

Eixo Temático

4. Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente

Título

DOCÊNCIA, TRABALHO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DO CAMPO

Autor(es)

Márcia Antônia Dias
Teodoro Adriano Costa Zanardi

Instituição

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

E-mail

marchioll@yahoo.com.br
zanardi@pucminas.br

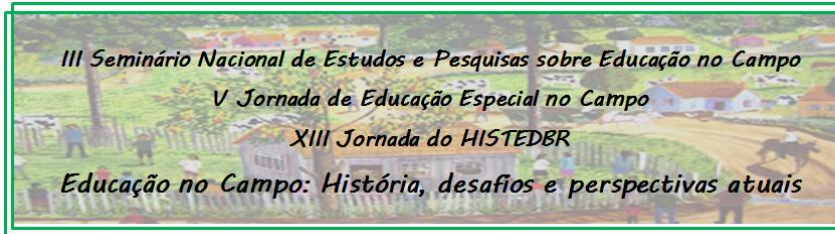
Palavras-chave

Prática Pedagógica; Trabalho Pedagógico; Docência em Escolas do Campo e Educação do Campo.

Resumo

A presente pesquisa apresenta uma análise das especificidades das escolas do meio rural, passando pela caracterização da formação de seus professores e suas práticas pedagógicas, identificando as dificuldades e alternativas vivenciadas no cotidiano escolar na busca de uma educação de qualidade através de um projeto educativo em consonância com o contexto rural, diante de políticas públicas que implementam propostas pedagógicas de caráter urbano. Analisamos a educação rural e a prática docente através de uma pesquisa desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, tendo como estratégias metodológicas à análise documental e entrevistas semi-estruturadas mantendo o constante diálogo entre pesquisador e os atores da pesquisa: professoras formadas inicialmente em magistério do nível médio atuantes em duas escolas municipais rurais de ensino fundamental, localizadas nos povoados de uma cidade situada na centro-oeste do Estado de Minas Gerais. Utilizou-se como aportes teóricos e documentos legais referentes à educação no meio rural e educação do campo. Os resultados obtidos permitiram a identificação de aspectos que caracterizam as escolas e as especificidades da docência no meio rural, das quais destacamos: a inadequação dos livros didáticos, as dificuldades impostas pela estrutura das classes multisseriadas que

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



interfere nas práticas pedagógicas e as alternativas encontradas para realização do trabalho docente mediante essas possibilidades e nessa realidade.

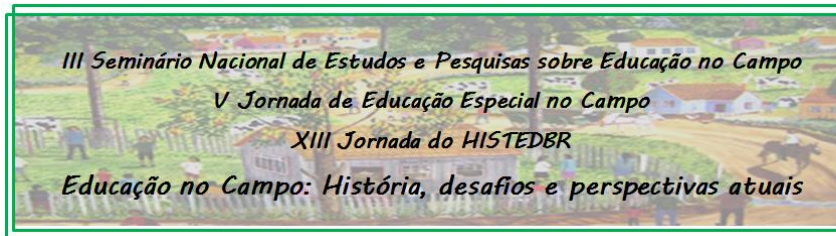
Texto Completo

Atualmente, quando acompanhamos alguma forma de discussão sobre a educação e educação do campo, deparamo-nos com questionamentos em torno da qualidade do ensino associada aos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da formação e da prática docente, bem como com as condições infraestruturais das escolas. Nesse trabalho, adotamos a expressão “educação do campo” para designar a educação no meio rural, 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 cidades”. 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).

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 histórias, 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, CERIOLO, FERNANDES, 2004). 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**



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

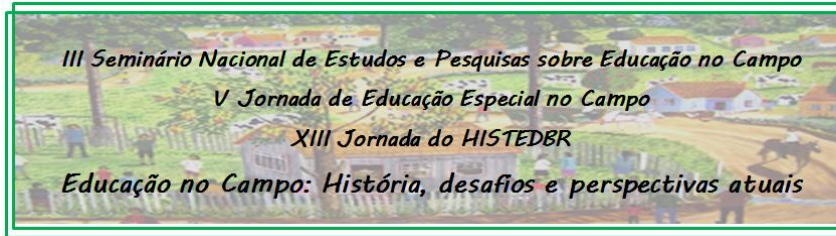
Como bem sabemos a aprendizagem na escola não é nunca um processo meramente individual, nem mesmo limitado às relações professor aluno. Ao contrário, é um processo que se dá em um grupo social com vida própria, com interesses e necessidades dentro de uma cultura peculiar.

