



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**Ana Claudia da Silva Pereira**

**CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: EM BUSCA DE  
INDICADORES DE CUSTO-ALUNO-QUALIDADE**

**Belém  
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Ana Claudia da Silva Pereira**

**CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: EM BUSCA DE  
INDICADORES DE CUSTO-ALUNO-QUALIDADE**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Oliveira Gemaque

Belém  
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**Ana Claudia da Silva Pereira**

**CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: EM BUSCA DE  
INDICADORES DE CUSTO-ALUNO-QUALIDADE**

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

Defesa: Belém (PA), 02 de maio de 2008

**Banca Examinadora**

Profª. Dra. Rosana Maria Oliveira Gemaque  
Orientadora, UFPA

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage  
Examinador, UFPA

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto  
Examinador, USP/RB

Aos amores de minha vida: meu esposo João Feliciano e minha filha Ana Caroline, por sempre compreenderem minha ausência e por me apoiarem com muito amor e carinho nos momentos de lutas e dificuldades. Eu amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que por sua infinita misericórdia me concedeu a graça de realizar esse trabalho. Que eu continue sendo digna de suas bênçãos.

A Rosana Maria Oliveira Gemaque, orientadora deste trabalho, que soube com paciência respeitar meu ritmo de trabalho, contribuindo com sua atenção, observação e sugestões dispensadas a esta pesquisa.

Aos Professores do Mestrado Acadêmico em Educação em especial, aos Professores: Salomão Hage, Genilton Rocha, Ney Cristina Oliveira, Vera Jacob, Olgaíses Maués, Terezinha Monteiro, que em muito contribuíram de forma significativa para a nossa formação.

Ao professor José Marcelino de Rezende Pinto que aceitou o desafio de participar da banca de qualificação contribuindo com a pesquisa, mesmo com todos os entraves da distância.

À Semed de Bujaru que nos possibilitou desenvolver a pesquisa de campo. Aos professores, alunos, pais e representantes das comunidades que com sua simplicidade nos receberam e com seus conhecimentos colaboraram com o nosso trabalho.

Aos meus amigos de turma pelos momentos de discussão, construção e aprendizado. Que sempre me deram muita força e incentivo. Em especial à Cristiane Almeida, Sônia Santos, Sônia Gama, Lina Gláucia e Francisca Guiomar pelo apoio redobrado.

Às secretárias do Mestrado Acadêmico em Educação, em especial, a querida Conceição.

A minha família: marido, filha, mãe, avô, irmãos(ãs), sobrinhos(as), cunhadas(os), sogro(a) que de forma direta ou indireta me ajudaram nos momentos difíceis desta jornada.

E por fim aos membros do Gefin e do Geperuaz que são incansáveis incentivadores de nossos projetos de vida. Obrigada a todos(as).

*[...] A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa nesse contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Conseqüentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.*

Sérgio Leite

## RESUMO

O estudo foi realizado em 2 (duas) escolas do campo do município de Bujaru pertencente à microrregião de Castanhal na mesorregião do Nordeste Paraense. Seu objetivo foi identificar e analisar as condições de funcionamento de escolas do campo, visando propor indicadores de custo-aluno-qualidade para esse tipo de escola. A seleção das escolas se orientou pelos seguintes critérios: distância da sede do município; quanto ao tamanho; classificação em unidocente ou pluridocentes; número de professores, número de alunos; níveis de ensino oferecidos e da região em que as mesmas estão inseridas. Para a obtenção das informações foram realizadas entrevistas com: diretores; professores; pais/representantes da comunidade; e alunos. Além das entrevistas, foram utilizados formulários e observação em lócus. Os eixos de análise tomaram como questões norteadoras: as condições de funcionamento das e os seus principais problemas e necessidades e o que dizem os sujeitos que trabalham e estudam nas/as escolas do campo sobre os indicadores necessários para uma educação do campo de qualidade? Após análise dos dados, concluímos que os problemas enfrentados por professores, alunos, pais e gestores que atuam nas escolas do campo estão relacionados principalmente: a atuação em classes multisseriadas; falta de mobiliário, equipamento e materiais didáticos; falta de transporte escolar; condições precárias de infra-estrutura e falta de pessoal docente. Quanto à questão dos indicadores de qualidade, os sujeitos apontaram os seguintes fatores como fundamentais para melhorar a qualidade do ensino nessas escolas: infra-estrutura adequada, (com mobiliários, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e material didático); contratação de pessoal (professores, serventes, merendeiras, vigias e secretária); qualificação e valorização do professor; transporte e merenda escolar. O trabalho apresenta um leque de questões que podem explicitar e compor as possíveis dimensões e indicadores de qualidade, mas que não são generalizáveis para um conjunto maior de escolas. Evidentemente, que há regularidades, similitudes e aspectos que são comuns e que devem ser considerados para escolas localizadas no campo. De modo geral verificou-se que a definição de um custo-aluno-qualidade na educação, sobretudo, na educação do campo, continua a ser um desafio, especialmente porque tal discussão traz à tona a complexidade, as tensões e as contradições do fenômeno educativo em um país marcado pela desigualdade.

Palavras-chave: Educação do Campo, Condições de Funcionamento das Escolas, Indicadores de Custo-Aluno-Qualidade.

## ABSTRACT

The study was conducted in 2 (two) schools in the municipality of Bujaru field belonging to the micro-Castanhal mesoregion in the Northeast Paraense. His goal was to identify and analyse the conditions for the functioning of schools of the field, aiming to propose indicators of cost-student-quality for this type of school. The selection of schools is guided by the following criteria: distance from the headquarters of the council; about the size; classification in unidocente or pluridocentes; number of teachers, number of students; levels of education offered and the region in which they are embedded. To obtain information from interviews were conducted with: directors, teachers, parents / community representatives and students. In addition to interviews, and observation forms were used in locus. The axes of analysis taken as guiding questions: the operating conditions of and their main problems and needs and what the subjects say that working and studying in / schools of the field on the indicators needed for a field of quality education? After analysing data, we find that the problems faced by teachers, students, parents and administrators who work in schools of the field are related mainly to operations in classes multisseriadas; lack of furniture, equipment and materials; lack of school transport; precarious conditions of infrastructure and lack of teaching staff. On the issue of quality indicators, the subjects showed the following factors as key to improving the quality of teaching in these schools: appropriate infrastructure, (with securities, libraries, laboratories, equipment and educational materials); contraction of staff (teachers, serventes, merendeiras, watchmen and secretary); qualification and upgrading of teacher; transportation and school lunch. The work presents a range of issues that can compose and explain the possible size and indicators of quality, but are not generalized to a larger pool of schools. Of course, there are regularities, and similar aspects that are common and should be considered for schools located in the field. In general it was found that the definition of a cost-student-quality education, especially in the education field, remains a challenge, especially because this discussion brings to light the complexity, tensions and contradictions of educational phenomenon in a country marked by inequality.

Keywords: Field of Education, conditions of operation of the schools, indicators of cost-Student-Quality.



**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Estado do Pará- Número de escolas de educação básica	40
Figura 2	Estado do Pará – Número de escolas rurais por dependência administrativa	41
Figura 3	Estado do Pará - Escolas de educação básica localizadas no meio rural	42
Figura 4	Estado do Pará - Escolas de educação básica multisseriadas e não-multisseriadas no meio rural	43
Figura 5	Estado do Pará - Número de escolas de educação básica no meio rural por classificação das comunidades – 2006	44
Figura 6	Escola A	62
Figura 7	Escola B	79

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Contingente de escolas e de entrevistado por município	20
Quadro 2	Identificação dos entrevistados	20
Quadro 3	Indicativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - estado do Pará	47
Quadro 4	Os insumos e a ordem de prioridade nas escolas	108

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Produto Interno Bruto (PIB) -1996/2004 (Mil)	51
Tabela 2	PIB per capita -1996/2004 (Mil)	51
Tabela 3	Receita orçamentária e participação percentual da receita própria. MIL (R\$)	52
Tabela 4	Receita de impostos e percentual de participação de impostos próprios MIL (R\$)	52
Tabela 5	Indicadores socioeconômicos, 2000	53
Tabela 6	Bujaru - Matrículas da educação básica segundo a dependência administrativa e a localização geográfica.	55
Tabela 7	Bujaru - Ensino fundamental – matrícula por série segundo o sexo e localização – urbano e rural/2006	56
Tabela 8	Bujaru – Percentual de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental, segundo a série e localização -2005	58
Tabela 9	Perfil dos estabelecimentos do ensino fundamental por localização no município de Bujaru, 2006	59
Tabela 10	Quantitativo de escolas-pólo e respectivos anexos	60
Tabela 11	Alunos da Escola A, segundo série, idade, sexo e trabalho, 2007	63
Tabela 12	Quantidade de pessoal disponível na Escola A, na escola pólo e necessidades	65
Tabela 13	Estrutura física da Escola A	68
Tabela 14	Recursos e material didático disponíveis na Escola A	72
Tabela 15	Equipamentos disponíveis na Escola A	75
Tabela 16	Bens e serviços	76
Tabela 17	Escola A - assistência ao estudante	78
Tabela 18	Alunos da Escola B - Por série segundo idade, sexo e trabalho/2007	81
Tabela 19	Quantitativo de pessoal disponível na Escola B e necessidades	83
Tabela 20	Estrutura física da Escola B e necessidades	85
Tabela 21	Material didático disponível na Escola B e necessidades	86
Tabela 22	Equipamentos da Escola B	88
Tabela 23	Bens e serviços da Escola B	90
Tabela 24	Assistência ao estudante, Escola B	91

### LISTA DE SIGLAS

ADCT	Disposições Constitucionais Transitórias
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CF	Constituição Federal
CFRS	Casas Familiares Rurais
EC	Emenda Constitucional
Edurural	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EFA	Escola Família Agrícola
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gefin	Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação
Geperuaz	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITCPES	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras
ONG	Organizações Não-Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE.	Programa de Dinheiro Direto Na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TCM	Tribunal de Contas dos Municípios
TCU	Tribunal de Contas da União
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 ORIGEM DO ESTUDO .....	14
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS .....	18
1.3 OBJETIVOS .....	18
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	18
<b>CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO HISTÓRICO E SUAS PARTICULARIDADES</b> .....	23
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES E DEBATES .....	23
<b>1.1.1 Bases para elaboração de uma nova proposta de Educação do Campo</b> .....	26
<b>1.1.2 O financiamento para a educação: um enfoque no campo</b> .....	31
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ .....	40
<b>CAPÍTULO II: AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS</b> .....	50
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E ECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE BUJARU .....	50
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BUJARU .....	53
2.3 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	62
<b>2.3.1 Escola A</b> .....	62
<b>2.3.2 Escola B</b> .....	79
<b>CAPÍTULO III: : ESCOLAS DO CAMPO: SUAS DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE</b> .....	94
3.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO .....	94
<b>3.1.1 Escola do campo de qualidade: o que dizem os sujeitos</b> .....	99
3.2 APONTANDO INDICADORES DE QUALIDADE .....	107
<b>3.2.1 Infra-estrutura das escolas</b> .....	108
<b>3.2.2 Pessoal</b> .....	111
<b>3.2.3 Gestão</b> .....	116
3.3 EM BUSCA DO CUSTO-ALUNO-QUALIDADE .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	129
<b>ANEXOS</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

### 1.1 ORIGEM DO ESTUDO

A razão primeira que motivou este trabalho encontra-se relacionada ao meu envolvimento com pesquisa na graduação em Pedagogia, ao participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação (Gefin) e também do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (Geperuaz). Por meio destes, realizei pesquisas relacionadas ao financiamento da educação e também à educação do campo. Dentre as pesquisas realizadas duas inquietaram-me bastante, suscitando o desejo de continuar investigando, mas relacionando as duas temáticas.

