UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA MENIN DA SILVA

A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário

RIBEIRÃO PRETO- SP

2013

NATÁLIA MENIN DA SILVA

A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº Dr. José Marcelino de Rezende Pinto.

*** Versão corrigida da Dissertação**

RIBEIRÃO PRETO- SP

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Natália Menin da
A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário. Ribeirão Preto, 2013.
160 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Área de concentração: Educação.
Orientadora: Pinto, José Marcelino de Rezende.

1. Custo qualidade. 2. Educação do Campo. 3. Financiamento da educação do campo. 4. Indicadores de Qualidade na Educação. 5. Reforma Agrária.

Nome: SILVA, Natália Menin da
Título: A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: 10/12/2013

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento:_____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento:_____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento:_____Assinatura: _____

Aos meus pais, Fátima e Ivaldo, que, pelos sonhos de me verem estudar, não mediram esforços.

Ao João Pedro, meu grande e verdadeiro amor, pelo apoio constante.

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor e orientador, José Marcelino de Rezende Pinto, que durante a trajetória do mestrado, muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

Ao Prof. Dr. João Passador, pela atenção, apoio da bolsa, que foi fundamental durante o desenvolvimento do mestrado.

Ao grupo GEG, que através de estudo e discussões, mostraram outros caminhos possíveis de serem percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa.

À equipe de funcionários e docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, pelo apoio constante.

Aos professores e amigos, Ana Paula Brancaleoni e Flávio Caetano da Silva, que apoiaram e contribuíram durante o processo de estudo e desenvolvimento da pesquisa. As criticas foram fundamentais no processo de aprendizagem e no delineamento da pesquisa.

Aos amigos queridos que sempre me apoiaram e incentivaram durante o desenvolvimento deste estudo: Aline, Danielli Boer, Daniela Faustino, Delma, Elisamara, Gabrielle, Kallyni, Ligia, Mayara, Paula, Pollyanna, Raquel, Rogério e Vanessa.

À minha família, fundamental em minha vida, especialmente: meus irmãos, Letícia e Junior; minhas primas Andressa e Tatiane e minha tia Ivanete, que sempre incentivou nos estudos.

Às professoras, diretora e demais funcionários das escolas em que realizei a pesquisa, que aceitaram minha presença em sua rotina de trabalho.

Às crianças, famílias e movimentos sociais do Assentamento Rural, que sempre estiveram disponíveis para contar um pouco de suas histórias e desejos de melhoria para à escola.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Los poetas celestes

Qué hicisteis vosotros gidistas,
intelectuales, rilkistas,
misterizantes, falsos brujos
existenciales, amapolas
surrealistas encendidas
en una tumba, europeizados
cadáveres de moda,
pálidas lombrices del queso
capitalista, qué hicisteis
ante el reinado de la angustia,
frente a este oscuro ser humano,
a esta pateada compostura,
a esta cabeza sumergida
en el estiércol, a esta esencia
de ásperas vidas pisoteadas?

No hicisteis nada sino la fuga:
vendisteis hacinado detritus,
buscasteis cabellos celestes,
plantas cobardes, uñas rotas,
"belleza pura", "sortilegio",
obra de pobres asustados
para evadir los ojos, para
enmarañar las delicadas
pupilas, para subsistir
con el plato de restos sucios
que os arrojaron los señores,
sin vender la piedra en agonía,
sin defender, sin conquistar,
más ciegos que las coronas
del cementerio, cuando cae
la lluvia sobre las inmóviles
flores podridas de las tumbas.

Pablo Neruda

RESUMO

SILVA, N. M. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário.** 2013. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2012.

Principalmente graças às ações dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, houve um grande aumento de interesse em relação às políticas de educação para o campo no Brasil. O objetivo deste estudo é analisar a estrutura e as condições de funcionamento de uma escola de ensino fundamental situada em um assentamento de reforma agrária, bem como identificar as demandas de melhoria da escola por parte da população usuária e da equipe escolar na perspectiva de se obter o custo aluno-qualidade de uma escola do campo. Trata-se de um estudo qualitativo na modalidade estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo foram: observação participante com registro em diário de campo durante todo o período de coleta de dados na escola e questionários aplicados aos pais e professores. Complementarmente foi utilizado o instrumento de auto-avaliação escolar Indicadores de Qualidade na Educação (INDIQUE), elaborado através de uma parceria entre a Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP e MEC, e que permitiu levantar os anseios de parte da comunidade escolar em relação à escola. Por fim, foram discutidos os insumos importantes para garantir qualidade, em especial os relativos à remuneração, na visão dos professores e funcionários, na perspectiva de se construir o CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) dessa escola. Os resultados das análises apontaram para a necessidade de: (a) mais participação dos pais, segundo o ponto de vista dos professores; (b) melhorias na infraestrutura da escola, como pátio maior, ampliação de banheiros, sala de informática com internet, biblioteca e, principalmente, água na escola e em todo assentamento, segundo opinião dos pais; (c) mais tempo para brincadeiras, mais jogos e brinquedos, quadra coberta, biblioteca, sala de informática e vídeo, professor de reforço, piscina e cachoeira, na visão dos alunos do ensino fundamental; (d) e mais valorização profissional, ligada a melhoria da condição salarial, sob o ponto de vista de funcionários e professores. Os relatos dos profissionais da escola evidenciam que é preciso mais investimento quanto aos salários que recebem. Em virtude disso, foi estabelecido qual deveria ser o gasto mínimo por aluno ao ano, com base nas demandas salariais, segundo o ponto de vista dos professores e funcionários. Como as visões foram diferentes, chegou-se a dois valores do CAQi dessa escola do campo: R$ 7.378 por aluno-ano segundo os funcionários e R$ 11.080 segundo a ótica dos professores. Esse maior valor atribuído pelos professores decorreu de uma demanda de salários para toda a equipe escolar mais alta que aquela exposta pelos funcionários, considerando também toda a equipe escolar. Estes valores estão bem acima do CAQi construído pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e transformado no Parecer CEB/CNE nº 8/2010, cujo valor seria de R$ 5.248 e muitas vezes acima do valor do Fundeb para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Rural) que é de apenas R$ 3.671. Assim, os resultados apontam para a necessidade de se

ampliar os valores disponibilizados pelo Fundeb para que seja possível se obter uma escola do campo de qualidade. Fica evidente também que o custo mais elevado da escola do campo em relação à sua congênere urbana decorrer da menor razão alunos/turma e do seu tamanho menor, o que aumenta seus custos fixos. Finalmente, os resultados apontam também para uma escola que busca encontrar o seu caminho na construção de um projeto próprio de educação do campo e uma comunidade que tem muito orgulho da escola, que só foi implantada graças à sua luta.

Palavras-chave: Custo qualidade; Educação do Campo; Financiamento da educação do campo; Indicadores de Qualidade na Educação; Educação e reforma agrária.

ABSTRACT

SILVA, N. M. 2013. **Seeking for a education of quality at a rural school in a land reform settlement: the gap between the resources available and those that are necessary.** 160f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2012.

Mainly due the actions of social movements struggling for land reform, there was a great increase of interest in relation to education policy for the rural areas in Brazil. This study aims to analyze the structure and operating conditions of an elementary school located in a land reform settlement, as well as identifying the demands of school improvement by the user population and school staff in view of obtaining the cost of a rural school of quality. This is a qualitative study in the form of a case study. The data collection instruments used in this study were: participant observation and questionnaire to parents and teachers. In addition, we used the instrument of school self-evaluation Quality Indicators in Education (INDIQUE), developed through a partnership between Ação Educativa, UNICEF, UNDP, INEP and MEC, which allowed raising the aspirations of the school community. Finally, we have identified the main inputs to ensure quality, in particular those relating to remuneration, in the view of the faculty and staff, with the goal of building the Cost of a Initial Quality Education per Student (CAQi). The results of the analysis indicated the need for : (a) more parental involvement, from the point of view of teachers, (b) improvements in school infrastructure, better courtyard and bathrooms , computer room with internet , library and, especially, water in school and in all the settlement, according to the opinion of parents, (c) more time to play games and toys, indoor court , library, computer room and video , teacher enhancement, swimming pool according the vision of elementary school students, (d) and more professional development, linked to better wage conditions, from the point of view of staff and school teachers. Reports of school professionals show the necessity of higher salaries. As a result, we established what should be the minimum spending per student per year, based on wage demands, from the point of view of teachers and staff. As visions were different, there was two different values for CAQi: R $ 7. 378, 00 per student-year according to staff and R$ 11.080, 00 from the viewpoint of teachers. The highest value assigned to CAQi teachers is due to the higher values of wages which they defined as adequate when compared with the values assigned by staff. These values are well above the CAQi built by the National Campaign for the Right to Education and which was transformed in the provision Parecer CEB/CNE No. 8/2010, whose value is R$ 5.248,00 and is also above Fundeb (Fund for the Maintenance and Development Basic Education and Enhancement of the Professionals of Education) for the early years of elementary school in rural areas, which is just R$ 3.671,00. Thus, the results point the need of to raise the values provided by Fundeb so you can get rural schools of quality. It is also evident that the higher cost of rural schools in relation to its urban counterpart is due to the lower ratio students/class and its smaller size , which increases its fixed costs . Finally, the results also indicate a school seeking to build an educational project itself and a community that is

very proud of the school, which has only been implemented thanks to their struggle.

.

Keywords: Cost Quality; Rural Education; Financing rural education; Quality Indicators in Education, Education and land reform.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDe	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GEG	Grupo de Estudos em Gestão
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDIQUE	Indicadores de Qualidade na Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Sem Terrão
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDS	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATe	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMP	Programa Nacional de Educação no Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESI	Serviço Social da Indústria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta

LISTA DE TABELAS, FIGURAS e QUADROS

TABELA 1.1- Número de matrículas inicial da educação básica em escolas urbanas e rurais - 2011..... 33
TABELA 1.2- Taxa de atendimento escolar para a população rural nas diferentes etapas de ensino..... 34
TABELA 1.3- Organização das escolas do campo - 2011 36
TABELA 5.1- Dados gerais de pessoal e alunos da escola Vila dos Girassóis..... 125
TABELA 5.2- Gasto/ano real da escola Vila dos Girassóis..... 127
TABELA 5.3- Custo/ano ideal para os demais funcionários..... 136
TABELA 5.4- Custo/ano ideal para os professores..... 137
TABELA 5.5- Comparativo de valor gasto por aluno/ano (R$) – 2013..... 138

FIGURA 3.1- Números de filhos na família..... 64
FIGURA 3.2- Nível de Escolaridade dos responsáveis..... 64
FIGURA 3.3- Tipo de residência..... 65
FIGURA 3.4- Como a família é constituída..... 66
FIGURA 3.5- Trajetória Escolar das professoras..... 67
FIGURA 3.6- Planta baixa da escola Vila dos Girassóis..... 78

QUADRO 5.1- Parcela dos impostos do Fundef..... 121
QUADRO 5.2- Parcela dos impostos do Fundeb..... 122

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 20
CAPÍTULO 1- POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL..... 24
1.1- A questão da terra no Brasil..... 24
1.2- Condição da Escola Rural no contexto brasileiro..... 30
1.3- Contextos de surgimento da proposta de Educação do Campo..... 36
1.4- A Educação do Campo na Legislação Brasileira..... 40
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DA PESQUISA..... 47
2.1 - Referencial teórico metodológico..... 47
2.2- Conhecendo o campo de estudo..... 49
2.2.1- A escola no assentamento..... 49
2.2.2- Processo e instrumento de coleta de dados..... 50
2.2.3- Vivência na escola do campo..... 52
CAPÍTULO 3- A ESCOLA DO ASSENTAMENTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 58
3.1- O assentamento..... 58
3.2- A luta pela educação dos assentados e seus filhos..... 60
3.3- Os pais..... 63
3.4- Os professores..... 66
3.5- A rotina da escola..... 68
3.5.1- Narrando experiências vividas na escola..... 68
3.6- Estrutura física da escola..... 76
CAPÍTULO 4- OS DESAFIOS DE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE QUALIDADE: AS DEMANDAS DA COMUNIDADE ESCOLAR..... 79
4.1- Discussão dos principais problemas identificados pelos diversos segmentos da escola, classificados segundo as dimensões do INDIQUE..... 80
4.2- Aspectos Gerais..... 80
4.3- Discutindo as dimensões com os professores e funcionários..... 82
4.3.1- Dimensão: Ambiente Educativo..... 82

4.3.2- Dimensão: Prática pedagógica..... 85
4.3.3- Dimensão: Avaliação..... 88
4.3.4- Dimensão: Gestão escolar democrática..... 89
4.3.5- Dimensão: Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola..... 93
4.3.6- Dimensão: Ambiente físico escolar..... 96
4.3.7- Dimensão: Acesso, permanência e sucesso na escola..... 98
4.4- Discutindo as dimensões do INDIQUE com uma turma de EJA e alguns pais..... 100
4.4.1- Dimensão: Ambiente Educativo..... 101
4.4.2- Dimensão: Prática pedagógica..... 102
4.4.3- Dimensão: Avaliação..... 104
4.4.4- Dimensão: Ambiente físico escolar..... 105
4.5- As demandas por uma escola de qualidade dos alunos do Ensino Fundamental da Escola “Vila dos Girassóis”..... 106
4.5.1- A vivência do preconceito nas escolas urbanas..... 107
4.5.2- Transporte Escolar..... 108
4.5.3- A escola que temos: ouvindo os alunos do ensino fundamental e pré-escola..... 110
4.5.4- Avaliação da escola do campo..... 110
4.5.5- A escola que queremos: Demandas por uma educação de qualidade..... 112
CAPÍTULO 5- QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU CUSTO: UMA QUESTÃO EM DISCUSSÃO..... 118
5.1- O financiamento da educação no Brasil..... 119
5.2- Discutindo Qualidade na escola Vila dos Girassóis..... 123
5.3- Entendendo a organização e os custos da escola Vila dos Girassóis..... 124
5.4- Um breve discussão sobre a Condição salarial em uma escola de qualidade..... 128
5.5- Valorização profissional..... 133
5.6 - Construindo o CAQi da escola Vila dos Girassóis.. 135
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 142

REFERÊNCIAS..... 147
ANEXOS..... 154

APRESENTAÇÃO

A busca por uma educação de qualidade talvez seja, hoje, o tema de maior importância para a sociedade brasileira. Embora seja tema em disputa, é inegável que a qualidade da educação está diretamente ligada a fatores como infraestrutura e equipamentos adequados, garantia de acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação com a garantia de, melhores condições salariais e de trabalho.

Como não poderia deixar de ser, alcançar uma educação de qualidade é um enorme desafio. Nas escolas urbanas esse tema permeia as discussões há muito tempo e ainda sim há muito a ser feito para se garantir uma qualidade minimamente aceitável. Já nas escolas do campo, a situação é ainda mais grave em virtude de muitas delas não terem o mínimo de recursos e infraestrutura, como muitos estudos mostram.

Diante desse quadro, o presente estudo busca analisar o funcionamento de uma escola do campo localizada em um assentamento de reforma agrária, identificando as demandas de qualidade da comunidade escolar e local e avaliando o impacto dessas demandas no custo-aluno. Frente às dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo, este estudo situa-se no contexto dos esforços em construir uma educação do campo de qualidade.

Dados sobre a educação do campo indicam que são grandes os desafios quantitativos e qualitativos para que a população que vive no campo tenha acesso a uma educação de qualidade. O campo ainda carece de muitos incentivos quanto às condições do ensino, como, por exemplo, garantia de acesso e permanência à educação básica, melhorias na estrutura das escolas, com número adequado de salas para as diferentes etapas de ensino e mais professores por escola, em vez de um único professor em turmas multisseriadas.

Através deste e de outros estudos, percebe-se que existe uma carência de políticas que viabilizem uma educação de qualidade no campo. A realidade do ensino do campo é bem diferente da urbana, no qual as políticas de financiamento estão mais diretamente ligadas.

Com base no que foi exposto, a presente pesquisa busca identificar quais são as condições de oferta de ensino em uma escola de assentamento de reforma agrária e, a partir da consulta a sua comunidade escolar, construir o esboço do que seria uma escola de qualidade para o campo e verificar o seu custo-aluno. A pesquisa foi feita levando em conta aspectos apontados como significativos para a qualidade pela equipe escolar, pais e estudantes de uma escola localizada em assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto. As reflexões apresentadas, a partir dos dados coletados, permitirão oferecer novas perspectivas sobre a ação do Estado na vida das escolas públicas do campo.

São, portanto, objetivos gerais desta pesquisa**:**

Analisar a estrutura e as condições de funcionamento de uma escola de ensino fundamental situada em um assentamento de reforma, tendo em vista as demandas da população usuária e da equipe escolar na perspectiva de se obter o custo aluno-qualidade de uma escola do campo.

Objetivos específicos:

- Analisar as condições de acesso à educação para as crianças e jovens do assentamento antes da implantação da escola;
- Analisar as condições de oferta de ensino da escola, considerando infraestrutura, qualificação do pessoal docente, razão alunos/turma entre outros indicadores;
- Com base no instrumento de avaliação denominado INDIQUE (Indicadores de Qualidade na Educação) identificar as demandas de qualidade por parte da equipe escolar e da comunidade usuária da escola;
- Levantar o custo/aluno da escola e compará-lo com os valores disponibilizados pelo FUNDEB e com o valor proposto para o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi);

- Considerando as demandas de qualidade da escola do assentamento, por sua comunidade escolar, obter o seu custo aluno-qualidade.

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. O trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola de um assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto. Como fontes de dados, além da revisão bibliográfica e analise documental, utilizou-se da aplicação do INDIQUE (AÇÃO EDUCATIVA, 2007), instrumento de avaliação desenvolvido pela ONG Ação Educativa em articulação com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e várias outras instituições. O instrumento foi utilizado com algumas adaptações considerando a realidade concreta da escola. Também foram utilizados, como fonte complementar, parte dos dados de pesquisa intitulada "A participação das mulheres assentadas nas atividades de organização, produção e educação dos filhos em um assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto-SP", na qual a pesquisadora participou. Através desta pesquisa foram obtidas várias informações relativas à demanda educacional da comunidade assentada.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos, além desta apresentação, que foram assim organizados. No primeiro capítulo é feita uma discussão sobre a educação do campo no Brasil, considerando o contexto econômico e social em que ela se situa. Para tanto, foi feita uma breve contextualização histórica para se discutir a questão do acesso à terra no Brasil bem como o surgimento da necessidade da reforma agrária.

No segundo capítulo apresenta-se o percurso metodológico realizado na pesquisa para a coleta dos dados, detalhando-se a inserção no campo e a aplicação dos instrumentos. O terceiro capítulo busca caracterizar a escola do assentamento de reforma agrária em que o estudo foi desenvolvido. No quarto capítulo, são apresentados os desafios de construir uma Educação do Campo de qualidade. As respostas dadas pelos diferentes segmentos às dimensões propostas pelo INDIQUE são apresentadas e discutidas. Através das transcrições das falas dos entrevistados, de questionários respondidos e de anotações do *diário de campo*, é possível entender como funciona a escola e quais são os desejos de toda comunidade escolar em prol de uma educação do

campo de qualidade. No quinto capítulo foi feito um levantamento dos dados de gasto da escola e a precificação dos insumos apontados pela comunidade escolar como necessários para se obter uma educação do campo de qualidade. Aqui também aparecem as falas da discussão do custo de uma educação do campo de qualidade com vistas à valorização profissional, ligada principalmente ao aumento salarial. Finalmente, apresenta-se um capítulo final com algumas considerações.

CAPÍTULO 1- POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Somos o que fazemos, mas somos principalmente, o que fazemos para mudar o que somos (Eduardo Galeano).

Neste capítulo são apresentados os caminhos percorridos para alcançar uma educação do campo. Uma educação que vai além da inserção de escolas no espaço rural, mas que se compromete com o sujeito do campo e com suas vivências. Uma educação que contemple e valorize a participação destes sujeitos no processo de discussão e tomada de decisão.

No entanto, com relação à educação do campo, a pretensão não é a defesa de uma educação específica e que tenha o campo como horizonte único, mas que leve em consideração as especificidades do campo enquanto espaço de luta, de conquista e de muitos embates. Em virtude dessas especificidades, os currículos e conteúdos também devem valorizar a realidade local como ponto de partida, além de se garantir a formação adequada do professor que atuará no campo.

Para compreender a educação do campo é necessário, antes de mais nada, entender em que momento da história brasileira surgiu a demanda por ela e que pressupostos seus propositores defendem. No interior do paradigma que culminou na proposta da educação do campo, será feito um percurso histórico destacando a questão agrária e concentração fundiária no Brasil, pois foi através da luta pela reforma agrária que veio o anseio por uma educação do campo, que fosse além do ensino rural que existe há muito tempo no país.

1.1- A questão da terra no Brasil

O conflito ligado à posse da terra é uma questão que faz parte da história do Brasil e está ligado à concentração fundiária, um problema que remonta aos primórdios da colonização do país.

A proposta de reforma agrária tem como pano de fundo a terra como espaço de luta e de resistência dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como aponta Bernardo Mançano Fernandes (2001).

Esse mesmo autor evidencia que é necessário diferenciar a *luta pela terra* da *luta pela reforma agrária*, pois a primeira sempre esteve presente na história brasileira e está ligada aos trabalhadores; a segunda envolve diferentes sujeitos e instituições. É importante diferenciar "primeiro, porque a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de reforma agrária. Segundo, porque ela é feita pelos trabalhadores e na luta pela reforma agrária participam diferentes instituições (p.1)".

A disputa pela terra no Brasil teve início com a chegada dos portugueses e seu processo de colonização que envolveu os indígenas, escravos, trabalhadores livres, entre outros sujeitos, como os imigrantes e camponeses (FERNANDES, 2001). Desde os primórdios, a concentração de renda foi marcada pela exclusão dos sujeitos que viviam da terra em prol de uma minoria, os "donos das terras".

A primeira distribuição de terras no Brasil se deu através da divisão de grandes porções de terras, sem haver uma delimitação prévia de espaço e território, com a criação das *capitanias hereditárias*, fato que deu início ao processo de desigualdade de acesso à terra.

Originalmente, esse mecanismo de exclusão se baseava na concessão de *sesmarias*, que implicava na doação de grandes propriedades de terras pela Coroa Portuguesa com a finalidade de que o beneficiário da doação cultivasse as terras recebidas. Caso isso não acontecesse no prazo de dois anos, as terras eram devolvidas à Coroa. Contudo, essas propriedades eram doadas a nobres latifundiários, próximos ao rei de Portugal; às famílias pobres não tinham esse direito, restando a elas o trabalho temporário, forçando-as a mudar várias vezes de terra (REIS, 2008). Isso sem falar nos escravos, mão de obra explorada na monocultura de cana de açúcar; que não eram sequer mencionados.

Tal modo de produção e aquisição de terras perdurou por quase três séculos. A mudança desse sistema iniciou-se com a promulgação da Lei Euzébio de Queiroz em 1850, que proibia o tráfico de negros.

Regina Gadelha (1988) aponta que durante o século XIX houve muitas mudanças no que se refere às formas de exploração da terra e dos trabalhadores, partindo dos escravos até a chegada dos imigrantes, após a abolição da escravidão. Em todos os momentos da história da disputa pela terra, o latifundiário sempre foi valorizado; os outros ficavam à mercê das poucas políticas e ações, que resultavam, quase sempre, em exclusão e marginalização.

A autora ainda salienta que no mesmo ano em que foi abolido o tráfico negreiro, foi aprovada a Lei de Terras, em 1850, de forma que as terras fossem valorizadas e, delas fosse possível obter renda; além do mais, temiam que os negros pudessem invadir as terras e tomá-las como posse. Até aquele momento, as terras eram doadas e não havia um documento que a regulamentasse como propriedade. Essa lei fixou um preço para a terra e determinou que ela não poderia ser vendida em pequena proporção. Como a única forma de acesso à terra era a compra, automaticamente, da propriedade, estavam excluídos, além dos escravos, os camponeses e trabalhadores, ou seja, a maioria da população. Em virtude disso, Reis (2008, p.3) revela que:

> Na verdade, até então, não havia uma distinção entre propriedade e posse, pois tal diferenciação não se fazia necessária. A produção à época baseava-se no regime escravocrata e o escravo era um ser destituído de personalidade e, por isso, apropriável, não tendo, pois, acesso à terra. Somente a partir da primeira lei anti-escravagista, Lei Euzébio de Queiroz, de 1850, que proibia o tráfico negreiro, é que os donos de terra começaram a sentir necessidade de definir propriedade, bem como delimitá-la nos termos das concessões de sesmarias e das ocupações existentes, pois com o advento da Revolução Industrial, a mão-de-obra escrava tendia a ser substituída pela assalariada.

Neste momento surgiam os primeiros sinais do modo de produção capitalista no Brasil, desestruturando a mão de obra baseada no trabalho servil.

No entanto, a abolição da escravidão só ocorreu em 1888 e os escravos continuaram, ainda por muito tempo, sendo explorados. O capitalismo implanta-se, de fato, à medida que o trabalhador assalariado substitui a mão de obra escrava (OLIVEIRA, 2001).

No ano seguinte à abolição da escravidão, em 1889, o Brasil presenciou o nascimento da República, porém, o poder político continuou nas mãos dos grandes latifundiários. Desde o primeiro processo de colonização até os tempos mais atuais, a grande concentração fundiária foi uma marca registrada da história do Brasil. Todo esse movimento, no que diz respeito à concentração de terras, envolveu muita violência (REIS, 2008).

Essa autora mostra ainda que, com o impulso da industrialização, após a revolução de 1930, foram reconhecidos os primeiros direitos dos trabalhadores e o Estado passou a ter um peso maior no processo econômico do país. No entanto, tal medida não levou em consideração, mais uma vez, a questão agrária e os camponeses. Durante a fase da industrialização e depois da Segunda Guerra Mundial, com o processo de redemocratização e com a urbanização acelerada, alguns projetos de lei, levando em consideração a reforma agrária foram apresentados ao Congresso Nacional, mas nenhum deles foi aprovado.

Infelizmente, a questão agrária no Brasil foi tratada tardiamente, fazendo com que os excluídos permanecessem à mercê das poucas ou quase inexistentes políticas voltadas ao campo e ao camponês.

Foi somente por volta dos anos 1960 que o debate sobre essa questão começou a ganhar destaque, em especial graças à ação dos movimentos sociais. No ano de 1962 foi criada a Superintendência de Política Agrária – SUPRA, que tinha como maior objetivo colocar em prática a reforma agrária. No ano seguinte, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, em que, pela primeira vez, o trabalhador do campo teve seus direitos regulamentados, pois até então eles estavam excluídos de boa parte das conquistas obtidas pelo trabalhador urbano.

Ainda no governo de João Goulart, em março de 1964, foi assinado um decreto promovendo a desapropriação de terras próximas às ferrovias e rodovias construídas pela União. No entanto, infelizmente, esse projeto de reforma agrária foi boicotado, pois no dia 31 de março de 1964 os militares assumiram o poder através de um golpe de Estado.

Fernandes (2001) indica que no período da ditadura militar houve um grave retrocesso no país, com um grande aumento da desigualdade social. Foram implementadas políticas que fomentaram ainda mais a concentração de renda e fundiária, contribuindo para o incremento do êxodo rural no Brasil. Os militares junto à burguesia trataram a questão agrária com muita violência, seguindo a lógica da modernização capitalista do campo. Nesse período foi incentivado o crescimento econômico por meio de subsídios e isenções fiscais, favorecendo o crescimento da agricultura e da indústria, "enquanto arrochava os salários, estimulava a expropriação e a expulsão, multiplicando os despejos das famílias camponesas (...) intensificando ainda mais a concentração fundiária" (idem, p.112).

Como resultado desta política, as décadas de 1960 e 1970, devido à forte repressão do regime do militar e às políticas voltadas contra a reforma agrária, representaram um momento de retrocesso na luta pela reforma agrária. Indignados com a situação posta, em meados da década de 1970 camponeses e pessoas interessadas no assunto começaram a criar embates com o governo em prol da reforma agrária. Esses movimentos tiveram apoio da igreja Católica, que em 1975 criou a Comissão Pastoral da Terra (CPT) que ajudou na articulação dos movimentos sociais no período da ditadura militar (FERNANDES, 2001).

Foi nesse momento da história brasileira, indo contra o regime militar e em um contexto de forte repressão que surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ocupar terras foi uma medida tomada para resistir e combater o modo de produção capitalista por parte dos camponeses e trabalhadores rurais sem terra.

Para Oliveira (2001), existem duas razões básicas nessa luta: a primeira é entrar na terra como proprietário e a segunda é permanecer na terra, produzindo alimentos. Os camponeses, durante o século XX, consolidaram-se enquanto classe social. Desse modo, segundo Oliveira (p.189):

> Esses camponeses não são entraves ao desenvolvimento das forças produtivas, impedindo o desenvolvimento do capitalismo no campo; ao contrário, eles praticamente nunca tiveram acesso à terra, sendo pois desterrados, 'sem terra', que lutam para conseguir o acesso a terra. É no interior destas contradições que têm surgido os movimentos sociais de luta pela terra, e com ela os conflitos, a violência.

