sala da biblioteca, a gente uma vez por semana leva os meninos, nós utilizamos também como sala de vídeo, uma vez ao mês a gente utiliza o *DVD*, depois trabalha em cima desse *DVD*. Tem cantina, a cozinha, os banheiros tudo organizado. (Raquel – Prof^a).

Quanto aos livros de literatura, a diretora de uma das escolas ressalta a necessidade de atualização. A coordenadora apresentou sugestão nesse sentido:

Nós temos aqui na escola uma biblioteca com bastante livros, mas já estão defasados, os alunos já estão cansados dos mesmos livros, estamos precisando trocar. No começo, nós íamos fazer um projeto de troca com as escolas, mas ficou só no papel mesmo, ninguém fez nada, tomou a iniciativa, nós estamos precisando trocar esses livros, porque os alunos uma vez por semana levam os livros pra casa. (Rosimar - Diretora).

As outras questões como Televisão, *DVD*, aparelho de *Cd* isso todas as escolas têm. Outra coisa também, ao invés de mandar tanto papel para a escola, manda livro literário, [...] faz de papel reciclado, não precisa ser de papel “Chic”, a capa não precisa ser capa bonita não, tendo título está bom. Aí cada escola tendo cem alunos, dois mil livros para cem alunos para começar está bom. (Renata - Coordenadora Pedagógica).

As professoras de uma das escolas, que não tem biblioteca, consideraram que esse fato limita o acesso a livros diversificados e pesquisas escolares

Na nossa escola não tem uma biblioteca para os alunos estarem tendo acesso a vários livros, por exemplo pesquisa não tem como os alunos estarem saindo daqui

para outro lugar. Em “São José da Varginha” não, já tem biblioteca, igual a “Bom Jesus do Pará” também já tem, já é mais fácil, eu acho que o aluno é mais independente. (Rosangela - Professora).

[...] A escola aqui é menor, não tem tanta coisa, como a biblioteca que aqui não tem, na escola que eu estudava tinha parquinho, aqui não tem. (Maristela - Professora).

7.5.3 Espaço físico e arquitetura escolar

Também em relação ao espaço físico e à arquitetura, as escolas pesquisadas são privilegiadas. Não é comum essa realidade em escolas rurais.

Ao emitirem suas percepções sobre o espaço físico e a arquitetura, as professoras relatam que as escolas do campo funcionam em prédios novos, que possuem salas amplas, espaço para recreação e que são privilegiadas, em relação às escolas do meio urbano de São José da Varginha.

O aspecto físico das nossas escolas é excelente, nós temos uma escola que tem quadra, tem área de recreação muito boa. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

O espaço é excelente, as salas são bem amplas, tem muito espaço para os meninos brincarem. (Rosimar - Diretora).

As escolas do campo que são: a Amélia Nogueira Duarte, é uma escola nova, tem salas amplas, tem quadra, sem ser a quadra eles têm uma área de lazer grande, as salas são arejadas. E a da Lagoa Preta, que é a Professor Pereira da Costa, pelo número de alunos é uma excelente escola, eu falo que é uma escola de nível particular, porque quatro cinco alunos para cada professor. (Maria Helena -Coord. Pedagógica).

Eu acho que nossa escola tem espaço físico bom, as salas são amplas, arejadas, eu acho que isso a gente não tem do que reclamar não, tem um refeitório bom, a escola passou por uma reforma há pouco tempo. (Rosangela – Prof^a).

A escola tem espaço físico, as salas são amplas, tudo organizado, tem a quadra que a gente utiliza com os meninos para fazer Educação Física. (Raquel – Prof^a).

Na Conquista é tudo de bom, inclusive o espaço da sala, muito arejada, a convivência dos alunos com os outros, o espaço pra eles brincarem, então eu acho que isso conta muito, porque até hoje a gente comenta aqui, tem quadra, tem a do lado de cima e tem a outra, onde os meninos podem brincar, eles se sentem bem à vontade, e nós também temos esse conforto com eles. (Juscilene – Prof^a).

7.5.4 Currículo

O currículo do Ensino Fundamental da Fase I até a Fase IV, das escolas Municipais de São José da Varginha é composto pelas disciplinas: “Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Educação Religiosa, Educação Física, Literatura Infantil, Artes”. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.08).

No que se refere à parte diversificada, as professoras apontam como dificuldades a falta de professores especializados para disciplinas como Educação Física e Artes. Em geral, as escolas não contam com professor de Educação Física e de Artes, disciplinas que são ministradas pelos professores regentes das turmas e ou com auxílio da professora eventual. Os professores entrevistados consideram isso uma sobrecarga de trabalho e afirmam que a prática é insuficiente, na medida em que eles não possuem formação específica para ministrar essas disciplinas.

[...] Agora o que a gente tem menos, são as aulas especializadas, Pará de Minas, tem professora de Educação física, professora de Artes, aulas de Inglês, aulas extras, que aqui não fornece. Aqui a gente não tem professores para essas áreas diversificadas, os próprios professores aqui têm um “jogo de cintura” muito grande e conseguem trabalhar todos os conteúdos. Nesse sentido, tem a matéria de Artes que as professoras estão buscando, a supervisora está passando os projetos. A Educação Física, eu, eventual, ajudo nas brincadeiras. Então, aqui na zona rural não é que é diferenciado, não que o pessoal deixe de trabalhar

a diferenciação, é porque aqui essa diferenciação cai toda em cima do professor, o trabalho fica mais intenso, no sentido de que eles mesmos têm que fazer essa diferenciação toda, mas eles conseguem fazer, talvez não no mesmo tempo que os outros fazem na zona urbana, mas conseguem aderir a essas diferenças. (Simone – Prof^a).

[...] A gente sempre fala sobre a Educação Física, porque pra ter Educação Física a gente precisava de mais orientação, ou melhor, um professor de Educação Física capacitado, ele tem como lidar com os alunos, nós não temos como fazer esse ensino, essa prática com os alunos. Aí é só bola. É sempre assim, por exemplo: a gente cria alguns jogos com os meninos, brincadeiras de bola, vários jogos com bola, se tivesse um professor poderia dar ginástica. Agora, como que vai poder dar uma ginástica se a gente não é preparado pra esse tipo de exercício, então fica mais difícil. (Juscilene – Prof^a).

Em relação ao aprendizado, as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora de uma das escolas afirmam a excelência do ensino e da aprendizagem nas escolas do campo.

Aqui em termos de aprendizagem, é muito bom, os professores buscam bastante, nós temos o módulo: que atende as crianças que precisam de reforço. (Rosimar - Diretora).

A escola de Conquista, que é uma escola do campo, e os alunos sobressaem mais que os alunos daqui, que é uma escola urbana. Por exemplo, enquanto aqui está introduzindo a divisão por 2, com um número no divisor, lá já está por 3, por 4 ou até mesmo por 6, está introduzindo com 2 números no divisor. Acho que é por conta da diversidade, a professora tem que aprender a trabalhar com isso, a diversidade aqui é maior, então o que acontece com o ensino, ele fica um pouco mais estagnado, a sala que é homogênea tem como o professor caminhar mais com o trabalho, não porque ele está correndo, está dentro do planejamento, porque o que é importante é a qualidade, não a quantidade.[...]. (Maria Helena – Coord, Pedagógica).

Em termos de aprendizagem, a nossa zona rural tem uma educação muito boa aqui, porque os alunos, a escola é muito elogiada na aprendizagem. [...] a escola daqui hoje tem um ensino muito bom, comparado ao ensino urbano. (Simone – Prof^a).

7.5.5 Dificuldades e alternativas

As professoras apresentaram algumas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia da escola, enfatizando a heterogeneidade das turmas, a inexperiência na profissão e os problemas decorrentes das políticas públicas, que nem sempre são adequadas à realidade do campo. Também foi apontado, como dificultador, o transporte e o acesso às fazendas e povoados. As questões relacionadas à verba para merenda e às políticas públicas são citadas pela Secretária Municipal de Educação.

[...] A dificuldade é em relação à merenda escolar, a gente sabe que é o mínimo que vem para cada aluno, a prefeitura tem que fazer a complementação dessa verba com recurso próprio. O transporte escolar. É tudo muito fantasiado com os governos, o que o governo passa, as políticas públicas, o sistema, tudo isso é uma fantasia, é muito camuflado e infelizmente nosso aluno sofre muito com tudo isso. [...] (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

A maior dificuldade que os professores têm enfrentado é **com a diferença, os diferentes níveis de aprendizado do aluno em uma sala de aula, sabe, ter que acompanhar** e dar atendimento voltado para a necessidade daquele aluno, a maior dificuldade que o professor tem enfrentado é essa, pelo que eu vejo e ouço. (Ana Maria - Diretora).

Nunca vai ter uma turma em que os alunos têm o mesmo grau de aprendizagem, mas é muito difícil quando fica um aluno que não acompanha a turma, por mais que a gente esteja voltando, falta interesse, ele perde o interesse, sente que está ficando pra trás. Isso é uma grande dificuldade que a gente tem. [...] (Raquel – Prof^a).

Esse ano eu estou com um aluno que é de Introdutório, mas ele nunca frequentou a escola nenhuma, então ele não fez nem o 1º Período, nem o 2º Período, como eu tenho pouco aluno, estou voltando para trás com esse meu aluno, ele também é esforçado. (Maristela – Prof^a).

A falta de experiência, no início sempre é complicado, porque eu nunca tinha dado aula, nem em creche eu nunca tinha trabalhado, aí no início eu acho que falta experiência mesmo, tem muita coisa que depois a gente

vê: nossa! Se eu tivesse experiência, não teria feito isso, sabe, acho que a dificuldade maior é a falta de experiência mesmo. (Rosângela – Prof^a).

A maior dificuldade é com o “ensino lá de cima”, tem hora que joga muita coisa, acho que não precisava de muita coisa que jogam em cima da gente, tinha que ser mais simples, as coisas mais simples parece que os meninos aprendem mais. Tem hora que eu fico assim desanimada, outra hora não, agora está bom, estou levando. Tem hora que a gente fica desanimada. (Margarida – Prof^a).