Uma pesquisa refere-se ao “Levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições de um ensino de qualidade”, realizada por pesquisadores de universidades de nove Estados (AC, PA, PI, PE, GO, SP, MG, PR e RS), em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A outra pesquisa refere-se ao estudo intitulado “Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica”, que objetivou elaborar um diagnóstico sobre a realidade da educação do campo em seis municípios de diferentes mesorregiões do Pará.

O envolvimento na coleta e nas análises dos dados dessas pesquisas me levou a compreender a importância de políticas que atendam a especificidade da educação do campo, visto que existem diferenças significativas entre a educação ofertada no contexto da cidade e a desenvolvida no campo, dentre elas destacamos: (1) precariedade na estrutura física das escolas; (2) ausência e/ou precariedade dos meios de transporte, impondo aos professores e estudantes que percorram longas distâncias para chegarem à escola; (3) os professores se sentem sobrecarregados ao assumir outras funções nas escolas, como de faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc; e, além disso, sofrem pressões dos grupos que possuem maior poder político e econômico local e discriminação em relação às escolas da cidade (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Esses indicativos sugerem que ao fazermos um levantamento dos insumos ou das condições necessárias para oferta de educação com qualidade, é fundamental levar em consideração a realidade na qual a escola está inserida. A não preocupação com esse fato pode fortalecer o processo de exclusão social, tendo em vista que as políticas implementadas podem passar ao largo dos problemas vivenciados nessas escolas.

Todavia, os estudos que abordam questões relacionadas à definição de custos com educação ou de custo-aluno enfatizam que uma das dificuldades encontradas reside na ausência de metodologias que contemplem os insumos ou especificidades de determinadas realidades, dentre elas encontra-se a educação do campo.

No Brasil, segundo Verhine (1998), os primeiros estudos sobre custos educacionais foram realizados no começo dos anos de 1970 por economistas como Levy, Caprino e Nunes (1970), Castro, Assis e Oliveira (1972) e Castro (1973) que tentaram criar metodologias rigorosas para indicar os insumos e assim chegar a um determinado valor de custo-aluno. Entretanto, Verhine avalia que apesar do esforço empreendido, os estudos apresentaram limites por terem tomado como referência apenas a perspectiva econômica e cujos resultados acabavam servindo como produto de manipulação política e não como preocupação de se chegar a um custo-aluno que atendesse às necessidades educacionais naquele momento.

Na década de 1980, segundo esse autor, dois estudos merecem destaque. O primeiro organizado pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Victor Paro. Nesse estudo delimitou-se a contagem dos gastos executados pelo poder público efetuados diretamente na unidade escolar, levando em consideração: (1) as *despesas de capital* (terreno, prédio e equipamentos); (2) *despesas correntes* (pessoal e material de consumo); (3) *despesa de social* (assistência nutricional e médica). O segundo estudo foi o realizado por Xavier e Marques (1986), sob encomenda da Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação e teve como lócus de investigação as escolas públicas de primeiro grau (hoje ensino fundamental) em âmbito nacional. Neste estudo foram levantados os gastos de funcionamento direto das escolas, considerando as despesas com pessoal docente e não docente; gasto com material de consumo, permanente e outros não incluídos nos item anteriores.

Ao analisar os estudos de Xavier e Marques, Verhine (1998) chamou atenção para o seguinte:

Em vez de considerar todos os custos o estudo examinou apenas os que são definidos como custos diretos de funcionamento, dessa maneira, não se empenhou em calcular os custos chamados de indiretos, que são aqueles relacionados diretamente com os alunos e suas reais necessidades educacionais (p. 10).

Outro estudo sobre custos da educação no Brasil, analisado por Verhine, foi realizado por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no estado de São

Paulo<sup>1</sup> em 1994. Embora tenha sido desenvolvido a partir da mesma metodologia das pesquisas mencionadas, Verhine comenta que:

Um aspecto muito importante resultante desta pesquisa foi a montagem e operação de um sistema permanente de acompanhamento de custos por aluno/ano. Este sistema baseia-se em um rigoroso processo de amostragem de escolas e a construção de um índice de preços que permita o acompanhamento de despesas nas escolas de ensino público. O índice de preços, por sua vez, baseia-se no estabelecimento de um sistema de ponderações, um sistema de coleta de preços e a identificação de uma fórmula para determinar como as ponderações e os preços serão combinados para gerar o resultado final. A fórmula usada pelos pesquisadores do IPEA é o *Índice Laspeyres Modificado*, que relaciona matematicamente as ponderações com o item que compõe o custo-aluno, o mês de referência do índice e a época-base para o cálculo das ponderações (1998, p. 5).

A intenção do IPEA com a montagem desse sistema era que houvesse uma metodologia constante para análise de custos, com a finalidade de auxiliar o poder público na tomada de decisões relacionada à alocação de recursos públicos para fins educacionais.

Verhine (1998), juntamente com seu grupo da Universidade Federal da Bahia, também realizou uma pesquisa com o propósito de levantamento de custos. A pesquisa buscava estimar os níveis dos gastos por aluno nos sistemas de ensino municipal, estadual e privado no Estado da Bahia. O procedimento metodológico utilizado “foi determinado pela divisão total das despesas educacionais do município, conforme indicados nos balancetes apresentado ao Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), pelo número de alunos matriculados no sistema municipal” (p. 2).

Em autocrítica a essa pesquisa, o referido autor chama atenção para o fato de que:

[...] A inadequação dessas abordagens deveria ser óbvia. Elas consideram apenas os gastos diretos do governo, não levando em conta os valores implícitos do aluguel do terreno e dos edifícios e atribuindo, indevidamente, os custos dos equipamentos totalmente ao ano no qual eles são comprados. Da mesma forma, não se fazem esforços para calcular o valor econômico de doações e de trabalho voluntário, ou para estimar o custo social da produção econômica sacrificada como resultado do tempo despendido pelos alunos na escola (1998, p. 3).

Verhine observa ainda que uma das limitações mais óbvias na hora do levantamento dos insumos diz respeito ao fato de a abordagem utilizada ser estritamente econômica, deixando de considerar uma multiplicidade de fatores importantes na composição do custo

---

<sup>1</sup> Financiado pelo Banco Mundial



ligados à realidade em que vivem os alunos. Além disso, observa-se nesses estudos a ausência de preocupação sobre o que seria custo-aluno-qualidade, embora esse tipo de discussão já se fizesse presente, desde 1995, entre educadores reunidos em torno da Campanha em Defesa da Escola Pública, mas sem grandes repercussões.

Recentemente, essa discussão é retomada e aprofundada de forma mais sistemática pela ONG *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, a partir de 2002, que reuniu mais de cem organizações do campo educacional para dar início a um estudo que indicasse valores de custo aluno/qualidade, na perspectiva de discutir quanto o governo deveria investir por aluno para garantir educação de qualidade.

O resultado desse estudo foi divulgado em 2006<sup>2</sup> e considerou os seguintes elementos: a quantidade de alunos por escola, por turma e a jornada diária de permanência na escola. O custo final anual por aluno foi calculado separadamente, considerando as diferentes etapas e modalidade de ensino da educação básica (CARREIRA; PINTO, 2006, p. 11).

Os avanços identificados nos estudos sobre custo-aluno são perceptíveis, entretanto, muito ainda precisa ser feito na perspectiva de construirmos metodologias que contemplem as especificidades existentes na área da educação, tendo em vista que fatores como a localização geográfica, tamanho da escola, etapas e modalidades de ensino, entre outros, variam muito de região para região. Essas observações são fundamentais quando se trata da educação em escolas do campo. Sobre isso, Pinto (2006) comentou que essa foi uma preocupação que permeou o estudo realizado pela *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*.

Segundo esse autor:

Foram realizadas simulações e conversas com atores do campo, mas é fundamental um maior aprofundamento. As simulações apresentadas nesta proposta pretendem apenas estimular o debate e realçar as principais diferenças entre as escolas urbanas e as escolas do campo do ponto de vista dos insumos (Sessão Especial sobre Financiamento da Educação Básica: desafios e perspectivas – ANPED, 2006).

No que concerne à educação do campo, na pesquisa intitulada “Os desafios da educação do campo no estado do Pará” foi observado que a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas do campo demanda grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais anunciados nas legislações específicas. O estudo revelou um quadro dramático sobre a educação do campo, especialmente no que concerne às

---

<sup>2</sup>O resultado completo do estudo se encontra em uma publicação de 2006 intitulada: “Custo aluno-qualidade inicial: rumos à uma educação de qualidade pública no Brasil”, autoria de Marcelino Pinto e Denise Carreira.

classes multisseriadas - modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, visto que 97,45% das matrículas foram efetivadas nesse tipo de escola. Outros problemas detectados dizem respeito ao baixo rendimento dos alunos, com índices percentuais de reprovação da ordem de 25,64%. Na 1ª série esse índice foi de 36,27%, em 2004. A distorção idade-série se revelou como outro problema, apresentando índices percentuais de 81,2% nas escolas multisseriadas e que alcançou 90,51%, só na 4ª série (RELATÓRIO DE PESQUISA/GEPERUAZ, 2004).

Para além dos indicadores quantitativos apresentados, há um conjunto de particularidades que acreditamos comprometer o processo de ensino-aprendizagem realizado nessas escolas que se serão evidenciados ao longo desta dissertação.

De acordo com as informações sobre a situação das escolas do campo, este estudo foi desenvolvido com base em questões norteadoras.

## 1.2 QUESTÕES NORTEADORAS:

- Quais as condições de funcionamento das escolas do campo do município de Bujaru? Quais os seus principais problemas e necessidades?
- O que dizem os sujeitos que trabalham e estudam nas/as escolas do campo sobre os indicadores necessários para uma educação do campo de qualidade?