Conquistar a terra é pelejar contra a exclusão e a Reforma Agrária tornou-se uma alternativa para os sujeitos saírem da situação de pobreza e de "marginalização". Estes trabalhadores desejam ser reconhecidos como sujeitos de direitos; a possibilidade de alcançar uma terra para viver e produzir era um sonho, que se tornou possível através do movimento pela Reforma Agrária. Ela é também um mecanismo poderoso de transformação social.

Nesse sentido, a Educação do Campo é parte central na estratégia de luta dos movimentos sociais, pois só ela propicia a valorização dos sujeitos do campo, de sua cultura e da agricultura familiar.

Nesse sentido, a educação do campo nasce da denúncia contra a educação que os sujeitos do campo recebiam, descompromissada com seus valores, mais voltada para os centros urbanos e com uma visão ajustada aos interesses da classe dominante. Munarin (2008, p.1) mostra que a educação rural, no Brasil, foi nada mais do que um "instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo".

Os movimentos sociais foram muito importantes na desconstrução desse rótulo, enfatizando a importância de se ter uma escola não apenas no campo, mas do campo, em que haja a discussão da situação vivida pelos sujeitos do campo.

1.2- Condição da Escola Rural no contexto brasileiro

Educação do Campo entendida como aquela voltada aos interesses daqueles que vivem e trabalham no meio rural é um conceito recente na história educacional brasileira. A articulação dos movimentos sociais foi muito importante na conquista pelo direito à educação e discussão da reforma agrária. Foram esses movimentos que colocaram em pauta a discussão de uma educação do campo de qualidade.

De um modo geral, a educação brasileira enfrenta graves problemas no que se refere à qualidade. Com relação à educação do campo essa situação é ainda mais grave. As desigualdades entre as escolas urbanas e rurais vão desde as condições de oferta, acesso e permanência dos alunos, bem como a questão salarial e formação dos educadores (BRANCALEONI, 2005).·.

O primeiro entrave se dá na questão do acesso à educação para os sujeitos do campo. O ensino fundamental, garantido na lei 9394/96, deve ser obrigatório para todas as crianças, assegurando-lhe o acesso gratuito, inclusive, para as que não tiveram acesso na idade própria. Além do mais, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu art. 53º, deve ser garantida a oferta de vagas próxima à residência do educando.

No entanto, nem sempre esse direito é assegurado e as crianças que vivem no campo são as mais prejudicadas, visto que em muitos casos não há escola perto de suas casas. É dever do poder público garantir condições para que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola, independente do local onde residem.

É quando entra em ação a politica pública do transporte escolar, que, em sua maior parte, leva as crianças do campo para as cidades. Ainda tratando da LDB, em seu art. 4º, inciso VIII, ela estabelece que é dever do Estado garantir o “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de

programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

Contraditoriamente à demanda dos movimentos sociais e dos camponeses pelo fortalecimento da educação do campo, com a construção e melhoria das escolas nas regiões rurais onde vivem as crianças, observa-se um política de fechamento de escolas, com um grande investimento nos programas de transporte escolar, cujo foco principal é o transporte das crianças do campo para escolas urbanas. A versão mais recente dessas políticas é o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATe), aprovado pela lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, em que a intenção declarada é garantir o acesso e a permanência aos alunos do ensino fundamental público que vivem em área rural. Em 2009, com a Medida Provisória 455/2009, resultado da Lei 11.947/2009, foi incluída toda a educação básica na política do transporte escolar, atingindo também os alunos da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais. Essa inclusão foi possível com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e com a mudança na legislação do salário-educação, que é a contribuição social que financia o Pnate. Anteriormente, os recursos desta contribuição social se destinavam apenas ao ensino fundamental, agora podem ser utilizados para toda a educação básica. Contudo, como não houve aumento na alíquota da contribuição, o que existe é um mesmo montante de recursos para um número maior de usuários dos programas por ele financiados, como é o caso também da merenda escolar.

Segundo o FNDE:

> Em 2009, foram beneficiados 4,6 milhões de alunos residentes em áreas rurais, com repasses de R$ 418,5 milhões. [Em 2010] o programa repassou R$ 596,4 milhões para estados e municípios, em benefício de 4,9 milhões de estudantes da educação básica pública (BRASIL, 2010).

Isso mostra que muitos alunos que vivem no campo foram deslocados para estudar nas escolas urbanas, uma vez que, segundo o INEP, em 2005, o

número de alunos transportados da zona rural para escolas urbanas representou 42% do total.

Em virtude disso, uma parcela significativa dos alunos que vivem no campo é inserida em escolas urbanas. O problema em questão não é o ensino e a escola urbana em si, mas como são tratados os alunos que vivem no campo, que vêem seu conhecimento desvalorizado, além de sofrerem forte preconceito. Essa questão será mais bem detalhada no capítulo quatro, em que aparecem os relatos das crianças com relação a este assunto.

A ampliação da política do transporte escolar ocorreu exatamente em um momento em que se discutia a importância da Educação do Campo para os sujeitos do campo, representando, portanto, um grave retrocesso, desrespeitando a identidade dos alunos. Como denuncia Miguel Arroyo (2007, p.159):

> Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas.

Arroyo evidencia que a sociedade brasileira não tem criado condições favoráveis para a implementação de políticas públicas efetivas no que se refere à Educação do Campo. A escola e os professores do Campo têm um compromisso em descontruir a imagem do sujeito do campo como atrasado, como o “jeca” e construir outra imagem “digna e realista” da imagem do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999). Uma Educação do Campo deve ter o compromisso de valorizar e não de negar a cultura local.

Para Fernandes *et al.* (2004) ainda se encontram muitos resquícios da educação ruralista, como a alta taxa de atraso escolar e o elevado índice de analfabetismo dos sujeitos com 15 anos ou mais que vivem no campo, que

chegou a 23,2% em 2010. Na zona urbana, ainda no mesmo ano, esse índice representou 7,3% (Censo IBGE, 2010), o que evidencia ainda mais o caráter excludente da educação ao sujeito do campo.

Segundo Molina et al. (2009) que faz uma reflexão das desigualdades existentes no âmbito da garantia do direito à educação escolar aos sujeitos que vivem no território rural do país, o atraso escolar é um dos grandes motivos da evasão, resultando no baixo nível de escolaridade dos sujeitos do campo.

Para corroborar essa afirmação, a tabela 1.1 mostra a distribuição das matrículas da Educação Básica pública, considerando as etapas, localização e dependência administrativa no ano de 2011.

Tabela 1.1 - Número de matrículas inicial da educação básica em escolas urbanas e rurais -2011

	Estadual Urbana	Estadual Rural	Municipal Urbana	Municipal Rural	Total
Creche	7.472	314	1.325.668	129.042	1.462.496
Pré-escola	48.393	7.677	2.765.485	703.679	3.525.234
Ens.Fund- Inicial	2.417.575	194.958	7.402.002	2.673.002	12.687.537
Ens.Fund- Final	6.168.139	300.033	3.846.767	1.186.033	11.500.972
Ensino Médio	6.880.151	276.932	66.631	13.658	7.237.372
EJA – E.F	763.266	57.918	1.181.467	397.206	2.401.729
EJA – E.M	985.833	22.959	21.331	2.320	1.032.488

Fonte: Censo Escolar 2011

Se levar em conta, para título de comparação, somente as escolas rurais municipais e estaduais, o atendimento é priorizado somente no ensino fundamental, ou seja, as poucas escolas que ainda existem no campo atendem prioritariamente o ensino fundamental. A justificativa talvez possa ser dada através da lei 9394/96, com obrigatoriedade do ensino fundamental. No entanto, os dados ainda revelam que existe uma discrepância entre os anos

iniciais e finais do ensino fundamental. Nas escolas municipais, o grande contingente de alunos está nos anos iniciais, de primeiro ao quinto ano.

Com a Emenda Constitucional nº59 de novembro de 2009, que estabelece Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando-se a oferta gratuita a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, espera-se que o atendimento no campo aconteça efetivamente.

Nas escolas urbanas, os dados do Censo Escolar de 2011 mostraram que havia 43.053.942 alunos matriculados nas escolas públicas de Educação Básica em todo país, representando 84,5% do total. O número de matrículas no ensino fundamental foi de 30.358.640, representando 70% do total de alunos matriculados.

No Brasil, segundo o MEC, existem 76 mil escolas rurais. Os alunos matriculados nestas escolas correspondem a 6,3 milhões (12,4%).

Abaixo, na tabela 1.2, é possível perceber os desafios gigantescos para se assegurar o acesso à educação à população do campo.

Tabela 1.2 - Taxa de atendimento escolar para a população rural nas diferentes etapas de ensino

Etapas	Taxa de atendimento (%)
Educação Infantil – Creche	6,63
Educação Infantil- Pré-Escola	67,30
Ensino Fundamental	86,40
Ensino Médio	15,50
EJA- Fundamental	4,30
EJA- Médio	2,64

Fonte: Censo Demográfico IBGE/2010 e Censo Escolar INEP/2011.

Aloizio Mercadante, ministro da Educação, afirmou em entrevista ao portal de notícias da globo (GLOBO, 2012) o fechamento de muitas escolas rurais. Segundo ele, nos últimos cinco anos 13.691 foram desativadas.

Segundo o ministro: “Às vezes o problema é evasão, devido à urbanização da cidade, mas muitas vezes é para minimizar custos, o que acaba penalizando jovens, que têm que percorrer caminhos mais longos para chegar a escola".

Ainda na mesma entrevista, o ministro apresentou alguns dados, evidenciando alguns graves problemas das escolas do campo: 90% das escolas não têm acesso à internet; 15% não têm energia elétrica; 10% não têm água potável e 14% não têm esgoto sanitário, o que mostra a ausência de insumos básicos em um número significativo de escolas.

Outra questão de igual importância no que se refere à Educação do Campo relaciona-se à formação dos professores. Bezerra Neto (1999) afirma que, além dos professores não terem uma formação completa, eles são formados para atuar no meio urbano, deixando de lado a criança do meio rural, desconsiderando todo o seu conhecimento prévio. Assim, o aluno e seu meio cultural não são levados em conta. Muitas vezes, o professor que atua no campo só está à espera de uma melhor oportunidade para mudar para uma escola urbana, o que gera grande rotatividade.

O perfil do professor que atua no campo evidencia essa fragilidade. Em 2011, havia no campo 342.845 professores em exercício, sendo que apenas 53% deles possuíam formação em nível superior. Constata-se ainda a existência de 4.127 professores com formação apenas no Ensino Fundamental, sendo, portanto, leigos (Censo Escolar INEP/2011).

Outra característica das escolas rurais é o seu tamanho reduzido, com pequeno número de alunos, predominando ainda a organização de turmas multisseriadas, correspondendo a 71% do total de estabelecimentos, como mostra a tabela 1.3. Quando se considera a matrícula, essa forma de organização de turmas corresponde a 23% do total.

Tabela 1.3- Organização das escolas do campo – 2011

	Número de Escolas	Estadual (%)	Número de matrículas	Matrículas (%)
Escolas e matrículas	76.229	100,00	6.293.885	100,00
Com até 15 alunos	13.758	18,05	146.658	2,3
Com até 50 alunos	43.986	57,70	1.050.608	16,7
Com até 100 alunos	58.473	76,71	2.081.541	33,1
Com mais de 100 alunos	17.756	23,29	4.212.344	66,9
Com turmas multisseriadas	54.405	71,37	1.436.667	22,8

Fonte: INEP/ 2011

Para alcançar uma Educação do Campo de qualidade é necessário não apenas levar em conta a infraestrutura da escola, o número de alunos/turma, mas também às condições de trabalho e a formação docente. A necessidade de uma educação comprometida com as crianças, jovens e adultos que moram e trabalham no campo é condição essencial para a construção de um país mais justo e solidário.

1.3 - Contextos de surgimento da proposta de Educação do Campo

Como já mencionado, a proposta de Educação do Campo surgiu como crítica à educação brasileira em geral, como um movimento de 'denúncia' e pedido de socorro daqueles que vivem no campo. Ela decorre quase ao mesmo tempo em que a luta pela terra, através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que as famílias acampadas e assentadas reivindicavam acesso à educação. A Educação do campo nasceu em um determinado momento da história para tentar combater uma proposta de educação que não atendia aos interesses da população do campo (CALDART, 2009).

A educação rural para os sujeitos do campo, por muito tempo, foi marcada e influenciada pela educação urbana, na qual o sujeito do campo era considerado como inferior e atrasado comparado ao da cidade. Leite (1999, p. 14) explica esse fato da seguinte maneira:

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos'. Isso é coisa de gente da cidade.

Como é possível perceber, a proposta de educação rural nasceu descontextualizada do meio onde estava inserida. A Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, tinha o objetivo de criar uma sociedade e agricultura baseada nos interesses do capital. Assim, essa educação tinha a função de preparar mão-de-obra qualificada e barata, sem levar em conta uma educação que contribuísse à emancipação dos camponeses (MST, 2012).

O campo é um local de trabalho de muitos trabalhadores que tiram diretamente da terra seu sustento; por outro lado, também é o espaço de exploração daquele trabalhador temporário, como por exemplo, os cortadores de cana que trabalham quando há safra, o que não lhe dá garantias de emprego durante todo o ano. Para Vendramini (2007), estas diversas formas de ocupação do campo nos indicam a presença de diferentes sujeitos sociais no campo.

Com a presença e intensificação do capitalismo no campo, seja pelo agronegócio ou pela modernização da agricultura, os sujeitos do campo convivem com o desemprego e condições desumanas de trabalho. Muitos são obrigados a trabalhar nesse espaço, que já não é mais um local de pertencimento, mas sim um local de trabalho em prol da sobrevivência.

Como consequência, algumas experiências mostram o importante papel que a educação assumiu neste processo, pois através dela foi possível

combater algumas situações de desigualdades e valorizar os sujeitos pertencentes ao campo (FERNANDES, 2001).

Assim, os movimentos sociais contribuíram de maneira significativa na conquista por uma Educação do Campo. Houve uma ampliação da tomada de consciência desse direito por parte dos camponeses e de outros membros da sociedade (CALDART, 2009). No entanto, há muito que se fazer, pois apesar desta conquista, são muitos os desafios a serem vencidos. Por isso, é muito importante que os movimentos sociais atuem no sentido de aumentar a pressão revindicando Educação, envolvendo não só os sujeitos pertencentes a esse grupo, mas mostrar para a sociedade a importância dessa luta.

Essa luta ainda está processo de discussão, não está totalmente consolidada, mas caminha nessa direção, como aponta Vendramini (2007, p.123):

> É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Nesse sentido, a Educação do Campo nasceu do embate entre as poucas políticas públicas destinadas à educação rural e os movimentos sociais do campo.

Sob a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), requerer Educação do Campo é mais que uma demanda, pois deve estar atrelada à luta pela reforma agrária, ao trabalho coletivo, à economia solidária, aos direitos civis, à cultura, à saúde, ao lazer, a uma educação que ultrapasse a mera transmissão de saberes e formação de trabalhadores, possibilitando aos sujeitos uma transformação.

Nessa perspectiva, a exigência por uma Educação do Campo como alternativa à educação rural não é apenas uma questão de mudança de nome, mas uma conquista na defesa dos direitos sociais.

O conceito de Educação do Campo surgiu a partir de diversos debates e conferências na tentativa de se obter uma educação para os sujeitos do campo. Além do mais, visava inserir esse tema na agenda política do país, uma vez que foi pouco discutido. O primeiro encontro de impacto nacional foi a conferência “Por uma Educação Básica do Campo” que aconteceu em 1998 organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Este evento inaugurou os debates sobre a Educação do Campo, como alternativa à Educação rural, buscando implementar políticas públicas no que se refere à educação aos sujeitos que vivem no campo.

A partir de então, a discussão da Educação do campo foi ganhando destaque, envolvendo cada vez mais os movimentos sociais, órgãos públicos e universidades. Em continuidade a esse processo foram aprovadas em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento normativo em que busca estabelecer uma identidade para a escola do campo (CNE. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002).

Calcado nesta visão, também foi criado pelo Ministério da Educação, o Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo, em 2003 e, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em parceria com os sistemas de ensino, este órgão propõe políticas educacionais voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Nessa mesma época, em 2004, com a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, a discussão avançou na perspectiva de implementar uma política específica permanente para a educação do campo.

Esses acontecimentos impactaram a Educação do Campo, promovendo discussões sobre o perfil do aluno do campo e dos professores, permitindo um elo entre as políticas públicas e a educação do campo. Contudo, como aponta Caldart (2004, p.16):

> Não se trata de inventar "um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação.

Importante ouvir e entender as necessidades dos alunos que vivem no campo, para construir, junto à comunidade escolar, uma escola que valorize os sujeitos do campo. Para dar suporte a essa luta é fundamental entender as conquistas ocorridas na legislação no que se refere à educação do campo, pois através dela, muito se avançou quanto às garantias e deveres para os sujeitos do campo

1.4 - A Educação do campo na Legislação Brasileira

Como foi mencionado no item anterior, a Educação do Campo foi reconhecida e entrou para a agenda política do Brasil recentemente. Nasceu através da necessidade de uma nova educação, voltada aos sujeitos do campo. Uma educação que tem como propósito pensar o camponês, o trabalhador rural, valorizando o seu conhecimento e o seu espaço, como lugar de trabalho, de moradia e sua identidade.

As lutas que ocorreram em prol de políticas públicas para o campo, visavam garantir aos camponeses o direito à educação *no* e *do* campo, pois a educação como um direito universal deve englobar todos os cidadãos, independente de sua localidade. Nesse sentido, os movimentos sociais contribuíram muito para que esses sujeitos tivessem direito à educação

garantido em lei. Na Constituição Federal de 1988, no art. 205, a educação é abordada como "direito de todos e dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Essa afirmação que consta na Constituição, do direito à educação para todos e dever do Estado, tornou-se uma ferramenta de enfrentamento em favor de uma educação que valorizasse os sujeitos do campo. Outros dispositivos foram fundamentais quando pensamos nesses direitos. No art. 206, são estabelecidos como princípios do ensino no país:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade.
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Ao fazer uma comparação entre as crianças do campo e as crianças da cidade, será que existe igualdade de condições para ambos quanto ao acesso e permanência na escola? Como essa igualdade pode ser garantida se não há escola perto de casa das crianças que vivem no campo, por exemplo?

Os dispositivos legais foram fundamentais para exigir o direito à educação aos camponeses, mas não foram suficientes para garantir tais direitos. Estudos mostram que a realidade é bem diferente, como pode ser visto em Molina (2004), Caldart (2004) e Arroyo (2004). No campo, sem dúvidas, houve conquistas relacionadas à educação, mas ainda há muito a se fazer no sentido de contemplar todos os sujeitos que vivem nesse espaço com uma educação de qualidade, por isso a luta coletiva dos camponeses aliada ao Ministério Público e ao Poder Executivo faz-se necessária (MOLINA, 2012).

Através das leis e dos marcos legais da Educação do Campo, a população camponesa passou a ter ferramentas para enfrentar esse questão. Dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que foi um primeiro passo, embora bastante tímido. No art. 28, estão as seguintes normas para a educação do campo:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada 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, 1996).

Ainda no *caput* desse artigo, é explicitado que educação no meio rural deve ser adequada à realidade local, fazendo modificações necessárias para atender essa população. O que se defende, enquanto proposta de Educação do Campo não é uma educação específica e exclusivamente para os sujeitos do campo, mas, sim, uma proposta de educação construída junto com eles, levando em conta a sua diversidade e identidade.

Como já comentado, um fato importante que marcou a revindicação por uma Educação do Campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE. RESOLUÇÃO CNE/CEB

1/2002). No parágrafo único, do art. 2º, ela trata das especificidades das escolas de educação campo:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Essas Diretrizes foram pensadas com base na legislação educacional, reunindo um conjunto de princípios que visam articular o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

As escolas do campo têm o compromisso de oferecer uma educação de qualidade, visando um desenvolvimento social e ecologicamente sustentável. Ao fazer uma proposta pedagógica é preciso considerar a diversidade do campo e levar em conta os seus aspectos social, cultural, político, econômico, questões de gênero, geração e etnia (CNE.RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002).

Complementar ao que foi exposto, no art. 6º, ainda tratando das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, o atendimento escolar nas áreas rurais deve ocorrer em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios; cabendo ao último a responsabilidade com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aos Estados, cabe possibilitar condições para o acesso ao Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico aos sujeitos do campo.

As Diretrizes ainda estabelecem que, no projeto institucional das escolas do campo, a forma de participação de pais e professores deve ocorrer em conjunto através da gestão democrática, considerando o que foi estabelecido no art. 14º da LDB:

> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Outra questão que merece destaque é a formação dos professores. As Diretrizes estabelecem que todos os docentes leigos devem receber formação inicial e continuada, pois o objetivo é promover um constante aperfeiçoamento.

O custo-aluno também aparece na questão do financiamento da educação das escolas do campo. No art. 15 da resolução CNE/CEB 1/2002 que trata da responsabilidade do Poder Público é preciso considerar:

> I- as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;
>
> II- as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
>
> III- remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Em 2008, foram estabelecidas e aprovadas às Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 2/2008). Nesta resolução aparecem algumas questões importantes que não foram abordadas nas Diretrizes Operacionais de 2002. No art. 3º, que trata de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelece-se que estes “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

No parágrafo 2º ainda do mesmo artigo, fica estabelecido que as crianças do ensino infantil, não deverão, em nenhuma hipótese, estar na mesma sala com as crianças do Ensino Fundamental. O aluno do campo em atividades escolares deverá ainda receber apoio pedagógico. Além disso, as condições de infraestrutura da escola, como biblioteca, laboratórios, material didático e espaço para área de lazer devem ser adequados e atender a demanda da realidade local. No entanto, como já foi mostrado aqui, ainda se depara com condições precárias em escolas do campo.

Em 2010 surgiu outra grande conquista para a história da Educação do Campo, com a aprovação do Decreto n º 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A gestão desse programa cabe ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Este programa foi criado em 1998, através da mobilização de pessoas envolvidas na luta pela reforma agrária e contribuiu no sentido de levar a educação formal para jovens e adultos nas regiões de Reforma Agrária. Para Molina (2010, p. 139): “Uma das maiores riquezas das experiências históricas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por exemplo, nos últimos doze anos, é a intensa participação dos movimentos sociais na sua concepção, implementação, mudanças e ampliação".

O PRONERA define quem são os sujeitos ditos do campo, entre eles estão:

> os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Entre essa definição, também esclarece que escolas do campo não são apenas aquelas localizadas em área rural, mas escolas urbanas que atendem majoritariamente alunos advindos do campo.

Um dos propósitos do programa é a erradicação do analfabetismo das pessoas que vivem no campo, contribuindo para que tenham acesso a um ensino público de qualidade. No art. 12º são apresentados objetivos específicos do PRONERA:

> I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
> II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
> III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Com a aprovação do PRONERA, o programa tornou-se uma política pública em favor daqueles que vivem no campo.

Como foi mostrado neste capítulo, nos últimos anos, o país passou por um conjunto de mudanças com relação à garantia de uma educação de qualidade para a população do campo. Construiu-se através de todo um processo participativo um conjunto de normas que delineiam uma proposta de Educação do Campo, compromissada com os trabalhadores ligados à terra, através da garantia do acesso a uma escola de qualidade no campo e da valorização do profissional de educação que trabalha nessa escola. Não obstante, como se verá através deste estudo, ainda há um longo caminho a percorrer para transformar em realidade o que, por enquanto, são diretrizes dos órgãos educacionais. Assim, o leitor se deparará com situações vividas em uma escola de um assentamento de reforma agrária que busca construir a sua proposta de Educação do Campo, vivendo toda a riqueza e contradição deste processo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem (...). O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido (Rubens Alves).

Este capítulo apresenta os processos que encadearam os rumos dessa pesquisa, construída a partir de uma relação entre os acontecimentos vivenciados e os conceitos que oportunizaram a sistematização da investigação aqui proposta.

2.1- Referencial teórico metodológico

O referencial teórico metodológico adotado na presente pesquisa refere-se aos conceitos e teorias que nortearam a construção do método investigativo. Optou-se em seguir um estudo com abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Bogdan e Biklen (1997) ao discutir sobre as características da pesquisa qualitativa indicaram cinco requisitos fundamentais que devem ser seguidos, são eles: 1- o *ambiente natural* como principal fonte para obtenção de dados, o que implica no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada; 2- os *dados coletados* devem ser predominantemente *descritivos*, o que implica que o pesquisador deve buscar obter o maior número de informações importantes; 3- a preocupação com o *processo da pesquisa* deve ser maior do que com eventuais produtos, o que significa que o pesquisador deve atentar-se nas interações, no contexto e na forma como as pessoas reagem ao estudo, ao sentido que atribuem à situação estudada e, por último, 5- a *coleta* e *análise de dados* devem caminhar de forma integrada, o que indica que não existem hipóteses *a priori,* pois elas surgirão conforme o pesquisador entra em contato com o campo; o que não significa que o investigador não usará de um quadro teórico de análise.

Essa perspectiva possibilita ao pesquisador ter uma visão do processo de como foi desenvolvido o estudo, além de delimitar e conhecer vivências do cotidiano escolar que impactam direta ou indiretamente na qualidade da Educação.

Para dar suporte ao estudo, ainda sob o olhar da abordagem qualitativa, recorreu-se ao método etnográfico de pesquisa como proposto por Rockwell (2009), que é um modo de conduzir a pesquisa e a coleta de dados, bem como uma maneira de apresentar os resultados obtidos no estudo de modo mais descritivo. Esse método é caracterizado pela presença do pesquisador no meio a ser pesquisado como observador participante (ROCKWELL, 1989).

Ao tomar contato com a realidade do estudo e ao se inserir nela, o pesquisador amplia seu olhar em diversos horizontes, tomando contato com diversas relações, entre elas de poder e desigualdade que atuam sobre os sujeitos (ROCKWELL, 2009).

Cada escola, mesmo que seja uma instituição historicamente construída, tem sua própria história, contribuindo de certa maneira à produção do saber sobre determinados sujeitos (EZPELETA; ROCKWELL, 1986). Assim, a pesquisadora utilizou-se da etnografia, pois esta foi importante para entender e identificar situações do dia-a-dia da escola, bem como observar as contradições da prática educativa.

Para compreender a realidade escolar proposta neste estudo optou-se por uma metodologia que valorizasse o processo de coleta e análise de dados feitos conjuntamente, assim como propõe Ludke e André (1986). Elas indicam que a análise de dados deve ocorrer desde o início da pesquisa, porém deve se tornar mais intensa no período final do estudo. Portanto, a análise deve ser divida em duas etapas: análise inicial e final. Na inicial, o problema a ser pesquisado fica mais claro, na medida em que avança a pesquisa, os dados indicam qual é o próximo passo. Nesse período, começa-se a definir as categorias que serão possivelmente usadas na análise (HAMMERSLEY; ATIKISON, 1992). No entanto, antes de se debruçar sobre a realidade escolar é necessário entender o campo de estudo em que se desenvolveu a pesquisa.

2.2- Conhecendo o campo de estudo

2.2.1- A escola no assentamento

O critério para a escolha de uma escola do campo para a realização da pesquisa deve-se ao fato, principal e não o único, de não haver dados significativos sobre os custos da educação do campo. A escolha desta escola em particular se deu pela abertura propiciada pela sua equipe e, também pela proximidade com o município de Ribeirão Preto, local onde reside a autora deste estudo.

Seguindo a proposta do presente estudo, é válido lembrar que esta escola está localizada no campo, mas, muito mais que isso, ela foi criada e ansiada pela população local, com objetivo de formar cidadãos críticos, preparar os alunos não só para o campo, mas para a vida. Assim nasceu essa escola do assentamento, através da luta da comunidade em busca de uma educação de qualidade, no espaço em que escolheram para viver e lutar por melhores condições de vida para si e seu filhos.

Antes do primeiro contato com escola foi preciso autorização da Secretaria de educação do município. Foi feita uma primeira visita à Secretaria de educação do município juntamente com o orientador desta pesquisa e, depois à escola, para explicar os objetivos da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. Desde a primeira conversa, a proposta foi bem recebida e a gestora responsável pela escola mostrou grande interesse na pesquisa.

Ao adentrar a escola, como pesquisadora, é importante ter claro os objetivos a serem alcançados, mas sem deixar de lado que a presença dentro da escola pode influenciar de alguma maneira a coleta de dados, bem como a própria vivência dentro do ambiente escolar, visto que a interação entre a pesquisadora e comunidade escolar pode gerar algum tipo vínculo, mudando os rumos da pesquisa.

2.2.2- Processo e instrumento de coleta de dados

No primeiro momento do estudo, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema da Educação do Campo, o que foi facilitado pelo fato da pesquisadora atuar como monitora da disciplina Tópicos em Educação do Campo ministrada por seu orientador. Ao mesmo tempo, inserções foram feitas no assentamento de reforma agrária, em que a pesquisadora entrou em contato com o ambiente a ser estudado, antes mesmo de dar início ao trabalho de campo na escola, relativo a esse projeto de mestrado. Isso foi possível através da participação como auxiliar de pesquisa de projeto realizado no assentamento, cujo título é "A participação das mulheres assentadas nas atividades de organização, produção e educação dos filhos em um assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto-SP". Através dessa participação foi possível compreender melhor os anseios da população assentada com relação a seus sonhos para o futuro, à educação dos filhos, bem como à participação no lote e na vida familiar, entre outros aspectos. Inclusive, alguns dados obtidos nesta pesquisa foram utilizados nesta dissertação.