Uma educação do campo aberta à história dos sujeitos envolvidos nela é uma necessidade com a qual se depara o educador comprometido com a transformação da realidade. O trabalho docente parte de uma relação dialógica, estabelecida entre professores e alunos, extrapolando o âmbito de questões que possam introduzir na vida do educando a possibilidade de produção do conhecimento, percebendo-o como um ser capaz e que tem sua história pessoal construída de experiências concretas, ou seja, ele é detentor de bagagem cultural.

Partindo dessas reflexões, o presente estudo apresenta uma análise das especificidades da docência nas escolas do campo, passando pelas condições infraestruturais das escolas e pelo trabalho docente caracterizado pela a prática pedagógica. Assim, enfocamos os processos de ensino e aprendizagem associados aos desafios e as alternativas vivenciadas no cotidiano escolar pelos profissionais que atuam nas escolas do campo, em busca de uma educação de qualidade através de um projeto educativo em consonância com o contexto rural. Na realidade atual, as atenções se voltam para a educação do campo, apontando e pontuando a emergência de se pensar a relação campo e cidade num contexto onde projetos de educacionais contribuam para o desenvolvimento de propostas educativas para as escolas do meio rural, sem perder de vista su realidade.

O artigo tem como base os resultados obtidos pela pesquisa intitulada: “A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais.” (DIAS, 2009). Os dados foram analisados à luz dos aportes teóricos Arroyo, Caldart e Cerioli, bem como das normas que tratam do tema, sempre destacando 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.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



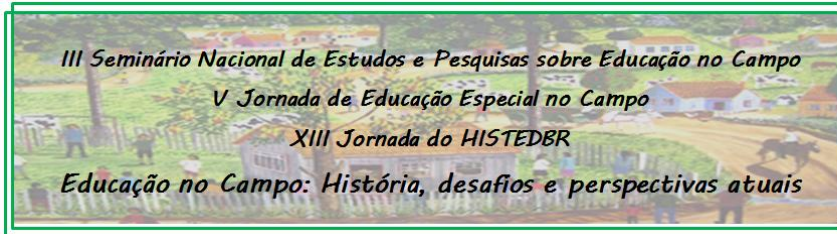
1. Abordagem Metodológica e Campo da Pesquisa

O presente estudo se compõe de relatos e análises obtidos pela pesquisa realizada 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: a Secretária Municipal de Educação, as Coordenadoras pedagógicas e as professoras atuantes em duas escolas municipais, localizadas em povoados de uma cidade situada no centro-oeste do Estado de Minas Gerais. Essa cidade pelos dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - na contagem da população em 2007 possuía em torno de 3.797, e, em 2010, 4.198 habitantes, os quais em 2007, 1726 pessoas residiam na zona rural, e em 2010, 1.826 pessoas residiam na zona rural.

Em 2007, havia 2.071 pessoas morando na zona urbana e em 2010 a contagem foi de 2.372. Em 2007, segundo dados do Ministério da Educação, havia 694 alunos matriculados no Ensino Fundamental, os quais 334 na escola pública Estadual e 360 nas escolas públicas municipais. Destes, 125 matriculados na educação infantil das escolas públicas municipais. Entre as escolas municipais de ensino fundamental selecionamos duas escolas do campo localizadas em dois povoados. Em 2012 segundo dados do Ministério da Educação, houve 582 alunos matriculados no Ensino Fundamental, os quais 264 na escola pública Estadual e 318 nas escolas públicas municipais. Desses, 103 matriculados na educação infantil das escolas públicas municipais. Entre as escolas municipais de ensino fundamental selecionamos duas escolas do campo localizadas em dois povoados.