## 1.3 OBJETIVOS

As discussões em repostas a essas indagações têm por **objetivo geral**:

- Identificar e analisar as condições de funcionamento de escolas do campo, a partir da visão dos sujeitos que atuam na educação do campo, visando propor indicadores de custo-aluno-qualidade para esse tipo de escola.

O processo de construção do estudo visando ao alcance desse objetivo geral foi guiado pelos seguintes **objetivos específicos**:

- Realizar um levantamento das condições de funcionamento das escolas do campo do município de Bujaru, considerando os seguintes eixos: pessoal; estrutura física da escola; material didático; equipamentos; bens e serviços; e assistência ao educando.
- Conhecer e analisar a visão dos sujeitos da escola sobre os elementos necessários para uma educação do campo de qualidade

## 1. 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As questões e os objetivos encaminharam o estudo para a adoção de uma abordagem do tipo quanti-qualitativo, pois ao mesmo tempo em que trabalhamos e valorizamos o universo de significados, motivos, valores, crenças e atitudes, utilizamos também a quantificação dos dados, via preenchimento de formulário, dando a estes, um tratamento quantitativo (RICHARDSON, 1989).

Optamos por desenvolver o estudo em apenas um município, tendo em vista a complexidade do tema abordado e a exigüidade do tempo para a realização do mesmo. O município selecionado foi Bujaru/PA, cuja escolha se justifica por duas razões. A primeira, pelo contato existente com esse município por meio da pesquisa “Atendimento às matrículas da educação básica e capacidade de financiamento de municípios do estado do Pará”, realizada por pesquisadores do Gefin, do qual participei. A segunda razão diz respeito aos aspectos relevantes apresentados por esse município em relação à educação do campo.

O município de Bujaru tem uma população de 24.694 mil habitantes<sup>3</sup>, sendo que destes 16.613 moram na área rural, o que equivale a 67,3% do total, ou seja, se trata de um município em que a maioria da população reside nessa área. Essa situação se faz refletir no quantitativo de escolas localizadas na área rural, no número de alunos atendidos e de professores.

No município selecionamos 2 (duas) escolas públicas da rede municipal, localizadas na área rural<sup>4</sup>. A primeira, identificada como **Escola A**, localiza-se na comunidade de Samaumapara e a segunda, **Escola B**, em Curuçambaba. A escolha das 2 (duas) escolas seguiu o seguinte critério: A **Escola A** é pequena, com apenas 1 (uma) sala de aula e atende ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Este perfil de escola corresponde a 29 (vinte e nove) (42,6%) das 68 (sessenta e oito) escolas do campo que atendem o ensino fundamental em Bujaru. A **Escola B** tem 5 (cinco) salas de aula e atende de 1ª a 8ª série. Em Bujaru não há escolas que atenda toda a educação básica.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: formulários, entrevistas e observação *in locus*. Os formulários foram utilizados no levantamento das condições de funcionamento e das necessidades das escolas pesquisadas. Na **Escola A** o mesmo foi preenchido com o auxílio do professor responsável pela escola e na **Escola B** com a ajuda da Diretora. Os eixos abordados nos formulários dizem respeito a: pessoal; estrutura física da escola; material didático; equipamentos; bens e serviços; e assistência ao educando.

As entrevistas foram direcionadas a professores, pais e/ou representantes da

---

<sup>3</sup> Dados da contagem populacional do IBGE (2004).

<sup>4</sup> Por questões éticas as escolas serão denominadas de A e B.

comunidade, alunos e gestores, envolvendo dois por categoria e um por escola, como pode ser observado no Quadro 1:

**Quadro 1: Contingente de entrevistados por Escola**

	ESCOLA "A"	ESCOLA "B"	TOTAL
Nº de professores	1	1	2
Nº de gestores	1	1	2
Nº de alunos	1	1	2
Nº de pais/membros da Comunidade	1	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Dentre os segmentos pesquisados, no âmbito dos gestores, tanto da **Escola A** quanto da **B**, são do sexo feminino, formadas em Pedagogia e com especialização em gestão escolar. No que se refere aos professores, da **Escola A**, é do sexo masculino, com formação em Pedagogia e, da **Escola B**, do sexo feminino licenciada em Letras.

Dos pais contactados, o da **Escola A** é do sexo masculino e possui escolaridade até 4ª série, o da **Escola B**, é do sexo feminino e estudou até 5ª série e desempenham a função de secretária do clube das mães da comunidade. Os alunos, também são de sexos diferentes, o da **Escola A** é do sexo feminino e estuda a 5ª série, já o da **Escola B**, do sexo masculino e está cursando a 8ª série.

Na perspectiva de identificar os entrevistados ao longo do texto, construímos siglas que podem ser observadas no Quadro 2:

**Quadro 2: Identificação dos entrevistados**

Identificação	Gestores	Professores	Pais e/ou representantes da comunidade	Alunos
<b>Escola A</b>	DIR <sup>a</sup> - E- A	PROF-E-A	P-E-A	A-E-A
<b>Escola B</b>	DIR <sup>a</sup> - E- B	PROF <sup>a</sup> -E-B	P-E-B	A-E-B

As entrevistas foram efetivadas a partir de roteiros previamente elaborados de acordo com os eixos temáticos abordados e direcionados a cada um dos sujeitos supracitados, e dizem respeito a pessoal; estrutura física da escola; material didático; equipamentos; bens e serviços; e assistência ao educando (Anexo 1). Além disso, entrevistamos informalmente: a Secretária de Educação; a coordenadora do setor de educação do campo do município de Bujaru; técnicos da Semed que indiretamente contribuíram no levantamento dos dados.

As visitas a Bujaru ocorreram em vários momentos no decorrer do período

correspondente a junho de 2006 a janeiro de 2008. Importante ressaltar que nesse período foram muitas as dificuldades encontradas. Dentre elas, destacou-se a ausência e a precariedade de meios de transporte para o acesso às escolas pesquisadas. A Secretaria de Municipal de Educação (Semed) não dispõe de carro todos os dias para fazer o acompanhamento das escolas do campo. Os dias agendados para esse fim, em geral não eram cumpridos. As visitas foram marcadas e desmarcadas, ocorrendo longos períodos de espera - altamente desestimulante. Para procedemos ao levantamento das informações dependíamos do ônibus que faz apenas uma viagem por semana às comunidades (vai na segunda-feira e só volta na sexta-feira).

Nas comunidades o acolhimento e a hospitalidade foram muitos bons. Fomos recebidos por moradores que logo se dispuseram a ajudar no que fosse preciso para a realização da pesquisa. Por conta da falta de transporte ficamos uma semana em cada comunidade, e, com isso, conseguindo, informações complementares de suma importância para o estudo.

A análise dos dados coletados foi baseada na tentativa de ultrapassar a simples descrição, buscando acrescentar novos significados à discussão existente acerca do assunto, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem novas explicações e interpretações.

Segundo Minayo (2002), nesta fase da pesquisa é importante termos em mente que os dados não existem por si só. Eles são construídos a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base em uma fundamentação teórica, ou seja, neste momento o conhecimento sobre o objeto de estudo precisa estar afinado, para que possamos identificar os elementos relevantes que subsidiarão e sustentarão nossa análise.

A apresentação do estudo está organizada em três capítulos.

O primeiro apresenta discussões sobre a **Educação do campo: o processo histórico e suas atuais particularidades**. A finalidade é mostrar que são muitas as questões e debates que permeiam a luta por uma educação de qualidade no campo, enfocando quais são as bases para elaboração de uma nova proposta de educação do campo e os projetos que hoje são financiados para atender à educação nessa área. Mostra também as peculiaridades da educação do campo no estado do Pará.

No segundo capítulo a discussão se dá em torno das **Condições de funcionamento das escolas do campo**. O objetivo é fazer uma descrição das condições de funcionamento das escolas, evidenciando a realidade a partir do número de alunos e de pessoal (professores e funcionários); da estrutura física das escolas; do material didático e equipamentos disponibilizados; realização de bens e serviços e de assistência ao educando. Além disso,

procedemos a uma análise das condições de funcionamento com base nos levantamentos e depoimentos dos entrevistados.

O terceiro capítulo se constitui na discussão sobre a **Escola do campo: suas dimensões e indicadores de qualidade**. O mesmo traz uma discussão sobre o conceito de qualidade. Traz também a visão dos sujeitos sobre a qualidade das escolas pesquisadas, apontando indicadores que deveriam ser contemplados por essas escolas para que as mesmas fossem consideradas de qualidade. As questões finais deste capítulo apontam para as dificuldades que encontramos para definir indicadores específicos de custo-aluno-qualidade para as escolas do campo.

Por fim, em nossas considerações finais apresentamos de modo geral, os resultados obtidos na realização desse estudo que buscará aprofundamento em fase posterior a essa.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO HISTÓRICO E SUAS PARTICULARIDADES

#### 1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES E DEBATES

Falar sobre Educação do Campo é, decididamente, uma tarefa nada fácil. Requer, no mínimo, compreender o processo histórico que envolve essa educação, assim como suas atuais perspectivas, quando se passou a usar a expressão *campo*<sup>5</sup> e não mais a expressão *rural*, na tentativa de explicitar importância de abordar o conjunto dos sujeitos que vivem no campo incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas, entre outros.

Pautando-se nessas reflexões, pode-se dizer que compreender a Educação do Campo e seu contexto histórico é entender a organização escolar brasileira; bem como a formação social do seu povo, moldada num longo período de colonização, escravidão e latifúndio, onde a força de trabalho é tida pela classe privilegiada como uma atividade manual sem importância, não sendo necessária a qualificação escolar.

Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, mesmo tratando-se de um sistema econômico caracteristicamente calcado no colonialismo, no latifúndio e no trabalho escravo, a educação do campo não é contemplada nas Constituições de 1824 e 1891, demonstrando, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, que a educação escolar era voltada predominantemente para as classes médias emergentes que buscavam ascensão social e ingresso nas ocupações do incipiente processo de industrialização.

Os primeiros indícios de preocupação com a educação no campo são registrados no início do século XX, em anais dos seminários e congressos rurais realizados naquele período, quando “a difusão de novos valores urbanos se processa, desenvolve-se mais uma ideologia para conservar e justificar o *status quo*: trata-se do ruralismo” (NAGLE, 1974, p. 25). Para Nagle, o ruralismo atuou como elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial utilizando a educação como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos com a promessa de elevar a produtividade no campo.

Mesmo com os seminários e congressos rurais do início do século XX, é somente a partir dos anos 30 que começa a delinear-se um modelo de educação voltado para o campo amarrado ao programa de governo da candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da

---

<sup>5</sup> Reiterando que passou-se a usar a expressão *campo* a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia (GO), de 27 a 30 de julho de 1998.

República, onde “a educação aparece como um dos instrumentos apropriados para assegurar a valorização do homem e melhorar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral intelectual e econômico” (HORTA, 1994, p. 1), sendo que, o projetos de “modernização do campo”, como ficou conhecido na época, foi patrocinado e gerido por organismos de “cooperação” norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural.