Após seis meses de participação na pesquisa acima citada deu-se início ao estudo na escola. Através de autorização da Secretaria de Educação do município e da gestora, a pesquisadora passou a acompanhar as atividades e a rotina da escola.

O processo de coleta de dados ocorreu entre março de 2011 a junho de 2013. No primeiro momento, foram feitas apenas observações, a fim de entender os mecanismos de participação e interação de toda a comunidade escolar. Os registros foram feitos através do instrumento *diário de campo* da pesquisadora. O *diário de campo* foi muito importante, pois dele foi possível apreender muitas informações relevantes, além de ser um instrumento mais descritivo da realidade a ser pesquisada. Segundo Triviños (1987, p. 155) "a descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador". Além do mais, dificilmente se conseguirá fazer uma descrição perfeita, porém é necessário obter a maior fidelidade possível.

Na segunda etapa do estudo, a partir do segundo semestre de 2012, deu-se inicio à coleta de dados, através da utilização do instrumento de avaliação INDIQUE (Indicadores da Qualidade na Educação). O INDIQUE foi desenvolvido pela ONG Ação Educativa em parceria com várias organizações governamentais e não governamentais, entre elas: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Fundação Abrinq, Fundescola-MEC, Seif- MEC, Seesp-MEC, Caise-MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Pólis, Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA), União dos Dirigentes Municipais de Educação **(**UNDIME) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). O principal objetivo deste instrumento é fornecer uma ferramenta simples e prática de auto-avaliação e que possa ser útil à elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola.

O objetivo de seus idealizadores é de que esse instrumento chegue às escolas públicas de ensino fundamental e médio do Brasil, na perspectiva de mobilizar a comunidade escolar para discutir e refletir sobre a qualidade da educação das escolas em que seus filhos estão matriculados. O uso do instrumento envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, em uma discussão coletiva, na tentativa de criar mecanismos que ajudem a melhorar a qualidade da educação na escola (AÇÃO EDUCATIVA, 2007).

No entanto, nesta pesquisa, optou-se por adaptar o instrumento, discutindo sua proposta separadamente com cada segmento, para permitir que, em especial estudantes e pais, pudessem se expressar com mais liberdade. Contribuiu também para esta opção a real dificuldade em juntar todos esses segmentos em uma única reunião, pois muitos pais trabalham durante o dia. Assim, a reunião com os pais ocorreu no período noturno,

diferente dos outros segmentos, que fizeram a discussão no período de reunião pedagógica ou no período das aulas, no caso dos alunos.

Complementar às discussões do INDIQUE, sobre o tema da qualidade da educação, foi proposta uma discussão com professores e funcionários acerca do tema do financiamento da educação, com vistas a estabelecer um comparativo entre o cálculo dos reais custos da escola com aquele que, na opinião da equipe escolar deveria ser o custo básico para se garantir uma educação do campo de qualidade, com metodologia similar àquela utilizada na elaboração do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), instrumento criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CARREIRA; PINTO, 2007).

2.2.3- Vivência na escola do campo

O primeiro contato da autora com a educação do campo ocorreu durante o curso de Pedagogia da UFSCar, por meio da participação em projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Esse projeto, realizado em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, permite a inserção dos estudantes de graduação em licenciaturas no contexto das escolas públicas. Esse projeto, entre alguns dos objetivos, visa contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica.

Esse projeto foi desenvolvido em uma escola estadual no distrito de São Carlos, o que propiciou o primeiro contato da pesquisadora com tema da Educação do Campo. A escola em que projeto se desenvolveu, apesar de ser considerada urbana, atendia majoritariamente alunos advindos do campo. Os alunos chegavam até a escola por meio do transporte escolar. O que chamava mais atenção era o tratamento dado a estes alunos. Estes sofriam muitos preconceitos por morar na zona rural, como por exemplo, chegar à escola com os pés sujos de terra e ser tachados como desleixados pela “falta

de limpeza". Além disso, os conteúdos curriculares não correspondiam à realidade dos alunos, uma vez que se tratava de um sistema apostilado único e igual em todo o estado, pois a escola era de responsabilidade do governo estadual e não municipal.

Após a graduação, a pesquisadora entrou no grupo de estudo GEG-Grupo de Estudo em Gestão/USP-RP, coordenado pelo seu atual orientador e que despertou seu interesse pela pesquisa na área da educação do campo. Também participou, como já comentado, da pesquisa sobre as questões de gênero em um assentamento de reforma agrária e que foi realizada no mesmo local em que se encontra a escola analisada no presente estudo. Nesta pesquisa, que envolveu a aplicação de questionários, foram visitados 39 lotes e em cada visita, conversava-se com o casal ou com um dos moradores sobre questões de gênero, de participação na produção do lote, na divisão das tarefas domésticas e na educação dos filhos, entre outros assuntos.

Dentre as respostas dadas ao questionário, uma que, particularmente, sensibilizou a pesquisadora foi a visão dos pais com relação à importância da educação de seus filhos. Na visão dos entrevistados a educação dos filhos aparecia como elemento fundamental para a melhoria de vida e transformação social. Esse primeiro encontro com o assentamento permitiu conhecer melhor os assentados e suas perspectivas em relação ao futuro dos filhos, além de despertar o interesse pelo estudo da qualidade da educação nesta escola recém-inaugurada.

A implantação da escola no assentamento e o início de suas atividades aconteceram, coincidentemente, no período de realização das entrevistas da pesquisa sobre a questão de gênero. Assim, a escola foi inaugurada em vinte e três de março de 2011 e as atividades escolares começaram em vinte e oito de abril do mesmo ano.

No inicio da pesquisa, com visitas semanais, a pesquisadora passava o tempo na escola para conhecer o espaço, sua história e apresentar a proposta de estudo para as professoras. Elas tinham curiosidade sobre o papel da pesquisadora neste espaço. Foi entregue uma cópia do projeto de

pesquisa a ser desenvolvido na escola, disponibilizando-se, a pesquisadora, a esclarecer quaisquer dúvidas.

Na segunda etapa do presente estudo, iniciou-se a participação em reuniões e eventos da escola, entre elas da reunião da Associação de Pais e Mestres (APM). Uma vez por semana ocorria a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em que os professores discutiam sobre comportamento de alunos, a não participação dos pais nos acompanhamentos das atividades escolares, a realização de eventos, medidas a serem tomadas frente aos problemas que surgiam, realização de provas, entre outros assuntos. Como a pesquisadora participou de algumas dessas reuniões, muitas vezes, o corpo docente recorria às suas opiniões. No entanto, sempre que possível, a pesquisadora permanecia com sua postura neutra, para não tomar partido e influenciar os rumos da pesquisa, visto que a sua simples presença na escola altera, além de persuadir alguns tipos de comportamentos.

Nestas reuniões, entre outras coisas, foi apresentada a proposta do INDIQUE. Em princípio, devido à própria história do assentamento, marcado por grande experiência de reuniões e movimentos coletivos, foi pensado, junto ao orientador dessa pesquisa, que o instrumento fosse aplicado segundo sua concepção original, em que o objetivo é a realização de reuniões envolvendo toda a comunidade escolar em um momento de diálogo em que todos participam e propõem mudanças para a escola. Porém, devido à sugestão da assessora escolar, responsável pela gestão, que disse achar difícil reunir toda a comunidade e ao temor de que, em uma reunião comum, a posição de pais e estudantes pudesse não vir à tona; em uma escola que não tem o costume de reunir-se em Conselho Escolar, desistiu-se desta primeira estratégia de aplicação do INDIQUE. Cabe comentar que a estratégia de se aplicar o instrumento por segmentos já foi feita, inclusive, em um município que contou com a assessoria da Ação Educativa (SALVETTI, 2011), o que mostra que ela não é incompatível com os objetivos do INDIQUE.

Por conta disso, decidiu-se aplicar o instrumento por segmento da comunidade escolar. As etapas foram as seguintes: primeiro com os

professores; depois com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); seguindo com os alunos do ensino fundamental e, por fim, o pré com alunos de quatro e cinco anos. Dentre a discussão com os alunos da EJA, uma pequena porcentagem deles era de pais de alunos do ensino fundamental e infantil desta escola, pois foi feito um convite para que viessem discutir sobre a qualidade da escola.

Importante lembrar que na turma de EJA, durante este período de aplicação do INDIQUE foi constatado que alguns alunos matriculados eram do acampamento vizinho ao assentamento. Este acampamento, composto por pessoas que lutam pela reforma agrária, situa-se em gleba anexa ao assentamento em que a pesquisa foi realizada. Eles participaram da discussão sobre a educação de qualidade durante a aplicação do instrumento.

Este instrumento sofreu algumas adaptações para que, através de discussões coletivas com a equipe escolar, pais, alunos e lideranças do assentamento, fosse possível colher informações e discutir sobre as reais necessidades da escola, no intuito de alcançar uma educação de qualidade do campo.

Para utilização do instrumento, a pesquisadora participou de uma formação na sede da Ação Educativa em São Paulo. A ONG, inclusive, se disponibiliza a assessorar os municípios na aplicação do instrumento junto às suas escolas. O município interessado financia o custeio e os recursos necessários para formação e aplicação do material nas escolas. Infelizmente, o município em que é desenvolvido o presente estudo ainda não participou dessa proposta. Muitas vezes, a prefeitura não dispõe em seu orçamento o recurso para promover essa formação e auto-avaliação através do INDIQUE, porém este instrumento pode ser utilizado pela escola quando for necessário, sem que haja a formação prévia da Ação Educativa. Este instrumento é encontrado facilmente na web e pode ser feito gratuitamente o download[1].

[1] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf

Para discutir sobre a qualidade da escola, o INDIQUE se utiliza do conceito de *dimensões* para facilitar a discussão e delimitar o tema. Ele é composto por sete *dimensões*: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola.

Com os alunos do ensino fundamental e pré-escola foi feita uma roda de conversa em cada turma, para que todos pudessem participar, mostrando suas opiniões e desejos, com intuito de conquistar melhorias na escola. Para isso, na tentativa de facilitar o diálogo entre a pesquisadora e os alunos, foi trabalhado o tema *Escola que temos e a Escola que queremos*. Todas as propostas dos alunos foram anotadas na lousa para que todos pudessem acompanhar. Foi muito interessante a discussão proposta e após esta etapa, os alunos fizeram uma representação em desenho de como queriam que a escola fosse.

Já a discussão com os professores ocorreu no horário de HTPC e foi divida em dois dias, pois o roteiro do instrumento é longo. Não foram todos os docentes que participaram da discussão proposta, pois não são todos os professores que fazem o mesmo horário de HTPC, uma vez que alguns lecionam em outra cidade e não conseguem chegar a tempo para a reunião. Com a Turma de EJA a aplicação do INDIQUE contemplou, em média 19 alunos e dois professores, no entanto, nem todos os alunos se manifestaram durante a roda de conversa que foi estabelecida e coordenada pelo orientador desta pesquisa, que lia as questões do instrumento e solicitava o posicionamento dos presentes; a pesquisadora tomava nota das discussões.

Complementar à analise da proposta deste instrumento, foi utilizado um questionário aplicado aos pais, em que o objetivo estava em compreender a opinião dos pais sobre a escola, dada a dificuldade, alegada pela própria escola, em os reunir.

Importante reiterar que as falas transcritas neste trabalho são resultado das notas tomadas em diário de campo e buscaram seguir o maior rigor possível para não haver distorções nos depoimentos colhidos, visto que não

foram utilizadas câmeras filmadoras ou gravadores para não inibir os relatos apresentados. Além disso, os nomes aqui mencionados são fictícios, cuja finalidade é para manter o sigilo e não comprometer nenhum docente, funcionário, pai ou aluno em suas declarações.

CAPÍTULO 3 – O ASSENTAMENTO E A LUTA PELA ESCOLA

A educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais (Paulo Freire).

O presente estudo foi realizado em um assentamento de reforma agrária localizado na região de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, marcado pela extensa produção de cana de açúcar no seu entorno.

3.1 - O assentamento

O assentamento de reforma agrária em questão é fruto da organização e ocupação do MST na fazenda Santa Clara. Tudo começou com a ocupação da fazenda Santa Clara no município de Matão interior de São Paulo, em 1999. Esse acampamento chegou a ter 1.200 famílias acampadas, porém, dadas às dificuldades, a maioria desistiu da luta (SCOPINHO et al., 2008). Em 2000, o acampamento se deslocou para outro município no interior de São Paulo, pois o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) havia prometido assentar as famílias que ali permaneciam, mas isso não aconteceu de fato. Em virtude desses acontecimentos, no mesmo ano, aproximadamente 30 famílias foram para o município de Serra Azul, onde ocuparam uma fazenda, pertencente à antiga Usina União. Ali acamparam e se reuniram para lutar pela tão sonhada terra.

Esta fazenda possuía dívida tributária junto ao Governo do Estado de São Paulo, que ficou com a área como parte do pagamento em 1982. No entanto, a usina, mesmo sem a propriedade da terra, ainda explorava as terras com o cultivo de cana-de-açúcar.

Iniciado o acampamento, foram feitas duas tentativas de reintegração de posse por parte da Usina, ambas de forma violenta, mas os acampados resistiram e continuaram firmes no propósito de luta pela terra.

Depois de muita luta e longa espera, em agosto de 2003 a área foi comprada pelo INCRA para o processo de Reforma Agrária. Em 20 de setembro de 2004, iniciou-se o processo de assentamento de 80 famílias no local, correspondendo a uma área de 797 hectares. Foram quase quatro anos debaixo da lona, mudando os barracos várias vezes de lugar (SCOPINHO et al., 2008).

Os moradores camponeses desse assentamento são oriundos de várias regiões do Brasil, muitos da região norte e nordeste do país. Saíram de sua terra natal e vieram em busca de um sonho, viver da terra, como fonte de alimento, de habitação, de educação e principalmente de socialização.

O assentamento foi divido em quatro núcleos, com 20 famílias cada. Contudo, atualmente o número de famílias é superior ao número apresentado anteriormente, pois muitos jovens constituíram família e continuaram no assentamento, morando no lote de seus pais (PINTO; BRANCALEONI; SEVERI, 2013). Cada lote tem, aproximadamente, 3,6 hectares. No assentamento, também foi criado um espaço coletivo comum, denominado de *Sitinho,* que fica na região onde a escola está localizada. Este espaço tem uma importância especial para todos, pois foi onde se abrigaram nos momentos mais duros da luta pela conquista da reforma agrária naquela fazenda. Atualmente este espaço é usado para reuniões e festividades entre os assentados.

Cada assentado faz o plantio de alimentos em seu próprio lote, mas em cada núcleo há uma área comum, em torno um hectare, destinada ao cultivo coletivo. No entanto, nem sempre esse espaço é utilizado de forma a privilegiar o coletivo.

Além da conquista da terra para a produção, eles firmaram um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com o Ministério Público do Estado de São Paulo para preservar esta área contra agrotóxicos, já que o assentamento está localizado em uma região de recarga do Aquífero Guarani. Ficou acordado, portanto, que 35 % da área total (280 hectares) seriam destinados para a recomposição e manutenção de cobertura florestal (SEVERI, 2010). Com isso

o assentamento se estruturou segundo o modelo do Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), em que o objetivo é estimular a conservação ambiental e a produção sustentável.

Nesses últimos anos foram várias as mudanças e conquistas ocorridas, ao atravessar a barreira de acampado para assentado, entre elas, a conquista do espaço social, em que passaram a fazer parte da vida econômica do país, através da produção e venda de mercadorias e da vida política, impactando o seu meio e o entorno (LEITE, 2004).

O momento após a transformação do acampamento em assentamento é sempre uma fase dura que requer outra longa luta para aquisição de recursos para viabilizar o sustento no lote. Quase oitos anos se passaram desde o início do processo de assentamento e as famílias ainda possuem dívidas de empréstimos referentes aos recursos levantados para preparação do solo e construção das casas.

Com o tempo, outras necessidades foram surgindo, entre elas a luta por uma educação e por uma escola dentro do assentamento.

3.2- A luta pela educação dos assentados e seus filhos

Segundo relato da assentada e assessora pedagógica, que acompanhou todas as fases de revindicação pela terra, desde o acampamento houve a preocupação com a educação.

No acampamento, que se instalou no barracão semidemolido da fazenda Santa Clara, já aconteciam algumas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Era um espaço precário, porém as reuniões marcavam a luta por uma Educação do Campo. Essas atividades educativas perduraram por três anos e quase toda a comunidade estava envolvida. A assessora pedagógica, Sabrina, explica como eram essas aulas: “na prática todos ensinavam e aprendiam ao mesmo tempo, o que um sabia passava para o outro o conhecimento e, assim, um ia aprendendo com o outro”.

Muitas crianças iam para as “Cirandas Infantis”, que são espaços educativos nos quais são desenvolvidas diversas atividades com as crianças, envolvendo dimensões, como valores, direitos, vivências, criatividade, relações de gênero entre outras (MST, 2004). Já os jovens, segundo relato de uma assentada, iam estudar na cidade através do transporte escolar e enfrentavam muitos preconceitos. Essa questão impactou toda a vida escolar dos alunos; mais adiante será feito um relato mais detalhado dessas vivências, vistas por eles como negativas.

A Ciranda Infantil e a EJA foram fundamentais para dar base para os acampados se organizarem em torno de suas demandas educacionais. Desde o início, eles se preocupavam, além da terra, com a conquista de uma educação de qualidade para as crianças e jovens, pois a educação sempre foi fundamental na discussão e luta pela terra. Os pais se preocupavam com a educação dos filhos, já que ali, no acampamento, a educação não era formal e nem obrigatória. Para eles, ter uma escola nesse espaço era fundamental, pois os filhos não precisariam se deslocar até a cidade onde recebiam uma educação que não atendia às necessidades dos sujeitos que viviam no campo.

Enquanto a conquista da escola não acontecia, a primeira solução foi levar as crianças, em idade escolar até a escola urbana mais próxima. Assim, elas foram matriculadas no ensino fundamental do município onde se localiza o assentamento. O deslocamento do assentamento até a cidade era feito através do transporte escolar, o que representava desconforto e falta de segurança às crianças, devido aos frequentes problemas com o ônibus e, também, ao fato das crianças precisarem acordar muito cedo, pois o transporte não percorria todo o assentamento. Havia alguns pontos de parada e nem sempre eram perto dos lotes e as crianças precisavam esperar nesses locais. Além desses fatores, outros agravantes contribuíram para que os pais fossem em busca de outra solução, como o preconceito vivido nas escolas urbanas por serem crianças de um assentamento de reforma agrária. Esse tipo de situação já havia sido observado por Brancaleoni (2002) em sua dissertação de mestrado, com as crianças de um assentamento de Araraquara.

Devido às preocupações com o rumo da educação de seus filhos, a comunidade de assentados se reuniu com a Secretaria de Educação do município, em 2009, para discutir sobre problemas que enfrentava na escola urbana.

Como fruto dessa negociação, segundo o relato da assessora pedagógica Sabrina que também é assentada, em um primeiro momento foram oferecidas aulas de reforço escolar no assentamento, pois os alunos não estavam conseguindo acompanhar a educação da escola urbana. Essa foi a primeira experiência de professores dentro da comunidade.

Posteriormente, em parceria com o INCRA, que doou R$ 181.000,00, a prefeitura iniciou o processo de construção da escola. No início de 2011 a escola Vila dos Girassóis já estava pronta e a inauguração ocorreu em março e, o início das aulas em 28 de abril do mesmo ano.

Atualmente (2013), a escola atende nos três períodos, com o ensino fundamental de 1° ao 5° ano, Educação de Jovens e Adultos e pré-escola multisseriada, com uma turma com crianças de 4 e 5 anos. Pela manhã funcionam o 1º, 2º e 3º anos e à tarde, a pré-escola e o 4º e 5º anos. No período noturno existem duas turmas de EJA.

A escola possui 15 funcionários, sendo 10 professores, uma cozinheira, dois serviços gerais (um deles atua na limpeza e como inspetor dos alunos e a outra ajuda na preparação da alimentação escolar), uma assessora pedagógica que exerce função de diretora e coordenadora pedagógica, uma secretária, além do motorista do transporte escolar. Segundo o Plano de gestão da escola, em 2011 foram matriculados 55 alunos no ensino fundamental. Em 2012, a escola registrou o número de 91 alunos matriculados, considerando as etapas de pré-escola, ensino fundamental e EJA, distribuídas em oito turmas. Esses dados foram fornecidos pela escola, segundo o cadastro do Censo Escolar de 2012. Nesse cadastro, as informações referentes aos alunos que utilizam o transporte escolar não apareceram, mas segundo dados da secretária o número de alunos transportados foram cinquenta e cinco. Isso acontece porque

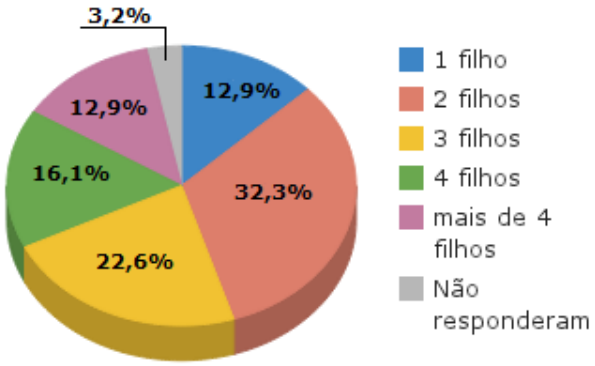
as famílias moram nos lotes e muitos deles ficam relativamente distantes da escola, necessitando do transporte.

3.3 - Os pais

Neste item, será apresentado o perfil dos pais dos alunos da escola do assentamento. Esse perfil foi delimitado através de respostas aos questionários sobre como a família era constituída, nível de estudo, tipo de residência e outras questões sobre a Educação do Campo. O objetivo da aplicação deste questionário era conhecer os pais dos alunos, como viviam, tipo de trabalho e os desejos para a educação dos filhos. A proposta do questionário foi apresentada em uma reunião de pais em que as professoras ressaltaram a importância da participação e de que todos respondessem as questões com a maior veracidade possível. O retorno foi bastante positivo, o que contrasta com a opinião expressa pelos professores, como veremos no capítulo 4, referente ao seu pouco interesse em relação à vida escolar dos filhos. Foram trinta e um questionários respondidos, sendo que, em 2012, havia 56 alunos matriculados entre pré-escola e Ensino Fundamental, sem contar a EJA. Se considerarmos que alguns pais possuem mais de um filho que estudam na escola, tivemos uma quantidade expressiva de questionários respondidos.

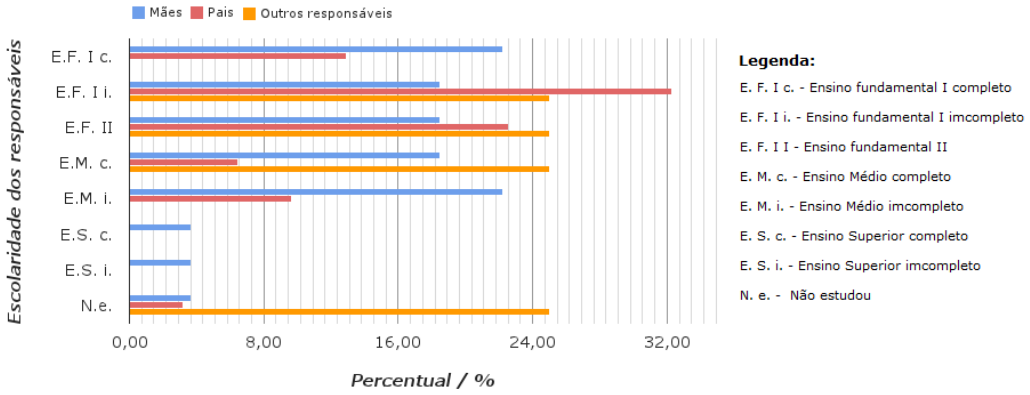
Com relação ao tamanho das famílias pode-se perceber que cerca de 45% dos responsáveis declaram possuir até dois filhos, o que reflete uma tendência geral a diminuição de filhos por família (figura 3.1).

Figura 3.1- Números de filhos na família



Quanto ao nível de escolaridade dos responsáveis (figura 3.2), a maioria dos respondentes declarou ter estudado até o Ensino Fundamental I (antigo primário). Em segundo lugar, apareceram em destaque o Ensino Fundamental II. Um outro dado interessante e que também reflete tendência geral do país é que as mulheres apresentaram maior escolaridade que os homens, inclusive são as únicas com nível superior.

Figura 3.2- Nível de Escolaridade dos responsáveis

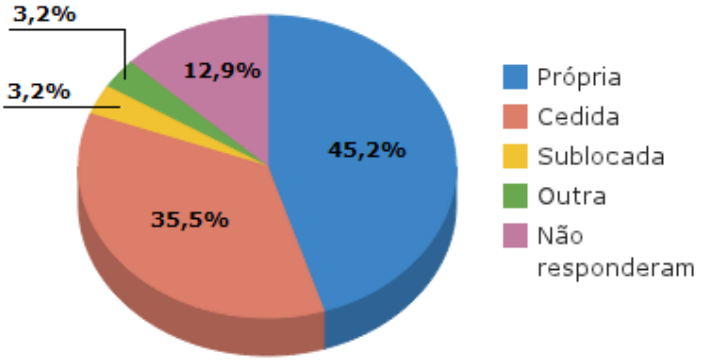


Um pai ou uma mãe que não teve oportunidade de estudar, com certeza terá dificuldades em ajudar os filhos nos deveres de casa, como leitura e escrita. É claro que podem ajudar de outras maneiras, como incentivo e dedicação, mas isso não muda a situação da falta do estudo. Este fato pode

ajudar os professores a entender que muitas vezes o aluno não teve ajuda em casa, pois o pai ou a mãe não estudaram ou não concluíram alguma etapa do ensino. Esse tipo de informação é fundamental para orientar os professores na elaboração das tarefas que passam para seus alunos resolverem em casa.

Conhecer o tipo de moradia que um aluno vive também é importante, pois permite conhecer melhor suas dificuldades e demandas. A figura 3.3 mostra que nem todos tinham casa própria, pois o número de casas cedidas foi muito alto, considerando que o processo de assentamento das famílias começou em 2004. A presença de casas cedidas pode se referir aos filhos, ou parentes que acabam se agregando ao lote, como já foi comentado.

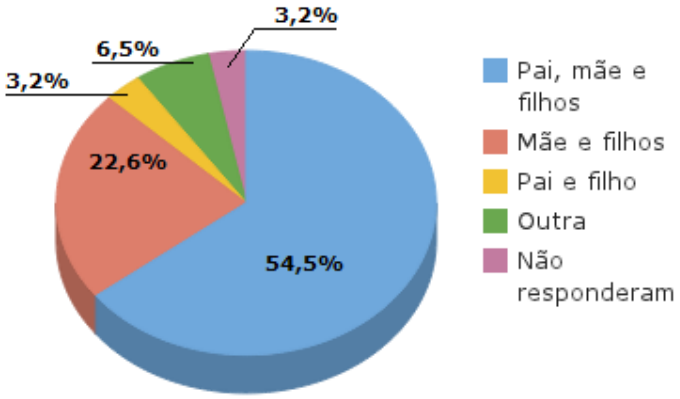
Figura 3.3- Tipo de residência



A figura 3.4, que trata da constituição das famílias mostra que mais da metade das famílias residentes no assentamento são constituídas por pai, mãe e filhos; uma grande parcela (22,6%) vivem somente mães e filhos, o que não significa que afetará diretamente à educação no processo de aprendizagem e mesmo de participação, visto que essa parcela estava presente na reunião para discutir sobre a proposta do questionário, o que mostra o interesse pela educação de seus filhos. A participação dos pais pode, obviamente, ser afetada pela forma de organização das famílias, mas isso não pode servir de justificativa pela equipe escolar para o fracasso escolar. Cabe à escola,

programar os momentos de contato com os pais considerando suas possibilidades e não obrigar as famílias a se ajustarem às rotinas da escola. Muitas mulheres assentadas trabalham na cidade para complementar a renda familiar. É evidente que sua disponibilidade para ir à escola é pequena. É preciso acabar com o estereótipo de que os alunos apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem devido aos problemas de constituição da família e, consequentemente, da falta de participação dos pais (PATTO, 1992).

Figura 3.4- Como a família é constituída



3.4 - Os professores

A escola Vila dos Girassóis, em seu quadro de docentes possui dez professores, contando com os dois professores especialistas, de artes e educação física. Majoritariamente, a escola está composta por professoras, com apenas um professor de educação física. Dentre todos, oito professoras participaram do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) que já foi citado anteriormente.

