

A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO DE MINAS GERAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NAS ÁREAS RURAIS

Márcia Antônia Dias (PUCMG)

marchioll@yahoo.com.br

Magali de Castro (PUCMG)

magalicastro@uol.com.br

Resumo: Trabalho realizado em duas escolas de Minas Gerais, sendo pesquisadas a Secretária Municipal de Educação, a Psicopedagoga, a Supervisora, a Diretora e seis Professoras. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas, transcritas e editadas. Os relatos apontam para semelhanças e diferenças entre escola urbana e do campo e evidenciam a posição das professoras em relação ao percurso profissional, à política de avaliação da escola básica e às políticas públicas, sendo destacadas as dificuldades geradas por essas políticas e as facilidades proporcionadas pelo apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: educação nas áreas rurais; políticas públicas; escola do campo

Notas introdutórias

Na trajetória da educação brasileira, constatamos que as políticas públicas que visam garantir o acesso a uma educação qualificada e voltada para a realidade da população do campo 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 que escola é oferecida à comunidade rural, muitas vezes sacrificada e abandonada. (CALDART, 2004). Nesse sentido, é necessário considerar que o modelo de educação das escolas urbanas não serve de parâmetro para as escolas do campo, as quais têm sua especificidade e demandam projetos pedagógicos formulados em consonância com o contexto rural.

Nos últimos anos, a superação dos problemas relativos à educação do campo no Brasil vem sendo tentada por várias instituições, através da elaboração e socialização de projetos governamentais e sociais. Entre essas instituições, enfatizamos 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 a Confederação Nacional dos

Trabalhadores na Agricultura (Contag). (Panorama da Educação do Campo, 2007, p. 08-09).

Essas experiências constituem a base para a proposta de construção de uma política de educação no campo. 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. (Panorama da Educação do Campo, MEC/INEP Anísio Teixeira, 2007, p. 8/9).

Essas premissas apontam para propostas de políticas públicas de educação que projetam 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 que isso se concretize, é necessário buscar uma metodologia e um projeto educacional que possibilitem a transposição dessa realidade.

A busca de um projeto educacional para o campo está afeta à boa formação e a condições satisfatórias de trabalho de seus professores. Esses nem sempre têm oportunidade de formação continuada ou de acesso a recursos didáticos e pedagógicos necessários a uma educação de qualidade nas escolas do campo. Essa questão não é recente, uma vez que a história da educação brasileira não revela uma preocupação específica com a formação de professores para o ensino em escolas rurais ou do campo.

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).

Para este trabalho, foram utilizados dados de uma pesquisa realizada em 2008/2009, que teve como objetivo analisar a prática docente na Escola do Campo¹. Foram pesquisadas duas escolas municipais da região rural de uma cidade de interior de Minas Gerais², sendo entrevistados 11 atores: a Secretária Municipal de Educação, a Psicopedagoga e a Supervisora que atendem a todas as escolas municipais, as Diretoras das duas escolas e seis Professoras, sendo três 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.

As professoras foram submetidas a entrevistas semi-estruturadas, as quais foram gravadas, transcritas e editadas, sendo submetidas a análise de conteúdo, à luz dos aportes teóricos e contextuais relacionados à educação no campo. Os relatos foram organizados nos seguintes subitens: as semelhanças e diferenças entre escola urbana e do campo, a política de inserção no mercado de trabalho e o percurso profissional, a política de avaliação da escola básica e a posição das professores em relação às políticas públicas, com destaque para as dificuldades geradas por essas políticas e para o apoio da Secretaria Municipal de Educação, na busca de superação dessas dificuldades.

Escola do campo x escola urbana: semelhanças e diferenças

Como na região pesquisada a orientação e os planejamentos da Secretaria Municipal de Educação norteiam o trabalho docente de todas as escolas, promovendo adequações à realidade de cada uma, não há grandes diferenças no ensino de escolas do campo e escolas urbanas, o que foi confirmado pelos relatos das professoras. Em sua concepção, a principal diferença estaria na desvalorização da escola do campo e, conseqüentemente, do trabalho docente nessa escola. Também foi relatada a diferença sensível no número de alunos que, no campo, é

menor. Além de ter turmas menores, os alunos do campo, em geral, são mais disciplinados do que os da cidade.

A orientação comum da Secretaria de Educação, expressa na existência de uma mesma Supervisora e da mesma orientação, a partir da qual cada professora faz seu trabalho, foi considerada como positiva pelas professoras entrevistadas. 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 têm 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. (Margarida – Profª).

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).

Talvez por se tratar de uma cidade pequena e com um número mais reduzido de escolas, a equipe da Secretaria Municipal de Educação tem melhores condições de prestar apoio pedagógico às escolas, independente de sua localização na região urbana ou rural. Esse apoio sem distinção de tipo de escola foi salientado por algumas professoras, que o consideram como um aspecto positivo, que deve ser mantido.

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, nem todos os professores consideram que há um tratamento igual para escolas urbanas e escolas do campo. Por exemplo, uma professora que atua nas escolas realidades 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 (PROERD³) 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 discriminando os nossos alunos. [...] 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).