No âmbito legal, a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) traz uma abrangência maior de tratamento dos aspectos da educação, marcada pelo Manifesto dos Pioneiros, que expressa a nova relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de setores cafeicultores, intelectuais, classe média e até massas populares urbanas. Essa Constituição assegura, mesmo que de maneira ainda frágil, o financiamento para o atendimento escolar do campo como responsabilidade do poder público. No entanto, Horta (1994) nos chama atenção dizendo que “o Estado aproveita ao máximo as divergências existentes, reconciliando-as e arbitrando os conflitos, para atender aos diferentes grupos, mas que em última análise, procura colocar o sistema educacional a serviço de sua política autoritária”.

Em 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria e não traz proposições para o ensino agrícola. A Constituição de 1946 retoma o incremento ao ensino na zona rural contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento; fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação; retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas.

O modelo escolar brasileiro, a partir da década de 1940, segundo Leite (1999) incorporou três características:

- a) Conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização; b) Privilegiava interesses de certas classes sociais e não considerava a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida e c) Privilegiava conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado (p. 30-31).

Com essas características a escola foi institucionalizada no campo sem levar em conta os seguintes aspectos: a população a quem se destinava; o contexto onde estava situada; as



relações sociais produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-cultural desse povo.

O mesmo se repete na Constituição de 1967 e na emenda de 1969, quando se estabelece a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais, com o ensino primário gratuito para seus empregados e seus filhos de 7 a 14 anos.

Historicamente, o modelo de desenvolvimento brasileiro comandado pelas elites deixava claro que o direito de acesso e permanência na escola para a população do campo está ligada diretamente ao desenvolvimento econômico.

Partindo dessa premissa é possível entender porque o Brasil, especialmente o meio rural, apresenta os mais baixos índices de escolaridade do mundo.

Segundo o censo do IBGE 2000, da população entre 15 de 19 anos, com pouco mais de 16 milhões de habitantes, 2% apenas dos jovens rurais chegam ao ensino médio, enquanto apenas 43,8% dos que iniciam o ensino médio conseguem concluí-lo.

Todo este contexto ajuda a explicar porque o Estado relegou a escola do campo a um plano inferior, na maioria das regiões brasileiras, tendo transferido, até a década 1970, este seu encargo à iniciativa de particulares e das comunidades. Da mesma forma, ajuda a entender porque o Brasil rural apresenta, hoje, os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade brasileira, como também explica o porquê do total de trabalhadores analfabetos, nada menos do que 32,7% estão no meio rural.

Em contrapartida a esses fatos, no início da década de 1960, os movimentos sociais, os sindicatos e algumas pastorais da Igreja Católica se organizaram e passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outros. Foram então construídas novas práticas pedagógicas por meio da educação popular, o que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo em diversos estados do país. Mas, foi na década de 1980 que os movimentos sociais ganharam mais força e visibilidade.

Ao longo das duas últimas décadas foi tomando importância, entre as pessoas comprometidas na educação para o meio rural, um nítido sentimento da necessidade de uma educação diferenciada que atendesse aos anseios dos jovens rurais e suas famílias, a partir de teses defendidas por pensadores como Paulo Freire, que ao longo da vida desenvolveu a “educação libertadora”. Seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas (LEITE, 1999). Entende-se, portanto, que a escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de mudar a situação de opressão em que vivem.

Essas articulações trouxeram a discussão sobre as características da educação do campo, marcada não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica e cultural complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Essas especificidades devem ser respeitadas e incorporadas às políticas públicas e no projeto político-pedagógico das escolas do campo.

### **1.1.1 Bases para elaboração de uma nova proposta de Educação do Campo**

A partir dos artigos 208 e 210 da Carta Magna de 1988, é inspirada de alguma forma, uma concepção que considere o campo como espaço específico diferenciado e ao mesmo tempo integrado no conjunto da sociedade.

Após a década de 1990, assiste-se ao surgimento de novos rumos para a educação brasileira. A abertura que é dada pela elaboração de uma lei mais flexível e totalizadora faz com que se dê início a uma nova fase na organização da escola e do ensino no Brasil. Por outro lado, as discussões sobre os níveis e modalidades de ensino se acirram, colocando a educação como uma pauta urgente e prioritária, criando assim um entendimento dual sobre os rumos da mesma. Se por um lado os debates lhe são favoráveis, por outro existem incoerências que sempre vêm à tona em alguns momentos denotando assim que a flexibilidade e a abertura são relativas e certos artigos teriam que ser mais claros dentro da lei.

No que concerne à educação rural, a Lei 9.394/96 (LDB) estabelece que:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodológicos apropriados 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.

Ao submeter o processo de adaptação à adequação, a LDB institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar: a legislação reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Assim, algumas ações foram implementadas ao longo da década de 1990 e de certa forma colocou em pauta a educação do meio rural.

A partir da LDB a luta por uma educação do campo, pública e de qualidade, com

garantia de acesso e permanência, foi incorporada à pauta de diferentes organizações e entidades, constituindo-se num amplo movimento educacional. Desde então, diversos governos estaduais e municipais, com suas respectivas secretarias, várias ONG, pastorais, escolas de formação sindical e organizações rurais vêm formulando uma nova concepção pedagógica, ajustando a organização curricular e a estrutura da escola à realidade das populações do campo.

Essa nova concepção é importante porque a organização pedagógica pautada em um modelo urbano, fora da realidade dos alunos, tem sustentado uns dos maiores problemas que a escola do campo enfrenta: evasão e repetência escolar. Sendo que estas geralmente têm sua base na relação escolaridade/produção, como afirma Calazans:

É comum à criança que trabalha encontrar dificuldades ao se defrontar com a escola, aparecendo-lhe as noções que ela transmite puerilidades sem qualquer vinculação com os seus interesses vitais. Tal fato permite supor que a inadaptação e a evasão da escola no meio rural tenham causas muito peculiares que deveriam ser estudadas fora do contexto das normas que conduzem as clássicas avaliações para a análise deste problema nas escolas da cidade (1981, p. 116).

Articulando-se a essa situação peculiar, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem à realidade do trabalho infanto-juvenil e em determinadas situações, a prostituição de meninas adolescentes e jovens, prejudicando a freqüência e a aprendizagem na escola, constituindo-se assim, em fatores que se encontram na base do fracasso escolar nas escolas do campo. Embora existam programas sociais, como a bolsa escola, que visem impedir o abandono escolar, essa é uma questão que precisa ainda avançar no campo.

A luta por outra educação do e no campo, diferente da que tem sido apresentada pelas estatísticas oficiais, vem sendo intensificada, principalmente, depois da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), de 27 a 30 de julho de 1998, onde se fortaleceu o Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, foi fundamental para a construção do referencial das Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo. Estas não são dissociadas da questão do desenvolvimento sustentável e fundamentam-se na referência política da educação e no papel social dos educadores para a efetivação da formação integral aos filhos dos trabalhadores do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2003) foram aprovadas pela Resolução de nº 1 de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, trazem um marco às políticas públicas do campo, enquanto instrumento norteador à constituição, operacionalização e avaliação de

programas e projetos educativos para o campo.

A concepção teórica que norteia as diretrizes para a educação nas escolas do campo contrapõe-se às outras concepções que privilegiam a cidade como *locus* exclusivo, ou mesmo aquelas que consideram o rural como uma simples extensão do urbano mediante a acelerada urbanização. O urbano apresenta-se delimitando e sobrepondo-se ao rural, como se a realidade social fosse instaurada a partir de uma relação linear, a-histórica e não em movimento. Ao contrário desta concepção, o campo constitui-se e expressa-se enquanto espaço de organização social e econômica em movimento, em formação identitária e de diversidade cultural.

Segundo o parecer 36/2001, que teve como relatora Edla de Araújo Lira Soares, as diretrizes têm uma singularidade democrática porque respeitam a identidade cultural do campo, contemplando os povos do campo e os seus direitos. A força deste parecer é significativa, pois reafirma os princípios das diretrizes em defesa de políticas sociais e rejeita as de caráter compensatório. Segundo a relatora, a escola do campo deve estar vinculada às demandas do campo e, não por iniciativas advindas de políticas compensatórias se destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.

A expressividade do texto das diretrizes volta-se para as expectativas dos movimentos sociais não só em um artigo, mas sim em seu conjunto, sinalizando para que o exercício prático seja conduzido de acordo com as especificidades do campo e, devendo refletir sobre questões locais e globais. Posta essa compreensão, estatui-se a condição legal da importância da educação para contribuir à conquista de direitos sociais.

Implica aqui considerar a distância entre o discurso e o concreto para a sua efetivação em uma sociedade capitalista que reforça, na prática de seus projetos, a ambigüidade e a divisão de classes. Defende-se a tese da necessidade da garantia da universalização da educação estatal, muito além da básica e da profissional, para esta assegurar a formação integral aos filhos dos trabalhadores do campo. Como ponto de partida, reforçar o que preconiza o Artigo 3º, ampliando, reestruturando e aprofundando-o: “[...] o Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena, [...] deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” (RESOLUÇÃO de nº 1, de 3 de abril de 2002).

No Artigo 3º ainda é assegurado que o poder público deve assumir o diálogo como um dos mecanismos para desenvolver políticas educacionais concernentes à inclusão de todos os povos do campo ao ensino escolar, à proporção que pode contribuir no

dimensionamento de mudanças sociais, econômicas e políticas necessárias à concretude da educação escolar em termos universais, mas se este assumir forma democrática e apresentar um projeto político-econômico embasado nos interesses coletivos do campo. Tal poder, se assim proceder, poderá vir a ser, institucionalmente, o maior provedor, de uma educação com qualidade social para as escolas do campo.

No sentido político, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (BRASIL, 2003) consideram os sujeitos do campo também sujeitos de direitos, que constroem a sustentabilidade regional, conferindo significados culturais e uma lógica socioeconômica próprios. Infere-se sempre a importância da compreensão da relação entre local, regional e nacional, da necessidade social da escola estar vinculada a esta compreensão, à luta pela Reforma Agrária e pelas condições de permanência na terra.

Na busca pelo respeito ao mundo do trabalho do campo, o Artigo 4º das Diretrizes estabelece que “[...] o Projeto institucional das escolas do campo [...] com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social [...]” (p. 42).

De acordo com o Artigo 5º, em seu Parágrafo único, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da gestão dessas instituições serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (p. 42-43).

Como podemos perceber as Diretrizes consideram as potencialidades e a importância das escolas do campo que dão visibilidade à questão da autonomia destas, expressando a importância de se reconhecer e dar ênfase ao lugar social das especificidades de cada escola. Neste sentido, assegurar a inserção do contexto social do campo na formação escolar é uma proposição de compromisso das Diretrizes para o poder público educacional assumir.