[...] Mas essas crianças que mudam muito costumam ter uma grande dificuldade no ensino, até quando elas mudam aqui na própria zona rural, que abrange Conquista e elas vão pra Lagoa Preta, ou as zonas rurais vizinhas, que não têm diferença no ensino, agora quando são crianças que vêm da zona urbana, elas encontram muita diferença, porque ficam uns tempos e regressam para os lugares, não ficam o ano todo. Acho que essa mudança de ensino para as crianças durante o ano, tem as que mudam duas, três vezes durante o ano, isso prejudica muito a criança, mesmo sendo as escolas uma melhor que a outra. (Simone – Prof^a).

7.5.6 Expectativas em relação ao aperfeiçoamento da escola e ao aspecto pedagógico

Os professores comentaram sobre suas expectativas em relação à educação no campo e sobre as perspectivas do ensino, as quais, de modo geral, são positivas. Os depoimentos enfatizam expectativas no sentido de aumento das oportunidades de crescimento para os professores e alunos, tais como: aulas mais criativas e interessantes, dando maior oportunidade aos alunos e preparando-os para viver no campo e em outros contextos; a valorização da educação e dos professores, por parte do poder público e dos pais; formação continuada dos professores e continuidade dos estudos para os alunos.

Tudo muda. Eu acho que vai haver uma mudança sim, até na forma do professor estar transmitindo o conhecimento. Acho que o professor transmite de uma forma muito mecânica, as aulas precisam ser mais criativas, no futuro a gente vai estar aprendendo isso,

aulas mais criativas, uma forma mais interessante do aluno aprender, porque falta um pouco de motivação e a motivação é o que leva o aluno a aprender, eu penso assim. (Ana Maria - Diretora).

Daqui pra frente vai melhorar, os Governos, os Prefeitos que estão entrando, estão olhando mais para a educação, estão fazendo melhorias nas escolas. Eu acho que a educação com o tempo vai ganhando, porque não só os Prefeitos, mas o Presidente, os Governadores estão de olho na educação, e sabem que a educação é o futuro, sem educação o país não cresce. Minha expectativa é que vai melhorar bastante com os professores se especializando, estudando, vai melhorar. Os pais também estão tendo mais consciência estão vendo que a educação é importante, estão valorizando mais os professores, estão ajudando os filhos em casa, a escola só tem a crescer e também os funcionários estão estudando, fazendo supletivo, com isso a escola vai crescendo, ficando melhor. (Rosimar - Diretora).

Minha perspectiva, para o futuro é que pare com o modismo na educação, que os professores busquem, não parem de estudar, agora fazendo o curso superior, eles não parem, continuem estudando, continuem buscando, continuem acreditando na educação, porque na educação você tem que ter amor à profissão. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Eu espero coisas boas, sabe, sempre melhorar, a gente ainda não tem um computador, eu espero que a escola ainda possa ter, para os alunos estarem tendo acesso. Quem sabe futuramente uma biblioteca, eu acho que coisas boas sempre, as melhores possíveis. (Rosângela – Prof^a).

Que os alunos fiquem mais ativos, busquem mais aprendizado mesmo. Eu não acho certo separar um ensino para o rural e um ensino para o urbano, acho que eles vão ficando cada vez mais pra trás, então eu acho que nós temos que inseri-los nesse meio aí, para não ficar coisas fora da realidade deles, usando os dois lados. Não adianta nada ficar preso aqui na nossa escolinha, quem falou que eles vão ficar aqui a vida toda, se eles forem pra outro lugar vai ser tudo diferente, então cabe a nós estar buscando, encontrando métodos, maneiras de ir passando isso pra eles. (Raquel – Prof^a).

Bom, de futuro a gente sempre procura alguma coisa melhor, eu tenho aluno que já está no “2º Grau”, que está formando. Eu vejo meus alunos saindo daqui, continuando o estudo, não parando no tempo, não abandonando a escola. A escola também evoluindo e

tendo as melhorias que forem possíveis. (Maristela – Prof^a).

Eu acho que a tendência é só melhorar, a gente não tem que olhar só hoje no campo não, porque a maioria desses alunos sonha muito alto. Eu falo, porque ontem pedi para que fizessem uma biografia deles, a maioria quer ser Jornalista, Médico, Polícia feminina, acho que a cabecinha deles está num nível muito alto e isso é muito bom, quer dizer que eles não vão ficar só aqui, eles têm vontade de crescer. Então, se a gente continuar com esse nosso trabalho, preparando a cabecinha deles, porque eles não vão ficar aqui o resto da vida. (Juscilene – Prof^a).

Aqui, eu queria que tivesse mais acesso à computação. Que os alunos saíssem aqui na quarta série sabendo mexer com computador, que evoluísse mais, uma professora que soubesse mexer com computador para ensinar a esses meninos, esses meninos têm mais facilidade nessas partes de computação, de coisa digital, celular eles sabem mexer. (Margarida – Prof^a).

7.6 Escola do campo ontem e hoje: o que mudou

Algumas entrevistadas afirmaram que a educação no campo vem apresentando grande desenvolvimento. Um dos fatores apontados como desencadeador desse desenvolvimento é o avanço da tecnologia, que vem ocorrendo nas escolas, apesar das dificuldades de acesso das famílias e de alguns professores aos recursos tecnológicos.

Antigamente a gente não tinha essa facilidade, esse apoio que tem hoje, antigamente não sei, a coisa era mais da cabeça da gente, a gente buscava as coisas, procurava as editoras para ganhar livros, escrevia para as editoras, elas mandavam os livros, não tinha livro didático, não tinha nada. Hoje em dia está bem mais fácil, só não atualiza, não melhora quem não quer, hoje está bem mais fácil mexer. (Rosimar - Diretora).

Lógico que talvez tem uns meninos que são diferentes dos outros, sabe, mas para eu falar que tem diferença, que eu estou vendo, não. Para mim, não está tendo diferença se é rural ou se é urbano, não, porque eu acho que com a tecnologia, antigamente, por exemplo, na Cachoeirinha, quando dei aula lá, muitos não tinham televisão em casa, talvez ficasse mais difícil. Hoje não,

uns tem computador em casa, TV, celular, então de Conquista pra cá, não estou vendo muita diferença não. (Juscilene – Prof^a).

A educação na zona rural hoje está excelente, muito atualizada com o meio urbano, porque a criança da zona rural hoje tem condição de conhecer o meio dela e o outro meio, você nunca pode falar com a criança que ela vai morar a vida toda ali na zona rural. Tem que estar preparando a criança para os dois meios, se a criança conhecer os dois lugares ela não vai ter dificuldade nenhuma. [...] Aqui na minha comunidade, a educação tem melhorado muito, muito, muito. Poderia dizer que hoje a educação está bem melhor do que quando eu comecei, eu diria: com o professorado atualizado, as tecnologias e aqui, por ser uma zona rural muito próxima da zona urbana, a gente está podendo ter uma evolução muito grande. (Simone – Prof^a).

8 AS ESPECIFICIDADES DA DOCENCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA

8.1 Planejamento e trabalho coletivo

Os planejamentos anuais são elaborados pela equipe técnica, juntamente com os professores de todos os níveis de ensino da Rede Municipal de Educação de São José da Varginha.

No início de cada ano letivo, é feita a avaliação do trabalho pedagógico realizado no ano anterior e, a partir dos resultados e de propostas dos professores, são elaborados os planejamentos para o ano que se inicia.

É possível perceber, na fala dos docentes, que há uma relativa autonomia, tanto na elaboração quanto na adequação desse planejamento ao longo do período letivo. Os planejamentos mensais e semanais preparados pelos professores, têm esse planejamento anual como eixo norteador, sendo acompanhados pelas supervisoras e freqüentemente enriquecidos pela troca de experiências entre os profissionais, nas reuniões mensais que ocorrem com todos os membros da Rede Municipal de Educação de São José da Varginha.

A Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora pedagógica e as Professoras confirmam esse planejamento coletivo:

Os planejamentos são elaborados conjuntamente pelos professores e pela equipe técnica, visando sempre a realidade do nosso aluno e do nosso município, porque o ensino tem que ser significativo, dentro da realidade e da necessidade daquele aluno e daquele momento. (Sílvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Todo ano a gente faz a revisão da Proposta Pedagógica e Regimento escolar. A escola do campo é o seguinte: a gente faz o planejamento do ano todo, que é em cima da Proposta Pedagógica. Geralmente, é diferenciada sim, a gente reúne com todos os professores no início do ano ou ao final de cada ano e vai fazendo a revisão

periodicamente ou bimestralmente faz a reunião.[...].
(Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Essa dinâmica de trabalho enquadra-se no desenvolvimento curricular e organizacional, um dos modelos de desenvolvimento profissional propostos por Garcia (1999). Enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional, essa atividade contribui para a formação do profissional de ensino proposto para o contexto atual: Um profissional crítico, competente e comprometido com seu ofício, que está sempre buscando atualizar-se, para reelaborar e reconstruir saberes e conhecimentos.

Os planejamentos são elaborados pelos professores de cada “Fase”, junto com a Pedagoga da escola, e a Psicopedagoga, em São José da Varginha, reúne a equipe toda de professores das três escolas, e é separado por fases: os professores da Fase IV, os professores da Fase III, é separado para trocar idéias e também ver como estão as turmas, o que está rendendo numa turma, o que não está. [...] Às vezes, durante o ano também. Quando precisa, a gente se reúne, ela pergunta se quer que mude alguma coisa, se quer que acrescente alguma coisa, sempre tem participação dos professores, nunca é feito por ela sozinha não. (Rosangela – Prof^a).

O planejamento a gente faz junto, reúne as professoras da Fase Introdutória, a gente vê o que precisa mudar, o que está legal a gente continua, é assim que funciona todo ano, é assim. É fase por fase, a supervisora senta com a gente e faz o planejamento. (Maristela – Prof^a).

Não é tanto por escola, abrange a rede aqui de São José da Varginha, não é um só pra Conquista, um só pra Lagoa Preta não. A gente faz, por exemplo: as três Fases I da Conquista, da Lagoa Preta, e de São José da Varginha, não caminha tudo junto não, porque uns vão mais à frente, outros ficam mais atrás. (Raquel – Prof^a).