O critério básico para a escolha dessas professoras foi o tempo de serviço, considerando-se que a maior experiência proporciona melhores condições de dar depoimento sobre a escola do campo e a prática pedagógica de ser professor.

A análise dos dados foi feita à luz da legislação e literatura referentes à educação do campo. Associando e 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.



A partir dos dados coletados nas duas escolas pesquisadas, os resultados obtidos permitiram a identificação de alguns aspectos que caracterizam as escolas do campo, em torno dos processos de ensino e aprendizagem associados à qualidade do ensino, condições infraestruturais das escolas, à formação e a prática docente, apontando as especificidades da docência nessas escolas que são os nossos objetivos neste artigo como já indicado.

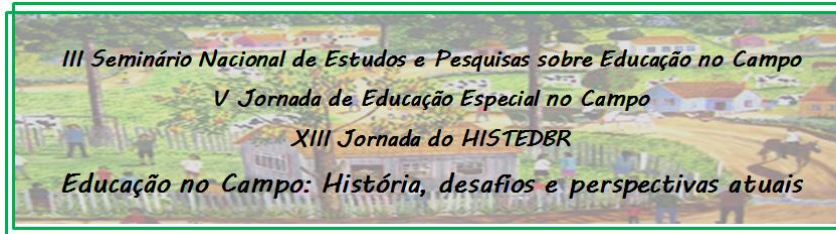
2. Aspectos e Especificidades da Docência nas Escolas do Campo

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, as gestoras e professoras afirmam a excelência do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação 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 dois itens: Recursos didáticos e tecnológicos, e, Espaço físico e arquitetura escolar.

2.1 Recursos didáticos e tecnológicos

Na realidade pesquisada, 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.

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 – Profª).



[...] 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).

Nas escolas pesquisadas se evidenciou que a questão dos recursos materiais não se revela um obstáculo ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mesmo se encontrando no meio rural.

2.2 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 do município pesquisado.

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).

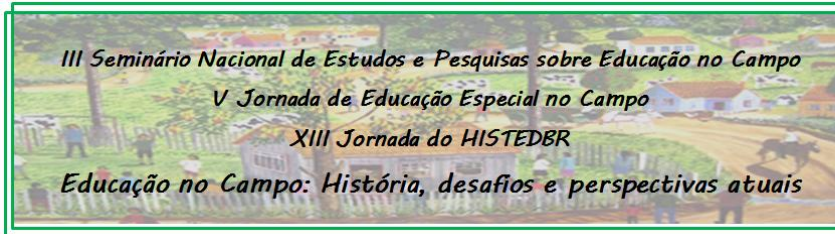
A escola tem espaço físico, as salas são amplas, tudo organizado, tem a quadra que a gente utiliza com os meninos para fazer Educação Física. (Raquel – Prof^a).

(Na escola do povoado) 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).

Assim como os recursos didático-pedagógicos, as escolas pesquisadas têm um espaço privilegiado para o bom desenvolvimento da educação escolarizada.

3. As Especificidades da Docência nas Escolas do Campo

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Aqui apresentamos as percepções de nossas entrevistadas sobre o contexto educacional da escola em que trabalham no que se refere às especificidades da docência. 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 voltados ao atendimento das especificidades das escolas. As professoras falaram sobre aprendizagem, avaliação e reprovação, e das dificuldades e alternativas utilizadas no cotidiano escolar.

3.1 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.

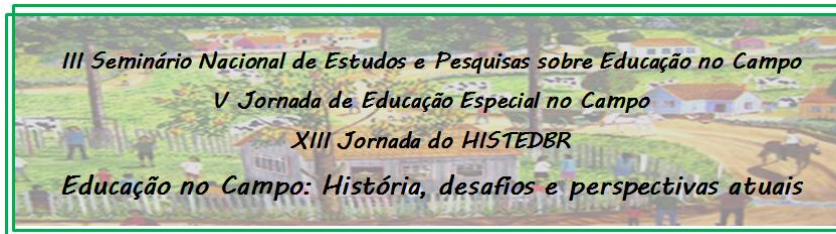
No início de cada ano letivo, é feita a avaliação do trabalho pedagógico realizado no ano anterior e, a partir dos resultados e de propostas dos professores, são elaborados os planejamentos para o ano que se inicia.