No Artigo 10, é estabelecido que o “[...] Projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no Art. 14 da LDB, garantirá gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, [...]” (p. 44).

A gestão como referência compartilhada, defendida nas Diretrizes, é rica em determinações que podem caminhar no sentido de problematizar todas as situações, como constituição de projetos, de proposta curricular, de conteúdos temáticos inclusivos à cultura local, a serem adotados com o propósito de valorizar a escolas do campo e os sujeitos que lá vivem.

Não podemos negar que as Diretrizes têm relevância social e que pode delinear novos caminhos às políticas educacionais para o campo. No entanto ela só terá resultados satisfatórios, caso venha a ser discutida com os sujeitos que estão diretamente envolvidos nesse processo educacional. Pois existem muitos fatores ligados à educação do campo que vão muito além daqueles divulgados estatisticamente, como por exemplo, a *precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas por alunos e professores para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; situações de trabalho infanto-juvenil e o currículo.*

Esses fatores precisam ser levados em consideração, tendo em vista, o cenário heterogêneo e multicultural presente no campo, por isto que a discussão sobre a educação no meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje.

Apesar de toda mobilização que vem sendo feita, a visão prevalecente na sociedade é a que considera o campo como lugar de atraso, inferior e arcaico, sendo que o espaço urbano vem sendo projetado como caminho natural e único do desenvolvimento. Com base nessa concepção, e no argumento financeiro, predomina a prática de retirar crianças do campo, levando-as até escolas das cidades, como forma de fazer frente ao desafio de acesso à escola pública.

O conceito atual de educação do campo nasce de um outro olhar sobre o papel do campo – reconhecendo-o como espaço de democratização da sociedade brasileira – e sobre seus sujeitos – reconhecendo-os como sujeitos de história e de direitos. Nesse sentido, não basta ter escolas no campo e sim ter escolas do campo, comprometidas com os desafios, a história e a cultura de sua população. O desafio é desenvolver projetos político-pedagógicos que permitam construir a identidade da escola do campo.

Ainda que a percepção da educação como direito venha se consolidando desde a década de 1980, a população do campo não vem sendo reconhecida em sua especificidade. Há uma grande lacuna de políticas públicas voltadas para a educação do campo. No Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), por exemplo, não se identifica preocupação em desenvolver políticas específicas para esta população.

A educação é compromisso público e social e direito de todo cidadão como está estabelecido na Constituição Federal de 1988, na LDB, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, enfim, nas leis oficiais de nosso país. No entanto, estudos e reflexões nos fizeram enxergar que garantir o direito à

educação é mais complexo do que comumente se imagina; que o direito se constrói e se consolida num processo histórico e cultural que vai além da inclusão em textos legais.

O que se nos apresenta, no entanto, como desafio é como transformar essas leis e instruções em realidade. Como agir para que ela saia do papel e passe a fazer parte do dia-a-dia do professor, do diretor da escola, da Secretaria de Educação, dos Conselhos de Educação, no âmbito do município, Estado e nação.

Se não formos capazes de dar esses passos, teremos mais uma legislação bonita e interessante, porém inútil.

Diante disso, os estudos de Caldart (2000), Hage (2005) e Fernandes (2004) apontam 2 (dois) desafios que são colocados como passos a serem dados para que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo seja de fato implementada:

1) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo precisam chegar, em termos de conhecimento, proposta política, metodológica, aos Conselhos de Educação nos seus mais variados níveis.

2) tais diretrizes precisam chegar, mais profundamente, ao conhecimento dos professores e professoras, especialmente àqueles e àquelas que lidam com a educação do campo. Somente a partir desse conhecimento e informação, eles poderão contribuir efetivamente para um processo sistemático de formação, que forme as pessoas, como sujeitos de direitos, capazes de fazer com que suas conquistas sejam efetivadas.

As múltiplas experiências existentes e já sistematizadas mostram que é plenamente possível que a educação trabalhe à dimensão de respeito à realidade do campo, sua cultura e vida, como pontos de partida da construção do conhecimento e da utilização do mesmo para modificar a realidade para melhor.

À sociedade civil organizada, ao movimento sindical, aos movimentos sociais cuja história se identifica, também, com a luta por uma educação do campo com qualidade, cabe a tarefa de não deixar que essa conquista se torne letra morta, seja modificada – a não ser para melhor – e a tarefa maior ainda de que ela se torne ação concreta em nossas escolas.

### **1.1.2 O financiamento para a educação: um enfoque no campo**

A educação pública, de acordo com as normas legais vigentes, deve ser realizada pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, que têm a responsabilidade e a competência pela manutenção e expansão de três sistemas de ensino. Para viabilizar os gastos com esses sistemas, foi estabelecida uma estrutura de financiamento correspondente.

Neste sentido, a União deve aplicar recursos na execução de alguns programas/ações próprios, além de poder transferir recursos para os sistemas estaduais e municipais. Na composição de suas receitas, os estados somam os recursos recebidos da União aos provenientes de suas fontes, os quais são utilizados na manutenção e expansão de seus sistemas de ensino. Por sua vez, na composição dos recursos destinados à manutenção e expansão de suas redes de ensino, os municípios recebem recursos da União e dos estados, os quais são somados a seus recursos próprios. Ou seja, se seguido o estabelecido pela norma legal, o regime de financiamento entre os entes federados deve se pautar pela colaboração, além do que a ação supletiva e redistributiva da União e dos estados estão condicionadas à plena capacidade de atendimento e ao esforço fiscal de estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A estrutura de financiamento da educação é fortemente baseada em impostos, que são recursos gerais tomados à sociedade. Isso significa que parcela expressiva dos recursos, principalmente de estados, Distrito Federal e municípios, é proveniente da arrecadação tributária, sobretudo em razão da vinculação de impostos. Essa forma de financiamento para a educação – reserva de determinado percentual do valor arrecadado mediante impostos – tem sido uma medida adotada para garantir a disponibilidade de recursos para o cumprimento do vasto rol de responsabilidades do Poder Público nessa área.

Neste sentido, a área de educação historicamente conviveu com um preceito constitucional com este teor, tanto que a Constituição Federal de 1988 também traz no Artigo 212 o percentual dos recursos reservados à educação pública.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, de receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Nesta mesma tendência, a Emenda Constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) reafirmou a necessidade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios de cumprirem os dispositivos da Constituição de 1988 relativos à vinculação de 25% de suas receitas de impostos, e daqueles recursos que lhes forem transferidos automaticamente, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, além de obrigar esses entes federados, a partir de 1998, a alocarem 60% desses recursos no ensino fundamental, ao estabelecer a subvinculação de 15% daquelas receitas para esse nível de ensino.



Com relação aos índices a serem aplicados na educação a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Lei nº. 9.424/96), em seu artigo 69, “introduz uma modificação importante que não se choca com a Constituição Federal” (PINTO, 2000, p. 58) ao determinar que os valores mínimos a serem aplicado sejam os definidos na CF, ou pelas Leis Orgânicas dos Estados, Distrito Federal e dos municípios. Isso significa que se os entes federados, se quiserem, podem aplicar acima dos 25% - mínimo constitucional.

Após dez anos da implementação da LDB e do Fundef a situação do financiamento público da educação, em nosso país, continua preocupante. O governo brasileiro investe em média apenas 4% do PIB em educação - a Lei Orçamentária chegou em 2005 a prever para a educação o valor de R\$ 79,92 bilhões ou 4,32% do PIB - diferente da maioria dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que aplicam em média cerca de 7% do PIB em educação (FARENZENA, 2006).

No que diz respeito à educação do campo não temos ainda, hoje, no Brasil uma política específica de financiamento. A Lei nº 9.424/96 que regulamentou o Fundef, em seu art. 2º, § 2º, estabelece a diferenciação de custo por aluno, inclusive das escolas rurais, mas que não é suficiente para afirmar a especificidade do atendimento escolar no campo.

Torna-se importante explicitar a necessidade de maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento dessas escolas tendo em vista que existem várias questões que estão ligadas diretamente a esse funcionamento como foi ressaltado.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não avançaram em termos de diferenciação do financiamento, previsto legalmente, pois o art. 14 que trata sobre esse item, apenas reafirma os mesmos preceitos legais que não vem sendo cumpridos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No âmbito federal, nos anos 1990, o Ministério da Educação adotou algumas medidas que também beneficiaram as escolas no meio rural. Dentre essas, estão: O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); Programa de Dinheiro Direto Na Escola (PDDE).

Além desses, foram iniciados dois programas que beneficiam mais diretamente o meio rural: (1) **Escola Ativa** - programa específico para as escolas multisseriadas que utiliza metodologia adaptada da experiência colombiana da Escuela Nueva. Até 2002, o modelo havia sido implementado pelo programa Fundescola do Ministério da Educação em 2.695 escolas multisseriadas rurais em 558 municípios;. (2) **Proformação** - programa de habilitação de professores leigos, à distância, destinado a professores que atuam de 1ª a 4ª séries e classes

de alfabetização, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A maior parte (80%) dos 35.000 professores atendidos encontram-se atuando no meio rural.

A partir da década de 1960, diversas iniciativas desenvolvidas pelas próprias organizações e movimentos sociais do campo têm surgido, visando reagir ao processo de exclusão social e na perspectiva de forçar a implementação de novas políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria para as escolas do campo. São experiências que, a partir de alianças com partidos políticos, igrejas, universidades e organizações não-governamentais, têm promovido idéias e práticas que conferem outros significados à função pedagógica, política e social da escola no campo. Exemplos desse esforço são: a Escola Família Agrícola (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR).

Esses modelos de escola rural foram implantados no Brasil na década de 1960, a partir de uma experiência iniciada na França e espalhadas pela Itália, Espanha e diversos países da África. No Brasil, ao conjunto de EFA e CFR convencionou-se chamar Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)<sup>6</sup>. Entre outros objetivos os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, o abandono, entre outros problemas existentes, enfim, promovendo uma formação conscientizadora dos alunos e suas famílias junto às comunidades (SILVA, 2000).

São hoje, aproximadamente, mil escolas, presentes nos cinco continentes, organizadas em associações locais, regionais e nacionais. Em 1975 foi criada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância (AIMFR).

No Brasil, o sistema teve início no estado do Espírito Santo, em 1968, através de iniciativas da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), (1986), e está presente em 22 estados brasileiros, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15.000 alunos, 100.000 agricultores, mais de 850 monitores. Estes centros já formaram mais de 30.000 jovens dos quais hoje 87% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto a suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo. É importante ressaltar que os outros jovens egressos que não estão no espaço rural desenvolvem outras atividades nas cidades (SILVA, 2000).