Os depoimentos das entrevistadas sobre o planejamento e o trabalho coletivo foram organizados em três subitens: A) Autonomia e adequação dos planejamentos; B) Reuniões pedagógicas; C) As propostas de avaliação da educação básica e sua influência no planejamento da escola.

8.1.1 Autonomia e adequação dos planejamentos

Segundo as profissionais entrevistadas, os planejamentos elaborados conjuntamente são flexíveis, permitindo aos professores sua adequação às condições e necessidades de seus alunos:

Geralmente tem um planejamento anual, desse planejamento faz o mensal e o semanal, o professor faz o planejamento semanal dele. O planejamento é feito em conjunto daqui com a escola lá de São José da Varginha, reúne as professoras, a supervisora, diretora, a psicopedagoga e faz o planejamento para cada fase. [...] Tem uma reunião mensal com as diretoras, professoras e a psicopedagoga, aí que faz esse planejamento mensal. (Rosimar - Diretora).

[...] A gente acaba reunindo com os professores da escola, a reunião é conjunta, tanto os professores da escola do campo, porque nossa demanda é muito pequena com duas escolas do campo, com o número de alunos, então o professor da escola do campo, na hora que a gente vai levantar a questão, ele já fala o que tem que trabalhar lá, como que eles estão, aí a gente acaba fazendo uma relação.[...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Uma vez ao mês a gente faz uma reunião em São José da Varginha, vão os professores da Lagoa Preta, é chamado Módulo, a gente cumpre na escola e uma vez ao mês cumprimos todas juntas lá em São José da Varginha. Aí discute, ela quer passar alguma coisa do planejamento, de sala de aula, reúne no grupão e discutimos os problemas. (Raquel – Profª).

O planejamento é flexível, se eu quiser mudar, é tanto que meu planejamento de Ciências, de História e Geografia eu posso adaptar à minha turma do meu jeito, isso aí ela não importa não, é no meu critério. (Rosângela – Profª).

Com duas turmas então eu tenho que olhar mais livros, eu tenho que fazer atividades da Fase I e Fase II e eu coloco só as matrizes que eu faço, porque se a supervisora chegar e quiser ver, então as matrizes estão aqui e as que eu retiro de livro, as histórias que eu tiro xerox, aí eu escrevo só o número da página, porque de primeiro não eu tirava de tudo. (Margarida – Profª).

As adequações ocorridas nos planejamentos sustentam-se legalmente nos artigos 208 e 210 da Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9394/96 que, em seu artigo 28, estabelece a possibilidade de adaptações necessárias às especificidades da vida no campo e das diferentes regiões geográficas do país, através de adequações dos conteúdos curriculares, metodologias, calendário escolar, em consonância com a sazonalidade das colheitas agrícolas. Apoiadas em Arroyo (2004) e Kolling (1999), ressaltamos a importância de projetos educativos que privilegiem as especificidades da população rural, defendendo seus interesses e propiciando o seu desenvolvimento sociocultural, respeitando suas diferenças históricas e culturais.

8.1.2 Reuniões pedagógicas

Foram mencionadas pelas profissionais entrevistadas as reuniões pedagógicas, como um espaço de troca e enriquecimento mútuo. Nesse sentido, Nóvoa (2004) afirma que o local de trabalho é o mais apropriado para a formação continuada, sendo as reuniões pedagógicas e a elaboração do planejamento o momento propício à reelaboração do conhecimento e da prática docente.

Essa formação continuada em serviço, através da participação dos professores em grupos de discussão, em congressos e seminários e nas reuniões pedagógicas torna-se um momento para a reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica

Há uma troca, elas estão sempre conversando entre elas, procurando coisas diferentes, tem as reuniões, elas fazem essa troca, o que deu certo uma passa pra outra. [...] Todas as escolas do município trabalham juntas com essas reuniões pedagógicas que a gente tem. (Rosimar - Diretora).

[...] Quando a gente faz reunião em grupo lá em São José da Varginha, senta por série, as professoras falam alguma coisa, não quer dizer que você vai copiar, vai fazer uma troca, você vai falar o seu, vai aprender também, vai buscar coisas novas, aprender mais ainda. (Raquel – Prof^a).

Sempre a gente faz reuniões pedagógicas, reúne as professoras da primeira, as professoras da segunda, da terceira, da quarta série e da Fase Introdutória daqui, da Lagoa Preta, e da Conquista, a gente faz um planejamento e passa para a Renata, que está sempre dando uma olhada se tem alguma modificação. Então, o mesmo que a gente segue em Conquista, segue aqui em São José da Varginha e segue em Lagoa Preta, porque talvez se um aluno mudar, o professor está acompanhando, é mais fácil até para a criança mesmo. (Juscilene – Prof^a).

8.1.3 As propostas de avaliação da educação básica e sua influência no planejamento da escola

Em São José da Varginha, as propostas de ensino e os conteúdos pedagógicos foram alterados em função dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações institucionais, tais como a Prova Brasil, aplicada nacionalmente pelo Ministério da Educação e Cultura e o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), que tem como proposta a avaliação do ensino público em Minas Gerais.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo.

O SAEB é bienal e avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural, nas disciplinas de

Português, enfocando a leitura e de Matemática enfocando a resolução de problemas²⁹.

A Prova Brasil oferece dados por escola, foi criada em 2005, a partir da necessidade de uma avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. A Prova Brasil é censitária, expande o alcance dos resultados, porque oferece dados para cada município e escola participante.

A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Português enfocando leitura e de Matemática, enfocando resolução de problemas. A metodologia das duas avaliações é a mesma e não permite que nenhum aluno seja submetido às duas avaliações.

Elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará na extinção da outra³⁰.

No período de 05 e 20 de novembro de 2007, todos os alunos de escolas públicas urbanas de 4^a e de 8^a série, fizeram a Prova Brasil.

Em todo o país, foram instaurados sistemas de avaliação como consequência dos sistemas gerenciais de qualidade. No ensino, em âmbito federal, além dos citados acima foram propostos e implantados o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³¹, o Provão³² e em Minas Gerais, o SIMAVE, que se propõe a avaliar o Ensino Público Estadual.

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o Simave, é responsável pelo desenvolvimento de programas de

²⁹ Para dados mais detalhados sobre o SAEB consultar: <<http://provabrasil.inep.gov.br>> Acesso em 02 nov 2008.

³⁰ Para dados mais detalhados sobre a Prova Brasil consultar: <<http://provabrasil.inep.gov.br>> Acesso em 02 nov 2008.

³¹ Para dados mais detalhados sobre o ENEM, consultar <<http://www.enem.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 nov 2008.

³² Para dados mais detalhados sobre o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/>>. Acesso em 02 nov 2008.

avaliação integrados. As avaliações são realizadas anualmente. Em 2001, os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio fizeram avaliações das áreas de Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências Naturais (Ciências, Biologia, Física e Química) e, em 2002 prova de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados, foram trabalhados estatisticamente, publicados e enviados às escolas em 2002. Após essa fase, iniciou-se o Programa de Avaliação Continuada, que em 2008, teve a participação de 10.210 escolas e 662.066 alunos, na avaliação de Língua Portuguesa e a de 10.198 escolas e 647.313 alunos na avaliação de Matemática. Os resultados do Simave são utilizados como referência para um diagnóstico dos sucessos e insucessos da educação, da necessidade de planejamento e de ações de políticas públicas para Escola Pública Mineira a partir realidade da sala de aula³³.

O resultado dessas avaliações externas nacionais levou os profissionais das escolas a fazerem alterações no planejamento, nas propostas de trabalho e na metodologia de ensino das Escolas Municipais de São José da Varginha.

[...] A gente começou a mudar, refizemos todo o planejamento, mudamos a proposta pedagógica, porque a gente tem que fazer o planejamento em cima da proposta pedagógica. [...] Às vezes, o professor tem aquela maneira rotineira de trabalhar, trabalha mas não de uma maneira que faça o aluno pensar. Se a gente for analisar, na verdade, essas avaliações do SIMAVE são muito fáceis, mas elas são cheias de pegadinha, em todas as questões o aluno tem que pensar. O nosso maior desafio hoje é estar levando para o aluno, passando para os professores elaborarem provas mais criativas, que contenham questões que façam com que o aluno pense, não adianta dar uma operação para ele resolver. [...] Se ele não sabe interpretar, esse é o nosso maior desafio: ensinar o aluno a ler, escrever e interpretar. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

³³Para dados mais detalhados sobre o Simave, consultar <<http://funcesi.samp.valenet.com.br>>. Acesso em 02 nov 2008.

A gente está mudando a prática pedagógica, eu já estou há muito tempo na Fase I, esse ano mudei bastante o meu jeito de passar, porque não adianta a prática pedagógica de um jeito e, quando eles forem fazer essa provinha do PROALFA e do SIMAVE, ela é totalmente diferente. A nossa prática pedagógica está voltada para preparar os alunos, para que eles estejam sabendo ler e interpretar o que estão lendo. Porque às vezes falar assim: “alfabetizei um aluno, ensinei a ler”. Ele lê, mas será que ele interpreta? Será que ele sabe aplicar aquilo? Conta o que leu? E mudando essa prática, a gente vê a diferença mesmo. Quando comecei a trabalhar esses portadores de texto com eles, a participação mudou demais, sabem o que estão lendo, falando, estão lendo e interpretando mesmo, lógico que é texto pequeno, porque eu estou começando agora. (Raquel – Prof^a).

Uma professora fez um comentário muito interessante sobre a Prova Brasil, apontando seu distanciamento da realidade das escolas do campo

Do jeito que está, eles não estão olhando se é escola rural ou se é urbana não, eles simplesmente mandam, por exemplo essa Prova Brasil, vem essa prova de final de ano, então a gente tem que rebolar pra passar para os meninos e, muitas vezes, vem pra nós não tem como a gente lidar com aquilo para as nossas crianças, tem vez que vem exigindo demais da conta, entendeu? Então eu acho assim, não adianta vir coisa que a gente não deu, talvez vem uma proposta pra nós, será que nossos alunos estão preparados para aquilo? Eu acho que muitas vezes vem e não fica muito a desejar não. Outras vezes fica. Vem a prova de final de ano, mas depois de um ano, um ano pra cá, nós tivemos mais sucesso. (Juscilene – Prof^a).