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 frequentemente enriquecidos pela troca de experiências entre os profissionais, nas reuniões mensais que ocorrem com todos os membros da Rede Municipal de Educação.

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 à 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. (Silvia 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), como 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 S. J. da V., 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 ideias 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. (Rosângela – Prof^a).

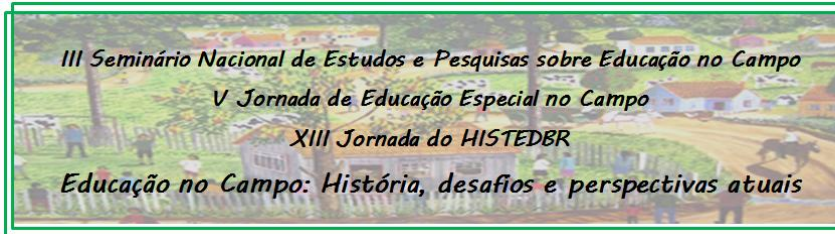
Os depoimentos das entrevistadas sobre o planejamento e o trabalho coletivo foram organizados em dois subitens: a) Autonomia e adequação dos planejamentos; b) Reuniões pedagógicas.

a) 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 (do meio urbano), 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 à gente acaba fazendo uma relação. [...]. (Maria Helena – Coord. Pedagógica).



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 – Prof^a).

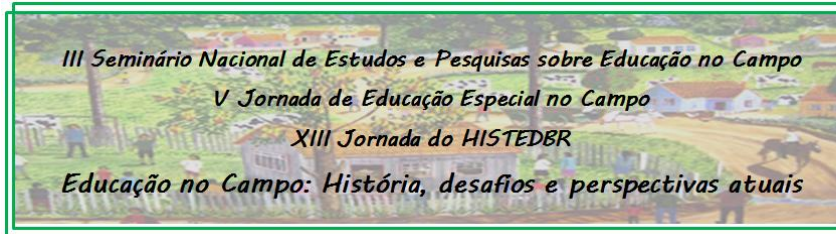
Uma vez ao mês a gente faz uma reunião em S.J. da V., vão os professores da Lagoa Preta, é chamado Módulo, a gente cumpre na escola e uma vez ao mês cumprimos todas juntas lá (no meio urbano). Aí discutimos, ela quer passar alguma coisa do planejamento, de sala de aula, reúne o grupão e discutimos os problemas. (Raquel – Prof^a).

Com o multisseriado 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 – Prof^a).

Ressaltamos a importância de planejamentos contextualizados e 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. Assimilando essa concepção segundo a qual “A escola do campo 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).

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.

Nessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, LDBEN - 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.



À luz do artigo 210 da Constituição Federal 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”. Já 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:

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, LDBEN 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: a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. Isto se efetiva sem que haja ruptura com um projeto de educação global para o país, conforme expresso no artigo 26, que prevê a concepção de uma base nacional comum e que se contemplem as especificidades regionais e locais. (BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 26).

Os artigos 26 e 28 da LDBEN 9394/96 estão em consonância com o artigo 23 da referida Lei que em seu 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.

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. Dessa forma, algumas premissas são consideradas essenciais nesse momento de reflexão:

- 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).

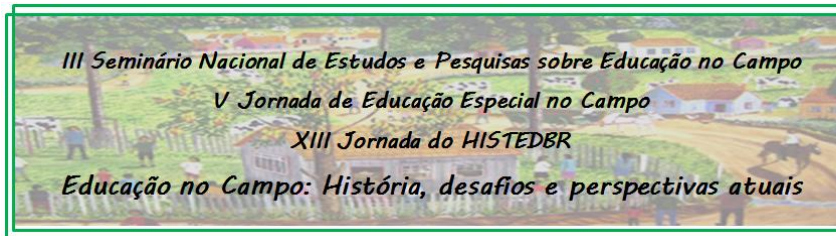
Atualmente, já se tem uma percepção de mudança, se analisarmos as propostas de políticas públicas de educação que têm projetado o campo como espaço de democratização e de inclusão social, no contexto global da sociedade brasileira. Políticas que são necessárias e fundamentais para o reconhecimento da 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.

b) 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.