---

<sup>6</sup> O movimento dos CEFFA nasceu em 1935, a partir da iniciativa de agricultores do interior da França. Eles desejavam uma escola que respondesse às necessidades reais e aos problemas vivenciados no campo. A organização e a metodologia dos CEFFA vão sendo criadas de maneira fortuita, empiricamente, numa estrutura de formação de responsabilidade dos pais, das pessoas e das forças sociais locais, onde a relação com as organizações sociais, a igreja e o poder público sempre se deu na forma de parceria, resguardando a autonomia de gestão e dos princípios político-pedagógicos da alternância (SILVA, 2000).

Segundo Nogueira (1998), resumidamente a organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), se apóia nos seguintes princípios:

- São centros escolares mantidos pela comunidade rural. São, portanto escolas comunitárias, não-estatais;
- Contam com um conselho de gestão que envolve famílias, comunidade, alunos e corpo técnico;
- O currículo é direcionado para a valorização da cultura rural e para a produção e melhoria de condições socioeconômicas da comunidade rural;
- Os tempos e os espaços escolares são reorientados. Inicialmente os conteúdos conceituais destacados valorizavam disciplinas como História, Economia, sociedade e temas técnicos. Atualmente o tempo foi reorganizado em função da pesquisa, da sistematização de informações e na própria estrutura de internato.

Nesse último caso, a alternância baseia-se numa profunda mudança na noção de espaço educacional. Os alunos ficam um período na sede escolar (uma semana ou uma quinzena), e outro período junto às suas famílias. Quando estão com as famílias são acompanhados por seus monitores (professores), pesquisam e procuram socializar seus conhecimentos, assim como desenvolver ações práticas junto à comunidade e suas famílias. Na sede escolar, analisam os resultados das ações desenvolvidas na comunidade, aprofundam a análise da realidade local e procuram sistematizar novos conhecimentos. Assim, estudo, sistematização e pesquisa estão profundamente articulados num programa de formação.

Para que haja uma integração formativa nos diferentes espaços escola-família é necessário uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudam a articular o tempo escola e o tempo sócio-profissional. Ao longo de sua história os CEFFA vêm criando instrumentos tais como: o Plano de Estudo com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, o Caderno de Pesquisa, Caderno de Acompanhamento, Estágios, Avaliação do Processo Formativo, Visitas de estudo, Caderno Didático, Visita de Acompanhamento Familiar, entre outros.

Hoje, o Brasil conta com 239 Centros Familiares, distribuído em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares. Em três décadas de atuação, os CEFFA já formaram mais de 50 mil jovens.

Esses centros contaram com o apoio do Programa Nacional de Educação. A criação deste programa foi alvo de discussão entre pesquisadores, educadores e representantes dos

CEFFA de vários estados no mês de janeiro de 2006. O objetivo é buscar recursos financeiros para que os centros possam continuar o trabalho de escolarização de jovens agricultores familiares, permitindo uma melhor qualificação profissional, gerando trabalho e renda no campo e melhor qualidade de vida para as famílias rurais.

O financiamento das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais é fruto de negociações entre as Associações das escolas com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal. Em relação às despesas de manutenção da EFA, o trabalho de Silva (2001) apresenta alguns dados relativos a EFA Turmalina, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, no ano de 2001: Custo total EFA/ano: R\$122.431,86. Custo médio/aluno/ano: R\$612,16. O custo maior é relativo a pagamento de pessoal.

No estudo de Queiroz (1997), é detalhada a relação de pessoal e os respectivos salários dos profissionais que atuavam na EFA de Goiás em 1996. O estudo aponta que as fontes dos recursos são oriundas majoritariamente do Poder Público Municipal e/ou Estadual (em torno de 90%) e das contribuições dos pais, das comunidades (em torno de 7%), além de recursos próprios obtidos com a comercialização da produção agrícola da própria EFA (em torno de 3%). Várias escolas contam, também, com recursos financeiros advindos de projetos realizados em parceria com ONG nacionais e internacionais e com fundações.

Outro programa que também foi criado para financiar projetos que contemple propostas educativas adequadas à realidade do homem e da mulher do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). O mesmo foi criado a partir de pressões advindas do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), ocorrido em julho de 1997, entre movimentos sociais, Unicef, CNBB e Universidade de Brasília (UNB) tendo, no entanto, incorporado outras universidades e organizações sociais entre elas a Contag. Esse encontro colocou na pauta das reivindicações ao Governo Federal a exigência no âmbito das ações governamentais da reforma agrária de uma saída para a educação nos assentamentos. Nesse sentido, o programa apresenta como objetivo o fortalecimento de projetos educacionais nos assentamentos da reforma agrária tendo em vista a escolarização e o desenvolvimento rural sustentável.

Com esse propósito o programa foi oficialmente instituído, em abril de 1998, inicialmente vinculado ao Gabinete do Ministro, e posteriormente transferido para o Inbra, cujas superintendências regionais dos estados passaram a operacionalizá-lo. Assim, o programa desenvolve ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, instituições de ensino superior (IES), movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas. Esse regime de parceria dá condições para a implementação do

programa entendido como uma ação compartilhada em que as partes envolvidas pautam-se pelos objetivos comuns, com direitos e obrigações equivalentes (DI PIERRO, 2000).

As IES assumem o papel de mediadoras entre os movimentos sociais e o Incra, respondem pela tramitação burocrática do projeto, tem a responsabilidade na elaboração dos projetos e assumem a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros. Segundo Di Pierro (2000), isso foi um dos pontos que suscitou questionamentos por parte dos movimentos sociais no início do Programa. Junto com as IES estão os movimentos sociais que respondem pela mobilização da população nas comunidades, assim como as superintendências regionais do Incra que têm o papel de articulador entre as partes envolvidas.

Um quarto ator envolvido nesta parceria são as secretarias estaduais e municipais de educação, com a atribuição definida no Manual de Operações de “garantir a implantação dos projetos no âmbito estadual ou municipal, bem como criar estratégias de continuidade para as ações educativas iniciadas pelo programa”. A infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula é de responsabilidade conjunta dos movimentos sociais e secretarias estaduais ou municipais de educação.

Segundo a avaliação realizada em 2001, o programa tinha por metas a elevação da escolarização dos assentados da reforma agrária, mas para a efetivação dessa proposta seriam necessários os recursos. Sendo que desde sua origem em 1998 o Pronera enfrentou dificuldades de financiamento, onde as reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em torno dessa questão suscitou ações que envolvessem o Incra no remanejamento de R\$ 3 milhões para que as atividades do Programa pudessem ter início.

Assim sendo, as metas para 1998, na modalidade Alfabetização, era atingir 100 mil alfabetizando, formar 5 mil monitores e 500 coordenadores locais, envolvendo 100 professores universitários e 500 estudantes; para o ensino fundamental supletivo, seriam envolvidos 65 especialistas orientadores e 650 professores universitários. Neste ano, 38 instituições de ensino superior apresentaram projetos abrangendo 23 estados (DI PIERRO, 2000).

Em razão dos poucos recursos alocados neste primeiro ano, foram celebrados apenas dez convênios em sete estados, beneficiando quase 7 mil alunos, priorizando dois fatores para o estabelecimento das primeiras parcerias que seriam as regiões com maior índice de analfabetismo e universidades com experiência prévia de alfabetização de jovens e adultos.

Em 1999, houve a expansão do Programa, elevando a parceria de 10 para 37

universidades, com as quais foram firmados 51 convênios. O orçamento da União previra R\$ 21,5 milhões para o Pronera, parte dos quais foram contingenciados, o que resultou na efetiva liberação de apenas R\$ 8.300 milhões.

Em 2000, o Programa assumiu uma diretriz descentralizada, dando maior autonomia às superintendências regionais, que passaram a assinar os convênios e administrar os recursos financeiros. No início de 2001 houve nova reestruturação, pela qual a gestão foi novamente centralizada, devido forte pressão e influencia dos movimentos sociais, tornando-se então um ano de grandes dificuldades, com a perda da autonomia, escassez das reuniões da Comissão Pedagógica e diminuição da capacidade de intervenção dos parceiros nos rumos do Programa. Apenas os convênios assinados no final de 2000 tiveram continuidade, e somente 37% dos recursos previstos foram efetivamente executados (DI PIERRO, 2000).

De acordo com o Relatório de Atividades 1998/99 do Inkra, havia estimativa de que uma ação contínua levasse à erradicação do analfabetismo nos assentamentos rurais, até 2004, com um investimento anual de R\$ 21 milhões/ano, com metas para atendimento de 65.200 alunos alfabetizando e 3.260 monitores por ano. Contudo, as restrições orçamentárias reduziram o atendimento, contendo não só a expansão do Programa como inibindo o cumprimento das metas estabelecidas.

Segundo Di Pierro (2000), em 2001, os gastos com o Pronera representaram apenas 3% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, reduzindo-se ainda mais, em 2002, quando os gastos com o Programa representaram pouco mais de 2% do total, revelando o lugar marginal atribuído pelo Governo Federal à Educação no Campo.

Em 2003, face ao contexto político inaugurado com a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidência, o Pronera começa a viver uma nova fase, onde o I Seminário Nacional do Pronera buscou definir os rumos, estratégias e ações políticas para o novo período que, segundo Molina (2003), as articulações em torno do programa passam a se efetivar com definições de novos rumos financeiros e pedagógicos, com ampliação das representações da sociedade civil na Comissão Pedagógica Nacional do Programa, reduzidas na gestão anterior.

Segundo Hage (2007) no primeiro governo de Inácio Lula da Silva:

O índice de crescimento do investimento do programa foi um pouco mais modesto, atingindo 171,66%, entretanto, em termos absolutos, os recursos investidos duplicaram em relação ao investimento realizado durante o Programa na gestão de FHC, representando quase 19 milhões de reais ao passar de 10 milhões de reais em 2003 para mais de 29 milhões de reais, em 2006 (p. 245).

Esses dados indicam que o Pronera mesmo com as metas que são traçadas para atingir à inclusão social de crianças, jovens e adultos dos assentamentos rurais, sustentado por um conjunto de atores sociais que lutam para transformá-lo em uma política pública de educação do campo, sua expansão e concretização, tem sido limitada pela descontinuidade dos recursos financeiros atribuídos pelo Governo Federal ao Programa.

Podemos inferir que os CEFFA e o Pronera têm procurado fortalecer a educação no meio rural. Apesar de seus altos e baixos, os mesmos vem financiando os diferentes níveis e modalidades, colaborando com uma nova perspectiva educativa no campo.

Em 20.12.2006, foi promulgada, pelo Presidente da República, a emenda Constitucional de Nº 53 que dá nova redação aos artigos de nº 7, 223, 206, 208,0211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Fundeb continua com a mesma lógica do Fundef, ou seja, no Fundef calculava-se o número de alunos que estudaram no ano anterior no ensino fundamental regular, enquanto que o cálculo para a distribuição dos recursos para o Fundeb será feito conforme o número de alunos da educação básica como um todo, não excluindo nenhum nível ou modalidade, desde que presencial, e de acordo com os dados do Censo Escolar do ano anterior.