Durante o curso, elas responderam um questionário para identificar sua formação acadêmica, experiência profissional e trajetória escolar. O objetivo era conhecer cada profissional que atuava nas escolas do campo de assentamentos rurais. Através das respostas pudemos perceber que, com

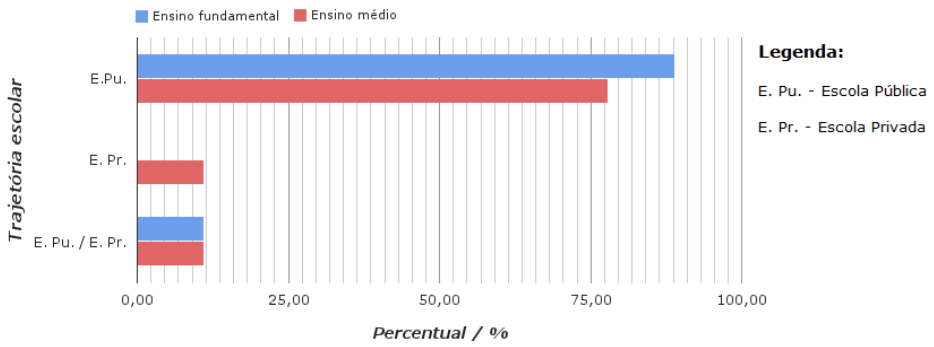
exceção de uma professora, todas possuíam graduação em pedagogia. Apenas uma possuía o magistério, com previsão de terminar a graduação no final do primeiro semestre de 2013.

A assessora pedagógica foi a única que estudou em universidade pública e fez um curso voltado para educação do campo, o Pedagogia da Terra oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As demais professoras fizeram licenciatura em pedagogia, todas em instituições particulares. Duas delas possuíam pós-graduação em Gestão Escolar. As professoras explicitaram no questionário que não tiveram experiências em outras instituições em áreas rurais, sendo a escola do assentamento Vila dos Girassóis a primeira oportunidade de trabalhar com a Educação do Campo.

Na questão sobre a trajetória escolar foi possível compreender quais professoras fizeram a pré-escola e se estudaram em Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e/ou privadas. Considerando creche e pré-escola, duas responderam que entraram na escola com cinco anos; cinco delas entram com seis anos e duas entraram com sete anos. É provável que as professoras que ingressaram na escola com seis ou sete anos de idade, tenham entrado direto no Ensino Fundamental, sem passar pela educação infantil.

Na figura 3.5 é possível visualizar como foi o perfil das instituições onde cursaram o Ensino Fundamental e Médio.

Figura 3.5- Trajetória Escolar das professoras



As professoras que lecionavam na escola do assentamento, durante o decorrer da pesquisa, estudaram em sua grande maioria em escolas públicas tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio. Dentre as oito respondentes uma delas fez Ensino Fundamental em escola pública e privada. No Ensino Médio, duas professoras estudaram em escolas particulares, uma fez integralmente em escola privada e a outra o fez parte em escola pública e parte em instituição privada.

Dentre as professoras que responderam, com exceção da assessora pedagógica, é possível perceber que elas não tiveram a experiência de docência em escolas com a proposta de educação do campo, evidenciando que é pela primeira vez que tiveram contato com a educação do campo, nesta escola localizada em um assentamento de reforma agrária.

3.5 - A Rotina da escola

Neste item a pesquisadora descreve a rotina da escola em primeira pessoa. Acredita-se que a escolha pela narração ter sido feita dessa maneira faz com que o leitor se aproxime mais do dia-a-dia vivido na escola e o ajude entender como a pesquisadora compreendia o cotidiano escolar.

3.5.1- Narrando experiências vividas na escola

Participar do dia-a-dia da escola foi muito importante para o presente estudo, pois possibilitou uma melhor compreensão de como os diferentes atores de uma escola do campo lidam com a discussão sobre a qualidade da educação em uma escola do campo. É preciso deixar claro, contudo, que essa compressão nasce a partir do meu olhar como pesquisadora e que minha inserção pode, de alguma maneira, ter influenciado no comportamento dos sujeitos.

A experiência vivida na presente escola me possibilitou um vínculo bastante consistente com os professores, equipe escolar e alunos, pois eu

permanecia na escola durante o período escolar, acompanhando a entrada, recreio e saída dos alunos, dedicando, contudo, maior tempo aos professores, participando de discussões e reuniões. Assim, narro parte dessa vivência.

Às sete horas tocava o sinal, que significava que a aula iria começar. Alguns alunos chegavam mais cedo para tomar o café da manhã, em que era servido pão com manteiga e chá.

Quando o sinal tocava, os alunos se dirigiam para as filas, que eram organizadas por turmas e depois por gênero, fila de meninos e meninas. Havia seis filas, tanto no período da manhã como da tarde, já que eram três turmas em cada período. Então, depois de organizadas as turmas em filas, as professoras junto aos alunos faziam uma oração, que durava, em média, 5 minutos. Na oração eles agradeciam pelo dia e pediam para que o dia fosse bom. Depois desse momento, cada professora, uma de cada vez, se dirigia junto com a turma, em fila, para a sala de aula.

No momento em que os alunos estavam em sala de aula com as professoras, eu permanecia junto à sala de professores, com a assessora pedagógica, que, diga-se de passagem, cumpria a função de gestora, coordenadora pedagógica e outras funções que eram necessárias.

Nos primeiros dias a assessora pedagógica me contava como funcionavam as atividades e rotina da escola. Contou-me que ela era nova no cargo e que era um desafio muito grande trabalhar nesta escola do assentamento, pois ela não tinha experiência na área de gestão. Outro motivo de grande relevância era o de ser assentada, o que aumentava mais sua responsabilidade, pois os pais dos alunos do assentamento lhe depositavam grande confiança, já que ela era a única da escola que vivia no assentamento e fez parte da luta pela terra e pela educação neste espaço.

Ela contou-me que é formada em Pedagogia da Terra e que essa formação só ocorreu devido ao contato com reforma agrária, que a incentivou a retomar os estudos. Na escola ocupa um cargo de confiança, pois seu concurso público foi realizado para o cargo de professora de creche, etapa que não é oferecida no assentamento.

Todos os dias, às 9 horas e 30 minutos, o sinal tocava e as crianças, em fila, iam para o recreio e os professores as acompanhavam até o refeitório. Esse momento, reservado para o almoço, descanso e brincadeiras ocorria em vinte minutos. Enquanto os alunos almoçavam no refeitório, os professores almoçavam na sala da coordenação. Depois de almoçar, os alunos ficavam no parque brincando; a escola não ficava fechada, os alunos tinham liberdade para brincar no entorno, pois o portão que dava acesso ao parque ficava aberto.

Os alunos brincavam fora da escola sob a supervisão de um funcionário, que ocupa o cargo de serviços gerais. Além de limpar e organizar as salas de aula ele também cuidava dos alunos; como diziam os professores, esse funcionário era um "faz tudo". Limpava, organizava as carteiras, recolhia o lixo e, ainda cuidava das crianças nos momentos de entrada e saída; recreio e também acompanhava os alunos durante todo o percurso do transporte escolar, dentro do assentamento. A assunção de mais esta tarefa pelo funcionário aconteceu recentemente, pois os pais pediram auxílio de um monitor dentro do ônibus escolar. A justificativa era que não havia ninguém para cuidar das crianças durante o trajeto feito dentro do assentamento, o que resultava em muitas brigas entre os alunos, além do risco de acidentes.

Às 9 horas e 50 minutos o sinal tocava novamente, era hora de voltar para sala de aula em fila, mas antes disso, a oração de agradecimento era feita novamente. No período da tarde, o horário de almoço acontecia das 14 horas e 30 minutos até às 14 horas e 50 minutos. A rotina era a mesma da manhã, seguindo essa sequência sucessivamente: oração, fila, almoço, fila, oração e sala de aula.

No final de cada período, quando os alunos voltavam para suas casas, percebi que a grande maioria deles voltava caminhando e uma minoria ia com ônibus, particularmente os alunos da pré-escola. Inicialmente o transporte escolar não levava os alunos do ensino fundamental, somente a turma da pré-escola. Esse fato tornou-se um grande problema para a escola,

pois os pais pediam um transporte para todos, mas só a minoria era transportada. Como veremos a seguir, esse problema já foi resolvido.

Com o tempo, fui me familiarizando com a escola, alunos, pais e professores. Todos que chegavam à escola perguntavam quem eu era; se eu traria mudanças e soluções efetivas para a escola e para a comunidade escolar. Minha posição sempre foi a de pesquisadora, na tentativa de entender o funcionamento desta escola, levando em consideração os aspectos necessários para termos uma educação do campo de qualidade. Mas, no que era possível e não comprometia de minha posição de observadora, eu procurava contribuir, como, por exemplo, no suporte à assessora pedagógica, levando as leis específicas que regem à educação do campo, ou informações sobre o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, oferecido pela FFCLRP USP, que era freqüentado pela maioria dos professores.

Em cada semana, o trabalho de campo permitiu conhecer mais sobre a rotina da escola, suas necessidades e suas conquistas. Uma delas, de grande relevância, foi o transporte escolar, que passou a transportar todos os alunos, da educação infantil, do fundamental e da EJA, em todos os períodos. Além de o transporte ter abrangido todos os alunos, sem distinção, ele passou a contar com uma monitora que também era assentada. Ela recebia da prefeitura pela prestação deste serviço, fazia todo o percurso junto aos alunos, tanto na ida para a escola como a volta, ajudando a amenizar conflitos entre as crianças dentro do ônibus. Os pais dos alunos gostaram da proposta e avaliaram como positiva tal iniciativa.

Nos encontros com os professores, eles comentavam sobre a dificuldade de ensinar, pois eles tinham que seguir a apostila adotada pelo município. Era a mesma tanto para as escolas do campo como para aquelas da cidade e a proposta do material não condizia com a realidade local. Segundo os relatos dos professores, o material era adaptado por eles, no dia a dia das aulas, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos da escola do campo. Explicaram que, por determinação da secretária de

educação do município, o método silábico não deveria ser usado na aprendizagem das crianças, elas não poderiam aprender através do método de junção de sílabas, mas sim pelo contexto. Cabe comentar que a adoção de apostilas foi uma decisão tomada pela administração municipal sem qualquer consulta à comunidade escolar e, segundo relato das professoras, elas tinham que ensinar seguindo, obrigatoriamente, o material apostilado.

Outro ponto de destaque, segundo as observações, foi sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. A maioria dos professores desconhecia esse documento e afirmaram que ele nunca tinha sido discutido na escola. Ao me deparar com o PPP, pude perceber que este não condizia com a proposta de Educação do Campo e deveria ter vigência de 2011 a 2014, sem poder sofrer alterações, com exceção da atualização de dados, como por exemplo, o número de alunos e evasão escolar. O modelo quadrienal decorre das orientações do sistema estadual de ensino, uma vez que não foi criado um sistema municipal de ensino. Além da maioria dos professores desconhecerem esse projeto, a proposta de Educação do Campo quase não aparecia; apenas nas primeiras páginas apareciam pequenas referências ao campo. Não consta no documento que concepção de sujeito do campo o norteia ou quais os objetivos que uma proposta de Educação do Campo deveria ter. Segundo relato da assessora, a comunidade escolar não participou da elaboração do projeto. Trata-se de um problema grave tendo em vista a grande importância que um Projeto Político Pedagógico representa para uma escola. Além disso, segundo as próprias normas regimentais do Estado de São Paulo, o documento deveria ter sido aprovado pelo Conselho de Escola, instância que não existe em funcionamento na escola estudada.

O projeto pedagógico da escola, sem indicar a fonte de informações, caracteriza a comunidade escolar como “uma população bastante diversificada quanto à origem, mas todos desenvolvem a mesma atividade econômica [agricultura e criação de animais] e têm uma escolaridade baixa, inclusive apresentando muitos analfabetos”. Como pode se constatar, trata-se de uma caracterização bastante genérica e que parece se basear mais no ‘senso comum’ sobre as populações assentadas do que em estatísticas

confiáveis. Foi observado, durante o estudo, que muitos assentados exercem outras atividades em cidades da região, além das atividades no campo.

Quanto aos objetivos gerais do ensino fundamental, segundo o documento mencionado acima são: “elevar sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos educandos, adequando-os ao mercado de trabalho mais exigente, seletivo e competitivo” (PLANO DE GESTÃO, 2011). Como é possível perceber, são afirmações genéricas que cabem apenas a algumas escolas e não a esta escola.

Cabe comentar a visita que foi feita pela equipe da escola Vila dos Girassóis a qual eu pude acompanhar, no dia nove de agosto de 2012, para conhecer a escola “Hermínio Pagotto”, localizada no assentamento Bela Vista, em Araraquara, considerada como referência importante de uma proposta de Educação do Campo. Na visita, os professores ficaram impressionados com a estrutura da escola. Os alunos fizeram uma apresentação de boas vindas e logo após os professores se reuniram com a diretora da escola e representantes da Secretaria de Educação do município.

Foi um momento de diálogo e de troca de experiências muito rico, as perguntas estavam relacionadas principalmente às questões salariais, se recebiam um adicional por trabalhar no campo. Descobriram que os docentes daquela escola recebiam um adicional salarial de 10% e que o transporte escolar era oferecido gratuitamente pela prefeitura para as professoras até o assentamento. Os professores perguntaram ainda se a escola de Araraquara também tinha adotado algum material específico para trabalhar com os alunos, levando em conta à Educação do Campo. Descobriram que eles utilizavam o sistema apostilado do SESI, mas de maneira complementar, pois era necessário seguir o currículo base do município.

A diretora desta escola explicou que os pais participavam ativamente das decisões e atividades da escola, mas que esse processo não foi simples e exigiu muito trabalho e dedicação. O Conselho Escolar foi muito importante nesse processo e todos que participavam dele recebiam uma formação específica. Segundo ela, foi feito um esforço para conscientizar os pais da

importância de sua participação para melhorar a qualidade da educação. Toda essa discussão aconteceu, porque os professores da escola Vila dos Girassóis relataram a dificuldade que enfrentavam, pois os pais participavam pouco; além disso, não havia um Conselho Escolar atuante. Essa visita foi muito significativa para os professores, pois perceberam que uma escola do campo de qualidade exige trabalho coletivo e dedicação de todos em prol de um projeto comum.

Seguindo o relato sobre o dia a dia da escola Vila dos Girassóis o que se constatava era uma certa instabilidade no desenvolvimento de suas atividades. Digno de nota é o grande dilema vivido pela equipe escolar, quando foram conseguidos onze computadores novos para a escola, mas como não havia uma sala disponível eles foram devolvidos sem que pudessem ser usufruídos pelos alunos e pela comunidade escolar.

Como já comentado, outro ponto percebido foi a falta de um Conselho Escolar efetivo. Como se sabe, é uma exigência legal e, principalmente, trata-se de um mecanismo que valoriza a troca de experiências entre pais, estudantes e professores. Sem dúvida, os pais precisam participar mais, mas a questão é entender como deveria ser essa participação e fomentar os mecanismos para que ela ocorra, como acontece, por exemplo, na Escola Hermínio Pagotto em Araraquara-SP. Como aponta Paro (2003) só há sentido falar em participação se esse processo envolve a participação dos pais nos processo de decisão. Assim, pensando nesta escola do assentamento, os professores têm discutido meios para que os pais se aproximem mais da vida escolar de seus filhos? O posicionamento dos professores tem afastado ou permitido maior contato dos pais? Que medidas são tomadas para aproximá-los? Ao que parece, ainda carecem às ações que permitam a efetiva participação dos pais no processo de tomada de decisão.

Um passo importante para fortalecer esta participação é sair da postura, ainda muito observada, de culpabilizar os pais pelo não aprendizado dos alunos ou por seus problemas de comportamento. Mais do que isso, é importante que os pais sejam vistos como aliados dos professores, com poder

de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola como, aliás, determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Ainda sob o olhar da participação, os professores dizem que a prefeitura deveria participar mais e contribuir para melhorias na escola. Segundo eles, muitos dos problemas vivenciados na escola eram devido ao pouco suporte oferecido pela prefeitura.

Não obstante a procedência de muitas das críticas feitas pelos professores em relação à omissão do poder público e mesmo dos pais, segundo o ponto de vista dos professores, não há como deixar de comentar que as condições de oferta desta escola, com um número muito pequeno de alunos por turma e situado em uma comunidade que tem uma tradição de luta coletiva para conquistar seus direitos, inclusive a escola, indicam uma postura, ao que parece, de não assumir todas as responsabilidades, atribuindo sempre 'aos outros' essas dificuldades vividas na escola. Este tipo de comportamento já havia sido observado em pesquisa de Brancaleoni e Pinto (2001) em escolas de Ribeirão Preto. A escola, relativamente pequena, com um baixo número de alunos, talvez conseguisse resolver alguns problemas dentro desse espaço se houvesse mais discussão dos professores quanto ao papel de ensinar, resolver e mediar conflitos.

No ano de 2011, primeiro ano de funcionamento da escola, o número de alunos matriculados foi de 55 alunos, sendo onze no primeiro ano; doze, no segundo; nove, no terceiro; doze, no quarto e onze no quinto ano. Não foram obtidas informações sobre a EJA e pré-escola.

Em 2012 a escola atendeu no primeiro ano nove alunos; no segundo ano, quatorze; no terceiro ano, oito; no quarto ano, cinco e no quinto ano, sete alunos. A pré-escola teve treze alunos, EJA 1, dez e EJA 2, sete alunos.

Quanto ao número de alunos que utilizavam o transporte escolar não foi fornecido, mas como visto, pelo menos entre os alunos do Ensino Fundamental e pré, quase todos voltavam para casa com o ônibus escolar, após ter sido solucionada a questão do monitor e da garantia do transporte para as diferentes etapas.

A jornada de aula dos alunos do Ensino Fundamental compreendia quatro horas e meia, o pré e a EJA quatro horas.

3.6- Estrutura física da escola

A escola, inaugurada em março de 2011, possui até o momento (2013) os seguintes espaços internos: três salas de aula; sala dos professores/diretoria/secretária em um mesmo espaço; sanitário acoplado a sala dos professores, para uso exclusivo de docentes e funcionários. Há ainda um banheiro masculino e outro feminino, com dois sanitários em cada, para uso dos alunos. O espaço externo da escola possui banheiro para deficientes; almoxarifado; cozinha com uma dispensa acoplada e refeitório. O espaço em que as crianças comem também é utilizado como pátio. Neste espaço acontece também os eventos, o canto do hino, as orações, e outras atividades feitas para as crianças. Trata-se de um espaço coberto, não muito amplo, que se liga com o corredor que leva às salas até a cozinha.

Anexo ao prédio, há um espaço gramado em que foram feitas pequenas hortas. A escola não possui muros e sim um alambrado, que cerca toda a sua extensão. Na parte externa, foram colocados alguns brinquedos, como escorregador, gangorra e balanços para os alunos brincarem. Segundo os professores e os próprios alunos, esses brinquedos eram usados em outra escola e, como não tinham mais utilidade, foram doados à escola. Notou-se que os mesmos estavam em más condições de uso, o que poderia causar acidentes aos alunos.

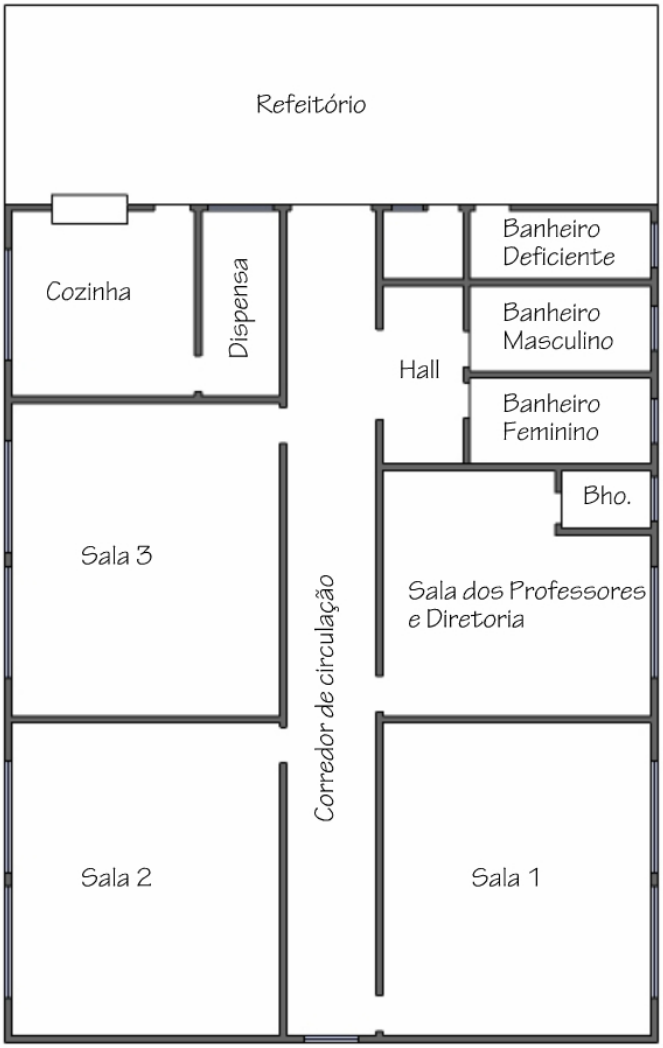
Nesse espaço externo existe ainda um campo de futebol, onde são realizadas as aulas de educação física. Durante os fins de semana esse espaço é muito utilizado pelos moradores, para realização de atividades de lazer.

Segundo os funcionários da escola, os assentados durante a prática de esportes no campo de futebol “invadem a escola” para beber água, pois o bebedouro fica no refeitório. Isso torna a escola muito suja, piorando a situação

nas segundas-feiras pela manhã, pois os alunos chegam bem cedo para tomar o café da manhã e a escola não têm condições de servir o café devido à sujeira.

A figura 3.6 permite entender a planta baixa da área construída da escola.

Figura 3.6 – Planta baixa da escola Vila dos Girassóis



Área construída = 338,72 m²

Entre esses problemas apresentados, que às vezes impedem um bom funcionamento da escola, os professores relatam no próximo capítulo suas angustias e necessidades com relação à escola, na perspectiva de alcançar uma educação do campo de qualidade.

A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil tem ganhado cada vez mais destaque. Uma escola com educação de qualidade é um desafio permanente, tanto por parte dos governos, bem como da própria escola e os principais atores nela envolvidos, como professores, pais e alunos.

CAPÍTULO 4 - OS DESAFIOS DE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE QUALIDADE: AS DEMANDAS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil e tantas misérias... (João Guimarães Rosa, em "Grande Sertão: Veredas")

A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil tem ganhado cada vez mais destaque. Uma escola com educação de qualidade é um desafio permanente, tanto por parte dos governos, bem como da própria escola e dos principais atores nela envolvidos, como professores, pais e alunos.

Pensar em determinantes para chegar à qualidade não seria o suficiente para entender esse processo, pois ele vai além, o que implica entender como funciona a gestão escolar, as condições de trabalho, a dinâmica curricular, a formação continuada docente, entre outros fatores (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Em âmbito mais amplo existe o financiamento, ligado ao custo da escola, salários e formação de professores, fatores que impactam diretamente na qualidade da educação.

Como já comentado no capítulo da metodologia, através do instrumento INDIQUE (Indicadores de Qualidade na Educação) foi possível dialogar sobre o que seria uma Educação do Campo de Qualidade na perspectiva da comunidade escolar.

Nos itens a seguir, serão apresentadas e discutidas as demandas educacionais dos diferentes segmentos do assentamento, tentando, em cada *dimensão* do instrumento INDIQUE, captar as falas dos diferentes segmentos, pais, alunos, professores e funcionários.

4.1- Discussão dos principais problemas identificados pelos diversos segmentos da escola, classificados segundo as dimensões do INDIQUE

Neste item, serão apresentados os apontamentos referentes à qualidade do ensino, no que diz respeito às dimensões do INDIQUE, levando em consideração os aspectos que precisam de mais atenção para alcançar uma educação de qualidade do campo.

4.2- Aspectos Gerais

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados na tentativa de auxiliar a comunidade escolar a fazer uma auto-avaliação, para que, todos juntos, possam discutir e propor melhorias da qualidade da escola. Esse é seu principal objetivo. Ao ter conhecimento de seus pontos positivos e negativos, é possível fazer intervenções no sentido de melhorar sua qualidade. Nesse sentido, as *dimensões* facilitam a compreensão e discussão de pontos que são importantes no interior de uma escola. As dimensões propostas no INDIQUE são: *ambiente educativo*, *prática pedagógica*, *avaliação*, *gestão escolar democrática*, *formação e condições de trabalho dos profissionais da escola*, *espaço físico escolar* e, por último, *acesso, permanência e sucesso na escola*.

Com o corpo docente, a proposta foi discutir esses temas no período das reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), pois se entendeu que a discussão seria mais rica se acontecesse neste momento, tendo em vista a participação de todos os professores. Contudo, nos dois dias propostos para a discussão, não foi possível que todos os docentes estivessem presentes. Uma professora estava afastada por motivos médicos, devido a uma cirurgia. Outra foi dispensada das duas reuniões em que o instrumento foi aplicado, pois havia ministrado aula para a turma de educação infantil junto à sua turma, pois esta estava sem professor. Assim, não foi obrigatória a sua participação em duas reuniões. Apesar disso, essa mesma professora participou do primeiro momento de discussão no primeiro dia.

A discussão foi feita com quatro professores (uma da EJA, duas do ensino fundamental, o professor de educação física) e com a assessora pedagógica da escola, que, no momento da pesquisa, atendia também as

questões administrativas, pois a escola não possuía diretor. Essa última é também assentada e se encontra na escola em virtude de demanda dos assentados.

Os professores já sabiam do que se tratava, pois já haviam sido explicados, pela pesquisadora, os objetivos do instrumento e como seria a dinâmica de trabalho, que basicamente envolvia a apresentação dos tópicos do INDIQUE e os participantes se posicionavam, apontando os problemas observados na escola e, algumas vezes, propostas para sua solução.

Com os pais, optamos em fazer uma reunião no período noturno, pois alguns deles são alunos da EJA, assim fizemos uma discussão coletiva em um dia comum de aula. Nesta discussão, ouvimos os alunos da EJA, alguns pais e professores, sempre levando em consideração as *dimensões* do INDIQUE.

As falas dos funcionários foram descritas junto com a dos professores, pois muitos temas foram discutidos em conjunto.

Com os alunos do Ensino Fundamental, foi feita uma discussão em cada turma, por se entender que assim seria mais vantajoso, pois eles teriam mais tempo e liberdade para expressar suas opiniões.

Foi discutido um indicador por vez, com exceção da dinâmica com os alunos em que os temas foram abordados mais genericamente, na expectativa de que as discussões fossem mais proveitosas. No entanto, em algumas dimensões como *Ambiente físico escolar* e *Acesso, permanência e sucesso na escola*, os professores não manifestaram muito interesse na discussão

Já na turma de EJA, algumas delas não foram abordadas, como a *Gestão escolar democrática*; *Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola* e, *Acesso, permanência e sucesso na escola*, pois eles não tinham tanto conhecimento desses aspectos mais específicos relacionados à escola, professores e funcionários.

4.3- Discutindo as dimensões com os professores e funcionários

4.3.1- Dimensão: Ambiente Educativo

A dimensão Ambiente educativo aborda o tema da amizade, respeito, disciplina, combate à discriminação, direitos e deveres, que ajudam a comunidade escolar a conhecer sobre a igualdade e garantir práticas de boa convivência.

Neste item, constata-se que o tema da ausência de participação dos pais é recorrente, sob a ótica dos professores. Para os professores os pais precisam participar mais para melhorar a educação dos filhos. Segundo a professora Jacqueline: "os pais não participam, já tentamos de tudo". A impressão que se tem, através dos depoimentos dos professores, é que às vezes aparece um sentimento de revolta, culpando os pais pelo fracasso dos alunos.

Segundo as falas de alguns professores, os pais precisam participar mais em reuniões e trabalhos voluntários. Isso é fundamental para se obter sucesso na escola e também garantir uma educação de qualidade. Assim, para a professora Raquel:

> Os pais não participam aqui, vem aqui somente para reclamar. Os alunos não têm ajuda em casa, muitas vezes não conseguem fazer a lição, ai fica difícil o professor sozinho fazer tudo.

Ainda sob o olhar dos professores, salvo algumas exceções, os problemas dos alunos com relação à escola estão diretamente ligados aos problemas das famílias. Para complementar, a professora Mayara diz:

> Porque a mãe não vem aqui? Elas não têm que ir na prefeitura resolver, não respeitam a hierarquia, tem que vir na escola primeiro.

Para estes professores, os pais só vão até a escola quando precisam resolver algum problema, quando não, se dirigem diretamente até a prefeitura para resolver os problemas diretamente lá. Para eles, existe uma hierarquia e é preciso respeitá-la.

Quando há algum problema a ser resolvido na escola, a assessora pedagógica chama os pais para tentar apresentar e discutir possíveis soluções e entrar em um acordo. Mas, isso não agrada a todos. Segundo a professora Mayara:

> Acho errado a Sabrina sempre chamar os pais para decidir as coisas, tem que decidir com os professores somente, só comunicar os pais, mas como ela é daqui, da comunidade, quer escutar os pais.

Ela ressalva que isto só ocorre pelo fato da assessora ser assentada e ter participado do processo de luta pela escola neste assentamento. Nesta mesma direção, a fala a secretária Luzia evidencia que: "muitas vezes, os pais atrapalham mais que ajudam, querem saber de tudo, mas trazer mudanças boas que é bom, nada".