O percurso profissional e a política de inserção no mercado de trabalho

Não foi constatada a existência de uma política de inserção dos professores formados no mercado de trabalho. Os depoimentos das professoras revelaram que não havia um concurso público para professores e o início da vida profissional se dava através de convites ou oportunidades que surgiam quando ainda eram bem jovens, antes mesmo de se formarem no curso de magistério de nível médio. Seu percurso profissional se deu, predominantemente em escolas públicas municipais. A Secretária Municipal de Educação, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica também começaram sua vida profissional em escolas municipais do campo.

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. (Silvia 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).

Eu tinha o curso de magistério de nível médio, só o curso de magistério, a lei não exigia, porque eu comecei em 1993, em 1996 comecei o curso superior de Pedagogia na Universidade de Itaúna, até então eu estava dando aula, dei aula até 2000 e antes de 1993 tinha dado aula aqui no município de São José da Varginha. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).

Eu comecei a trabalhar, na verdade, quando eu não tinha o magistério ainda, [...] Quando eu formei na 8^a série, tive a oportunidade de começar a trabalhar aqui mesmo. (Prof^a Maristela - Prof^a).

Quando eu comecei a trabalhar, eu estava fazendo o 3^o ano do Magistério ainda. Eu já peguei uma 3^a série, na época. (Rosângela - Prof^a).

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. (Juscilene - Prof^a).

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: se 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 pelos valores da população rural, por outro lado, desconsiderava 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 trabalharam, durante todo o tempo, em classes multisseriadas.

A política 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 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica que possibilitava 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 3^o 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 problemas⁴.

A Prova Brasil, que 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 a 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 é permitido 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 outra⁵. No período de 05 a 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 anteriormente, surgiram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶, o Provão⁷ e, em Minas Gerais, o SIMAVE, que se propôs a avaliar o Ensino Público Estadual.

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o Simave, é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados, sendo realizadas avaliações 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 a Escola Pública Mineira, a partir realidade da sala de aula⁸.

O resultado dessas avaliações externas nacionais teve como consequência alterações no planejamento, nas propostas de trabalho e na metodologia de ensino das Escolas Municipais de São José da Varginha. Os profissionais entrevistados relataram essas alterações, considerando-as como positivas para o desenvolvimento das escolas.

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. [...] 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).

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. (Raquel – Prof^a).

Essas avaliações, em geral, têm como referência a escola urbana, o que dificulta sua aplicação aos alunos de escolas situadas na região rural, como foi observado por uma professora, em seu comentário sobre

a Prova Brasil, onde aponta 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 venha 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).

As professoras frente às políticas públicas

Uma questão que dificulta a implementação das políticas públicas no âmbito das escolas, especialmente as do campo, é sua não continuidade de uma gestão para outra, o que gera constantes mudanças nas orientações dadas às instituições escolares que, muitas vezes, se vêem na difícil condição de terem que mudar uma rotina da escola, que nem mesmo chegou a ser testada por um tempo suficiente para sua avaliação. Essa falta de continuidade reflete negativamente nas escolas e foi mencionada pelas professoras que, ao abordarem as políticas públicas para a educação, 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, determinavam-se propostas e mudanças no ensino, em prazos nem sempre suficientes para uma elaboração conjunta, a partir de questionamentos, avaliações e propostas dos professores.

Muitas vezes, as propostas pedagógicas vindas do poder público são até boas, mas apresentam problemas decorrentes da não preparação dos profissionais e da falta de uma avaliação das mesmas.

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 texto⁹, 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).

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 para 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).

Políticas públicas e profissão docente: falando de dificuldades

A profissão docente no ensino fundamental envolve uma série de dificuldades que ultrapassam os limites da escola. Além dos grandes

desafios relacionados ao enfrentamento da sala de aula, dos problemas de indisciplina e violência e da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, os professores lutam com questões tais como a falta de autonomia, a desvalorização profissional e salarial. Essas questões são apontadas pelas professoras e nos remetem a Contreras (2002), quando relaciona o status profissional à concepção de autonomia na tomada de decisões acerca do trabalho. Segundo esse autor, os professores carecem de autonomia, na medida em que o Estado fixa as normas 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.

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. (Rosângela – 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).

As professoras relataram algumas das 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 foram apontados, como dificultadores, o transporte e o acesso às fazendas e povoados. As questões relacionadas à verba para merenda e às políticas públicas são mencionadas 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 relação à 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 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 complicada, porque eu nunca tinha dado aula, nem em creche eu 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. (Rosangela – 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).

O apoio da Secretaria Municipal de Educação às escolas do campo: superando as dificuldades

As escolas pesquisadas recebem o apoio material e institucional da Secretaria Municipal de Educação e funcionam em prédios com espaço físico amplo e adequado. As gestoras e coordenadoras desenvolvem um trabalho de acompanhamento das escolas e dos professores, auxiliando na parte pedagógica. Ao emitirem suas percepções sobre o contexto e a escola, os gestores e professores afirmaram a excelência do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São José da Varginha e as boas condições físicas e materiais das escolas.