A União continuará a fazer a complementação dos recursos pertinentes para suplementar o valor mínimo anual por aluno. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: creche; pré-escola; séries iniciais do ensino fundamental urbano; **séries iniciais do ensino fundamental rural**; séries finais do ensino fundamental urbano; **séries finais do ensino fundamental rural**; ensino fundamental em tempo integral; ensino médio urbano; **ensino médio rural**; ensino médio em tempo integral; ensino médio integrado à educação profissional; educação especial; **educação indígena e quilombola**; educação de jovens e adultos e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio.

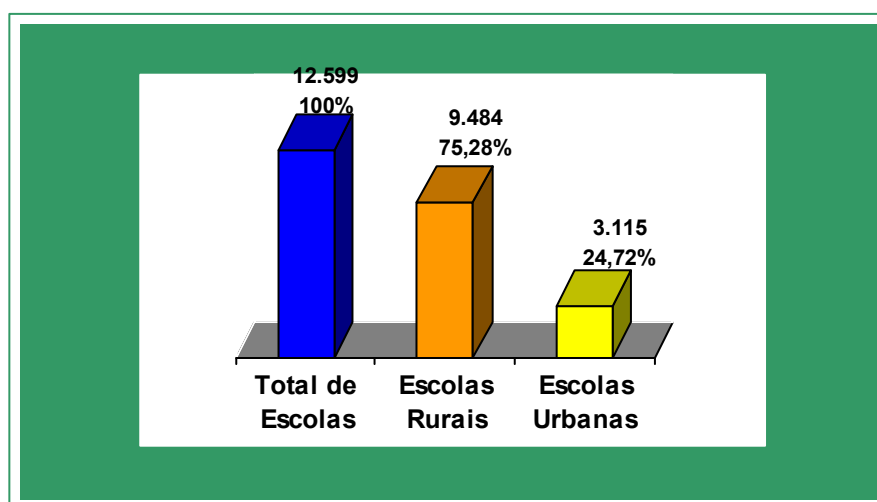
Podemos dizer que houve um avanço do Fundef para o Fundeb se considerarmos a garantia da diferença no valor do custo-aluno do ensino médio rural, educação indígena e quilombola, mas, é preciso ter claro que essa diferença não significa, por si só, melhoria da educação. É preciso garantir o acesso dos jovens ao ensino médio no campo, tendo em vista,

que, por exemplo, no município de Bujaru, lócus de nossa pesquisa, não existe nenhum aluno matriculado no ensino médio no meio rural (Tabela 6). Isso significa que é necessário a fiscalização e o controle social não somente na aplicação desses recursos. Mas também, se os alunos a quem o recurso de destina, estão sendo realmente beneficiados de acordo com os fins especificados pelas bases legais.

## 1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

Segundo a contagem populacional de 2007, a população do estado do Pará era de 7.300.000 habitantes aproximadamente. Deste número, 4.824.000 estão no espaço urbano (67%) e 2.425.000 estão no espaço rural (33%).

Quanto ao número de escolas, somente as que atendem à educação básica<sup>7</sup>, são 12.599 escolas, sendo que 75,28% (9.484) estão no espaço rural (Figura 1).



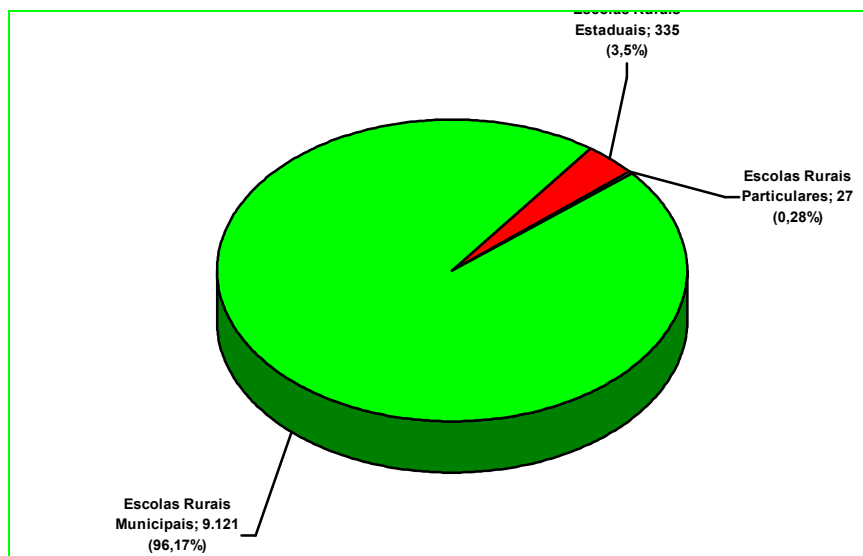
**Figura 1: Estado do Pará- Número de escolas de educação básica**  
Fonte: MEC/ INEP-2006

Os dados revelam o quantitativo expressivo de escolas de educação básica localizadas no campo, todavia pouco expressiva na agenda do poder público, nas políticas educacionais, posto o quadro dramático e problemático que essas escolas do campo enfrentam (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Das 9.484 escolas rurais, 9.121 são municipais (96,17%), 335 são estaduais (3,5%), e 27 são particulares (0,28%) como podemos observar na Figura 2.

<sup>7</sup> A Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), compreende a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, mais as modalidades de educação.



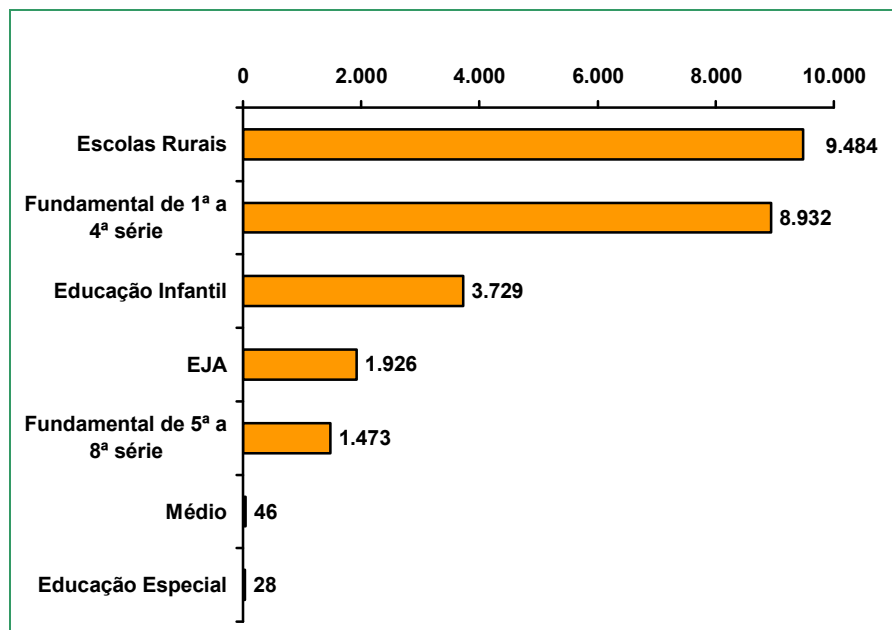


**Figura 2: Estado do Pará – Número de escolas rurais por dependência administrativa**  
 Fonte: MEC/ INEP-2006

Os dados mostram que as escolas rurais no estado do Pará são quase que totalmente municipais. Esse fato está diretamente ligado ao processo de municipalização que o Pará passou a implantar a partir de 1996. Segundo Gemaque:

Esse convênio passou a existir juntamente com a implantação do Fundef, objetivando regulamentar o processo de municipalização do Ensino Fundamental. Desta feita, a colaboração entre os sistemas de ensino no atendimento à Educação Básica, especificamente ao Ensino Fundamental, preconizada no Plano Decenal de Educação (1993-2003) e na Constituição Estadual, efetivou-se vinculada ao FUNDEF. Entretanto, tal colaboração, até onde foi possível perceber, pelos dados acessados, limitou-se ao processo de transição do repasse das matrículas, dos servidores e das escolas entre as redes. limitou-se ao processo de transição do repasse das matrículas, dos servidores e das escolas entre as redes (2004, p. 139).

A municipalização atinge diretamente as escolas rurais pelo fato de as mesmas atenderem em sua quase totalidade aos alunos do ensino fundamental nos primeiros seguimentos (1ª a 4ª série). Os dados sobre o atendimento da educação básica em escolas rurais podem ser observados na Figura 3.



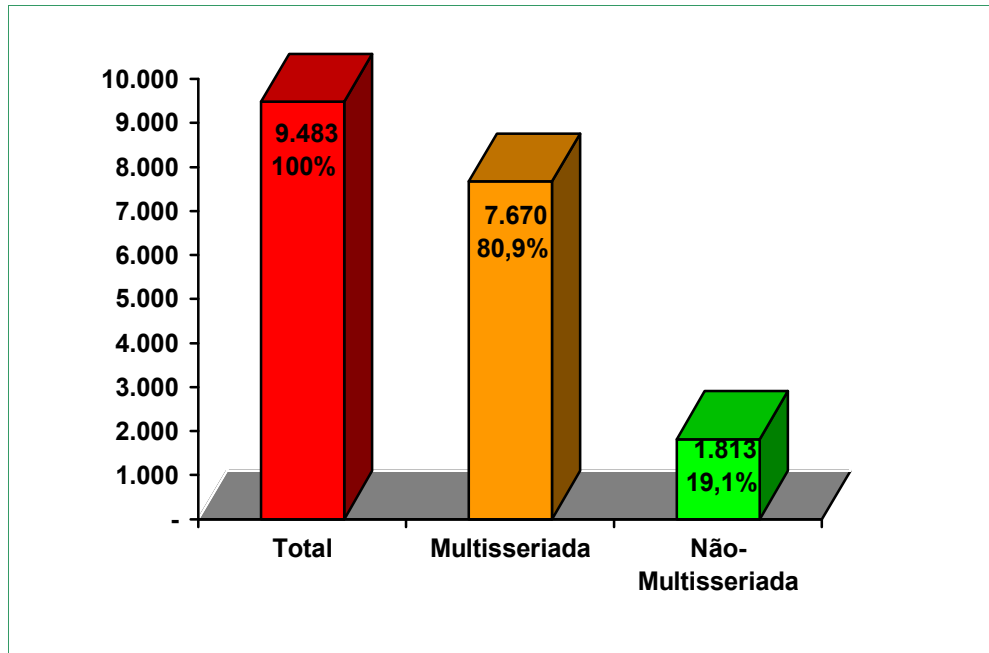
**Figura 3: Estado do Pará - Escolas de educação básica localizadas no meio rural**

Fonte: MEC/ INEP (2006)

Das 9.484 escolas de Educação Básica localizadas no meio rural, 3.729 oferece educação infantil (39,3%), 8.932 oferece o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (94,17%), 1.473 oferece o ensino fundamental de 5ª a 8ª série (15,53%), 46 oferece o ensino médio (0,48%), 28 atende a educação especial (0,29%), e 1.926 atende a EJA (20,3%).