Os depoimentos mostram uma clara ambiguidade. De um lado, dizem que os pais não estão interessados em participar da vida escolar de seus filhos, de outro, quando os pais participam, entende-se que, acabam mais prejudicando do que ajudando a melhorar a escola. Em princípio a escola não impede a participação dos pais, pois a escola é aberta a quem quiser participar. Contudo, não é feito um trabalho pelos professores para convidar os pais a participar mais.

A pesquisadora Maria Helena Patto (1992) mostra em seus estudos que os professores tendem a justificar o baixo rendimento dos alunos e problemas de comportamento ao desinteresse dos pais no que se refere à vida escolar de seus filhos. O não aprendizado é justificado pelo despreparo dos pais para educar adequadamente seus filhos. Essa teoria chamada de *carência cultural* foi muito utilizada e, por vezes, ainda é possível ver a equipe escolar justificar o insucesso dos alunos e da escola devido à ausência ou baixo envolvimento dos pais. Tal fato "dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres" (idem p.112).

Ainda se tem a concepção, por parte de alguns professores desta escola, de que o aluno tem dificuldade de aprender por viver no campo,

justificando a *carência cultural* apresentada acima. Isso pode ser justificado no depoimento da professora Raquel:

> Os alunos têm uma visão de mundo muito pequena. Como você muda um aluno que fala 'preda' em vez de pedra? Eles não conseguem abstrair. Depois dizem que dar aula no assentamento é mais fácil porque são poucos alunos, mas esses poucos alunos dão trabalho para ensinar.

Na verdade, o que se constata, através de diversos depoimentos é que, na opinião dos professores, em especial, os alunos e pais são culpados pelas mazelas que a escola vem sofrendo.

A secretária da escola, Luzia, também entende a responsabilidade que os professores têm no processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Muitas vezes o professor quer melhores condições de trabalho como salário, mas não estão preocupados em melhorar a educação:

> Antes, o professor dizia que o aluno não aprender era porque ele era alfabetizado na escola da cidade, mas agora tem aluno desde o primeiro ano aqui e não está aprendendo. Vamos ver o resultado final, né?

Outro tema que faz parte desta *dimensão* trata das regras de convivência. De modo geral, todos as conhecem, mas, segundo uma professora: "o problema é que não as respeita, o que gera o problema da indisciplina". Indisciplina está ligada aos comportamentos de brigas entre alunos basicamente. O professor, muitas vezes, se vê como autoridade máxima dentro da sala de aula. Segundo a professora Mayara: "o aluno vem aqui para não fazer nada, só para atrapalhar os outros, não respeita nem o professor".

Quando questionados se todos que trabalham na escola gostam do trabalho que fazem, os professores respondem que somente eles gostam. Contudo, quando feita a mesma pergunta aos funcionários, eles são certeiros em dizer que gostam. Para a cozinheira Lucia: "eu gosto muito de trabalhar aqui, na cidade o trabalho é muito maior e não tem reconhecimento".

Perguntas sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) também foram feitas. Segundo a professora Mayara: “nem todo mundo conhece e muitos que o conhecem não respeitam os direitos nele estabelecidos. Também [ECA] não é abordado em sala de aula”.

O único ponto em que não houve discussão é o que trata sobre o combate à discriminação. Todos concordam sem objeções que a escola promove esse combate e existem trabalhos dentro de sala de aula em relação a este tema.

Nesta dimensão, em geral, os problemas apontados são: a falta de respeito às regras e indisciplina, por parte dos alunos e não conhecimento e respeito do ECA por parte de todos. O que mais chama atenção são os depoimentos, por parte dos professores, sobre a pouca participação dos pais na escola e da dificuldade de ensinar um aluno que vive no campo, pois ele não consegue entender tudo o que é proposto, pois como já mencionado anteriormente: “os alunos têm uma visão de mundo muito pequena”. Este último depoimento indica que, na verdade, o preconceito é sim um problema, embora haja respostas em contrário.

4.3.2 – Dimensão: Prática Pedagógica

A dimensão Prática Pedagógica considera o planejamento e organização do professor para ajudar os alunos no aprendizado. Quando questionados se a proposta pedagógica é conhecida e definida por todos, eles apontam que não, apesar de tê-la em forma de documento. A professora Letícia afirma: “nós não participamos da elaboração desse documento, acho que eu nem nunca vi ele aqui”.

Foi possível constatar, durante o tempo de coleta de dados, que este documento não estava à vista de todos, para consultar ou mesmo questionar as informações nele contidas. Quando perguntado sobre o documento, constatamos que ele estava guardado em um armário.

Ao questionar sobre o planejamento escolar, explicam que todos planejam regularmente suas aulas, mas quando perguntados se trocam ideias com os outros professores para fazer esse planejamento, a professora Tatiane

diz que isso ocorre: “superficial, mas tudo bem”. No entanto, no início de cada ano, os professores dizem que fazem uma sondagem com os alunos para preparar todo o ano letivo. Segundo a assessora pedagógica:

> Todo começo de ano, assim que começam as aulas, é feita uma avaliação com os alunos para ver o que sabem. Assim, preparamos o ano letivo.

A professora Patrícia, da EJA, afirma que com seus alunos faz uma roda de conversa para ouvir opiniões e sugestões e, assim, ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Ela justifica: “isso só ocorre com a turma de EJA, porque são adultos. Não é possível fazer isso com as crianças”.

Quando questionados se buscam trazer elementos de contextualização à sua prática, os professores respondem que isso nem sempre é possível. Alguns professores alegam que tentam, junto aos alunos, resolver alguns problemas identificados no entorno da escola, promovendo a discussão e conscientização, mas, na maioria das vezes, não conseguem modificar tal situação. Segundo o depoimento da professora Mayara: “nós tentamos de tudo aqui, mas às vezes não conseguimos resolver alguns problemas aqui do assentamento”.

Quanto à metodologia de ensino, Letícia diz que:

> Usamos diferentes recursos pedagógicos como jornais, revistas, livros e outros e as salas de aula são organizadas conforme o tipo de atividade realizada. Não existe uma forma pré-definida. Além do mais, trabalhamos com incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo com todos os alunos.

Quanto à realidade local, relacionada aos conteúdos curriculares, os professores explicam que o material utilizado, a apostila, não prioriza conhecimentos advindos do campo. A professora Raquel, em seu depoimento, dá um exemplo claro dos graves problemas que esta apostila apresenta quando utilizada com os alunos do campo:

> Agora você me fala, que material ruim é esse? Que faz com que o aluno fique perdido, pois tem uns exemplos que não tem nada ver com a realidade dele. Olha esse exemplo: 'cite os principais pontos que você vê no caminho de sua casa até a escola, como supermercado, farmácia, posto de saúde, padaria, etc'. É um absurdo isso, porque desvaloriza os conhecimentos dos alunos que vivem aqui, pois não tem nada disso aqui. Você já viu um assentamento com supermercado e farmácia?

O município adotou um sistema apostilado único, para as escolas urbanas e do campo, fazendo o uso dele em todas as etapas do ensino fundamental, inclusive a pré-escola. As escolas devem usar esse material sem opção de escolher e/ou adotar outro tipo que faça parte de sua realidade. Para utilização do material, todos os professores da rede passam por uma formação feita pela empresa que vende o sistema apostilado. Ao final de cada semestre é feita uma avaliação com os alunos para analisar se eles alcançaram todos os requisitos propostos pelo sistema apostilado.

Segundo a Diretora de Educação do município, o ano de 2013 será o último ano de uso da apostila. A partir de 2014, o material adotado será o do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, inclusive, já possui livros para a educação do campo. O detalhe é que vão economizar duzentos mil reais[1] por ano com a adoção desse material didático oferecido gratuitamente pelo MEC.

Neste item é feito um breve resumo, no qual os professores apresentam suas principais dificuldades. Entre elas, está o desconhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), por toda a comunidade escolar; falta de contextualização da realidade local e de integração da escola com o assentamento, além do mais, há o visível problema enfrentado com o sistema apostilado adotado.

Finalmente, os pontos apresentados como positivos são: a variedade de estratégias e de recursos de ensino-aprendizagem utilizados por eles de forma autônoma, visto que a apostila não é suficiente para abordar todo o

[1] Valor estimado pela Secretaria de Educação do município no ano de 2013.

conhecimento necessário nesta escola e, incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo.

4.3.3- Dimensão: Avaliação

O objetivo desta dimensão é proporcionar ao professor mecanismos para discutir a aprendizagem dos alunos, além de dialogar e avaliar a escola, em conjunto com a comunidade escolar na tentativa de melhorar a qualidade da educação.

Durante o período de aulas, segundo os professores, há uma observação contínua do processo de aprendizagem dos alunos para avaliar como estão progredindo. A partir daí, trabalham com os alunos suas dificuldades de aprendizagem. Neste processo de avaliação do aluno, a professora Letícia diz que:

> Utilizamos diferentes métodos, bem como provas, trabalhos, seminários. Mas, na atribuição de notas, geralmente, cada professor faz esse trabalho sozinho, pois não existe conversa coletiva. Não temos um tempo para discutir a nota de cada aluno [com] todos [professores] juntos.

Neste processo de avaliação, não é discutido junto aos alunos propostas diferentes para que ela aconteça. São os professores que escolhem o melhor tipo de avaliação a ser aplicado. Além disso, somente os alunos passam pelas avaliações, o trabalho dos professores e funcionários não é avaliado.

A assessora pedagógica Sabrina diz que:

> Somente os alunos são avaliados aqui na escola. Ano passado [2011] os funcionários passaram por um processo avaliativo. A comunidade não participou desse processo, de avaliar os funcionários da escola, se estão gostando ou não e o que precisava melhorar.

Para as professoras e o professor de educação física presente, a grande dificuldade de propor novas avaliações é reunir todos os docentes. Para a professora Patrícia: “é muito difícil, sabe? A gente nunca consegue reunir todo mundo, porque tem gente que trabalha em outra cidade e não consegue

chegar para essa reunião". Nesta reunião coletiva dos professores, que acontece toda semana, somente uma professora deixa de participar. Com ela, os assuntos são tratados em outro dia.

Quanto à auto-avaliação, os alunos do ensino fundamental não costumam fazê-la, contudo, a professora da EJA Patrícia diz que: "na EJA acontece muito, um ensina o outro". Segundo seu depoimento, os alunos da EJA se auto-avaliam, além de ensinarem uns aos outros.

Outro ponto de discussão é o conhecimento e divulgação dos dados estatísticos da escola por parte da comunidade escolar. A assessora pedagógica, Sabrina, afirma:

> Nunca tivemos, até o momento, uma reunião com os pais para apresentar dados estatísticos da escola, mesmo porque a escola é nova e não temos muitos dados para apresentar.

Através dos apontamentos dos professores, é possível perceber que a avaliação ocorre por meio do professor avaliando o aluno, porém não existe um mecanismo que permita que os alunos também o façam, bem como a possibilidade da comunidade escolar avaliar a escola e seus funcionários.

Para terminar este tópico, são apresentados os principais entraves desta *dimensão*, segundo os depoimentos dos professores. São eles: não avaliação do trabalho dos funcionários da escola; não acesso da comunidade escolar aos dados oficiais de avalição do ensino. Também não há uma conversa coletiva entre professores para atribuir notas, reprovar e reagrupar os alunos, caso seja necessário. Para eles, o ponto positivo deste item é, em resumo, o acompanhamento das atividades e como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos.

4.3.4- Dimensão: Gestão escolar democrática

Esta dimensão discute como ocorre o processo de compartilhamento de decisões e informações, levando em consideração a qualidade da educação com relação aos seus custos e benefícios. Compartilhar e discutir as decisões tomadas em conjunto são os objetivos desse item.

Quando se questiona como ocorre o processo de tomada de decisão, é possível perceber que nem todos participam deste processo. A professora Mayara justifica: “não, as informações não circulam de maneira rápida entre todos, pais, alunos, professores e funcionários”.

Quanto ao conselho escolar, segundo as informações, todos os professores são unânimes em dizer que, na escola Vila dos Girassóis, esse colegiado não existe de fato. A escola tem os membros indicados, porém não são atuantes. Também não há grêmio estudantil, o que dificulta a criação de um mecanismo em que os alunos e pais possam participar da tomada de alguns tipos de decisões dentro da escola.

A professora Letícia concorda e complementa, ao explicar que o Conselho Escolar é muito importante para discutir algumas demandas da escola, mas: “o conselho nunca consegue reunir e fazer com todos juntos”. Assim as decisões sobre reprovação ou reagrupamento não são discutidas por todos, inclusive com os pais, alunos e funcionários, como prevê a legislação sobre o Conselho, que é a mesma da rede estadual de ensino, uma vez que o município não criou um sistema próprio.

Com relação à comunidade escolar, o que se nota é que, ela nem sempre participa das decisões sobre a gestão e financiamento da escola, pois não há o Conselho como já foi mencionado. Em contrapartida, existe a Associação de Pais e Mestres (APM), em que é necessário reunir com pais e professores para tomar algumas decisões. No entanto, o depoimento da assessora Sabrina evidencia que “os pais até que participam da APM, mas a maior dificuldade é fazer com que todos participem das reuniões e tomar decisões em conjunto”.

Outro ponto de discussão é sobre a escola abrir aos fins de semana para que a comunidade pudesse usufruir do espaço. Este tema gera muita discussão, pois os professores não acham viável abrir a escola nos fins de semana. Nenhum dos professores são à favor, com exceção da assessora pedagógica, que é assentada. Para reiterar, a professora Mayara relata:

> Se abrir as portas da escola para a comunidade nos fins de semana, quando a gente voltar na segunda-feira o 'bixo pega', porque a escola fica toda suja e com coisas quebradas. Assim, fica difícil até de dar aula.

Na verdade, esta fala deixa escapar um certo sentimento de revolta, como se houvesse uma abusiva utilização do espaço escolar por parte da comunidade ao usá-lo aos fins de semana.

Outro destaque feito pelo corpo docente é que a escola possui parcerias com serviços públicos, como campanhas contra a dengue, saúde bucal e, campanhas para estimular à matrícula de alunos. Porém, segundo o relato da professora Letícia: "nós fazemos, mas vem imposto [pela Secretaria de Educação]". Não existe liberdade para tratar o tema com os alunos, pois as campanhas já veem prontas e estabelecidas.

Quanto aos repasses financeiros que a escola recebe da prefeitura e de outras esferas de governo, a utilização destes não é discutida democraticamente com a comunidade escolar, quanto aos principais problemas a serem resolvidos prioritariamente. A assessora Sabrina justifica: "ainda não recebemos o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que ajudaria a solucionar um monte de necessidades aqui. Por isso, ainda não discutimos com os pais".

Para finalizar, as maiores dificuldades apresentadas pelos professores são basicamente a falta de Conselho Escolar; baixa participação ou nenhuma em programas de incentivo à qualidade da educação financiados pelo governo federal, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e risco de má utilização do espaço físico da escola por parte da comunidade escolar aos fins de semana.

Os professores explicam que a escola não participou do PDDE em 2011 e que, no ano de 2012, tem enfrentado dificuldades para aderir ao programa, pois, como alega a assessora pedagógica Sabrina: "a conta bancária do programa tinha sido aberta em nome da antiga diretora da escola, dificultando eu fazer as devidas modificações para a escola se

enquadrar nos quesitos exigidos pelo programa". No ano de 2013, parece que este problema foi solucionado. A assessora esclarece: "neste ano recebemos a quantia de R$ 4.700 do PDDE, agora precisamos ouvir os pais para ver o que vamos fazer com esse dinheiro".

Como já comentado, a questão da participação permeia quase todas as decisões da escola. Seja para ouvir os pais, como a assessora insiste em fazer, segundo alguns depoimentos, ou, para negá-la, como uma professora já havia mencionado anteriormente. Para a secretária Luzia, a questão do PDDE é delicada: "os pais vão começar a exigir muita coisa e não vamos dar conta de fazer. Pra eles, nunca está bom o que a gente faz". Aqui se dá o nó da participação. Ora os pais não querem participar, outra, quando participam, esta participação é vista como dificultadora do trabalho da escola e de seus funcionários, pois são muitas as exigências.

Para maioria dos professores e alguns funcionários, a participação dos pais é vista como negativa ao progresso da escola. Para corroborar, a secretária Luzia completa dizendo:

> A escola só tem obrigatoriedade e não liberdade. Os pais não dão respeito aos filhos e vêm cobrar respeito da gente e dos professores, principalmente. É os pais que tiram o respeito e autoridade do professor.

Finalmente, ao concluir este item, segundo os depoimentos apresentados, a principal dificuldade é discutir novas propostas com toda a comunidade escolar, o que impossibilita a implementação de ações e parcerias na tentativa de melhorar a qualidade da escola. Isso é agravado pela falta do Conselho Escolar, que é um importante mecanismo de participação da comunidade na escola, pois ele não existe de fato, ou seja, não é atuante. Por outro lado, a participação é vista como impedimento à evolução da qualidade da escola.

4.3.5- Dimensão: Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola

A *dimensão Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola* trata da importância da formação continuada para que os professores tenham suporte e condições de garantir um melhor aprendizado aos alunos. As condições de trabalho também são importantes para que o professor tenha satisfação de permanecer na escola, como salários condizentes com a carga horária e estabilidade. Vejam o que dizem os professores a este respeito.

Os professores explicam que todos eles, inclusive os demais funcionários, têm habilitação necessária para o exercício da profissão. Todos os professores, com exceção de uma professora, possuem graduação.

Quanto à formação continuada, respondem que quando existe a oportunidade de se atualizar com cursos, eles sempre o fazem. A professora Raquel acrescenta: "o plano de carreira para os professores do município existe, mas não funciona". Isso acaba desestimulando a continuidade dos estudos.

A secretária Luzia complementa: "tem que ter um plano de carreira bem elaborado". Além desta afirmação, que evidencia o pouco reconhecimento do professor e funcionário ao negar o plano de carreira concreto e eficiente, ela ainda faz referência das condições de trabalho, do baixo salário para o muito trabalho que exercem:

> Numa escola, tem a parte administrativa e a pedagógica. Na administrativa, deveria ter o diretor, vice, secretário, auxiliar do secretário e, por último, oficial de escola. Eu sou contratada como oficial de escola, mas minha função é de secretário. É muita responsabilidade para pouco salário. Com os descontos e um empréstimo que pago de duzentos reais, me sobram quatrocentos. Gasto de gasolina de Cravinhos aqui [pois vive em outra cidade] trezentos reais. Veja você o que me sobra? Meu namorado me fala, todo dia, que pago para trabalhar.

Em sua opinião e dos demais professores, o plano de carreira não contribui na valorização dos profissionais da escola. A professora Tatiane concorda: "o que adianta você se especializar, estudar, buscar novos

conhecimentos, se não vale de nada aqui? A gente investe em cursos, gasta, pra nada".

A maioria dos professores precisa complementar a renda com outro trabalho, dar aula em mais de uma escola. A secretária Luzia reitera:

> A minha sorte é que eu tenho um trabalho no final de semana que eu ganho setecentos e quarenta reais e trabalho doze horas, que é menos que aqui [quarenta horas semanais] para ganhar seiscentos e pouco, senão, minha vida tava complicada.

Na mesma direção, a professora Raquel diz: "se depender só daqui, ai não dá mesmo. Pelo nosso trabalho é muito pouco [salário] e ainda temos que gastar gasolina e manutenção do carro".

Ao que parece, a questão salarial é um ponto de grande relevância que permeia a discussão. Este tema será melhor detalhado no capítulo cinco, em que aborda a questão do custo de uma educação do campo de qualidade. Os professores sempre tocam neste assunto, em que o salário não condiz com a realidade vivida dentro do ambiente escolar. Assim, afirma o professor substituto Pedro: "se a gente não faz uns bicos para complementar a renda, fica difícil. Só o salário daqui não é o suficiente". Este professor também sai do município onde vive para dar aula nesta escola, evidenciando que uma grande parcela de seu salário fica nas estradas, pois além do deslocamento entre municípios, há o da cidade até o assentamento, que está em torno de onze quilômetros.

Por outro lado, há uma justificativa dos baixos salários. Quando questionada o que poderia ser feito para mudar esta situação, a secretária Luzia logo responde: "pra começar, a escola tinha que ser igual empresa. O problema também é do funcionário público, porque ele estaciona, não quer fazer nada". O curioso é que, ao que parece, ela não se incluí neste "grupo". Quando solicitada a esclarecer melhor sua posição, ela completa:

> O professor precisa ganhar mais sim, mas precisa mostrar mais serviço. Às vezes, o professor só está preocupado com o resultado do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], mas isso não significa que o aluno aprendeu.

Através de seu depoimento, tem-se a impressão de que os professores reclamam muito e fazem pouco para mudar a situação. Não obstante, Luzia entende que é preciso, sim, melhores condições, como um bom salário, mas é fundamental o professor ter consciência de sua responsabilidade quanto ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Quanto à suficiência da equipe escolar, em relação ao número de professores, não há queixa, porém o número de funcionários não é suficiente pela demanda da escola. Falta, por exemplo, alguém destinado somente à limpeza. A auxiliar de serviços gerais, Mariane, diz: "eu sou auxiliar de serviços gerais, mas limpo e também ajudo na cozinha, porque o serviço é muito, senão a Lucia [cozinheira] não sai daqui hoje".

A escola possui mais um funcionário de serviços gerais, mas segundo o depoimento da cozinheira Lucia: "o Artur acha que é agente escolar, só quer cuidar das crianças, mas a gente sabe que ele é igual a nós, mas limpar que é bom, não quer ajudar, não". Através desse desabafo, percebe-se que ela não acha justo esse funcionário fazer "apenas" esse tipo de trabalho: cuidar das crianças e receber o mesmo que elas, que exercem mais de uma função.

Quanto à assiduidade dos funcionários da escola, a maioria dos professores concordam com o depoimento da professora Letícia: "Quando um professor ou outro funcionário falta, o rendimento do trabalho às vezes é prejudicado". O que mais dificulta o trabalho dos outros docentes quando uma professora falta é que é preciso juntar às turmas, com alunos de idades e fases diferentes de aprendizado.

Nesta *dimensão*, os problemas mais destacados referiram-se à ausência de plano de carreira, que não valoriza a formação continuada; insuficiência na quantidade de funcionários e, baixos salários. Os professores reclamam que recebem o mesmo salário que os que lecionam nas escolas urbanas, não recebem um adicional pela distância e tempo de deslocamento até o assentamento, além do trabalho em sala de aula.

E, para terminar esse item, os pontos favoráveis apresentados são as parcerias locais, como a que existe com a USP, por exemplo, que está ofertando um curso de “Aperfeiçoamento em Educação do Campo” para professores de escolas em assentamentos rurais. No caso desta escola, todos os professores dos anos iniciais frequentam o curso, além da assessora pedagógica e até da Secretária de Educação do município.

4.3.6- Dimensão: Ambiente físico escolar

A *dimensão* Ambiente físico escolar discute e avalia a *suficiência*; *qualidade* e, *bom aproveitamento* dos recursos que a escola possui.

Os questionamentos feitos levam em questão os três aspectos mencionados acima. Segundo o depoimento da professora Letícia: “é preciso melhorar a quantidade de banheiros, que é pouca, pois o tamanho não comporta as necessidades dos alunos”. Outra necessidade de grande relevância que aparece no depoimento da assessora pedagógica, Sabrina, e que os outros participantes concordam, sem objeções, é sobre o acesso à internet:

> A demanda pela internet aqui na escola é muito grande, principalmente entre os professores, pois nos horários de planejamento, quando os alunos estão em educação física, não é possível pesquisar atividades diferenciadas ou mesmo verificar uma informação passada aos alunos.

Os outros aspectos desse item, como caderno, lápis, livros didáticos; água filtrada, carteiras para os alunos, mesa e cadeira para os professores, segundo a professora Raquel: “atende a demanda da escola”.

Outra melhoria requisitada, além de acesso à internet e banheiros, é para o pátio, que precisa ser ampliado. O professor de educação física Lucas afirma:

> O problema é que é pequeno e também divide o mesmo espaço com o refeitório. Quando o sol está muito quente, ele é utilizado durante as atividades recreativas e de educação física, pois não existe uma estrutura para a prática de esportes.

De fato, em dias quentes, a prática de atividade física fica prejudicada, mesmo porque a escola não possui árvores de grande porte, pois sua sombra amenizaria tal problema. Árvores foram plantadas recentemente no entorno da escola, em um trabalho conjunto com uma ONG de Ribeirão Preto, no entanto elas ainda são pequenas.

Há suficiência de materiais na escola, para uso do professor, como giz, quadro, livros, mapas, televisão, computador (sem internet), aparelho de som entre outros, porém, a assessora pedagógica Sabrina afirma: “nem todos estão em perfeita condições de uso”. A professora Mayara concorda e complementa; “a iluminação das salas de aula precisa melhorar, têm luzes queimadas e precisa ser trocadas, mas às vezes isso demora”.

Os professores também apontam que não existe biblioteca ou salas de estudo; o que há na escola são prateleiras ao fundo de cada sala com alguns livros. A professora Tatiane afirma: “gente precisa de uma biblioteca aqui, o aluno não tem outra opção de pesquisa e nem a gente”.

Também para a assessora pedagógica, Sabrina, deve haver um grande trabalho de conscientização da importância de uma biblioteca no estudo das crianças, mas:

> Como vamos incentivar uma coisa que não temos? Sabemos da importância que é uma biblioteca para o estudo. Os pais e a comunidade também poderia utilizar este espaço para consultas e estudo.

No entanto, foi observado nas salas de aula, que existem algumas prateleiras ao fundo com alguns livros. Não haver biblioteca, não impede a criação e adaptação deste, pois uma ampliação poderia ser feita nas salas, sem prejuízo do espaço, visto que são poucos os alunos por turma. No local em que ficam estas prateleiras, poder-se-ia criar um espaço de leitura que fosse acolhedor e que funcionasse como uma pequena biblioteca. Tal ação não resolve o problema da falta da biblioteca, mas incentiva os alunos a buscar novos conhecimentos.

Quanto ao bom aproveitamento do lixo, a escola recebe a coleta de lixo e os professores fazem um trabalho pedagógico sobre a correta destinação do lixo, como separar o lixo produzido e o encaminhar para reciclagem. A

professora Mayara explica: “ajudamos o aluno a pensar na importância que é reaproveitar as coisas”.

Outro ponto é a rede de esgoto sanitário, em que as instalações são adequadas, mas o funcionamento nem sempre é como deveria acontecer. A professora Raquel conta qual é o problema: “às vezes, falta água aqui e não tem como você dar descarga, por exemplo, no banheiro, ai fica aquela situação [risos]”. A falta de água é recorrente na escola, como foi possível verificar durante o trabalho de campo. Aliás, esse é um problema crônico do assentamento.

Nesta dimensão, os principais pontos discutidos são a falta de biblioteca para fazer pesquisas junto aos alunos e utilização deste espaço pela comunidade escolar; não acesso à internet, impossibilitando os alunos e professores de sanar eventuais dúvidas; falta de espaço adequado para a prática de esportes, já que, o que existe é um campo de futebol improvisado, e não uma quadra para a prática de esportes. Os alunos fazem as atividades de educação física no espaço livre, um campo de futebol adaptado ou no *sitinho,* espaço coletivo de lazer e reuniões dos assentados. Por último, aparece a má condição de alguns materiais didáticos, como televisão, aparelho de som, computador, entre outros, apesar de haver suficiência de materiais.

Os pontos positivos são à existência de água filtrada; carteiras e salas de aula bem cuidadas; merenda escolar boa e, acesso aos deficientes.

O que os professores alegam como maior necessidade é, principalmente, o acesso à internet e a existência de biblioteca.

4.3.7- Dimensão: Acesso, permanência e sucesso na escola

A *dimensão* Acesso, permanência e sucesso na escola trata do desafio em fazer com que uma criança e adolescente permaneçam na escola e consigam terminar as etapas de ensino em idade adequada e que tenham seus direitos educativos atendidos.

Ao fazer questionamentos sobre o número de faltas dos alunos, a assessora pedagógica Sabrina explicita: “não temos um problema grave de faltas na escola, quase todas as crianças, em idade escolar, frequentam a

escola regularmente", o que mostra, segundo ela, que não há problemas de evasão.

Já para a secretária Luzia:

> Tem pai que vai viver na cidade e os filhos também acabam mudando de escola, mas o maior problema é a turma de EJA. São muitos alunos matriculados, mas frequentes, são bem poucos.

A turma de EJA é um caso à parte, pois segundo os depoimentos, a desistência é muito grande. A principal justificativa para esse fato é o trabalho, que dificulta ir à escola todos os dias, devido ao cansaço intenso. Para a professora Patrícia: "as vezes é difícil dar aula, porque o aluno está cansado e com sono porque trabalhou muito".

A impressão que se tem, é que o trabalho estafante do assentado é uma justificativa para a evasão. A questão que se coloca, portanto, não é culpar o aluno pelo seu fracasso ou evasão, mas deixar de assumir que os problemas enfrentados são "externos e anteriores à escola" (VASCOCELLOS, 2003).

Neste sentido, o professor deve ser uma importante ferramenta, não na simples transmissão do conhecimento, mas fazer com que este ganhe vida, sendo ele o mote da transformação. Como diz Vasconcellos (2003, p.58):

> O professor, além de ter um importantíssimo papel de dispor os objetos do conhecimento considerados socialmente relevantes, participa deste processo assim como o catalisador na reação química: não entra propriamente na reação, mas, por sua presença e atuação, ajuda a desencadeá-la; é um elemento dinamizador, que acelera o processo.