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. Elas são equipadas com TV, Vídeos, DVDs, máquina de xerox, fato considerado pelos professores como avanço nas condições de 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. Segundo os professores entrevistados, há necessidade de maior informatização das escolas e aulas de informática para os alunos. Em geral, as professoras afirmam que esses recursos são suficientes e permitem o aprimoramento do trabalho

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 de 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 ao material escolar os alunos são muito bem assistidos aqui nessa região [...] 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. (Simone – Prof^a).

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 – Prof^a).

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. (Rosangela – 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. (Raquel – Prof^a).

No que se refere ao espaço físico e à arquitetura escolar, as salas de aula são amplas e arejadas, o que nem sempre ocorre em escolas das

regiões rurais. Apesar de não contarem com professores de Educação Física, as escolas possuem espaço para recreação e atividades físicas.

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

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

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

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. (Rosângela – 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).

Notas finais

A reflexão sobre os dados aqui apresentados permite a constatação de que as políticas públicas para a escola do campo não têm sido suficientemente claras para as professoras que atuam nessas escolas, as quais não percebem uma diferença entre escolas urbanas e do campo, por se submeterem aos mesmos programas e às mesmas orientações da Secretaria Municipal de Educação, o que consideram positivo.

Na percepção dessas professoras, as perspectivas de uma educação no campo que propicie o crescimento pessoal e intelectual dos alunos, a partir da prática docente com qualidade, se associam a recursos materiais que, além de assegurarem um bom trabalho pedagógico, permitem o acesso à aulas de informática e à biblioteca, como fonte de

pesquisa. Essas condições existem nas escolas pesquisadas, o que as diferencia de grande parte das escolas localizadas em áreas rurais, que apresentam problemas relacionados à estrutura física e material.

No exercício de sua função docente, além das dificuldades inerentes à profissão, tais como a desvalorização, os baixos salários e a falta de autonomia, as professoras do campo enfrentam dificuldades específicas, relacionadas à inadequação do livro didático às necessidades e à realidade de seus alunos e à multisseriação, considerada por elas como prejudicial ao rendimento do trabalho docente e ao aprendizado dos alunos. Essa organização muito comum em escolas do campo, ao agrupar em uma mesma sala alunos de séries e níveis diferentes de desenvolvimento, demanda trabalho em dobro para o professor, que tem que elaborar planejamento e atividades para duas ou mais turmas, sempre preocupado em assegurar que a abordagem de um ano seja diferente do anterior.

Além da multisseriação, as professoras das escolas do campo enfrentam outra dificuldade, que é a sensível diferença dos níveis de aprendizagem entre os alunos de uma mesma turma e o não acompanhamento do aprendizado dos alunos pelos pais, que em alguns casos não são alfabetizados. Essa realidade demanda atendimento diferenciado, o que aumenta o trabalho do professor.

Em síntese, o estudo realizado nos permitiu constatar que são muitos os problemas enfrentados pelas professoras na educação do campo, mas os responsáveis pelas políticas públicas podem contribuir para a superação desses problemas, através de uma orientação e apoio constantes às escolas situadas nas regiões rurais, sem discriminar seus profissionais e alunos. A análise dos relatos aqui apresentada aponta para a importância da elaboração de políticas públicas que considerem as especificidades e necessidades dessa realidade.

Notas:

¹ 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 cidades”. O campo é concebido como espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (PANORAMA DA EDUCAÇÃO

DO CAMPO: MEC/INEP Anísio Teixeira, 2007, p.07). Portanto, neste trabalho, adotamos a expressão “escola do campo” para designar a educação no meio rural.

² São José da Varginha está situada no centro-oeste do Estado de Minas Gerais e, pelos dados coletados pelo IBGE no censo de 2000, possuía cerca de 3.225 habitantes, dos quais 1.541 residem na zona urbana e 1684 na zona rural.

³ 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 de drogas. O Programa, através de suas aulas e de variadas metodologias pedagógicas, aplicadas por policiais voluntários, devidamente treinadas para esta atividade ensina aos alunos a 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.

⁴ Para maiores detalhes, consultar: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php> Acesso:02/11/2008.

⁵ Para maiores detalhes, consultar: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php>. Acesso:02/11/2008.

⁶ Para maiores detalhes, consultar: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php>. Acesso: 02/11/2008.

⁷ Para maiores detalhes, consultar: <http://www.inep.gov.br/superior/provao>. Acesso: 02/11/2008.

⁸ Para maiores detalhes, consultar: <http://funcesi.samp.valenet.com.br>. Acesso: 02/11/2008.

⁹ Portadores de texto, segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa 1ª a 4ª 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, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso: 21/04/2009.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.aceso> em 31/12/2007.

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 31/12/2007.

BRASIL, CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**, aprovado em 4/12/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 31/12/2007.

BRASIL. INEP. **História da Prova Brasil e do SAEB**. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php>. Acesso em 02/11/2008.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS e PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA. **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.

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 à edição brasileira. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.120p.

MINAS GERAIS, SEE/MG. SIMAVE - **Sistema Mineiro de Avaliação do Ensino**. Disponível em: <http://funcesi.samp.valenet.com.br>. Acesso em 02/11/2008.