8.2 A atuação pedagógica dos professores: especificidades e métodos

A prática pedagógica, as tendências metodológicas, e o aprendizado estão voltados para a realidade e o contexto social dos alunos. Essa forma de trabalho é tema recorrente na fala das professoras, sendo enfatizadas as orientações da Coordenadora Pedagógica Maria Helena, que propõe privilegiar a qualidade do ensino e não o cumprimento da proposta de ensino anual.

Dentro das atividades, nós temos um aluno aqui que, se a gente pergunta quantos tomates tem em um pé, ele sabe responder com exatidão, então acho que os textos produzidos dentro da realidade do município, dentro da matemática, assim a gente trabalha de forma interdisciplinar, por exemplo multiplicar por dez os pés de tomates, qual é o resultado final? (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Eu deixo bem claro no plano anual de trabalho que a gente faz, não precisa vencer tudo, mas o que você ensinar ao aluno, o que for trabalhado, que fique alguma coisa, porque não adianta, “ah, eu lancei, dei aquele tanto de conceito”, mas não ficou nada. O que essa criança está levando? [...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Sempre busco ajudar os alunos, fazer o que é melhor pra eles. [...] Muita coisa a gente tem que adaptar de acordo com a realidade do aluno. [...] Em relação aos conteúdos de Matemática, eu faço jogos, trabalho com “Bingo”, “Os Fatos Fundamentais”, eu acho que é importante pra eles estarem assimilando. Na Educação Física também utilizo jogos, para estar trabalhando a competição. (Rosangela – Profª).

Não corro com livro, porque acho que o importante não é a quantidade, é a qualidade, se eu não cheguei no final do livro, nunca chego. Eu olho muito é como estão meus alunos, se eles estão caminhando, a minha preocupação é com isso, no final eu vejo que meu trabalho valeu. Porque não adianta acabar o livro todo, todos os conteúdos, e falar acabei, mas será que ficou gravado lá para os meninos? (Juscilene – Profª).

Às vezes volta outro assunto, aí aproveito aquele assunto e dou alguma coisa. Sabe, outro dia essa menina chegou me contando da placa que ela tinha visto, aí um fala, outro fala, a gente dá aquele tempo para eles falarem, porque principalmente a idade deles é sete anos, eles não estão preparados para tanta cobrança. Não sou muito rígida para esse lado de cobrança, meu jeito é de deixar falar mesmo, tem hora que quem passa, pensa assim: Nossa! essa sala está virando uma bagunça, eu gosto de deixar o menino falar, acho que eles aprendem tanto e é bonitinho, principalmente quando a gente ensina uma coisa e eles fazem uma comparação, a gente sente bem. Ensinou, passou, ele soube fazer aquela comparação, voltou com algum exemplo, acho bom demais da conta. (Raquel – Profª).

Eu fico observando aqueles que trocam “d” por “t”, então eu fico naquela matéria. Na Fase II estou com dois alunos que estão trocando “d” por “t”, hoje já fiz uma

matriz e trouxe para eles completarem, já dei ditado, dito para eles palavras que tem essas consoantes, para que eles possam ver onde é que está errado, às vezes coloco o tracinho por baixo e pergunto: aonde é que está o erro aqui? Para que eles mesmos descubram, tem hora que funciona, tem dia que não. (Margarida – Prof^a).

8.2.1 Projetos de ensino

A elaboração e desenvolvimento dos projetos de ensino das escolas pesquisadas é uma atividade coletiva, voltada para a realidade de cada instituição, sendo considerada como um dos pontos positivos da prática pedagógica das escolas, conforme depoimentos apresentados a seguir:

A gente trabalhou na escola aqui de São José da Varginha, foi o projeto de uma gincana, mobilizando a escola toda, todos os funcionários envolvidos. A gente trabalhou da seguinte maneira: nós observávamos o uniforme dos alunos, o aluno que vinha uniformizado, a hora da alimentação, a gente observava o aluno que deixava comida no prato, orientava para que ele pedisse menos, para evitar o desperdício de alimento. Colocamos as cantineiras como madrinhas das turmas. [...] Deu resultado na disciplina dos alunos, na conscientização do uniforme, no comportamento em sala de aula, essa questão de um coleguinha estar cobrando do outro. (Ana Maria - Diretora).

O Projeto de Leitura a gente enfatiza muito, devido à necessidade de leitura, ortografia, tanto que nós temos um projeto que se chama Minutos de Leitura, duas vezes na semana o professor tira quinze minutos para dedicar à leitura, a gente marca 9:00h na terça-feira, você vai levar todo tipo de leitura: vários suportes de texto, texto de revistas, de jornais, textos em quadrinhos, receitas, bulas de remédios, para o aluno estar familiarizando com esse tipo de texto e sair um pouco fora daquele texto do livro didático, da narrativa. Hoje o aluno vê muito isso aí, quando vem aquela avaliação externa e cai lá outro tipo de texto. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

[...] Nós estamos desenvolvendo o projeto da “Bolsa literária”, a gente pegou uma sacolinha, enfeitou, o aluno leva um livrinho ou algum portador de texto para casa, eles estão começando a alfabetizar agora, as mães que contam para eles a historinha. Eles já acostumaram tanto que se eu esqueço, eles falam assim: “Oh, tia, quem é que vai levar hoje? A senhora não vai

dar a sacolinha, não colocou dentro da bolsa?” Ajuda na participação, eles ficam mais ativos. (Raquel – Prof^a).

Os projetos são adaptados, são feitos exclusivamente na zona rural, a supervisora ajuda muito e eu diria que a maioria dos professores são profissionais experientes, então, em cima dos projetos, os professores conseguem trabalhar muito bem, com a ajuda da supervisora. Quando tem algum projeto diferente, elas passam o projeto. (Simone – Prof^a).

Também foram apresentados depoimentos sobre a atuação pedagógica junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, ocasionadas por diversos fatores, entre eles a transferência de escola.

Quando a escola recebe um aluno de fora, a gente tem que mudar sim, a gente percebe que os professores mudam o planejamento de acordo com a necessidade imediata daquele aluno, mas em seguida segue-se o planejamento. (Silvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Em termos de zona rural, os próprios alunos que vêm daqui da região não encontram muita dificuldade, porque o ensino se baseia no mesmo. Mas quando vêm de fora, elas conseguem balancear, quando estão atrasados têm aulas de reforço, aqui na escola está acontecendo no momento que os meninos estão fracos, os professores dão uma hora de reforço pra eles. A própria professora, que sabe a dificuldade do aluno, está trabalhando a aula de reforço, que seria tipo a recuperação paralela e eu fico na sala com a turma, enquanto a professora tenta solucionar as dificuldades que os alunos encontram. (Simone - Prof^a).

O ano passado teve um aluno, são duas horas fora do tempo, eu fazia depois da aula, ficava com esse aluno, refazia com ele as atividades que ele não conseguia. Aquele aluno que é fraco a gente repete as coisas, volta, revê com ele, é um tipo de reforço que a gente faz. Esse ano eu não tenho aluno porque a turminha é pequena, onze alunos, eles estão todos caminhando juntos, não tem nenhum para trás. Eu uso esse tempo, mexo em alguma coisa de planejamento, organizo a sala de aula, mas com aluno esse bimestre não. (Raquel – Prof^a).

É trabalhar mais com eles, é mais atividade, dou para casa separado, dou muita coisa separada. O aluno que é mais inteligente trabalha menos comigo, agora o aluno

que tem dificuldade, ele trabalha mais, porque eu passo muita atividade no caderno, passo para casa, dou uma matriz ou passo, tenho poucos alunos, então eu passo. Aquele aluno que tem dificuldade, eu passo diferente, eu passo atividade com as dificuldades que ele tem, eu mudo muito, sendo poucos é mais fácil de trabalhar. Professora com muito aluno não tem jeito, ela tem que seguir aquilo ali que ela deu. (Margarida – Prof^a).

8.2.2 Rotina escolar (divisão do tempo)

No que se refere à divisão do tempo escolar, as escolas pesquisadas têm um horário diferenciado: as aulas começam mais tarde, em virtude da distância e do transporte, que apanha alunos em várias fazendas e povoados. A divisão do tempo de aula ocorre a partir de um horário proposto pela escola, o qual pode ser redefinido pelas professoras, para adequá-lo ao rendimento da turma em determinado conteúdo ou disciplina. Vejamos o que nos dizem os nossos atores:

Minha carga horária são trinta horas semanais, de quinze em quinze dias às sextas-feiras, estou em Lagoa Preta, a manhã toda. Toda quarta-feira estou na Conquista a manhã toda e tem uma segunda-feira que marco com os pais aqui da escola de São José da Varginha, de cinco horas até as sete e meia, oito horas, para poder estar conversando com eles, mesmo assim é difícil, tem dia que eu fico por aqui até as oito e meia pra nada. (Renata – Coord. Pedagógica).

[...] a minha rotina aqui é andar bastante pra lá e pra cá, olhando como está andando o trabalho das meninas, ajudo a olhar o recreio, ajudo no horário do almoço[...]. (Rosimar - Diretora).

A aula começa às sete e meia e acaba dez para o meio dia. A gente tem um horário, só que esse horário eu posso estar modificando dentro da minha necessidade, por exemplo: duas aulas de Matemática de cinquenta minutos, dependendo da necessidade do aluno, posso estar diminuindo ou aumentando, o horário é flexível, eu posso estar adaptando do meu jeito, [...]. (Rosângela – Prof^a).

A minha rotina, eu chego às sete e quinze, a aula termina dez para meio dia e a gente tem que cumprir duas horas de módulo por semana. [...] Chegando na

sala, a gente faz a rodinha, deixo eles comentarem bastante. Três vezes na semana, faço a hora da leitura, com um texto para os meninos, depois, reparto o tempo com as disciplinas daquele dia: Matemática, Português, Geografia. (Maristela – Prof^a).