A problemática da evasão e trabalho docente corre um sério risco de ser distorcida. Por parte do professor, o aluno não quer aprender ou não pode aprender, devido a suas limitações e ao cansaço. Já o aluno, como será visto mais adiante, reconhece não ter condições de aprender, afirmando sua culpa neste processo.

Seguindo na mesma direção, o tema da reprovação também é relevante para o presente estudo. O depoimento da professora Mayara deixa claro que:

> Somente os professores têm essas informações, a comunidade não sabe quais as disciplinas mais reprovam, pois a reprova do aluno esta ligada ao aluno não saber ler e escrever e não qual disciplina ele passou ou não.

A respeito do atendimento, não há problemas de falta de vagas. O depoimento da assessora pedagógica, Sabrina, deixa evidente que: “não tem isso, aqui sobram vagas”. A escola não enfrenta problemas de falta de vagas, pois tanto na educação infantil, ensino fundamental e EJA sobram vagas.

Em resumo, afirmam que o ponto positivo discutido neste item é o atendimento dos jovens e adultos analfabetos ou com pouca instrução, que não tiveram ou não concluíram o ensino fundamental.

Veremos, a seguir, a discussão da turma de EJA, dentro da qual alguns também são pais de alunos no ensino regular, sobre quais requisitos são importantes para se ter qualidade da educação nesta escola do Campo.

4.4- Discutindo as *dimensões* do INDIQUE com uma turma de EJA e alguns pais

O objetivo deste item é discutir com os alunos da EJA, dos quais, alguns também são pais de alunos matriculados na escola, algumas dimensões do INDIQUE, na tentativa de dialogar sobre quais requisitos são necessários, levando em consideração suas opiniões, para alcançar uma educação de qualidade.

Participaram da discussão vinte e uma pessoas, entre elas, duas professoras e a assessora pedagógica. Dentre os alunos participantes, cinco deles tinham filhos matriculados no ensino fundamental e pré- escola.

O instrumento INDIQUE foi utilizado apenas como um roteiro para nortear a discussão, adaptando suas questões norteadoras conforme os rumos da discussão. Como já mencionado no início deste capítulo, não foram discutidas neste processo todas as *dimensões* do instrumento, visto que algumas delas se referiam a questões do período diurno e os estudantes não tinham muitos elementos para se posicionar e discutir sobre este item.

A discussão foi dirigida pelo orientador dessa pesquisa, José Marcelino de Rezende Pinto e, a pesquisadora, foi responsável em tomar nota das conversas.

4.4.1 Dimensão: Ambiente Educativo

Nesse indicador, aparecem depoimentos afirmando que a escola é um local que favorece a amizade entre todos, pais, alunos, funcionários e professores. Em geral, os alunos gostam de frequentar a escola. Para Joaquim, aluno da EJA: “nós gosta daqui, os professores vêm trabalhar feliz”.

Ao questionarmos, se pais e alunos são atendidos com atenção e respeito quando se dirigem até a escola para pedir alguma informação ou para fazer a matrícula, os alunos da EJA informam que são bem recebidos. O problema, segundo outro pai, é a baixa participação dos pais: “os pais precisam participar mais. Os pais não estão habituados em escolas como esta, porque ela é diferente”. Percebe-se que escola é fruto de luta dos pais em prol da educação para seus filhos dentro do assentamento. Por esse motivo, ao que parece, segundo os depoimentos, é que os pais devem participar mais da escola. Lauro, pai de aluno, reitera: “Nós lutamos por isso aqui, essa escola é nossa. Nós temos que vir para dentro, cuidar do que é nosso”.

Ao discutir sobre essa dificuldade da participação, um aluno da EJA diz: “tem coisas que se resolve na escola e a mãe precisa entender isso”. Este depoimento deixa escapar que, é maior a responsabilidade das mães em participar, elas precisam estar atentas à vida escolar dos filhos, pois os pais nem sempre podem estar presentes na escola.

Um pai justifica não poder participar muito da escola: “o que mais dificulta é o trabalho”. No entanto, as mulheres assentadas também trabalham, cuidando do lar e filhos, além de ajudar o marido na produção do lote. Outras ainda possuem trabalho regular fora do assentamento. Não obstante, não aparecem depoimentos contrários ao que foi apresentado acima.

Quando questionados sobre o combate à discriminação na escola, os alunos e pais afirmam que os alunos não são tratados com preconceito por viverem no assentamento, tipo de situação comum presenciada quando estudavam nas escolas urbanas.

Como diz Dona Alice: “as crianças chegavam com os pés sujos por causa da chuva e eram discriminadas”. As crianças do assentamento recebiam tratamento diferente das crianças da cidade: “Aqui [escola do assentamento] é só alegria”. Uma mãe concorda e afirma: “já senti muito [situação de preconceito vivida pelo filho], as crianças vinham nervosas”.

Antônio Zuin (2008) em estudos sobre a relação entre professor e aluno, aborda a questão da humilhação que os alunos sofrem por parte dos professores, aflorando o sentimento de medo e angústia, gerando um processo de frustração e ressentimento. Os alunos que estudaram nas escolas urbanas e estudam, atualmente, na escola do assentamento, não veem com bons olhos a educação da cidade. Retratam as experiências vividas como negativas, resultando num trauma para toda a vida.

No próximo item será apresentada a discussão sobre a prática pedagógica dos professores nesta escola do assentamento.

4.4.2 Dimensão: Prática pedagógica

Este item aborda a prática pedagógica dos professores. Para os alunos da EJA, existe um comprometimento com relação à educação de jovens e adultos, por parte dos professores. Para o aluno Carlos: “as professoras aqui não faltam”.

Quanto à questão da aprendizagem, os alunos explicam que possuem dificuldade para aprender, assumindo a culpa pelo não aprendizado, como já comentado acima. O aluno Junior confirma ao dizer: “A cabeça da gente é ruim, não é que a professora não sabe ensinar”. Ele explica que ficou muitos anos longe da escola, por isso aprender agora é um desafio. Mas segundo ele: “se a professora chega aqui e entende nossa realidade, estamos bem”. Parece,

ao seu entender, que o professor entender sua realidade e dificuldade já é o suficiente, mas se o aluno não consegue aprender, o professor tem sim sua responsabilidade. O aluno não pode ser responsabilizado por não conseguir aprender.

Mais uma vez a teoria da *carência cultural* é usada para explicar o fracasso escolar dos alunos. A culpa do não aprendizado é transferida ao aluno e sua família pobre, como uma patologia generalizada, dispensando a escola de sua responsabilidade (PATTO,1992).

O assentado Oliveira explica que não se deve desistir; mesmo nas dificuldades é preciso persistir. Ele insiste: "foi uma luta para trazer a escola aqui [assentamento]. Outra luta é trazer os alunos para dentro da escola e isso é um processo".

Guareschi (1999) aborda o tema da exclusão de saberes, que são aqueles que diferem do saber hegemônico e dominante. Os alunos, durante o processo de aprendizado são impingidos a aceitar tal conhecimento, desvalorizando todo o seu aprendizado. Existe um menosprezo dos saberes populares, pois:

> As práticas diferentes, alternativas, assustam os poderes e os saberes dominantes. Há o perigo de que essas práticas levem a pensar diferente e a um conhecimento que fuja, que escape, à hegemonia do saber acadêmico ou institucional (p.153).

Como consequência, os alunos são educados a acreditarem que os seus conhecimentos de nada valem e passam a desvalorizar todo o conhecimento adquirido no campo e na vida quando a questão é o aprendizado e o ensino na prática pedagógica.

Os Sem-terra e os assentados têm mostrado que conhecimento é algo que não lhes faltam, eles instituíram um novo modo de viver, em que a cooperação e partilha são fundamentais. Não é raro ver esse tipo de pensamento nos milhares de acampamentos que existem e crescem no Brasil (GUARESCHI, 1999).

No próximo item será abordada a questão do processo avaliativo da escola.

4.4.3- Dimensão: Avaliação

Os alunos da EJA, segundo os depoimentos das professoras, são avaliados através de provas, que já vêm prontas do sistema apostilado. Segundo a professora dessa turma, Patrícia: “a prova da EJA espanta o povo”. O tipo de avaliação aplicado intimida os alunos, principalmente aqueles que têm maiores dificuldades em aprender.

Outro item que levanta poeira é a questão da reprovação. Para Oliveira, assentado e pai de aluno do Ensino Fundamental, a questão da reprovação é séria. Ele afirma: “não acho correto, se a criança não sabe passar de ano”. Esse pai se posiciona a favor da reprovação nos casos em que o aluno não tem condições necessárias para seguir para a etapa seguinte. Outros alunos da turma de EJA também concordam, mas não houve prolongamento da discussão.

Contudo, para a outra professora da EJA Letícia:

> Ano passado [2011] o maior problema da reprovação era o conteúdo, alguns alunos não tinham alcançado. Assim, reprovamos alguns alunos e valeu à pena. Esse ano já será menos [alunos reprovados].

Na verdade, o que se constata através deste depoimento, é que, na opinião de pais e professor, às vezes, é mais vantajoso reprovar o aluno, do que passá-lo de ano, indo na direção contrária da progressão continuada. Não houve uma discussão deste tema com todos os professores para saber qual é a relevância e aderência da afirmação acima.

No tópico a seguir, são discutidas as condições atuais e demandas no que se refere ao ambiente físico escolar.

4.4.4- Dimensão: Ambiente físico escolar

Neste item, foi questionado sobre ambiente físico da escola, se são necessárias mudanças e, em caso afirmativo, quais. Segundo a mãe de um aluno, Jéssica: “a escola precisa de mais limpeza, também precisa de mais sala, por isso o prédio precisa aumentar”.

Outra mãe complementa: “Falta água, muita água, porque ela passa por mangueiras e vive estourando”.

No mesmo sentido, uma mãe faz um apelo sobre a alimentação: “aqui não tem fruta para as crianças. Aqui não tinha leite, mandava só para a cidade. Agora [depois de reivindicações], três vezes por semana tem leite com farinha láctea”.

Para um aluno da EJA: “é preciso ter segurança na escola, computador e transporte escolar”. Também explica a dificuldade que enfrentam para se locomover até chegar a escola no período noturno, pois não há iluminação externa no assentamento, com exceção, do entorno da escola. Atualmente, os alunos chegam à escola através do transporte escolar fornecido pelo município. Ao que parece, a questão do transporte escolar já foi solucionada.

Os pais e alunos da EJA concordam que ter a escola no assentamento já é uma grande conquista, mas ainda é preciso melhorias. Os depoimentos caminham na direção, da necessidade, principalmente, de melhorias na alimentação; quadra de esportes coberta; ampliação da escola, pois há pouco espaço; mais limpeza; melhorias no abastecimento de água, pois muitas vezes, a bomba não resiste ao uso e estraga. Não aparece, nestes depoimentos, a necessidade de uma biblioteca aos alunos, equipada com livros e material para estudo, para que a comunidade escolar também possa usufruir.

Para concluir, outro item em que os alunos e pais se posicionam é sobre os recursos financeiros da escola. Um aluno da EJA afirma: “O dinheiro que vem para educação tem que ser gasto com a educação”. Este depoimento deixa transparecer o sentimento de que a escola precisa de melhorias, pois ela

não tem recebido a devida atenção que merece. O dinheiro destinado à escola deve ser gasto exclusivamente para melhorar sua qualidade.

No item a seguir, aparecem as discussões feitas com os alunos do ensino fundamental e pré- escola.

4.5- As *demandas* por uma escola de qualidade dos alunos do Ensino Fundamental da Escola "Vila dos Girassóis"

Diferentemente dos professores, bem como os alunos da EJA e pais, com os alunos do ensino fundamental foi utilizada outra metodologia. A proposta foi trabalhar a temática: *escola que temos e a escola que queremos*. Através de diálogo, os alunos foram propondo sugestões para a melhoria da escola.

Em todas as turmas, as sugestões foram anotadas na lousa, pela pesquisadora, para que os alunos pudessem acompanhar as propostas mencionadas pelos colegas e discuti-las. Os alunos ficaram livres para apontar e discutir seus desejos no intuito de alcançar uma educação de qualidade, pensando na escola do assentamento.

Todas as turmas do ensino fundamental e uma turma de pré-escola foram ouvidas pela pesquisadora que propôs atividades de desenhos (para os estudantes mais novos) para complementar o que os alunos diziam.

Para facilitar a compreensão do leitor, as demandas dos alunos serão apresentadas em temas.

O primeiro tema que chama atenção quando se fala em educação de qualidade, diz respeito ao preconceito vivido nas escolas urbanas, impedimento para alcançar educação de qualidade. Para alcançá-la, primeiro os alunos precisam sentir-se bem dentro desta instituição, um ambiente que deveria ser acolhedor, de aproximação e diálogo entre os sujeitos e não um mecanismo de distanciamento.

4.5.1- A vivência do preconceito nas escolas urbanas

Quando questionados sobre a escola do campo, quase sempre, há comparações com as experiências vividas nas escolas das cidades, com exceção dos alunos do pré e primeiro ano, que não estudaram nas escolas urbanas. A experiência que estes últimos têm de escola já é nesta do assentamento.

Como os pais e alunos da EJA já haviam retratado, os alunos corroboram a afirmação de que a escola urbana não proporcionou experiências positivas, criando um sentimento de repulsa por parte deles. Nas falas dos alunos, é possível perceber que a escola os tratava com preconceito e discriminação por serem acampados e/ou assentados. O aluno Felipe, (5º ano) retrata o preconceito vivido na escola urbana:

> Era ruim; quando chovia e a gente chegava com o pé sujo, todo mundo ria da gente e fazia a gente limpar. Aqui [escola do assentamento] não é assim.

Os próprios colegas de turma da escola urbana agiam com preconceito e discriminação. Segundo Pietro (2º ano): “os ‘amigos’ falava que a gente era pobre, porco e sujo”. Eram constantes as situações de preconceitos que os alunos que vivem no assentamento sofriam.

A escola tem o papel de favorecer o aprendizado e diálogo entre os vários sujeitos que ela atende, sem discriminação ou exclusão, mas, segundo os alunos que estudam no campo e que passaram pela escola urbana, mostram que ela não contribuiu para isso.

A confirmação vem de um aluno (2º ano): “as professoras são mau”. A escola, um local que privilegia o aprendizado, parece não se responsabilizar por tais ações, pois ela aparece “justa e ‘neutra’ no seu funcionamento”. O que gera essa exclusão e discriminação na escola são as próprias ações de discriminação e exclusão da sociedade (DUBET, 2003).

O distanciamento e não conhecimento da realidade do aluno mostra quão cruel pode tornar-se o comportamento de um professor, como mostra o

depoimento de Bruna (2ºano): “A professora chamava a gente de porco quando a gente chegava com os pés sujos”.

Isso acontece, pois existe uma “distância cultural e social que separa os professores e a sua clientela” (DUBET, 2003 p.39). Numa escola com proposta de Educação do Campo, o professor precisa estar envolvido e compreender quais aspectos do campo são relevantes para estes sujeitos, pois negar sua cultura e conhecimento é negar-lhes a própria educação.

Assim, o que se constata, analisando os diferentes depoimentos, é que a escola urbana não é vista como positiva na vida desses sujeitos, filhos de assentados. Parece que todas as experiências vividas lá, mesmo que algumas tenham sido boas, como aprender a ler e escrever, por exemplo, foram apagadas pelas experiências negativas, como o tratamento distante e preconceituoso que sofreram por viver em um assentamento de reforma agrária. O aluno Tiago (5ª ano) reitera: “aqui eu aprendi mais do que na cidade. Lá ela [professora] batia na gente. A gente falava pros pais, mas eles não acreditava”.

Outro tema necessário de ser discutido quando se pensa em qualidade na educação do campo é a questão do transporte escolar, que será abordado a seguir.

4.5.2- Transporte Escolar

O transporte escolar, segundo os depoimentos dos alunos, mostra-se frágil e com muitos nós a serem desatados. Os alunos enfrentam várias dificuldades quanto ao transporte escolar, tanto quando estudavam nas escolas urbanas, bem como, agora, no assentamento.

Observam-se, aqui, alguns motivos que explicam o motivo da escola urbana não ter sido um ambiente acolhedor. Um deles reside no fato do deslocamento até ela não ser agradável. Para a aluna Jéssica (4º ano): “de vez em quando quebrava [o ônibus do transporte escolar], acabava gasolina, furava pneu, atolava”.

Ela comenta também a questão do horário de chegada à escola, que obrigava a acordar muito cedo: “o ônibus passava às 6 horas da manhã. Eu acordava às 5 horas. A aula começava às 7 horas. A aula dava sono”.

Por outro lado, Ruan, aluno da mesma turma, comenta, tentando amenizar a descrição feita anteriormente pela colega: “o ônibus era bom, mas era meio bagunçado”.

Além destes problemas relatados acima, havia outros. Para Henrique (2º ano): “o ônibus não tinha freio”. E, complementa: “Às vezes a gente ia em pé e era apertado”. Ao ouvir esse depoimento, Caio fala que, para ele, o problema é que “demorava muito” a viagem do assentamento até a cidade. Às vezes, o ônibus não chegava ao assentamento no horário previsto, porque, segundo Maria: “ele atolava e nossas mãe ficava preocupada”.

Os relatos descritos acima, mais uma vez, deixam evidente que o problema do transporte estava ligado ao fato de irem estudar na escola urbana. Pela análise dos depoimentos, constata-se que as situações vividas na escola urbana, com raras exceções, foram negativas.

Os relatos dos alunos evidenciam que, segundo eles, não há problemas no transporte que é feito dentro do assentamento, mesmo tendo sido verificado pela pesquisadora alguns percalços pelo caminho. Os alunos ressaltam que é bem melhor estudar na escola do assentamento, porque, entre outros fatores, é mais perto de sua casa.

Mas os alunos desta escola do assentamento, nem sempre tiveram a garantia do transporte escolar. No início, quando a escola foi inaugurada, o transporte era garantido somente aos alunos da pré-escola, não tinham esse direito os alunos das outras etapas. Quando havia irmãos que iam para escola no mesmo horário, o transporte só era autorizado a levar o irmão que estivesse matriculado na pré-escola, ou seja, o outro tinha que ir para a escola caminhando, ou por outro tipo de condução. Essa situação expressa, claramente, o constrangimento que os alunos do ensino fundamental passavam para ir à escola. Felizmente, essa situação não perdurou por muito tempo. Atualmente o transporte atende todos os alunos do campo, inclusive os

da EJA e de alunos que vivem em um acampamento próximo ao assentamento.

No item a seguir, os alunos apontam, através dos depoimentos, seus desejos para a escola do assentamento, além de fazerem uma avaliação do seu funcionamento.

4.5.3- *A escola que temos*: ouvindo os alunos do ensino fundamental e pré-escola

Aqui estão inclusas as discussões dos alunos sobre a proposta da *escola que temos e escola que queremos*. Os alunos fazem, inicialmente, um panorama sobre como tem sido estudar nesta escola. No próximo item, são apresentadas as falas dos alunos sobre seus desejos de melhorias na escola.

4.5.4- Avaliação da escola do campo

Durante as discussões, sobre o que deveria ter uma escola do campo de qualidade, é possível captar o quanto estão preocupados com o ambiente escolar. Inicialmente, é importante mostrar a avaliação que o aluno Tiago (5º ano) faz: “aqui [assentamento] não ia ter escola. Só teve porque nossas mães foi lá reclamar na prefeitura”. Através deste depoimento, é possível visualizar a compreensão que este estudante tem da importância que é o processo de luta neste lugar. Importante deixar claro que, como essa escola, o assentamento é fruto de lutas e, muitos destes alunos, que são filhos de assentados, participaram e acompanharam esse movimento.

Assim, os alunos avaliam a escola como positiva, pois não se trata de mera coincidência eles estudarem aqui, a escola é uma conquista de todos. Vitor (4º ano), em seu depoimento evidencia porque gosta da escola: “aqui é perto de casa, e aqui também é a nossa casa”.

Para Sofia, da mesma turma de Vitor:

> “a escola [do assentamento] valoriza e a gente aprende muita coisa... tem mais liberdade de falar com a professora. Na cidade não é assim”.

Com relação ao sentimento pela escola e pelos professores, a aluna Gisele (1º ano) diz: “eu gosto de aprender aqui na escola. As professoras aqui são legal”. Segundo a opinião do Otavio (3º ano), a escola é legal porque: “aqui usamos o parque... porque aqui tem um campo [futebol] e podemos usar”. E complementa: “gostamos dos passeios”.

Nesta escola, há menos violência do que comparado às urbanas. A aluna Gabriela (3º ano) justifica: “na escola da cidade, a gente apanhava dos grandes, aqui não”. Mais uma vez, as vivências negativas da escola urbana aparecem e se contrapõem às positivas vividas no assentamento.

Ao fazer uma comparação com a escola urbana, os depoimentos mostram que estudar na escola do assentamento é a melhor opção. Larissa do quarto ano explica sua opinião:

> As outras escolas são pior que aqui. Lá [cidade] tem umas escolas que o povo fuma droga (...) aqui conhecemos as pessoas.

O que se constata, analisando os diversos depoimentos dos alunos, que a avaliação feita da escola do campo, em que foi realizado o presente estudo, é considerada “boa”. Os alunos gostam de estudar nesta escola por diversos motivos, como conhecer as pessoas que vivem no assentamento, gostar do tratamento que recebem das professoras, pela liberdade de poder jogar futebol no campo, por exemplo, e, por não viver situações de preconceito por serem assentados.

Neste item, os alunos apresentam, através dos depoimentos, a escola do assentamento e o que gostam nela. No próximo item, será discutido *a escola que queremos* junto aos alunos.

4.5.5- *A escola que queremos*: Demandas por uma educação de qualidade

Quando questionados sobre o que a escola necessita para se ter qualidade, os alunos, em sua maioria, apontam muitos desejos. Todos os apontamentos foram discutidos em cada turma, a fim de não censurar os alunos, mesmo que os desejos não pudessem ser realizados, como exemplo, o desejo do Carlos (pré): “eu queria que tivesse uma cachoeira”. Este depoimento não mostra, apenas, o simples desejo de uma cachoeira, mas tem-se a impressão que, ao fazer referencia à cachoeira, o aluno remete ao problema da falta de água que é recorrente no assentamento. Assim, quando quebra a bomba ou estoura um cano que leva a água, os alunos ficam sem água na escola, o que impossibilita a continuidade das aulas. A possibilidade de uma cachoeira neste lugar dá a impressão, ao aluno, que este problema seria facilmente resolvido, pois teriam água em abundância.

Além destes desejos, aparecem alguns mais concretos que dizem respeito à estrutura da escola, organização, recursos e entre outros. Júlio (1º ano) diz: “queria mais horário para brincadeiras (...) mais bolas porque tem muitas bolas muchas”. Os alunos reclamam que o recreio tem pouco tempo para brincadeiras, pois antes de brincar é necessário almoçar, o que toma muito tempo.

Com relação aos recursos, os alunos dizem da necessidade de uma biblioteca na escola, bem como sala com computadores. Karina (2º ano) diz: “eu queria ter um armário cheio de livros pra mim ler (...) é importante pra gente aprender mais”.

Kallyni (3º ano) complementa: “pois ajuda a aprender mais e usar a imaginação”. Para Juan (1ºano) a biblioteca representa um local em que os alunos podem estudar, além da sala de aula, evidenciando a importância dela para o estudo dos alunos: “eu queria uma sala só para estudar” e, ainda: “eu queria um computador (...) eu queria um tablet”, que serve para pesquisar as coisas na internet.

Uma sala de vídeo também é uma necessidade dos alunos, Daniel (5º ano) explica: “porque assiste na sala e na sala é ruim”. Os alunos não possuem

uma sala própria para assistir vídeos. A televisão fica em uma sala de aula e quando é preciso passar algum vídeo, os professores combinam entre si e trocam de sala.

Quanto ao espaço de estudo dos professores, nesta escola não há uma sala somente para eles. O que se tem é apenas uma sala grande, que é de uso coletivo da secretaria, coordenação e também funciona como sala dos professores, ou seja, todos ficam juntos numa mesma sala. Talvez isso represente um problema aos alunos, pois para Mirela (2º ano) é necessário ter um espaço exclusivo: “tem que ter sala para os professores e para a diretora”. Trata-se de uma aluna do segundo ano, que não estudou em escola urbana e, talvez, não tenha tido outro tipo de experiência escolar a não ser esta escola do assentamento. Assim, o desejo de uma sala exclusiva aos professores pode representar, ao que parece, um desejo dos próprios docentes e que ela reflete em sua fala.

Desenho feito pela Mirela (2º ano). Para ela, a escola precisa aumentar e ter mais espaços como a biblioteca e a quadra de esportes.

Os alunos também dizem da necessidade de um professor para ajudar nas dificuldades de aprendizagens, pois não há um, exclusivamente, que cumpre essa função na escola. Eduarda (2º ano) afirma: “eu queria um professor para ajudar as crianças nas dificuldades”.

De fato, nota-se no depoimento desta aluna e nas observações feita na escola, que não existe um professor para auxiliar os alunos em suas dificuldades. Ele precisa dar conta de ensinar os alunos e também dar suporte àqueles que estão com dificuldades de aprendizagem e como o depoimento da Eduarda mostra, isso não tem acontecido.

Ela ainda fala que o número de funcionários na escola não é o suficiente para atender todos os alunos. Precisa de mais funcionários e cada um com sua determinada função:

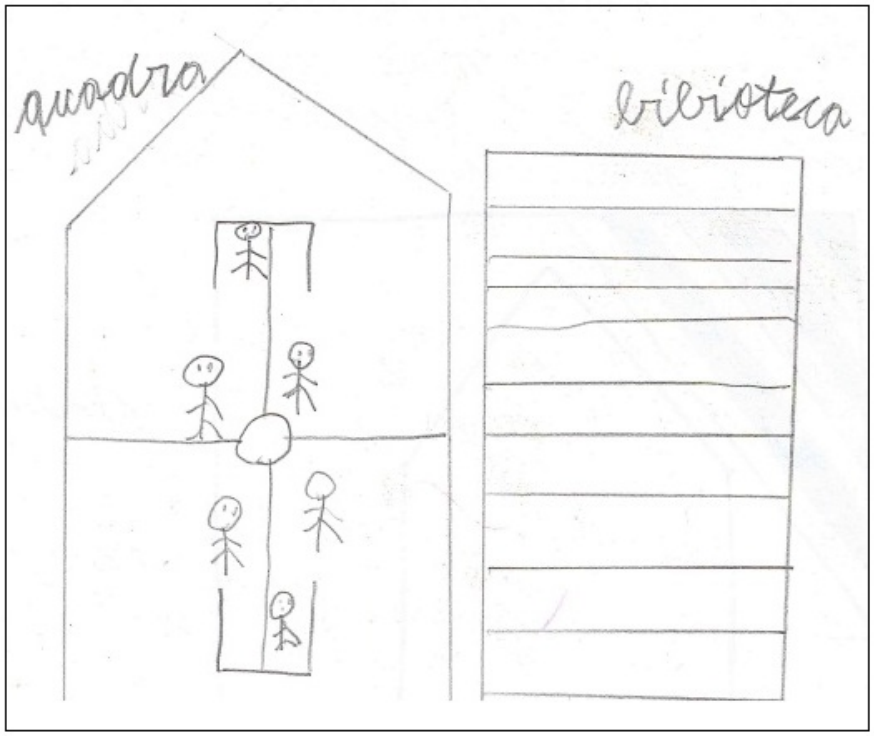
> é preciso ter um funcionário para o ônibus, para não ter bagunça, um para limpeza e um para cuidar da gente [no pátio, hora do recreio].

Atualmente, a escola não dispõe deste número de funcionários. Há uma cozinheira e dois auxiliares de serviços gerais que, como já vimos anteriormente através dos depoimentos, têm exercido funções diferentes. A auxiliar Mariane, limpa a escola e ajuda na cozinha e o Artur, também auxiliar de serviços gerais, cuida das crianças. Esse tipo de organização, ao que parece, tem prejudicado a qualidade da escola, na opinião dos alunos.

Os alunos não só mostram a necessidade de mais funcionários para limpar e cuidar, mas também dizem da necessidade de um diretor. Cindy (3º ano) afirma: “é preciso um diretor que fique todos os dias aqui”. Até o presente momento, a escola conta com uma única assessora pedagógica. Ela não está presente todos os períodos em todos os dias, pois sua carga horária de 40 horas não dá conta de atender todas as turmas em um único dia, o que acaba prejudicando, às vezes, o atendimento aos alunos e professores.

Os depoimentos mostram que é preciso mais professores para ajudar nas dificuldades, além de mais funcionários e de um diretor. Os alunos também querem uma quadra, de preferência coberta, pois em dias quentes e chuvosos,

as atividades de educação física ficam prejudicadas. Giovana (4º ano) diz: “quando chove, não tem onde a gente ficar”; as atividades são feitas dentro da sala de aula ou no pátio. Henrique (2º ano) reclama, em relação à quadra coberta: “o Prefeito prometeu e não fez”.