[...] Quando a gente faz reunião em grupo lá (no meio urbano), assentamos 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, reúnem as professoras da primeira, as professoras da segunda, da terceira, da quarta série e da Fase Introdutória daqui, das (escolas do campo), 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 (em um povoado do meio rural), segue aqui (no meio urbano) e segue (em outro povoado do meio rural), porque talvez se um aluno



mudar, o professor está acompanhando, é mais fácil até para a criança mesmo. (Juscilene – Prof^ª).

Este espaço é fundamental para o processo de formação continuada que se debruça sobre as questões pedagógicas e da necessidade de compreensão destes sujeitos do campo e da cidade a partir de suas especificidades.

4. A Atuação Pedagógica dos Professores: especificidades e métodos

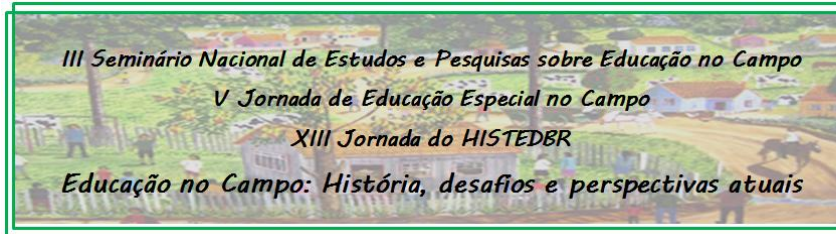
A prática pedagógica, as tendências metodológicas e o aprendizado estão voltados para a realidade e o contexto social dos alunos. Essa forma de trabalho é tema recorrente na fala das professoras, sendo enfatizadas as orientações da Coordenadora Pedagógica Maria Helena, que propõe privilegiar a qualidade do ensino e não o cumprimento da proposta de ensino anual.

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. (Rosângela – Prof^ª).

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 – Prof^ª).

A fala da coordenadora traz à baila a questão do conhecimento que dialoga efetivamente com a educação do campo e a necessidade de se compreender os papéis da proposta pedagógica e do próprio livro, qual seja, a qualidade da educação reside em um conhecimento que possibilite qualitativamente o desenvolvimento dos sujeitos não se vinculando à quantidade de conteúdos que o professor é obrigado a ensinar.



4.1 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 (do meio urbano), 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 09h00min 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).

Também foram apresentados depoimentos sobre a atuação pedagógica junto a alunos com dificuldades de aprendizagem,

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).

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).

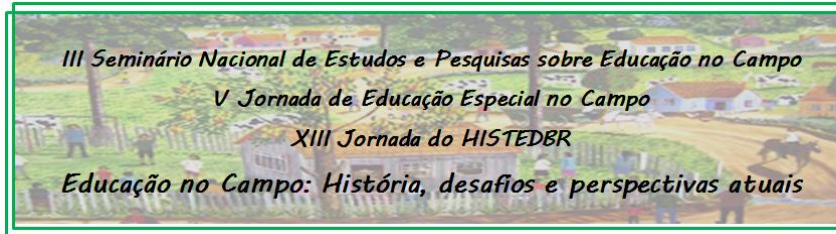
Percebemos que a estrutura física e os recursos didático-pedagógicos têm possibilitado o devido acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e a individualização das dificuldades como forma de se efetivar o papel da educação escolarizada.

5. Dificuldades e Alternativas

As professoras apresentaram algumas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia da escola, enfatizando a heterogeneidade das turmas, a inexperience 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).

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).