É de sete e trinta às onze e vinte aqui, por causa do ônibus. Os alunos moram longe, para chegar às sete horas é muito cedo, principalmente com esse horário de verão, quando vêm essas mudanças, não é? Então começa mais tarde um pouco. [...] Às vezes eu começo com Matemática, eu trabalho muito é Matemática e Português, Geografia, História e Ciências duas vezes por semana, pouco tempo. [...] Mas eu procuro trabalhar Português e Matemática, principalmente, Português, até perguntei à “Renata³⁴”, ela falou que não tem problema. Então Geografia e História, eu trabalho menos que as outras. (Margarida – Prof^a).

A gente chega, tem dia que os meninos tomam lanche aqui fora, aí entra pra sala, dou uma olhadinha no caderno de deveres, converso com eles, às vezes eles querem contar alguma coisa. [...] Tem dia que o sinal está batendo e a gente pensa assim, nossa! Nem vê o tempo passar, porque é muita coisa, muita coisa mesmo. Tem o horário, mas eu não sigo horário, acho que na Fase I os meninos não estão preparados para isso. Eles vieram do infantil, então têm mais tempo para ficar livre, para brincadeiras mesmo. Chega no “Fundamental”, tem aquela rotina de horário, eu intercalo com eles, um dia para Literatura, um dia para Ensino Religioso, vou intercalando com eles os horários, as atividades do dia-a-dia. (Raquel – Prof^a).

Não estando em sala de aula, a minha rotina é assim: eu chego, vou para o mimeógrafo, rodo as folhas, ajudo no café da manhã lá na creche, em todas as Fases eu ajudo no café da manhã, olho os dois recreios. Aqui que tem Fase Introdutória, Fase I, e Fase II é um recreio, depois tem outro recreio da Fase III e Fase IV. (Simone – Prof^a).

A divisão para cada dia. [...] A gente controla, por exemplo, uma vez por semana a gente dedica à Geometria. Já a Produção de texto eu gosto de dar duas a três vezes na semana, porque o aluno vai tendo mais facilidade para escrever. (Juscilene – Prof^a).

³⁴ Coordenadora pedagógica das escolas municipais de São José da Varginha.

8.2.3 Avaliação

O processo de avaliação do aprendizado, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São José da Varginha, ocorre de forma processual e contínua. Conforme os Projetos Político Pedagógicos das escolas, expostos no item 2.2, o processo de avaliação se faz no dia-a-dia, de acordo com o crescimento e o ritmo do aluno. A avaliação se dá através de verificações de aprendizagem, relatórios individuais e observações, sendo enfatizados os aspectos qualitativos.

Os professores confirmaram a prática dessa avaliação prevista no Projeto Político Pedagógico e manifestaram sua satisfação com o processo de avaliação adotado.

A gente não usa mais prova, fala verificação diagnóstica, tem a escrita e tem a do dia-a-dia. Eu avalio muito oral, os alunos da Fase I, não estão preparados para escrita. A gente formula historinha em grupo, um começa, o outro continua, porque agora que eles estão juntando sílabas, alfabetizando mesmo, não tem porque cobrar de uma maneira que eles não conseguem. Eu avalio muito oral, trabalhos de Ciências, Geografia, História, no primeiro e segundo bimestre, não dou as verificações por escrito, é trabalho em conjunto. (Raquel – Profª).

De primeiro eu fazia aquelas avaliações grandes, agora não, eu faço pequena, toda semana dou uma pequenininha só do que foi trabalhado durante a semana, geralmente ela é por dia, você sabe o rendimento do aluno e no final do bimestre a gente dá uma melhor. (Margarida - Profª).

Eu procuro não avaliar só em cima do teste, às vezes eu sei que o aluno sabe e na hora do teste ele vai ter dificuldade, devido ao nervosismo. Eu sempre avalio assim: trabalho em grupo na sala mesmo, o desenvolvimento do aluno durante o dia, estou sempre dando coisas diferentes para não ficar presa à avaliação mesmo, a “antiga prova”, acho que hoje o aluno consegue passar o que ele sabe, às vezes oral, sabe, a avaliação hoje mudou e para melhor. (Rosângela – Profª).

O processo está acontecendo em forma de trabalhos, de debates em sala de aula, a gente não está avaliando só

através do diagnóstico não. A gente está avaliando através de debates, através do modo como o aluno se comporta dentro de sala de aula. A gente dá um texto com duas ou três perguntas tanto oral como escrita, tudo que o aluno faz, a gente está avaliando. (Juscilene – Prof^a).

Eu gosto de fazer avaliação assim: como minha turma é pequena, dou trabalhinho, já vou avaliando e sabendo as dificuldades que ele tem. Então, quando dou uma avaliação, já estou mais ou menos sabendo o resultado. Durante a semana, se trabalhei as vogais, no finalzinho, dou uma avaliação das vogais. Quando já está tudo trabalhado, eu dou a avaliação. (Maristela – Prof^a).

Foram apresentadas, pelas professoras, algumas formas de registro dos resultados das avaliações. Em geral é feito em relatórios e fichas individuais dos alunos e os pais são informados sobre o rendimento escolar dos filhos em reuniões bimestrais.

O aluno tem uma ficha individual e essa ficha a gente preenche, como que é o desenvolvimento do aluno em cada disciplina e tem também uma parte sobre o processo de formação do aluno, como que ele se comporta na sala, tudo a gente coloca na ficha individual.[...] A cada final de bimestre, os pais têm acesso à ficha individual do aluno, eles são convidados para vir à escola, fazemos uma reunião, a diretora geralmente, quando pode, está presente, quando não pode, a Psicopedagoga está e conversa com os pais. Eles podem dar opinião, podem falar o que acham que precisa melhorar, leem a ficha e, quando têm dúvida, podem estar conversando com a gente, se algum pai preferir, pode estar conversando individual. (Rosangela - Prof^a).

Tem a ficha “A”, “B”, “C”, o aluno que é “A” é o aluno melhor, o aluno “B” é o mais ou menos, o aluno “C” é o fraco. (Maristela - Prof^a).

A cada bimestre, a gente faz o relatório do aluno, porque no final do ano a gente tem um documento do aluno. O comportamento do aluno durante o bimestre, qualquer coisa que ele faz anota, porque depois a gente tem argumento no final do ano. Então, a mãe vai lá e assina. (Juscilene – Prof^a).

Faz por bimestre, vai anotando, aquele aluno que participou, que fez as atividades e, no final do bimestre, aluno por aluno, tem a ficha descritiva, nessa ficha registra como que ele foi nos conteúdos de Português,

de Matemática. Embaixo tem os processos de formação, o comportamento dele, se ele é um aluno assíduo, se comporta bem com os colegas, com a professora, aí a gente monta essa ficha. No final do bimestre, nós fazemos reunião, as mães vêm, leem a ficha, a gente passa para elas não só o que está na ficha, porque não dá para escrever tudo, a gente passa pra elas como que ele está. (Raquel - Prof^a).

8.2.4 Reprovação e aprendizagem

Ao falarem sobre reprovação e aprendizagem, a coordenadora pedagógica e as professoras concordam que a retenção permite ao aluno desenvolver as competências não alcançadas no ano letivo. No entanto, ressaltam a importância do acompanhamento do professor e discordam da promoção automática.

A assistência individualizada que o professor dá ao aluno com certeza ele vai sobressair mais, se ele não aprendeu a ler na Fase I, tem como o professor desenvolver mais a leitura com ele, dar mais assistência de desenvolvimento de leitura para ele aprender na Fase II, ou que seja, se ele não conseguiu as competências e habilidades que têm que estar consolidadas na Fase II, que são a leitura e a escrita, ele fica retido na Fase II. (Maria Helena – Coord, Pedagógica).

Porque aconteceu de no primeiro ano ele não aprender nada, no segundo ano ele aprende, principalmente a gente que trabalha muito com Fase I é muito comum isso. Quando ele fica muito tempo é porque ele tem problema mesmo, então ele teve qualquer distúrbio, já aconteceu de aluno ficar muito tempo comigo, e hoje ele tem psicólogo. Mas esse negócio de ficar passando, eu não concordo muito não. (Margarida - Prof^a).

O reforço é fora do horário escolar, fiz acompanhamento com o aluno, mas nem com o acompanhamento ele teve bom rendimento, optamos pela retenção e esse ano ele é um dos melhores alunos. Está refazendo a Fase I. Nós conversamos com a mãe dele, explicamos a ela direitinho e esse ano ele está indo bem demais. Ano passado eu fiquei com ele o ano todo dentro da sala no reforço, não obtive um bom resultado, ele aprendeu o mínimo, aí nós pensamos que se ele fosse para a Fase II, a dificuldade dele seria pior, então optamos pela retenção, ele ficou retido e esse ano ele está indo bem demais. (Raquel - Prof^a).

8.3 A participação dos pais na vida escolar

Há controvérsias no que se refere à participação dos pais na vida escolar dos filhos: alguns afirmam que os pais, em geral, são participativos e relacionam esse fato à proximidade e às relações sociais estreitas, em virtude de ser povoado. Outros professores comentam que o aumento da demanda pode atuar como facilitador de um descomprometimento com o acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos pais. Afirmam que, atualmente, os pais estão propensos a validar as atitudes dos filhos, antes mesmo de saber a realidade dos fatos. Ao falarem sobre esse tema, também abordam a questão do professor e da escola que frequentemente, assumem a função de cuidar, que seria da família. Com isso, as famílias acabam se acomodando e deixando para a escola sua tarefa de educar e cuidar.

As dificuldades encontradas em nosso município são alunos que vêm de casa onde a mãe trabalha, o pai trabalha ou nem tem pai, é só com a mãe ou é só com a avó, esse aluno a escola tem que levar ao Psicólogo, tem que levar ao Pediatra, nós temos o posto de saúde, é uma professora eventual que traz, até mesmo a diretora, as meninas da cozinha, elas são comprometidas e têm grande responsabilidade em relação ao aluno.[...]. (Sílvia Sueli – Secretária Municipal de Educação).