Desenho feito pela Giovana (4º ano). Para ela é fundamental uma quadra coberta, pois quando chove não tem como realizar corretamente a prática de esportes.

Este depoimento deixa escapar certa conscientização, por parte dos alunos, do papel que as políticas públicas exercem neste local. Contribuindo para aquisição ou não de bens no assentamento e na escola. Promessas de benefício ao assentamento são feitas, principalmente em períodos eleitorais e, a escola quase sempre está envolvida neste processo. De qualquer forma, é inegável que, considerando o seu curto tempo de existência, a comunidade já obteve muitas conquistas em relação à escola.

Os alunos, também apresentam o desejo de ter mais contato com a natureza, da falta que fazem as árvores para a escola. Elias (1º ano) explica:

“eu queria que tivesse árvore pra ter fruta (...) árvore é importante pra respirar e aumentar a natureza”. Quanto ao entorno da escola, Cindy (3º ano) mostra em seu depoimento que é preciso: “plantar mais árvores e flores aqui”. A escola não possui muitas árvores no seu entorno. Atualmente existem algumas plantadas, fruto de uma parceria com uma ONG de Ribeirão Preto; no entanto ainda são pequenas e além do mais, não são frutíferas.

Outros relatos mostram outras necessidades, como a da Lisa (2º ano): “também precisa consertar as janelas” e “festa de aniversário”. Isabel (5ºano) diz da necessidade de: “laboratório” e “mais bebedouro”. Já Carla (3º ano) diz que para ela é necessário: “colocar mais lixeiras na escola” e “ter dentista”.

Nos depoimentos apresentados, apenas um diz respeito à continuidade de estudos nesta escola. Giovana (4º ano) conta: “eu queria mais séries [Ensino Fundamental II] aqui, pra gente continuar estudando aqui”. Os outros alunos desta turma estão a favor com o pedido da colega, no entanto, não complementaram e nem fizeram objeções.

Esse depoimento confirma, como já mencionado anteriormente, o que representa a escola urbana para estes alunos. Apesar disto, depois de terminar o ensino fundamental I, eles voltam a estudar nas escolas da cidade, pois a escola pesquisada não possui a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio. Um retrocesso quando se pensa nas experiências positivas vividas na escola do assentamento.

Outros depoimentos mostram outras necessidades, como a de Alex (5º ano):

> Se tivesse escola em tempo integral de estudo, seria muito ruim estudar o dia todo. Se o tempo integral tivesse informática, artesanato, biblioteca seria bom estudar o dia todo.

O mesmo aluno fala da necessidade de posto de saúde: “aqui a ambulância demora, quando chega, o povo já até morreu”. E complementa: “aqui [os ladrões] leva até a roupa da gente”- os alunos dessa turma reclamam dos altos índices de roubos no assentamento e a frequência do uso de drogas,

pois: “aqui não é um lugar seguro, à noite o povo vem aqui fuma, quebrar e roubar”.

Os seus depoimentos mostram o medo que têm sofrido e a insegurança que é viver no assentamento, devido à falta de polícia e médicos neste local, o que dificulta ainda mais o acesso à saúde de qualidade e segurança a todos os assentados.

Em resumo, os alunos apresentam necessidades distintas, mas todas se referem à qualidade da educação do Campo, neste espaço, o assentamento de reforma agrária. Com relação à infraestrutura e equipamentos, as necessidades estão ligadas a computadores para fazer pesquisas, biblioteca e livros para estudo, sala de vídeo, quadra de esportes coberta. Além de mais funcionários, um professor exclusivo para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem. Mais árvores e frutas, bem como lixeiras, dentista, posto de saúde e segurança, também aparecem como relevantes para os alunos, para se ter Educação do Campo de qualidade.

O desejo de continuar os estudos na escola do assentamento também se mostra como uma importante necessidade. O Ensino de tempo integral aparece como positivo desde que implique em um enriquecimento cultural dos alunos e não apenas em mais aulas convencionais.

No próximo capítulo, serão abordados, considerando as falas dos diferentes segmentos da escola, quais os requistos para se alcançar uma educação de qualidade, levando-se em consideração as características desta escola do Campo.

CAPÍTULO 5- QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU CUSTO: UMA QUESTÃO EM DISCUSSÃO

A escola aqui é boa, todo mundo gosta (Elias, aluno e assentado).

A construção de uma escola pública de qualidade é um desafio permanente. Quando se fala em qualidade, o tema gera conflitos, visto que há várias compreensões sobre o conceito.

Na educação, existe uma disputa atual sobre os diversos modos para se alcançar a qualidade. Existem muitas perspectivas, projetos, ideologias e utopias acerca do assunto. O que é preciso ter claro é que, quando discutimos "qualidade" estamos num espaço de disputa (CARREIRA; PINTO, 2007). A qualidade vai depender do ponto de vista de quem a discute.

No presente estudo, o termo "qualidade" é discutido sob o ponto de vista das pessoas que fazem parte desta escola, localizada em um assentamento de reforma agrária. No entanto, o tema do financiamento também é muito importante, pois permite entender os custos de uma escola do campo e seus impactos para os estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar. Por isso, nesse estudo tomamos como referência a discussão sobre o Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) baseado no estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação ao tentar definir 'insumos' que uma escola deve ter para que ela seja considerada de qualidade (CARREIRA; PINTO, 2007).

Para a Campanha, qualidade é entendida como um processo que:

- gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;
- é comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e democracia e a consolidação do Estado de Direito;
- exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversas culturas, sociais e políticas;

> - reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País;
> - se referencia nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
> - está indissociado da quantidade, da garantia de acesso ao direito à educação;
> - se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício. (CARREIRA; PINTO, 2007, p.24)

A Campanha especifica a importância do CAQ para entender quais são os reais custos da escola. Além disso, propõe a discussão do Custo-Aluno-Qualidade- Inicial (CAQi), que é a obtenção de um custo mínimo de investimento nas escolas, independentemente do município em que esteja instalada, para alcançar um patamar básico de qualidade e não algo ideal. Esse seria o primeiro passo para alcançar uma educação de qualidade para todos.

A qualidade da escola vai depender majoritariamente dos recursos financeiros nela aplicados, mas uma política de financiamento que garanta um patamar básico de insumos para assegurar qualidade é algo ainda em construção na história da educação brasileira. Para entender melhor a questão, será feito um pequeno aporte sobre o tema.

5.1- O financiamento da educação no Brasil

No Brasil, a política de financiamento da educação teve grande impulso a partir de 1934, através da Constituição Federal, com a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos por parte da União, Estados e Municípios à manutenção e desenvolvimento do ensino. A partir de então, com exceção dos períodos ditatoriais (Constituições Federais de 1937 e 1967), foi

estabelecido um padrão mínimo de financiamento do ensino através da vinculação de impostos (PINTO, 2006).

Nesse sentindo, um avanço importante foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/96, que, dando nova redação ao art. 211, parágrafo primeiro, inova ao determinar que a União tenha o compromisso em garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino:

> A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, CF/88, p.56).

Foi um passo importante para educação estabelecer um padrão mínimo de qualidade, no entanto, a legislação não avançou em pormenorizar o que vem a ser um padrão mínimo de qualidade.

Ao tratar do mesmo tema, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) representou um pequeno avanço ao afirmar que este padrão mínimo deve ser assegurado através da garantia de insumos; não definiu, contudo, quais seriam esses insumos. Assim, consta em seu art. 4º, inciso IX:

> O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)
>
> IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1996).

A mesma Lei, em seu art. 74º, parágrafo único, trata a questão do custo mínimo, mas de maneira genérica e voltada somente ao ensino fundamental:

> A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

> Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subseqüente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino (BRASIL, 1996).
>
> .

Complementar ao que foi exposto, também em 1996 foi aprovada a Lei nº 9.424/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundef), que subvinculou parte dos recursos destinados à educação ao ensino fundamental regular.

O Fundef estabelecia que, no mínimo, 60% dos recursos do fundo deveriam ser para pagamentos de salários de professores do ensino fundamental e os restantes, 40%, deveriam ser gastos com as demais atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino (AMARAL, 2012).

O Fundef era composto pelos seguintes recursos vinculados:

Quadro 5.1- Parcela dos impostos do Fundef

15% Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE)
15% Fundo de Participação dos Municípios (FPM)
15% Imposto sobre as Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS)
15% Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp)
15% Ressarcimento pela Desoneração de Exportações de que trata a Lei Complementar Nº 87/1996, chamada de Lei de Kandir

Fonte: Amaral (2012)

Amaral (2012, p.32) explica melhor como o fundo foi constituído:

> O fundo é constituído em cada Estado e o efeito provocado pela sua constituição é de restribuir os seus recursos dentro do próprio Estado. Portanto, o efeito, dentro de um Estado, é o de retirar os recursos de alguns Municípios e os remeter para outros, de tal modo que uniformiza, em todo o Estado, o valor aplicado por estudante do ensino fundamental.

O Fundef foi muito criticado, pois canalizava os seus recursos para apenas uma etapa do ensino, o fundamental, deixando de lado as outras etapas. Outra questão de grande relevância que teve impactos negativos na política de financiamento, como aponta Pinto (2006, p.202) é que:

> Se acirrou o descompasso na relação entre estados e municípios no que se refere à disponibilidade dos recursos tributários comparada ao atendimento educacional realizado, desequilíbrio que foi acentuado com o efeito municipalizante do Fundef.

Além do mais, o único aspecto positivo do Fundef, que estabelecia uma fórmula para se garantir um gasto mínimo por aluno no ensino fundamental no país, o qual deveria ser igual ao valor médio nacional, nunca foi cumprido pela União (PINTO, 2006).

Tentando solucionar os problemas desse fundo, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, com duração prevista de 14 anos, ou seja, até 2020. Diferentemente do Fundef, o Fundeb passou a englobar todos os estudantes da educação básica e ampliou seus recursos financeiros. Abaixo, é possível visualizar como são divididos os recursos deste fundo.

Quadro 5.2- Parcela dos impostos do Fundeb

20% Fundo de Participação dos Estados (FPE)
20% Fundo de Participação dos Municípios (FPM)
20% Imposto sobre as Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS)
20% Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp)
20% Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (PVA)
20% Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCD)
20% Imposto Territorial Rural (ITR)

Fonte: Amaral (2012)

O fundo não totaliza todos os recursos vinculados à educação, embora, grande parte dos estados e municípios, em especial nas regiões mais pobres

do país, conte basicamente com ele para custeio e investimentos. Mais uma vez, não foram definidos quais seriam os padrões mínimos nacionais para ter uma educação de qualidade.

Não se pretende aprofundar a discussão destes fundos no presente trabalho, mas entender o atual padrão de financiamento e verificar se ele garante um “padrão mínimo de qualidade de ensino”, como está disposto no primeiro parágrafo do art. 211 da nossa atual Constituição Federal. Atualmente, este valor mínimo por aluno é assegurado pelo Fundeb e, em 2012, foi de R$144,00 ao mês para os anos iniciais do Ensino Fundamental na zona urbana e R$166,00 ao mês para as escolas da zona rural. Como os pesquisadores vêm denunciando há muito tempo, este valor por aluno é claramente insuficiente para se garantir um padrão básico de qualidade (PINTO, 2006).

No item a seguir analisaremos a qualidade de uma escola do campo específica e seu custo.

5.2- Discutindo Qualidade na escola Vila dos Girassóis

Ao trazer como proposta a discussão do CAQi (Custo-Aluno- Qualidade inicial) para esta escola do assentamento, tentou-se estabelecer um patamar mínimo de qualidade, ponto de partida para alcançar à qualidade que todos buscam. Para tanto, foi adotado como referencial a discussão de diferentes insumos na tentativa de assegurar o bom funcionamento de uma escola, assim como prevê a LDB (lei 9.394/1996) em seu art. 4, inciso IX, como foi mencionado acima, tentando estabelecer um *padrão mínimo de qualidade do ensino*.

Apesar de estar na LDB a garantia de padrões mínimos de qualidade, a mesma não faz referência sobre qual seria a quantidade mínima a ser investida na educação. Uma coisa, contudo, é certa, os atuais gastos não têm garantido uma educação de qualidade. Portanto, é preciso mais investimento.

Se compararmos os custos de uma escola urbana com aqueles de uma escola do campo, esses últimos tendem a ser bem maiores. Isso pode ser explicado por dois motivos. O primeiro diz respeito ao tamanho, pois em geral, as escolas do campo são pequenas, o que tende a aumentar os custos fixos (CARREIRA; PINTO, 2007). O outro diz respeito aos gastos com professores por aluno, pois a razão de aluno por turma geralmente é muito pequena nas escolas rurais. O custo/aluno de um professor que leciona para uma turma média de oito alunos, que é o caso desta escola, Vila dos Girassóis, é bem mais elevado do que um professor que leciona em uma escola típica urbana, que chega a uma média de 30 alunos por turma. Talvez isso explique a grande marca das escolas no campo: turmas multisseriadas, com vários alunos de diferentes idades e etapas de ensino numa mesma sala de aula e um único professor lecionando. Esse tipo de organização é uma forma de reduzir os custos. Por isso a grande dificuldade de implantar e manter uma escola do campo nos moldes aqui apresentados, como é o caso da escola do assentamento Vila dos Girassóis, que, mesmo assim, apresenta uma turma multisseriada na pré-escola. Nos demais anos, há um docente para cada turma.

5.3 Entendendo a organização e os custos da escola Vila dos Girassóis

Para melhor compreender como é a organização desta escola para fins de estabelecer o custo do aluno por ano, na tabela abaixo é apresentada a razão de alunos por turma, números de professores, além das jornadas dos professores, alunos e funcionários.

Tabela 5.1- Dados gerais de pessoal e alunos da escola Vila dos Girassóis

Total de turmas	8
Alunos/turma	11,37
Total de alunos	91
Jornada do aluno (h/semana)	22,5
Jornada total de professor (h/semana)	30
Jornada professor especialista	30
Jornada do professor c/alunos (h/semana)	22,5
Jornada demais funcionários- cozinheira, serviços gerais, motorista e secretária (h/semana)	40
Total de Professores	10
Total de Funcionários	5
Equipe de apoio pedagógico (Diretor e Coordenador Pedagógico)	2

Fonte: Dados da escola e Censo Escolar 2013

Os dados permitem observar de que se trata de uma escola pequena, com um número não muito grande de aluno. De toda forma, ela possui, pelo menos, o dobro de alunos da maioria das escolas rurais do Brasil, o que se explica por ser uma escola de assentamento com uma densidade populacional maior. O número de alunos por turma também é pequeno e há um professor para cada ano (com exceção da pré-escola), o que evidencia, já de antemão, que os custos não serão baixos, como já foi mencionado acima.

Cabe comentar que não foi possível aferir, na composição dos custos, os valores reais que o município gasta com *bens e serviços*, que são os valores de custo com água e luz, material de escritório e material de limpeza. Esses dados não foram obtidos, pois a Secretária de Educação do município, que gentilmente forneceu os outros dados, não tinha esses valores específicos para cada escola do município. No entanto, com base em outros estudos, eles foram estimados em quinze por cento do valor total.

Por ser o gasto com profissionais do ensino o insumo de maior impacto nos custos e na qualidade da educação, iniciou-se por apresentar os custos reais da escola, para melhor entender seu funcionamento e quanto os cofres públicos gastam para isso. Para análise do custo, também foram levados em consideração os custos com o transporte escolar e alimentação.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. No ano de 2013, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa de ensino, sendo elas: creche: um real; pré-escola: cinquenta centavos; ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos: trinta centavos.

O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, levando em consideração o censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. No ano de 2013 o orçamento previsto foi de R$3,5 bilhões para atender 43 milhões de estudantes da educação básica, além de jovens e adultos. De acordo com Lei 11.947 de 2009, 30% desse valor deve ser usado na compra de produtos da agricultura familiar (BRASIL, 2013).

Quanto ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, em que a finalidade é a garantia do acesso e a permanência na escola dos alunos do ensino fundamental público que vivem em área rural. A assistência financeira acontece em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. Atualmente o programa atende toda educação básica aos que residem no campo.

Com a conquista da escola no assentamento (a partir de 2011), os alunos da pré-escola, ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos não são mais transportados para escolas urbanas, pois estudam nesta escola. No entanto, dadas as grandes distâncias dentro do assentamento os alunos são atendidos pelo transporte escolar, que percorre todo assentamento durante a ida e volta para casa, em todos os períodos como já foi mencionado anteriormente. Isso acaba impactando nos custos desta escola, pois há o gasto com pagamento de funcionário, neste caso o motorista, e também o gasto de combustível e manutenção dos veículos.

Feitas essas considerações, a seguir são apresentados os gastos estimados para esta escola.

Tabela 5.2- Gasto/ano estimado da escola Vila dos Girassóis

	Quantidade	Salário / Mês (R$)	Extra (ticket) (R$)	Gasto/ ano (R$)
Equipe				
Professores	8	1.215,00	350,00	200.270,00
Professor especialista- Ed. Física*	1	612,58	171,11	12.535,91
Professor especialista- Artes*	1	566,89	155,56	11.396,35
Direção	1	2.312,00	350,00	42.581,00
Assessora pedagógica	1	2.220,00	350,00	41.110,00
Secretaria	1	678,00	350,00	16.444,00
Serviços gerais	1	678,00	350,00	16.444,00
			Total equipe escolar =	340.781,02
Transporte				
Motorista	1	678,00	350,00	16.444,00
PNATe	91	-	-	11.315,85
			Total transporte =	27.760,15
Alimentação				
Cozinheiras	2	678,00	350,00	32.887,78
Alimentos Ed. Infantil	16	0,30	-	960,00
Alimentos E. Fundamental	75	0,50	-	7.500,00
			Total Alimentação =	41.347,78
			Outros gastos (estimados = 15% do total) =	72.333,27
			Gasto total =	482.221,81
			Gasto-aluno/ano =	5.299,14

Fonte: Secretária Municipal do município em que foi realizado o estudo.
Obs:
* Os professores especialistas ganham um salário mensal de R$1253,00 para lecionar 30 horas semanais, aí incluída a hora atividade. O professor de educação física leciona onze aulas por semana e o professor de artes 10 aulas semanais. Em virtude disso, o salário dos professores especialistas foi contabilizado considerando as horas trabalhadas nesta escola do campo em relação à jornada total, na qual estimou-se 7,5 horas/semana de hora atividade de forma análoga ao professor regente. Para se chegar ao valor do gasto com salário ano multiplicou-se o salário mensal por 13,33 (para incluir 1/3 de férias e o 13º) e acresceu-se 20% relativos aos encargos patronais da prefeitura.
** O cálculo feito com base em 200 dias letivos, tendo como base os valores por aluno/dia repassados ano de 2013.

Tomando como base o gasto total da escola, o resultado que se tem é que apesar dos salários serem baixos, este é o item de maior impacto nos cofres públicos, visto que além da razão de alunos por professor ser pequena, a gestão dentro desta escola é feita por duas pessoas, impactando ainda mais no orçamento.

Se for levado em consideração somente o gasto com pagamento de salário de professores, este representa 46,5% do gasto total com a escola, o que evidencia que este é um dos maiores itens de despesa.

O gasto com o pessoal de gestão da escola (coordenação pedagógica + direção) representou 17% do total, enquanto a despesa com os demais funcionários (cozinheiras+ serviços gerais+ motorista+ secretária) representou 17% do total gasto. Ao fazer um comparativo com o gasto total da escola, levando em consideração o transporte escolar, alimentação e os outros gastos (15% do total), o gasto com o pessoal representou 81% do total investido na escola por ano, ou seja, o pagamento dos salários é o item que mais pesa no financiamento da educação.

Cabe aqui ressaltar o peso dos gastos com a equipe de gestão escolar, que representam 17 % do total; um índice expressivo. Isso se explica pelo fato da escola ter relativamente poucos alunos e porque o salário desses profissionais é quase que o dobro dos professores, o que decorre também de sua maior jornada.

5.4- Um breve discussão sobre a condição salarial em uma escola de qualidade

Um dos grandes empecilhos à educação de qualidade, em geral, refere-se à condição salarial dos professores. Como os gastos com pessoal respondem por cerca de 81% dos custos educacionais desta escola, pagar bons salários gera um impacto significativo nos orçamentos estaduais ou municipais como já apontavam os estudos na área (PINTO, 2000).

É de longa data que os professores lutam por melhores condições salariais, evidenciando a pouca valorização da profissão, visto que a conquista de um piso salarial é recente na história brasileira.

A demanda por melhores salários resultou na lei do piso salarial, aprovada em 16 de julho de 2008 (Lei n° 11.738), que instituiu um piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, em cumprimento ao que estabelece a Constituição Federal, no artigo 60, inciso III, alínea e do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esta lei estabelece em seu artigo 2º :

> O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Em 2013, o Ministério da Educação publicou um reajuste do piso salarial do magistério em 7,97%, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738: "O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009". O valor para o ano de 2013 foi de R$ 1.567, aumento da remuneração mínima do professor de nível médio com jornada de 40 horas semanais. (BRASIL, 2013).

Além disso, a Lei do Piso previa uma adaptação gradual de estados e municípios à remuneração dos professores, além de suplementação da União, em caso de necessidade. Esta suplementação até hoje não ocorreu, o que tem gerado críticas de estados e municípios.

Além da definição do piso, a lei trata também da hora atividade, uma questão central quando se discute qualidade de ensino. Assim, no parágrafo 4º do art. 2º, ela determina o cumprimento de no máximo dois terços da carga horária do magistério em atividades em sala de aula: "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos".

Com base ao que foi exposto, pode-se fazer um comparativo com a real situação dos professores desta escola em que foi realizado o estudo. Os dados da escola revelam algumas precariedades em relação a esse assunto.

Nesta escola do campo, os professores cumprem com 30 horas semanais de trabalho, sendo 22,5 delas em sala de aula com os alunos. Depreende-se desta afirmação, portanto, que eles não têm cumprido o que está na lei, excedendo o limite máximo de dois terços em *interação* com os alunos. Como indicador de qualidade, dedicar tempo aos estudos e planejamento de atividades é algo essencial na carreira docente. Apesar disto, não apareceram depoimentos significativos clamando por essa garantia prevista na lei, o que pode decorrer do seu desconhecimento por parte dos profissionais da escola.

Por outro lado, quando a questão é a condição salarial, a conversa muda de figura. O baixo salário reflete diretamente na atividade desempenhada pelo professor, gerando certo desencanto com a profissão docente, principalmente em se tratando de uma escola do campo. Pois, segundo os docentes entrevistados, além de o salário ser baixo, eles não recebem um adicional para o transporte, visto que o assentamento não está localizado próximo à cidade. Com isso, uma parte do salário acaba ficando nas estradas, pois além de gastarem com combustível, ainda há o gasto com a manutenção do veículo, pois a prefeitura não fornece um transporte exclusivo aos funcionários da escola. Para reduzir esse custo, o que eles podem fazer é pegar uma carona com o transporte que leva os alunos para a escola do assentamento, no entanto, o horário de saída é muito cedo, pois o transporte precisa percorrer todo o assentamento. Assim, os professores acabam por ir com veículo próprio. No caso dos especialistas, também não existe a opção de usar o transporte dos alunos, considerando que cumprem uma jornada parcial na escola.

O baixo salário é, sem dúvida, um condicionante da qualidade do ensino. Essa foi uma constatação geral entre os professores e funcionários. Para a secretária Luzia: “a gente ganha pouco (...) às vezes desanima vir trabalhar”.

Dada à importância dos profissionais da educação na construção de uma escola de qualidade, foi perguntado aos professores e funcionários qual seria a quantia justa a ser recebida para promover e garantir um ensino com condições mínimas de qualidade. Deve-se lembrar que foi adotado como critério para alcançar a referida qualidade o regime de dedicação exclusiva, visto que os professores poderiam se dedicar apenas a esta escola e alunos, contribuindo para sua própria valorização profissional. Além disso, foi retomada a discussão do Indique (Indicadores de Qualidade na Educação), pois este foi o instrumento que norteou a discussão da qualidade na escola, levando em consideração suas *dimensões*, como foi apresentado no capítulo anterior.

Quando questionados sobre salários e valorização profissional, o corpo docente revelou que se recebessem R$3.500,00 por mês, este valor seria condizente para uma prática de dedicação exclusiva, além de possibilitar maior investimento em si, através de estudos. Tal posicionamento aparece no depoimento da professora Mayara: "por esse salário eu ia trabalhar só aqui", não iria dar aula em outra escola como faz atualmente para complementar a renda. É válido lembrar que o regime de dedicação exclusiva que os professores mencionaram refere-se à mesma quantidade de horas trabalhadas atualmente, ou seja, trinta horas semanais e permaneceriam apenas um período na escola.

Quanto ao salário dos demais funcionários, ainda sob a ótica dos professores, que não conhecem o real salário deles, estimaram que R$1.500,00 seria uma boa quantia para exercerem suas funções, levando em consideração a prática de quarenta horas semanais. Segundo a professora Raquel "os funcionários deveriam ganhar, no mínimo, mil e quinhentos reais, porque o trabalho deles é muito". As outras professoras concordaram, não houve nenhuma objeção. Ainda segundo as professoras, os salários da assessora e da diretora[1] deveriam ser de R$4.000,00, para cada profissional, tendo em vista as funções exercidas. Cabe comentar o fato das docentes

[1] O cargo foi criado recentemente. Desde o início da coleta de dados não havia uma diretora na escola, somente a assessora pedagógica. Ele foi criado como cargo de confiança, visto que a professora que o assumiu não faz parte do quadro de professores efetivos, ou seja, não é concursada.

considerarem razoável uma diferença superior a duas vezes entre seus próprios salários e o dos funcionários não docentes da escola, indicando certa naturalização da desigualdade que marca o país.

Essa mesma discussão foi feita com os funcionários da escola. Para eles, R$1.000,00 seria uma quantia justa pelo salário que exercem e, para os professores, R$2.000,00 também seria um valor razoável, segundo opinião dos funcionários. O motorista do transporte escolar, Junior, explica:

> Se pagar o piso já está bom. O piso é de R$ 1.114,00, mas como sou motorista tem a insalubridade por causa do barulho. E para os professores, dois mil estaria bom, porque eles gastam com o carro e gasolina.

O que os funcionários estão pedindo é um aumento que não pesaria tanto aos cofres públicos, algo possível de se concretizar, resultando em melhorias no trabalho exercido por eles, pois como já foi mencionado anteriormente, a questão salarial é o ponto chave para alcançar uma educação de qualidade. A demanda por melhores salários por parte dos funcionários parece ser mais modesta em relação ao pedido dos professores, que fizeram uma grande diferenciação quanto ao salário que cada profissional deveria receber; sendo que o deles deveria ser muito maior em relação aos outros funcionários, pois possuem graduação. Como foi apresentado anteriormente, o professor deveria receber R$3.500,00 para trabalhar trinta horas semanais e os demais funcionários R$1.500,00 para quarenta horas semanais.

A falta de formação e estudo parece ser justificativa para que os funcionários recebam menores salários, na visão dos professores. Esse tema reflete diretamente na valorização profissional, tema que será abordado a seguir.

5.5- Valorização profissional

A valorização profissional implica no tipo de educação que se quer. Se os professores não recebem o devido valor, a educação seguirá na mesma direção.

A questão da valorização dos professores não é apenas um sonho, é uma garantia prevista em lei, como aponta a LDB (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Essa constatação pode ser encontrada no art. 67º em que explicita que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes em seus planos de carreira:

> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho.

No item anterior, foi mostrado que a condição salarial não está adequada segundo o ponto de vista dos professores e funcionários. Além disso, o período reservado aos estudos e planejamento dentro da carga horária também não tem sido contemplado.

A questão do ingresso mediante concurso público e prova de títulos tem gerado alguns conflitos no interior da escola. Para os professores, o cargo de diretor devia ser preenchido através de eleição e os possíveis concorrentes deveriam ser servidores efetivos da rede. Contudo a recém nomeada diretora, que não é professora efetiva, embora já tenha lecionado na escola, foi escolhida através de cargo de confiança do Executivo.

Ainda sobre este tema, *ingresso mediante concurso público*, os outros cargos exercidos na escola, como o de cozinheira, por exemplo, não exigem nenhuma habilidade prática quanto à preparação de comidas uma vez que a

prova é apenas teórica. Este fato impede que muitas mães assentadas concorram às vagas, visto que muitas delas não concluíram o ensino fundamental, impedindo-as de fazer a prova teórica. Se um dos requisitos da prova fosse habilidade prática, talvez muitas das mães assentadas pudessem pleitear uma das vagas. Quando há festas e comemorações na escola, algumas mães ajudam na cozinha na preparação de alimentos, evidenciando claramente a possibilidade de assentadas trabalharem na escola exercendo a função de cozinheira ou outras mais, gerando mais renda para os assentados e aumentando os vínculos com a comunidade, além de, possivelmente, reduzir o número de ausências no trabalho.

Quanto à "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação", os professores revelam que isso não tem sido abrangente. A professora Tatiane explicita:

> Aqui quanto mais você estuda, menos é reconhecido, já viu isso? A gente não ganha um centavo a mais no salário quando você termina um curso. Ai desanima qualquer um. Vai estudar pra quê?

Tem-se a impressão, através desse e de outros relatos, de que os professores estão desmotivados, pois a questão da valorização profissional não tem atendido às determinações da própria lei.