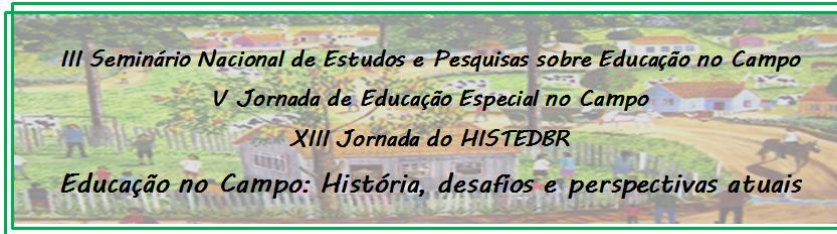
As entrevistadas apontaram como um dos elementos dificultadores da prática pedagógica, a inadequação dos livros didáticos à realidade e necessidades dos alunos da escola do campo, uma vez que, em geral, os conteúdos abordados são alheios à realidade dessa população. Fato que pode ser constatado nos seguintes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

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).

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 início do texto, 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.

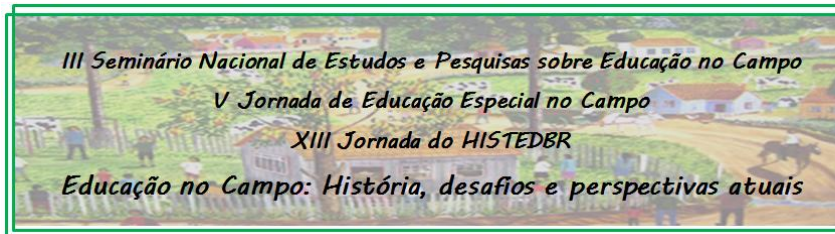
Essa percepção da especificidade da educação no meio rural e da escola do campo está expressa no texto do Parecer 36/2002 no que se refere ao atendimento escolar sob a ótica do direito, propõe o respeito às diferenças e a política de igualdade, abordando a educação escolar sob a perspectiva de qualidade, 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 realizações da sociedade humana.” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04/12/2001, p. 01).

Considerações Finais

É inegável que qualquer educação, seja do meio urbano, seja do campo, necessita de recursos materiais e humanos para o seu bom desenvolvimento. Na pesquisa realizada foi possível compreender como a formação docente é fundamental para educação e a compreensão das bases educativas proporcionam momentos em que professoras e gestoras se formam no diálogo do que se passa no cotidiano das escolas. É com base no concreto que se realiza a educação de qualidade.

Neste contexto, o próprio conhecimento do campo e sua qualidade são alvo de discussões com uma análise crítica de propostas pedagógicas e livros didáticos que não fazem sentido fora do meio urbano. Não é possível um diálogo entre o global e o local em uma perspectiva que ignora os saberes e a realidade do campo, no caso das escolas do campo.

No entanto, não deve se esquecer das dificuldades que se impõem a qualidade da educação do campo, tais como o acesso às escolas, a verba enviada para merenda escolar, a realidade da multisseriação, que carece de uma metodologia, uma vez que os



cursos de formação de professores privilegiam o seriado característico das escolas urbanas.

Assim, compreendemos que as professoras da educação do campo trazem importantes questões e análises para o processo educativo envolvido em três questões fundamentais: tempo, espaço e conhecimento, ou seja, neste território diferenciado que é o campo, o tempo deve ser compreendido como momento para o desenvolvimento de um conhecimento que dialogue com a realidade dos sujeitos do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 214p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

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.

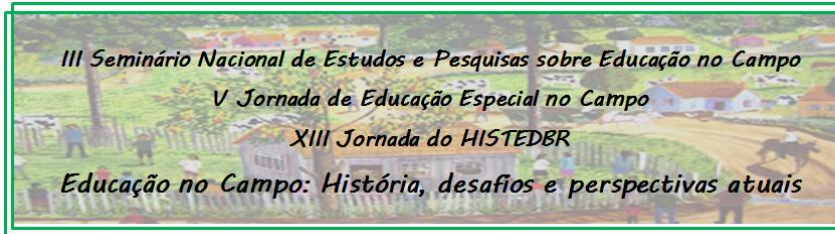
BRASIL, CNE. [Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002](#) Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>> Acesso em 31 dez. 2007.

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.

DIAS, Márcia Antônia. **A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais**. 2009, Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNADES, 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.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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.

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. **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.

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.