Lá tem muito problema, é um lugar mais urbano, a cidade, apesar de não ser grande, é maior que aqui, então tem mais problemas. Aqui é bem tranquilo, os pais são compreensivos, a gente está sempre entrando em contato, porque mora bem perto. Com os pais a gente não tem dificuldade nenhuma, não tem problema nenhum. (Rosimar - Diretora).

A gente está sempre falando: “ah, isso não é função do professor ser pai e mãe, professor tem que ensinar é a ler e escrever”, hoje, além disso, tem que formar cidadão, porque eu não sei, professora não é obrigada a pegar a criança e dar banho, isso é função da família. A gente sabe o que é específico da família e o que é específico da escola, tem criança que está caindo piolho, quem tem que cuidar disso é a mãe, o colega não vai sentar porque está com nojo, então a gente leva ao posto de saúde, a enfermeira resolve, resolve por uma

semana, duas semanas, aí começa tudo de novo, porque quem tem que fazer esse trabalho são os pais, mas eles não fazem, a gente acaba fazendo, mas não resolve, porque tem que ter uma rotina e não tem, a gente melhora ali, mas o problema continua. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Os pais antigamente eram mais tímidos, talvez ficassem com vergonha de chegar na escola e não saber conversar, então eles ficavam mais escondidos. Hoje não, o filho chega em casa, fala qualquer coisa com o pai ou o pai vê uma coisinha no caderno do filho, o pai vem à escola conversar com o professor. Antigamente parece que eles ficavam com vergonha, com medo de chegar dentro da sala de aula e conversar com o professor e hoje não, os pais conversam uns com os outros: “a escola, o professor têm que ser assim, vai lá ver o quê que está errado com a professora”, então, os pais estão vindo conversar. (Juscilene – Profª).

Os pais, eles eram mais rigorosos com os filhos, então, se você conversasse com o pai, seu filho hoje está fazendo assim, ah! no outro dia o menino já vinha bem mais tranquilo, mais manso. Mas hoje, se você chamar a mãe, você vê que às vezes continua a mesma coisa, ou muda alguma coisa, mas não é tanto, de primeiro os pais eram mais rígidos com eles e hoje são mais tranquilos. (Margarida – Profª).

Hoje qualquer coisinha a culpa é do professor, os pais estão aproveitando demais disso, tem hora que não fazem a parte deles. Tem aqueles que a gente marca reunião, nem todos vêm à reunião, o que mais precisa vir não vem.[...] O ano passado, eu tive um aluno que ficava no reforço, e a mãe dele não comparecia em reunião, para colocar ele no módulo, no reforço, foi um problema, tive que colocá-lo sem autorização dela. Ela não vinha mesmo. Senti a falta de participação dela e da família. [...] Não é que a mãe vai alfabetizar o aluno, mas pra ela estar acompanhando, estar passando alguma dúvida, acho que tem hora que a família tem que participar mais.. (Raquel– Profª).

A partir dessas observações, os professores apontam para a necessidade de ampliação do acompanhamento familiar e da participação da família na escola, o que influi no comportamento dos alunos

É bem tranquilo, os pais aqui compreendem bem, não tem muito problema com os pais. Diria que uns 70% são bem participativos, tem uns que qualquer probleminha vêm à escola e tem aqueles que são os que mais

precisam, nunca vêm, é o que mais acontece. Mas a maioria é participativa, estão sempre nas reuniões, sempre procurando a gente para saber dos filhos, ou se está precisando de alguma coisa. Agora, em relação à outra escola lá de São José da Varginha tem muito problema em relação aos pais, aquela diretora lá é minha irmã. (Rosimar - Diretora).

Devido à demanda, os problemas aumentam, a demanda aumenta tudo e as crianças do campo são mais humildes, não sei, acho que as famílias são estruturadas, até hoje, por enquanto, aqui, ainda estão. Aqui, que eu vejo, as famílias que dão mais problemas são justamente as famílias de fora, tem um bairro novo de periferia, as crianças que dão mais problema na escola e a ausência dos pais, eles não vão às reuniões para que a gente possa estar informando a situação do filho. Sabe, aquele aluno que é praticamente educado ali na escola, além de aprender a ler e escrever, a gente tem que educar, dar os conceitos básicos de higiene, de boas maneiras, que não têm. Então, a gente hoje em dia tem que ser quase pai e mãe da criança, porque não tem suporte em casa.[...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

[...] Se pelo menos o pai é presente na hora em que você precisa, o aluno pensa meu pai se preocupa comigo, minha mãe está fazendo por onde, então deixa eu melhorar. Mas o pai que não preocupa, o aluno vai melhorar pra quem? Pra professora? [...] eu acho que hoje em dia quer obrigar o aluno a vir pra escola, deveria obrigar o pai também a acompanhar o pedagógico, a auxiliar, organizar, isso é fundamental. Tem mãe que não tem estudo, todo dia ela pega o caderno e finge que está lendo a atividade do filho, vem errado, vem sim. A gente aqui ajuda, mas ela não vê, ela não tem tempo para ver o caderno do filho, aí é complicado. (Renata – Coord. Pedagógica).

Hoje o trabalho está sendo bastante ativado pelos diretores, até mesmo pelos professores, estão cobrando a presença dos pais na escola. [...] Com certeza é um suporte. Não diria 100%, mas eu diria que, nesse termo de família, de acompanhamento foi 85%, pelo menos aqui na minha região, os pais não tem tempo para uma permanência assídua na escola, mas estão sempre acompanhando os recados, eles vêm até a escola toda vez que é solicitado, os pais aqui participam, ajudam na medida do possível. (Simone – Prof^a).

Os pais aqui são bem participativos, a maioria participa. (Rosângela – Prof^a)

Os pais, a gente observa muito que os pais estão super protegendo esses filhos demais, tomara que Deus ajude que isso não venha afetar, que eles se sintam valorizados pelo tanto que os pais estão ajudando, estão protegendo, paparicando. Eu penso que, se Deus quiser, isso vai ser para o bem deles, a gente olhando pra trás e vendo assim, Nossa Senhora, coitados desses pais. Será que esses meninos vão valorizar isso que os pais estão fazendo? (Margarida – Prof^a).

A escola é pequena, então não tem tanta dificuldade, sabe, esse ano eu estou com nove alunos, então, assim, por ser um lugar pequeno a gente conhece todo mundo, às vezes não precisa estar encontrando com mãe na escola, às vezes eu encontro na rua e estou falando, às vezes ela está perguntando, né, a gente conhece, lugar pequeno a gente conhece todo mundo, às vezes até é parente também, então fica mais fácil conversar com a mãe. Se fosse uma escola maior, né. (Raquel – Prof^a).

Os pais até ajudam, vindo conversar. Agora, quando é aquele pai que chega não para te elogiar, mas para fazer uma crítica, tudo bem, tem uns que vêm para baixar você mesmo. Você está fazendo o seu trabalho bonitinho ali, aí chega um pai, faz uma crítica, não gostou do seu jeito de agir com o filho, ele não vai olhar o lado do professor, está olhando o lado do filho, não está vendo se é verdade do filho ou se é verdade do professor, ele vai totalmente para o lado do filho.[...] Eu acho que em um ponto é bom, porque o pai está participando na vida escolar do filho, agora tem uns que vêm é para baixar o professor mesmo. (Juscilene – Prof^a).

Então a criança hoje vem pra escola, mas muitas vezes os pais nem procuram saber, é claro que toda regra tem exceções, existem pais que são frequentes na escola, estão sabendo o comportamento, mas a maioria, por um lado ainda hoje existe pai que não sabe o quê que está acontecendo com o filho e, ao meu ver, teria que ser totalmente o contrário, a mãe que está acompanhando o desenvolvimento da criança na escola, sabendo o dia-a-dia, ela tem condição de ajudar melhor e vice versa, a professora também sabendo a vida da criança em casa, tem condições de tentar corrigir as dificuldades da criança. (Simone - Prof^a).

Esses depoimentos evidenciam a importância da participação dos pais na educação dos filhos dentro e fora dos muros da escola.

9 NOTAS FINAIS

Uma pesquisa dessa natureza não leva a conclusões finais, portanto instiga a novas questões de estudo: é com esse espírito que chegamos às páginas finais do trabalho, onde apresentamos algumas considerações sobre as especificidades da docência nas escolas do campo de São José da Varginha, apresentadas como notas finais e não como conclusões.

Nossa primeira observação final diz respeito às características das escolas pesquisadas, que as diferenciam de grande parte das escolas localizadas em áreas rurais do Brasil que, geralmente, além de apresentarem problemas relacionados à estrutura física e a recursos humanos e materiais, não contam com orientação pedagógica periódica.

Na realidade pesquisada, embora sejam consideradas do campo, as escolas possuem características muito próximas das escolas situadas na zona urbana, visto que têm a mesma orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a partir da qual cada professora faz seu trabalho, que é acompanhado e orientado pela supervisora que atende a todas as escolas da região. Acreditamos que esse fato é um dos determinantes da não diferenciação entre as escolas do campo e a escola de ensino fundamental localizada no centro de São Jose da Varginha.

Ao analisar a prática docente das escolas, à luz da realidade da educação do campo no Brasil e com o olhar voltado para São José da Varginha, compreendemos que o trabalho cotidiano dessas professoras, suas práticas e reflexões estão voltadas para a realidade de seus alunos e das escolas em que trabalham, fato evidenciado nos depoimentos, quando se referem à adequação do planejamento, projetos de ensino e livros didáticos para a realidade dos alunos, no entanto com o cuidado de transpor e ultrapassar as delimitações e limitações impostas às escolas e à

educação do campo pela ideologia, pelo material didático e pelas políticas públicas que desconsideram as especificidades dessas escolas. Essas professoras buscam associar a realidade local aos conteúdos curriculares e a outras realidades e vivências, visto que o trabalho parte da abordagem do local para o global, fato percebido claramente nas falas de nossos entrevistados.

Através da compreensão do trabalho dessas professoras, percebemos sua busca por condições de ensino e de uma formação que possibilite aos alunos o entendimento de que, inseridos num contexto rural com especificidades próprias, são sujeitos participantes da história. Constatamos e consideramos que as professoras estão no exercício da docência por conceberem a educação como possibilidade de transformação do ser humano.