Dentre os itens dispostos acima, somente o *aperfeiçoamento profissional continuado* tem sido garantido aos professores desta escola, através de algumas parcerias com a Universidade de São Paulo.

No próximo tópico, serão discutidos os custos ideais da escola em comparação ao que já foi exposto, na construção de um investimento mínimo à educação do campo de qualidade, contemplando todos os itens do art. 67º que consta na LDB.

5.6- Construindo o CAQi da escola Vila dos Girassóis

Após a exposição do custo estimado da escola e a leitura dos relatos com relação ao salário ideal, são apresentadas as propostas de construção do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), segundo a ótica dos funcionários e professores, respectivamente. Para tanto, tomou-se como referência o número de profissionais e os salários indicados nas discussões como o desejável.

Dessa maneira, foi proposta uma discussão sobre os padrões mínimos que esta escola deveria ter para alcançar uma educação de qualidade, sob o ponto de vista dos professores e funcionários. As demandas dos pais e alunos relativas a uma educação de qualidade, como se sabe, já foram discutidas no capítulo quatro.

Para fazer o cálculo de quanto o professor especialista ganharia para dar aula no campo, foi estimado o mesmo valor da hora aula que o professor do ensino fundamental ganharia.

Para fazer a comparação entre o gasto real e os estimados pelos funcionários e professores são apresentados dois cenários: a) custo sob o ponto de vista dos funcionários e b) custo sob a perspectiva dos professores.

Tabela 5.3- Custo/ano ideal para os demais funcionários[2]

	Quantidade	Salário / Mês (R$)	Extra (ticket) (R$)	Custo / ano (R$)
Equipe				
Professores	8	2.000,00	350,00	30.724, 80
Professor Ed. Física	1	977,77	171,11	18.377,48
Professor Artes	1	888,88	155,56	16.706,86
Direção	1	3.000,00	350,00	53.586,60
Assessora pedagógica	1	3.000,00	350,00	53.586,60
Secretaria	1	1.000,00	350,00	21.594,60
Serviços gerais	1	1.000,00	350,00	21.594,60
			Total equipe escolar =	486.171,55
Transporte				
Motorista	1	1.000,00	350,00	21.594,60
PNATe	91	-	-	11.315,85
			Total transporte =	32.910,60
Alimentação				
Cozinheiras	2	1.000,00	350,00	43.189,20
Alimentos Ed. Infantil	16	0,30	-	960,00
Alimentos E. Fundamental	75	0,50	-	7.500,00
			Total Alimentação =	51.649,20
			Outros gastos (estimados = 15% do total) =	100.717,27
			Custo total =	671.448,47
			Custo / aluno / ano =	7.378,55

Cálculo feito com base em 200 dias letivos.
Cálculo feito no inicio de 2013.

Já na tabela 5.4, a seguir é descrito o montante anual gasto com pagamento de salários sob a perspectiva dos professores.

[2] A escola possui 2 auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira, uma secretária e o motorista do transporte escolar. No entanto, foram declaradas duas cozinheiras, devido a auxiliar de serviços gerais dedicar maior tempo à cozinha. Essa lógica não influencia o cálculo do custo.

Tabela 5.4 - Custo/ano ideal para os professores

	Quantidade	Salário / Mês (R$)	Extra (ticket) (R$)	Custo / ano (R$)
Equipe				
Professores	8	3.500,00	350,00	492.676,80
Professor Ed. física	1	1.711,11	171,11	30.107,99
Professor Artes	1	1.555,55	155,56	27.370,92
Direção	1	4.000,00	350,00	69.582,60
Assessora pedagógica	1	4.000,00	350,00	69.582,60
Secretaria	1	1.500,00	350,00	29.592,60
Serviços gerais	1	1.500,00	350,00	29.592,60
			Total equipe escolar =	748.506,11
Transporte				
Motorista	1	1.500,00	350,00	29.592,60
PNATe	91	-	-	11.315,85
			Total transporte =	40.908,45
Alimentação				
Cozinheiras	2	1.500,00	350,00	59.185,20
Alimentos Ed. Infantil	16	0,30	-	960,00
Alimentos E. Fundamental	75	0,50	-	7.500,00
			Total Alimentação =	67.645,20
			Outros gastos (estimados = 15% do total) =	151.245,84
			Custo total =	1.008.305,60
			Custo / aluno / ano =	11.080,28

Cálculo feito com base em 200 dias letivos.
Cálculo feito no inicio de 2013.

Em todos os casos, os custos com pagamento de salários são os insumos de maior impacto no financiamento da educação.

A tabela 5.5 oferece uma comparação entre custo-aluno estimado da escola, comparando-o com o custo-qualidade inicial segundo a ótica dos professores e dos funcionários. Nela, também incluem-se o valor disponível do Fundeb para Ensino Fundamental I (Educação do Campo) em seu valor

mínimo nacional e para o Estado de São Paulo estimado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e aprovado pelo CNE.

Tabela 5.5 - Comparativo de valor gasto por aluno/ano (R$)- 2013[3]

Custo estimado	Custo segundo a ótica dos professores	Custo segundo a ótica dos funcionários	Fundeb Campo (mínimo)	Fundeb Campo (São Paulo)	CAQi (campo)
5.299.14	11.080,28	7.378,55	2.580,27	3.635,45	5.403,00

Com base nos dados apresentados na tabela 5.5 constata-se que o mínimo que o Fundeb disponibiliza (R$2.580,27) não chega à metade do custo estimado escola do assentamento (R$5.299.14) em que foi realizado o estudo. Mesmo considerando-se que o valor do Fundeb para SP é maior, mesmo assim, o custo estimado da escola é 45% acima. Isso evidencia um possível desestímulo aos municípios em implantar escolas do campo, visto seu custo esta bem acima do valor propiciado pelo Fundeb. Em relação ao CAQi campo (R$5.403,00) é interessante observar que o seu valor é muito próximo ao custo encontrado para a escola. Contudo, se formos levar em conta o desejo dos funcionários esse valor está bem aquém, mesmo os desejos salariais desses servidores não sendo muito elevados. Por último, para se ter uma educação de qualidade levando em consideração o ponto de vista dos professores, o investimento necessário significaria dobrar o custo atual e triplicar o valor previsto no Fundeb.

Quando se discute a questão dos custos na tentativa de garantir uma educação de qualidade, fica evidente que uma escola do campo tem que ter um diferencial em relação às escolas urbanas, algo muito maior que o previsto hoje no Fundeb. Os professores e funcionários deixaram claro que não estão contentes com os salários que recebem atualmente, que é preciso investimento

[3]Para acompanhar os dados atuais do Fundeb: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/4013-portaria-interministerial-n%C2%BA-1-496,-de-28-de-dezembro-de-2012

nesta área. Os dados desta pesquisa revelam que, mesmo os salários sendo baixos, nesta escola do campo os custos ainda são altos para mantê-la.

A pesquisa reconhece que o principal componente do custo-aluno é o custo da equipe profissional. Para esta escola, os salários dos profissionais representam 81% do custo total.

Quando a questão é a melhoria da qualidade da educação, os professores e funcionários quase sempre reportam à melhores salários, mas isso não é o suficiente para dar total garantia à educação do campo de qualidade.

Para eles, além do salário não ser atraente, as condições de trabalho nesta escola também não tem sido positivas. Um claro exemplo é a grande rotatividade de funcionários na escola, percebida durante o trabalho de campo e através de depoimentos. Para corroborar, Tatiane e Letícia, professoras da escola, dizem que não estão contentes com trabalho realizado na escola. Tatiane desabafa:

> Aqui nesta escola ninguém tem valor, quanto mais você estuda e busca melhorar, menos você é reconhecido, não aguento mais. O salário é muito baixo e eu venho de outra cidade para dar aula aqui e não recebo nem um centavo a mais. É muito desgastante. Só estou aqui porque ainda não achei nada melhor.

Leticia concorda e ainda complementa:

> Eu dava aula aqui à tarde no fundamental, mas eu saí porque fui chamada em outro concurso [outro município] e paga bem melhor que aqui. Ainda estou na EJA à noite, mas não sei se compensa. Eu gosto de dar aula aqui, mas as condições estão cada vez piores.

A questão da rotatividade de professores impacta negativamente na qualidade da educação, pois força a contratação temporária de professores (GOUVEIA et al., 2006). O professor efetivo não fica muito tempo nesta escola e sai quando depara com condições mais atrativas em outras escolas ou redes

de ensino. A contratação temporária é uma medida de redução dos gastos do município, no entanto, pode prejudicar o desenvolvimento da educação de qualidade sempre que o trabalho coletivo é interrompido, uma vez que novos profissionais presentes na escola mudam a sua organização, dificultando a continuidade de projetos.

Em relação a isso, a secretária Luzia se lembra da dificuldade que um professor substituto teve em dar continuidade ao trabalho de outro professor: “um dia veio um professor substituto e não sabia de onde continuar. Agora me fala o que esse professor faz? Nem na apostila tinha nada, o professor não tinha feito nada”. Como é possível depreender deste depoimento, o trabalho coletivo do professor é sempre quebrado quando há uma nova contratação, principalmente quando é temporária, ou pouco duradoura, como foi constatado algumas vezes durante o trabalho de campo.

Reconhecimento e valorização profissional andam juntos com melhores condições salariais. Se o professor e funcionário possuem o devido reconhecimento pelo trabalho que exercem, isso refletirá na qualidade da educação e também na permanência e comprometimento destes nesta escola. A cozinheira Lucia conta sua vivência:

> eu gosto de trabalhar aqui, as crianças são amorosas, gosta da comida da gente. Na cidade eu não tinha tanto valor e eram muito mais crianças e eu ganhava a mesma coisa. Se eu ganhasse mil reais, nossa, já estaria muito bom e ajudaria e muito, porque o salário é muito pouco, sabe? E a gente trabalha muito, de manhã até de tarde. Se tivesse alguém para ajudar, porque a Mariane [auxiliar de limpeza] tem muito trabalho e ainda sempre dá uma mão aqui [cozinha].

O que os funcionários estão pedindo é um pequeno aumento, pouco menos de R$ 400,00 reais ao mês, que fariam uma diferença significativa em seu sentimento de valorização profissional, segundo o próprio depoimento deles. Algo possível de se concretizar e que impactaria muito pouco o orçamento do município.

Já o custo Aluno Qualidade Inicial, levando em consideração o que os professores declaram ser necessário para se ter educação de qualidade nesta escola do campo mais que dobraria, considerando o seu custo atual estimado nesta pesquisa. Esse valor significativo decorreria principalmente do aumento do salário dos professores, que praticamente triplicaria em relação ao salário atual, passando de R$ 1.215,00 para R$ 3.500,00 ao mês, para exercer o trabalho com dedicação exclusiva.

Para os professores, principalmente, esse seria um grande passo rumo à conquista da educação de qualidade neste espaço, com melhores condições salariais.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao problema e objetivos inicialmente propostos no presente estudo, serão apresentadas algumas considerações sobre os resultados obtidos.

A Educação do Campo como proposta surgiu através de embates entre movimentos sociais e as políticas governamentais para a área, na tentativa de atrair os olhares para os problemas que eram enfrentados com relação à educação rural ofertada, em geral descompromissada com os valores e necessidades dos trabalhadores rurais e camponeses, mais voltada para os centros urbanos e com uma visão ajustada aos interesses da classe dominante (MUNARIN, 2008).

A luta dos movimentos sociais, anteriormente às reivindicações por uma educação do campo, preocupou-se com a exclusão social, resultante do processo desigual de aquisição de terras. Em virtude dessa situação, a Reforma Agrária tornou-se uma alternativa para os trabalhadores saírem da situação de pobreza e de marginalização.

Muito mais do que ter uma terra, os trabalhadores desejavam ser reconhecidos como sujeitos de direitos e a Reforma Agrária representou um poderoso mecanismo de transformação social.

Não só a reforma agrária foi uma conquista dos movimentos sociais, mas, nos últimos anos, constatou-se, graças em especial à pressão desses movimentos, um conjunto de mudanças com relação à garantia de uma educação de qualidade para a população do campo. Construiu-se, assim, uma proposta de Educação do Campo, compromissada com os trabalhadores ligados à terra, através da garantia do acesso a uma escola de qualidade no campo e da valorização do profissional de educação que trabalha nessa escola. No entanto, foi possível verificar através deste estudo que ainda há um longo caminho a percorrer para transformar em realidade o que, por enquanto, são diretrizes dos órgãos educacionais.

Apesar disso, a escola em que foi realizado o estudo, já obteve muitas conquistas na perspectiva da Educação do Campo, ainda mais por se tratar de uma experiência que é muito recente.

Alcançar uma escola com educação de qualidade é um desafio permanente. Uma responsabilidade por parte dos governos, bem como da própria escola e dos principais atores nela envolvidos, como professores, pais e alunos.

Em virtude do caminho percorrido para se ter uma educação do campo de qualidade, visando à valorização dos sujeitos que vivem neste espaço, este estudo preocupou-se em ouvir o que a comunidade escolar tinha a dizer a este respeito. Complementar à questão da qualidade da educação, analisar o seu financiamento também foi muito importante, pois permitiu entender os custos de uma escola do campo e analisar os impactos financeiros das demandas de qualidade de sua comunidade escolar.

Uma característica interessante desta pesquisa foi a de poder ouvir as aspirações da comunidade escolar bem como sua avaliação sobre a escola.

O que os pais têm a dizer sobre a escola e a educação que seus filhos têm recebido? Nesse sentido, a avaliação da escola através dos Indicadores de Qualidade na Educação (INDIQUE) permitiu a discussão e reflexão acerca das questões educacionais, e mostrou que os pais, em geral, estão contentes com a escola, evidenciando, apenas, a necessidade de pequenas mudanças no sentido de alcançar e melhorar a qualidade da educação. Não apareceram relatos que evidenciem que não estejam contentes com a educação que os filhos têm recebido. Ao contrário, agradecem pelo excelente trabalho que os professores têm desenvolvidos.

Em resumo, para os pais ouvidos, a necessidade de melhorias para se alcançar à educação de qualidade no campo relacionam-se, principalmente, a melhorias na infraestrutura da escola, como ampliação de banheiros, pátio maior, biblioteca, internet e água, um problema muito crítico enfrentado pela escola e pelo próprio assentamento. Quando faltava água as aulas eram prejudicadas, pois os alunos eram dispensados.

Para os alunos, o incremento da qualidade viria, por exemplo, com mais tempo para brincadeiras no horário do recreio, já que o tempo era divido entre almoço e brincadeiras; quadra coberta, pois o que há é um campo de futebol adaptado; sala de vídeo e informática; professor de reforço para ajudar nos problemas de aprendizagem e um pequeno parque aquático, pois, ao parece, o problema da falta de água seria solucionado.

Para os professores e funcionários a qualidade está diretamente ligada a valorização profissional, através de melhores salários, basicamente. Os professores pedem um aumento de 147% em relação ao que ganham atualmente, passando de R$1.215,00 a R$3.000,00 ao mês. Esse aumento faria com que os professores trabalhassem com dedicação exclusiva a esta escola, no entanto, com a mesma carga horária atual, que é de trinta horas semanais. O que eles indicam como aumento de remuneração aos funcionários é a quantia de R$1.500,00, mantendo a mesma carga horária de quarenta horas semanais.

Já os demais funcionários pedem um aumento de 48%, passando de R$678,00 para R$1.000,00 ao mês, permanecendo a mesma carga horária semanal de quarenta horas, como se vê, um valor bem modesto. Ainda sob a ótica dos funcionários, R$2.000,00 deveria ser o salário dos professores.

Os dados de custos da escola Vila dos Girassóis permitiram estimar o seu gasto real por aluno ao ano e, estabelecer qual seria o gasto ideal com base no aumento de salários que os professores e funcionários desejam receber.

Sem dúvida, o custo desta escola é acima do mínimo previsto pelo Fundeb (2013) para as escolas do campo (R$2.580,27), ainda que se leve em consideração o Estado de São Paulo, em que o valor tende a ser um pouco maior (R$3.635,45). Com relação ao CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) previsto para as escola do campo para o ano de 2013, a diferença é pequena, pois o valor que deveria ser repassado seria de R$5.403,00, sendo que o custo real da escola para o mesmo ano ficou em R$5.247,79, o que indica uma boa estimativa do CAQi visto que a escola pesquisada é, com certeza, um padrão

básico de qualidade com um bom conjunto de insumos e infraestrutura, com exceção dos salários que são muito baixos.

No entanto, a se levar em consideração, na definição do CAQi, os valores que os professores demandam para se ter uma educação do campo de qualidade, o valor mais que dobraria, atingindo o valor de R$10.906,76 por aluno ao ano. Trata-se de um valor considerável e que pesaria muito aos cofres públicos municipais. Por isso a importância de se ampliar os valores do Fundeb.

O presente estudo reforça também a constatação de outros que apontam que o principal componente do custo-aluno é a remuneração da equipe profissional.

É evidente que melhores condições salariais refletem na melhoria da qualidade da educação. No entanto, é indispensável entender a responsabilidade que cada um tem em promovê-la.

Outro aspecto, que, segundo os professores, é essencial na construção de uma educação de qualidade, é os pais participarem mais da vida escolar de seus filhos. Para alguns professores, os pais não estão muitos interessados no estudo de seus filhos, pois não participam das atividades que a escola promove, como reuniões, por exemplo. Esta posição majoritária mostra-se ainda arraigada, indicando a permanência da teoria da *carência cultural* que tende a culpabilizar os pais pelo fracasso escolar dos filhos, transferindo-lhes a responsabilidade pelo não aprendizado de seus filhos (PATTO, 1992).

A análise dos dados e os relatos da comunidade escolar evidenciam que a escola do campo ainda demanda muitas conquistas. No entanto, é possível perceber que esta escola pesquisada deu um passo importante quando comparada com o modelo predominante de escolas do meio rural no Brasil. Isso porque, apesar de ser pequena, bem como de possuir poucos alunos, ela não possui turmas multisseriadas, com exceção da pré-escola. Só essa mudança já muito contribui para o aprendizado do aluno do campo e não sobrecarrega o professor que, de outra forma, precisaria lecionar para alunos em fases muito diferentes de aprendizagem. Além do mais, os alunos que

sofriam preconceito nas escolas urbanas, passaram a ser valorizados, tanto por parte da escola como seus próprios colegas que também são assentados. Assim, esses e outros processos mencionados neste trabalho permitem dizer que ela está mais próxima de atingir uma educação do campo de qualidade.

Para tanto, não obstante, todos têm um papel importante na luta por uma educação do campo de qualidade. Não basta apenas o aumento salarial ou mais professores, quadra coberta, biblioteca, informática e parque aquático. O que é preciso é participação efetiva de todos os membros da comunidade, inclusive dos professores, na discussão e reflexão coletiva em favor de mudanças.

Por fim, acredita-se que, através de mecanismo de participação visando ao entendimento coletivo, seja o melhor caminho para discutir e atender as necessidades aqui propostas pela comunidade escolar.

Faz-se elementar, portanto, novos estudos e iniciativas na tentativa de aprofundar este estudo e buscar novos comparativos. Assim, será possível compreender melhor sobre o custo-aluno das escolas do campo e quais são os requisitos necessários para alcançar a educação de qualidade nestas instituições.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

ARROYO, M.G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G . **Políticas de formação de educadores do campo**. In: Caderno CEDES, Campinas. V. 27, p. 157-176, Maio/Agosto, 2007.

ARROYO, M. & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2.

ARROYO, M., CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA, N. L. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova relação ao art. 60 ADCT. In: Brasil. MEC. Fundescola. Marcos legais. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Parecer 3/2008 da CEB/CNE - **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. **Política Nacional de Educação na Reforma Agrária**, Brasília, DF, 2010.

BRANCALEONI, A.P.L. e PINTO, J.M.R. **Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar.** Cad.Educ.FaE/EFPel., Pelotas (16): 139-160. jan./jun. 2001.

BRANCALEONI, A. P. L. **Do rural ao urbano:** o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. 2002. 219 p. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2002.

BRANCALEONI, A. P. L. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico de uma escola do campo do município de Araraquara.** Ribeirão Preto, 2005. Tese (doutorado)- Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1997.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R.S. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (orgs). Dicionário de Educação do Campo. In: MOLINA, M. **Legislação Nacional do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n. 78, PP. 201-215. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> Acesso em: 12 fev. 2013.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para a Discussão, Brasil, DF, v. 24, n.22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_luiz/A%20QUALIDADE%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20CONCEITOS%20E%20DEFINI%C3%87%C3%95ES.pdf > Acesso em: 19 jan. de 2013.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> Acesso em 20 fev. 2013.

FERNANDES, et al. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: CADERNOS SECAD 2, 2007.

FERNANDES, B. M. **Brasil:** 500 anos de luta pela terra. Artigo publicado na Revista de Cultura Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html> Acesso em 10 Out 2012.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-dados-estatisticos>. Acesso em 15 out. 2012.

GADELHA, R. M. F. **A Lei de Terras (1850) e a abolição da escravidão:** capitalismo e força *de* trabalho no Brasií do século XIX. 1988.

GLOBO. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2012/03/dilma-lanca-programa-para-informatizar-escolas-no-campo.html>. Acesso em 11 nov. 2012.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

HAMMERSLEY, M e ATIKISON, P. **Etnography:** principles in pratice. 7ª ed. London, Routledge, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br>.Acesso em: 15 mar. 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LEITE, Sérgio et al. **Impactos dos Assentamentos:** um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEC; INEP. Censo escolar: 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em 12 set.2012.

MOLINA *et al*. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2 e v. 29, n. 1, p. 174–190, jan./2009 a jun./2010.

MUNARIM, A**. Movimento nacional de educação do campo:** uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 6 nov. 2012.

MST – **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**, São Paulo: MST, 2012.

OLIVEIRA, A. U. **A longa marcha do campesinato brasileiro**: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.43, pp. 185-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci_arttext>. Acesso em 30 out. 2012.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V.H. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: **Gestão Democrática da Escola Pública**. Ed. Ática, 2003.

PINTO, J. M R. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica**. Revista Brasileira de Política e Administração da educação. V.22, nº 2., jul/dez 2006.

REIS, Cristiane de Souza. A função social da propriedade rural e o acesso à terra como respeito à dignidade da pessoa humana. In: **Ambito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 53, maio 2008. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2912>. Acesso em 06 dez.2012.

ROCKWELL, E. Etinografia e teoria na pesquisa educacional. In: EXPELETA, J e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, cortez. 1989.

SALVETTI, T. A. S. **A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática:** um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE. Ribeirão Preto, 2011. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto, 2011.

SCOPINHO, R. A, Oliveira, D. R., Rezende, J. R de & Santos, J. A. (2007**). O processo organizativo do Assentamento Sepé Tiaraju – SP:** novos ânimos no cenário dos movimentos sociais da região de Ribeirão Preto. Reforma Agrária, 34(1), 149-176. ISSN: 0102-1184 (Publicado em 2008).

SECADI/MEC. **Educação do campo.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 25 nov.2012.

SEVERI, Fabiana Cristina. **Experiência, memória e autonomia em um assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto-SP. 2010**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-09082010-150435/>. Acesso em: 30.nov.2012.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos CEDES, Campinas. v. 27, n. 72, maio/ ago. 2007. p.121-135.

ZUIN, A. **A educação de Sísifo:** sobre ressentimento, vingança e Amok entre professores e alunos. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 583-606, maio/ago. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 19 abr. 2013.

WHITAKER, D. C. A. **O Urbano e o rural:** ensaio de interpretação sociológica. Travessia, v.5 n. 12, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1- Questionário Aplicado aos Professores

Data preenchimento:___/___/___

Questionário

1. Identificação

1.1 Nome:_____

1.2 Data nascimento:___/___/___

1.3 Naturalidade (cidade/ estado):_____

1.4 Município que reside atualmente:_____

Reside na zona Rural ou Urbana?_____

2. Formação Acadêmica:
2.1 Curso de graduação:_____

2.2 Qual instituição?_____Ano de formação (_____)

2.3 Tem pós-graduação? Qual?_____

2.4 Outros cursos:_____
_____
_____

3. Experiência Profissional

3.1 Instituição em que trabalha:_____

3.2 Tempo nesta instituição:_____

3.3 Município em que se localiza a escola:_____

3.4 Turma que leciona (ano): :_____

3.5 Teve outras experiências em instituições na área rural?_____

Se sim, quais?_____
_____

3.6 Há quanto tempo leciona:

Escola urbana:_____

Escola Rural:_____

3.7 Em sua prática em Escolas do Campo, relate uma experiência (prática/projeto/atividade) que, na sua opinião, foi positiva:

_____
_____
_____
_____

3.8 Em sua prática em Escolas do Campo, relate uma experiência (prática/projeto/atividade) que, na sua opinião, não foi positiva:

_____
_____
_____
_____

4. Trajetória Escolar:

- Entrou na escola com: __ anos (considerando creche e pré-escola)
- Cursou o Ensino Fundamental: ( ) só escola pública ( ) só escola privada ( ) pública + privada
- Cursou o Ensino médio: ( ) só escola pública ( ) só escola privada

  ( ) pública + privada

4.1 Experiência que mais lhe marcou em sua trajetória escolar:

Positiva:_____
_____
_____
_____

Negativa:_____
_____
_____

Escolaridade da família:

4.2 Nível de ensino mais elevado alcançado pela mãe:

( )Primário (1-4ª) ( ) Ginásio (5-8ª) ( ) Médio ( )Superior ( ) não sei

4.3 Cidade onde nasceu:

4.4 Nível de ensino mais elevado alcançado pela pai:

( )Primário (1-4ª) ( ) Ginásio (5-8ª) ( ) Médio ( )Superior ( ) não sei

4.5 Cidade onde nasceu:

5. Cultura e Lazer

5.1 Atividades de lazer que realiza:_____

5.2 Estação de rádio que costuma ouvir:_____

5.3 Nome do último filme que assistiu:_____

5.4 Nome do último livro que leu:_____

5.5 Estilo musical preferido: _____

5.6 Assina revista/ jornal semanalmente? Quais?_____

5.7 Participa de redes sociais (facebook/orkut/ tuwiter)? Quais? _____

6. Sobre o curso de Aperfeiçoamento em "Educação do Campo"

6.1 Quais expectativas sobre o curso?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO 2- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS

Questionário

1 Nº filhos estudam nesta escola	2- Ano que estudam os filhos	3- Questionário respondido pela/pelo	4- Escolaridade pai	5- Profissão pai	6- Escolaridade mãe	7- Profissão mãe	8- Relação do responsável coma criança	9- Nível de escolaridade do (a) responsável	10- Profissão do (a) responsável	11- Como a família é constituída	12- Nº total filhos na família

(Perguntas de 8 a 10 responder somente o responsável que não for o pai ou a mãe).

Residência

13- Residência	14- Nº de cômodos na residência	No local onde você mora existe								15- Nº moradores que vivem na casa
		Rua asfaltada	Água encanada	Rede de esgoto	Rede elétrica	Transporte coletivo	Iluminação pública	Coleta de lixo	Saúde	

Informações socioeconômicas

16- Pessoas da família que trabalham	17- Pessoas da família que contribuem p/ renda da casa	18- Itens que possuem										
		Televisão	Computador	Rádio	Internet	Telefone sem fio	Microondas	Vídeo cassete	Moto	Geladeira	Som	Casa própria

Continuação

Vídeo game	DVD	Automóvel	Telefone celular	Maquina de lavar roupa	Casa alugada	Gerador de energia	Bicicleta	Freezer	Televisão a cabo

19- O que gosta de fazer no tempo livre

Ler	Pinta	Nadar	Usar internet	Dançar	Visitar familiares	Pescar	Assistir tv	Cantar	Ir à igreja	Praticar esportes	Jogos eletrônicos	Bordar	Ir à cidade	Ginástica	Tocar instrumento musical

Outras perguntas:

20- Cite 3 programas que vocês mais gostam na tv	21- Qual rádio você mais ouve?	22-Qual sua religião? É praticante?	23- Leituras de sua preferência	24- Que estilo de música mais gosta?

25- Que pessoas ou coisa que você conhece da comunidade e que poderiam ser interessante para ajudar no trabalho da escola (ex: pessoas que contam história, fazem artesanato, locais interessantes para visitar...)?

26- Você costuma ir às reuniões da escola	27- Quais os motivos que dificultam participar das reuniões?	28- Qual seria o melhor horário para as reuniões?	29- Se você frequenta estas reuniões, o que acha delas?	30- Que assunto gostaria que fosse tratado nas reuniões de pais e mestres?

31- Existem outras formas pelas quais você se comunica com a escola? Se sim, quais?	32- Você sugeria alguma outra	33- O que você acha do ensino que seus filhos recebem?	34- O que você gosta na escola do seu filho?	35- O que você não gosta na escola do seu filho?	36- Poderia dar alguma sugestão para melhorar a escola?

37- Você tem filhos estudando em outra escola do município?	38- Até que ano (série) o ensino deveria ser oferecido nesta, em sua opinião?	39- Que tipo de informação ou conhecimento fornecido pela escola pode contribuir para o desenvolvimento da comunidade?	40- Do que você sente falta aqui na comunidade (demandas não atendidas, como ex: espaços de convivência, posto de saúde, biblioteca comunitária, etc? Cite 3 itens.