Essa concepção de transformação pela formação é expressa quando as professoras se referem aos cursos de formação continuada ou ao curso de graduação que, segundo elas, têm propiciado mudanças expressivas que vão desde a ampliação do vocabulário a modificações na metodologia de trabalho, na elaboração de planos de aula, de relatórios, ressaltando que a participação nas reuniões pedagógicas passou a ter questionamentos e propostas fundamentadas pela teoria a que as professoras têm tido acesso. O curso de graduação é percebido como uma ampliação dos conhecimentos oriundos do curso de Magistério e é associado aos conhecimentos adquiridos pela experiência profissional.

A expectativa de continuidade da formação é enfatizada através da pretensão de buscar cursos de Pós-graduação. Entretanto, ressaltam a necessidade de valorização dos docentes não só pelo poder público, mas também pelos pais, que necessitam dar valor à educação escolar e à prática docente, tendo em vista às propostas e mudanças impostas por políticas públicas que desconhecem e negligenciam as reais necessidades

e especificidades das escolas do campo. A questão salarial e os planos de carreira estão vinculados à valorização do profissional.

Na percepção de nossos atores, as perspectivas de uma educação do campo que propicie o crescimento pessoal e intelectual dos alunos a partir da prática docente com qualidade, se associam a recursos materiais que sustentem o acesso a aulas de informática e a aquisição de uma biblioteca como fonte de pesquisa. Ao contrário da maioria das escolas públicas situadas em regiões rurais, onde o maior problema reside na falta de materiais, recursos didáticos e tecnológicos como TV, Vídeos, DVDs, máquina de xérox, esses recursos existem nas escolas pesquisadas.

Nossas entrevistadas consideram a necessidade de mudanças na forma de retenção dos alunos com baixo desempenho e, a oferta de cursos profissionalizantes para que os alunos, ao concluírem o ensino médio, tenham acesso ao mercado de trabalho.

Apontam como dificultadores da prática docente a inadequação do livro didático às necessidades e à realidade dos educandos. A multisseriação é avaliada como prejudicial ao rendimento do trabalho docente e ao aprendizado dos alunos, pois frequentemente a explicação dos conteúdos sofre intervenção dos alunos que estão na série posterior, o que demanda trabalho em dobro para o professor, que tem que elaborar planejamento e atividades para duas ou mais turmas, sempre preocupado para que a abordagem seja diferente do ano anterior.

Outro dificultador é o atendimento diferenciado devido aos diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos de uma mesma turma e algumas vezes o não acompanhamento do aprendizado dos alunos pelos pais, que em alguns casos, não são alfabetizados, a alternativa utilizada para sanar essas dificuldades é a utilização do módulo como momento de acompanhamento e intervenção pedagógica.

A partir deste trabalho, compreendemos que o compromisso e o comprometimento com a melhoria do ensino envolve situações didáticas incorporadas no cotidiano dos professores e dos alunos.

Consideramos que o processo de formação permanente do professor amplia sua leitura de mundo e o qualifica no uso dos recursos e metodologias que propiciem a transposição didática, desenvolvendo o ensino e a aprendizagem escolar para um processo de formação de leitores, não apenas de palavras agrupadas compondo textos, mas leitores de paisagem, do lugar em que vivem, relacionando essa percepção e essa vivência a dinâmica da história, que é simultânea e interliga a atualidade ao passado e ao futuro. Dentro dessa perspectiva, percebemos que o valor da educação e a efetiva busca por mudanças é uma questão de um projeto de escola independente de sua localização.

Assim, o presente estudo nos possibilitou constatar que, mesmo em realidades privilegiadas como as escolas que foram pesquisadas, são muitos os problemas enfrentados na educação do campo, que ultrapassam as questões didático-pedagógicas, tais como a insuficiência de verba para a merenda e para manutenção do transporte escolar.

Este estudo aponta para a importância da elaboração de políticas públicas que considerem as especificidades e necessidades das escolas situadas em regiões rurais.

REFERENCIAS:

ALMEIDA, M^a. C. História de São José da Varginha. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>> Acesso em: 10 jan 2009

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 214p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Contribuições para subsidiar na audiência pública nacional do CNE sobre a proposta de Diretrizes e Bases para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF:ANFOPE, 2001.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Folheto SINPRO-MG, jun.,2004, 58p.

BRASIL, CNE Parecer **CNE/CEB nº 23/2007**, aprovado em 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf> acesso em 31 dez. 2007.

BRASIL. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE/MG 820, de 24 de Outubro de 2006**. Dispõe sobre o Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003, a Resolução SEE nº 430, de 7 de agosto de 2003, a Resolução SEE nº 469, de 22 de dezembro de 2003 e a orientação SEE nº 1, de 5 de fevereiro de 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/index.php>>. Acesso em 20 de mar. 2009.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.

Parâmetros curriculares nacionais: língua

portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997, 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 21 abr.2009.

BRASIL, CNE. **Resolução CNE/CEB**, nº 1, de 3 de abril de 2002 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>> Acesso em 31 dez. 2007.

BRASIL, CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>> Acesso em 31 dez. 2007.

BRASIL. MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Res. CP 1/99, de 30/09/1999**: dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os ar. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95.

BRASIL. MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Res.CNE/ CP 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Decreto nº 6755, de 29 de jan. de 2009. Estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação básica. **Diário Oficial da UNIÃO**, Brasília, 30 de jan. de 2009, p. 01-02. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf> Acesso em: 23 abr. 2009.

BRZEZINSKI, Iria; **A formação do professor para o início de escolarização**. 1987. 227f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuições da ANFOPE ao Debate da Formação dos Profissionais da Educação. **Colégio Brasileiro de Ciências Do Esporte, CBCE**, Diretoria Nacional. 15 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp>>, acesso em: 12 mar. 2009.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. Ver. E atual. São Paulo: FTD, 2000. 830p.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural- traços de uma trajetória”. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.p.7-40.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras no MST**. Petropolis: Vozes, 1997. 180p.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. A Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Catagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, cap. 1, p.21-61.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Catagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, cap. 3, p.89-131.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Ver. Técnica, apresentação e notas a edição brasileira Selma garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

CASTRO, Magali de. **Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX**. Relatório de Pesquisa. 2005, p.06-34. Pontifícia universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, RS, vol. 23, nº 2, p. 199-227, mai/ago 2007.

CASTRO, Magali de. **Quem quer ser pedagogo?: a configuração do corpo discente de pedagogia e a nova política de formação de professores: estudo com alunos da PUC - Minas Gerais.** Relatório de Pesquisa. 2006. 163f - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Ver. Técnica, apresentação e notas a edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/downloads/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: PDF baixado em 08/02/2008.

DIAS, Vanina Costa. **O Curso Normal Superior e a Prática Profissional de Professores-Alunos: Das Expectativas à Realidade.** 2003, p.15-40. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação Docente em Minas Gerais e São Paulo: Análise Comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, . Escola de Governo da Fundação João Pinheiro – Belo Horizonte, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.eg.fjp.mg.gov.br/publicacoes/material/textos/3.pdf>> Acesso em 16 nov 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 1837p.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor.** Rio de Janeiro: Quartet, 3ªed., 2002. 196p.

FREITAS, H. C.L.de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set.2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Tradutora Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, Vol 2) - 271 p.

GATTI, B. **Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernardete A.. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cad. Pesquisa. [on line]. 2003, n.119, pp. 191-204. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2008.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999. Cap. 11. p. 117-127.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência : o encontro com o aluno. In: ENRIGONE, Délcia (org). **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucurs, 2001. cap. 5, p. 73-89.

GOLDEMBERG, Miriam. Entrevistas e Questionários. In: GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 85-91.

HENRIQUES, Ricardo *et al*. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**. MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. D.F., mai. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/caderno.pdf>>. Acesso em 01/01/2008.

HERNECK, Heloísa R., MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento Profissional da Docência: Impacto de um Programa de Formação Continuada. Cap. 13. In: **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, (orgs.). São Carlos: EdFUSCar, 2002. p.315-337.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000** - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: IBGE CIDADES @ em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20/09/2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/MEC. **História da Prova Brasil e do SAEB**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php>>. Acesso em 02 nov 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/MEC. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>>. Acesso em 01/01/2008.

KOLLING, Edgar Jorge. **Por uma Educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/24/p0598836651397.doc>>. Acesso em 10 ago. 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. (Trad.) Jaime Clasen. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Companhia das Letras: EPU, 2000 Cap. 3, p. 25-44.

MAGALHES, Jussara M^a de Pinho. **Projeto Veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência: ouvindo professoras cursistas e seu tutor**. Estudo sobre a formação de professores em nível superior. 2005. p.07- 57. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em Aberto**, Brasília. INEP, ano 1, n. 9, p. 27-33, set 1982. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br_ano_1_nº_09_set._1982.pdf> Acesso em 23/01/2008.

MINAS GERAIS. Constituição (1989) **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 13ª ed. 2007. 228 p.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Projeto Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte-MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Guia Geral. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte-MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Manual da Agência de Formação . Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte-MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas. **Formação Superior de Professores. Manual de Tutor. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. 2ª Edição. Belo Horizonte-MG. 2002.

MINAS GERAIS, SEE/MG - UFMG. Veredas. **Formação Superior de Professores**. Gestão Integrada para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental Rede Veredas- UFMG Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/veredas/coor_geral.htm> acesso em 16 nov.

MINAS GERAIS, POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS. PMMG. **Aplicação do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD - pela Polícia Militar de Minas Gerais**. Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública Nº 09/ 2.004 – CG. PDF. Dez 2004.

MINAS GERAIS, SEE/MG. SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação do Ensino. Disponível em: <<http://funcesi.samp.valenet.com.br>> Acesso em 02 nov 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Cap. 1. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola online**. Entrevista a Paola Gentili. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>> Acesso em: 08 jan. 2008. índice da edição de 142- mai/2001.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 29-41.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO, BRASIL. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004, 220p.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (coord.) **O permanente e o provisório na profissão docente: constituição histórica, transformações e perspectivas**. Relatório final de pesquisa financiada pela FAPEMIG. PUC/Minas Gerais, jul 2003.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – Pró-reitoria de graduação. Sistema de biblioteca. **Padrão Puc Minas de normalização**: Normas da ABNT para apresentação de artigos de periódicos científicos. Elaboração: Elenice Rego dos Santos Cunha. Belo Horizonte. Puc Minas, Ago. 2008.

RAMALHO, Betania leite. Formar o professor, profissionalizar o ensino- perspectivas e desafios publicidade/ Betania Leite Ramalho, Isauro Béltran Nunes e Clemont Gauthier. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da Educação no Brasil 1930/1973**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 267p.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: Stephanou, Maria ; Bastos, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol.III Petrópolis: vozes, 2005. Cap. 2, p. 30-39.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA. **Projeto Político Pedagógico Da Escola Municipal Amélia Nogueira Duarte**. 2008, 11 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA. **Projeto Político Pedagógico Da Escola Municipal Professor Pereira Da Costa**. 2008, 11 p.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2.ed. rev. São Paulo: Herder, 1967. 687p.

SILVA, Carmem Bissolli da. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. Cap. 4 p. 75-93.

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG- Parecer CEE/MG nº 1137, de 12/11/97- dispõe sobre a educação básica, nos termos da lei 9394/96. In: Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG- **Educação Básica**. Ed. IDM Composição e Arte: Belo Horizonte.2003. p. 58.

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG- Parecer CEB/MG nº 04/98, de 19/01/98- institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. In: Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG- **Educação Básica**. Ed. IDM Composição e Arte: Belo Horizonte.2003. p.112-124.

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG- Resolução CEE/MG nº 449, de 01/08/02- fixa normas para credenciamento e credenciamento de instituições escolares, autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos de educação básica e educação profissional e dá outras providências. Art. 33 ao Art. 36. In: Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG- **Educação Básica**. Ed. IDM Composição e Arte: Belo Horizonte.2003. p. 15/16.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. , nº 14, p.61-88, Mai/Jun/Jul/Ago,2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Entrevista semi- estruturada como técnica de coleta de informações. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 120-151.

VILLELA, Heloisa de O S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T. e FARIA FILHO, Luciano (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

APÊNDICES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tabela síntese das questões e metodologias da pesquisa

PROJETO DE PESQUISA: A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA DOCENCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS

Orientadora: Dra. Magali de Castro

Mestranda: Márcia Antônia Dias

APÊNDICE 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	O QUE FAZER	FONTES DOCUMENTAIS	FONTES ORAIS	O QUE PERGUNTAR
1-Identificar as especificidades da escola do campo,	-Observação do espaço físico e da rotina dos diversos espaços da escola: recreio- entrada- saída, etc. -Análise de documentos; -Estudos teóricos; -Entrevistas; - Consulta às fontes orais;	-P.P.P. -Planejamento anual, -Planos de aula; -Atividades; - Propostas da pedagoga; -Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais.	-Diretora; -Psicopedagoga; -Pedagoga; -Professoras.	- O que caracteriza o ensino na escola do campo; -Quais as especificidades dessa escola? (Aspectos físicos, materiais e equipamentos- recursos humanos- material didático- divisão de tempos e espaços- tempo de aula).
2-Characterizar a prática pedagógica de professores da escola do campo,	- Observação das propostas teóricas documentais e da prática docente no cotidiano escolar; -Análise da teoria e da prática. - Consulta às fontes orais;	- P.P.P.; -Planos de aula; -Avaliações;	-Diretora; -Psicopedagoga; -Pedagoga; -Professoras.	- Características das propostas curriculares, P.P.Ps.;propostas de ensino; - para o meio urbano e rural; - Existência de um planejamento específico para a realidade da zona rural ou se existe um planejamento único na Secretaria Municipal de Educação; - No caso do planejamento único, como é feita a transposição didática; - Se o modelo urbano (conteúdo /realidade) se sobrepõe ao rural.

3-Characterizar a formação dos professores que atuam na zona rural e detectar sua interferência na prática pedagógica desses professores,	- Estudos teóricos; -Análise de documentos legais; - Consulta às fontes orais;	- Fichas individuais dos professores; - LDBEN 9394/96; - Legislação relativa ao Ensino Rural;	- Diretora; -Psicopedagoga; - Pedagoga; - Professoras.	- Como você vê a proposta de formação na LDBEN 9394/96: o ensino superior como preferencial; - Qual a formação dos professores da escola do campo; - Que incentivos são dados para a formação continuada; - Se os atores consideram que a formação no modelo urbano influencia e ou determina a transposição didática.
4-Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores do campo e as alternativas de solução encontradas.	- Consulta às fontes orais;		- Diretora; - Psicopedagoga; - Pedagoga; - Professoras.	- Principais dificuldades e como vem tentando resolvê-las; -Que perspectivas vê para escola urbana e para a rural.

Apêndice 2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO



Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS

Mestranda: Márcia Antonia Dias

Profª Orientadora: Magali de Castro

Ficha individual dos atores da pesquisa

1) Dados Pessoais:

Nome: _____ Pseudônimo: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Estado Civil: _____
 Endereço pç): _____ Bairro: _____
 Cep: _____ Cidade: _____ Estado: _____
 Telefone residencial: _____ Celular: _____
 e-mail: _____

2) Informações Escolares:

a. Curso de Magistério:

Escola _____
 Cidade _____ Ano de conclusão : _____

b. Outros cursos (superior – Pós-graduação *lato sensu* – extensão – outros)

- Escola _____
 Cidade _____ Ano de conclusão : _____
- Escola _____
 Cidade _____ Ano de conclusão : _____
- Escola _____
 Cidade _____ Ano de conclusão : _____

3) Informações Profissionais:

a. Magistério primário

- Ano de ingresso: _____

- Forma de ingresso: _____

Tipo de escolas de ensino fundamental em que lecionou:

- ☐ Estadual urbana () - 1ª à 4ª série () 1ª à 8ª série
- ☐ Estadual rural () - 1ª à 4ª série () 1ª à 8ª série
- ☐ Municipal urbana () - 1ª à 4ª série () 1ª à 8ª série
- ☐ Municipal rural () - 1ª à 4ª série () 1ª à 8ª série
- ☐ Particular Leigo () - 1ª à 4ª série () 1ª à 8ª série
- ☐ Particular Religioso () - 1ª à 4ª série () 1ª à 8ª série

b. Outras experiências de magistério:

nível de ensino	disciplina	escola	cidade
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

c. Outras atividades educacionais na escola e em órgãos administrativos do sistema

- () Direção () Coordenação Pedagógica/Supervisão () Auxiliar secretaria
 () Inspetora de Ensino Outras (especificar) _____



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE 3

PROJETO DE PESQUISA:

**TEMA: A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA
DOCENCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS**

Orientadora: Dra Magali de Castro

Mestranda: Márcia Antônia Dias

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1-Especificidades da escola do campo: características, semelhanças e diferenças da escola urbana.

2- As escolas de São José da Varginha: aspectos físicos e materiais: proposta curricular, projetos, relações com a Secretaria Municipal de Educação, incentivos ao professor.

3- Formação do professor para escola do campo: como vê a proposta de curso superior como preferencial, o professor municipal de São José da Varginha, têm algum incentivo ou situação especial pela sua formação?

4- A prática pedagógica no campo: deficiências, dificuldades e alternativas:

Como a SMED trabalha com as escolas rurais, quais as principais dificuldades e como têm resolvido.

5- Futuro da escola do campo: que perspectiva vê para elas.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE 3.1

PROJETO DE PESQUISA:

**TEMA: A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA
DOCENCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS**

Orientadora: Dra Magali de Castro

Mestranda: Márcia Antônia Dias

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1-Especificidades da escola do campo: características, semelhanças e diferenças da escola urbana.

2- A escola em que você trabalha: aspectos físicos e materiais: proposta curricular, projetos, relações com a Secretaria Municipal de Educação, incentivos ao professor.

3- Formação do professor para escola do campo: como vê a proposta de curso superior como preferencial, que tipo de formação você teve e como ela influencia em sua prática, se você tem algum incentivo ou situação especial pela sua formação.

4- A prática pedagógica: deficiências, dificuldades e alternativas: como é sua rotina na escola:

O que faz desde que entra até o momento em que sai?

Quais as principais dificuldades e como tem tentado resolvê-las.

5- Futuro da escola do campo: que perspectiva vê para elas.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 4

EIXOS DE EDIÇÃO DAS ENTREVISTAS DE SÃO JOSÉ DA VARGINHA
TEMA DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO NO CAMPO: AS ESPECIFICIDADES DA
DOCÊNCIA EM DUAS COMUNIDADES RURAIS

Orientadora: Dra Magali de Castro

Mestranda: Márcia Antônia Dias

1ª PARTE: TRAJETÓRIA

- 1- Lembranças da vida escolar.
- 2- Razões da escolha do magistério e contexto social, político e econômico da época em que estudou.
- 3- Ingresso na profissão docente e trajetória profissional.

2ª PARTE: PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

- 4- Percepções e representações sobre educação e escola.
- 5- Percepções e representações sobre profissão docente.

3ª PARTE: FORMAÇÃO CONTINUADA

- 6- Formação continuada: outros cursos após o Normal de Nível Médio (extensão – especialização - superior).

4ª PARTE: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO NO CAMPO E SOBRE A ESCOLA

- 7- Percepções sobre Educação no Campo (diferenças da urbana).
- 8- Percepções sobre a escola em que trabalha.

5ª PARTE: PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 9- Como atua pedagogicamente: especificidades, métodos, etc.
- 10- Rotina escolar (divisão do tempo na escola).
- 11- Dificuldades e alternativas.

6ª PARTE:

- 12- Temas emergentes.

ANEXO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO 1

Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral

Pelo presente documento, eu, _____, brasileira, _____ (estado civil), professora, residente e domiciliada em _____(cidade), _____(rua), _____ (numero e complemento), declaro ceder à Pesquisadora **Márcia Antônia Dias**, brasileira, solteira, residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, situado à Av. Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de _____de _____(ano), num total aproximado de 2 (duas) horas gravadas.

A referida pesquisadora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do codinome _____ (pseudônimo).

São José da Varginha, _____ de _____, de 2008.