A partir dos dados, podemos inferir que há um limitado acesso e continuidade do estudo na etapa de escolaridade obrigatória por lei, tendo em vista, que com poucas escolas no meio rural para o atendimento de 5ª a 8ª série, os alunos precisam sair de suas comunidades para irem em busca de atendimento em outras comunidades ou no espaço urbano. Esse fato, na maioria das vezes, causa a evasão dos alunos pelas dificuldades de deslocamento enfrentadas pelos mesmos. Essa mesma lógica se aplica ao atendimento do ensino médio, que segundo os dados praticamente não existe no meio rural paraense.

Das 9.483 escolas de Educação Básica localizadas no meio rural do estado do Pará, 7.670 são multisseriadas, e apenas 1.813 não são (Figura 4).

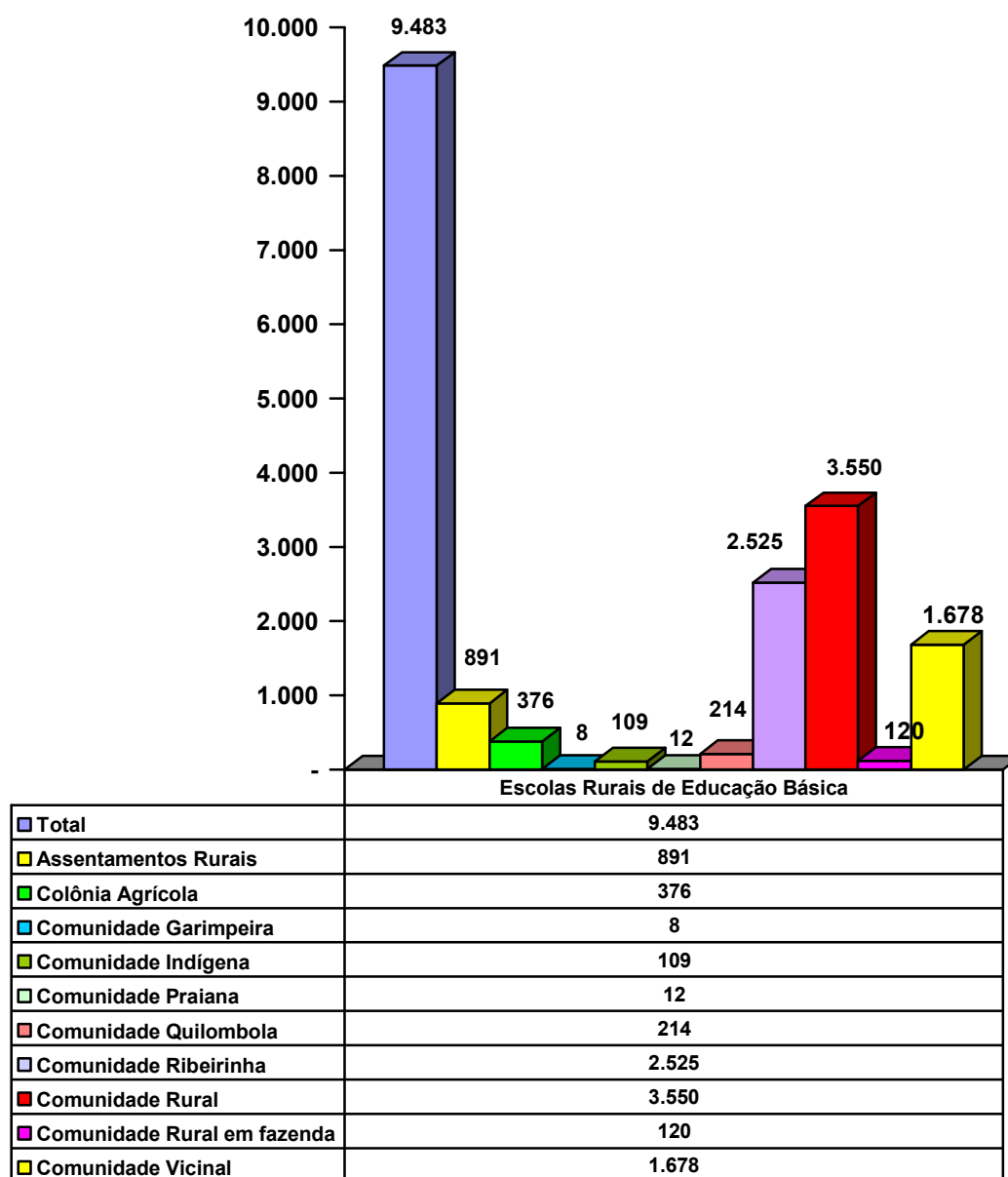


**Figura 4: Estado do Pará - Escolas de educação básica multisseriadas e não-multisseriadas no meio rural**

Fonte: MEC/ INEP-2006

Os dados mostram que 80,9% das escolas rurais são multisseriadas. Essas escolas enfrentam um conjunto de problemas (CORRÊA, 2005; HAGE, 2005), que se expressa na evasão escolar; na distorção idade-série; na repetência e reprovação; na organização do trabalho pedagógico que se assenta, em grande medida, numa concepção urbanocêntrica e tradicional.

As 9.483 escolas rurais de Educação Básica do estado do Pará, encontram ainda localizadas por comunidades rurais como mostra a Figura 5.



**Figura 5: Estado do Pará - Número de escolas da educação básica no meio rural por classificação das comunidades – 2006**

Fonte: MEC/ INEP-2006

Esses dados confirmam a heterogeneidade sociocultural e territorial do Pará. Essa variedade de culturas, de identidades, caracterizadas por hábitos, costumes e modos de viver de um povo, representa também sua concepção de mundo compreendida na forma de pensar e agir. Significa dizer que o sujeito do campo convive numa realidade diferenciada daqueles que residem nos centros urbanos. No entanto, pouco se encontram em documentos oficiais, referências detalhadas de investimentos e políticas públicas que atendam essa heterogeneidade.

Entre essas os investimentos que encontramos para essas escolas destacamos o Pronera que tem desenvolvido ações constantes nos assentamentos. O Pronera tem vinculação com Universidade Federal do Pará (UFPA) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/ Instituto de Ciências da Educação através do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação do Campo (Geperuaz) e o Campus da UFPA em Altamira. O Programa cria forças nos municípios paraenses com a implementação do Projeto Alfa-Cidadã, com o propósito de enfrentar o analfabetismo na Transamazônica no Oeste do Pará. Segundo a proposta inicial do projeto a inserção do programa no Pará vêm ser efetivado no momento em que se levou em consideração à realidade sócio-educacional do estado que não se diferencia muito de outros estados da Amazônia.

O projeto acontece atualmente nos municípios da Região da Transamazônica, no Oeste do Pará, nos de Assentamento (PA) dos municípios, vinculados à área de atuação da Superintendência Regional do Incra, com sede em Belém que envolve os municípios de Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Itaituba e Aveiro.

Sendo que os municípios de Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia e Uruará estão sob o acompanhamento do Campus da UFPA de Altamira. Nos municípios de Itaituba e Aveiro, o Núcleo da UFPA de Itaituba acompanha o desenvolvimento das atividades. O Programa está sob a responsabilidade da coordenação em Belém. O Programa financia projetos também no município de Marabá.

Essas escolas em comunidades ou assentamentos se situam e ocupam uma diversidade de espaços no campo, demonstrando e reafirmando a heterogeneidade sociocultural e territorial do Pará, como uma de suas identidades centrais e um dos pressupostos para formulação e implementação de políticas públicas de inclusão. O quadro abaixo representa essa diversidade de territórios da educação do campo no Pará, pouco considerada e reconhecida na definição das políticas sociais e educacionais, na organização do trabalho pedagógico, especialmente, na elaboração e efetivação de um planejamento educacional e curricular.

Outro dado importante é quanto ao índice de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade. Segundo dados do IBGE (2005), esse índice é da ordem de 12,7%, superando a média nacional e regional que é, respectivamente, de 11% e 11,5%. Esse quadro é mais dramático quando esse indicador volta-se para o espaço rural, que é de 22,6%, no Pará, 20% na região Norte e 25% no Brasil. O “analfabetismo funcional”, nessa mesma faixa etária, é de 23,9% no espaço urbano e 48,7% no espaço rural do Pará. Isso, conseqüentemente, se

desdobra numa baixa média de estudos no Pará, que apresenta 6,8 anos no espaço urbano e 4,2 no espaço rural, sendo a média nacional 7,0 anos.

Esses dados nos levam a inferir que: ainda que o sistema educacional brasileiro tenha conseguido alcançar mais de 97% da matrícula no ensino fundamental, a qualidade da educação não acompanhou esse processo, sobretudo as escolas localizadas no espaço rural.

Acrescentem-se a este cenário as baixas médias obtidas pelos estudantes do Pará na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicados a cada dois anos pelo MEC/INEP, para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes das redes públicas, em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados mostram que o Pará obteve médias sempre inferiores à média nacional, em todas as séries e nas duas disciplinas avaliadas. Estes resultados sugerem a existência de deficiências na aprendizagem dos estudantes, relacionadas à qualidade do ensino.

Associando o desempenho dos estudantes em exames padronizados (SAEB e Prova Brasil) com os dados sobre o fluxo escolar, o INEP criou, em 2006, e divulgou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de resultado que vêm possibilitando a comparação entre regiões, estados, redes (municipais e estaduais e federais) e escolas. A avaliação é realizada junto aos estudantes ao final das etapas de ensino (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)<sup>8</sup>. Com os problemas anteriormente apontados, e com o baixo desempenho nos exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática não é de se surpreender que os dados do IDEB apontem que o estado do Pará obteve uma das menores notas nas primeiras séries de ensino fundamental, apenas 2,8; nas últimas séries do ensino fundamental registrou 3,1 e no ensino médio, a nota 2,6 como pode ser observada no Quadro 3.

---

<sup>8</sup>Para maiores detalhes sobre a definição e construção do IDEB, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

**Quadro 3 – Indicativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - estado do Pará**

Etapas de ensino	2005 (Observado)	Projeção do IDEB							
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Séries iniciais do ensino fundamental	2,8	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,1
Séries finais do ensino fundamental	3,1	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,2
Ensino médio	2,6	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

Fonte: SAEB (2005) e Censo Escolar (2005; 2006)

Chamamos atenção para o fato de o Pará ser o 4º estado com pior índice de desenvolvimento nas séries iniciais do ensino fundamental, ficando a frente apenas dos estados do Rio Grande do Norte (2,552), Piauí (2,568) e Bahia (2,594). O panorama descrito é preocupante, porque a meta do MEC até 2022 é que a nota seja 6,0 (hoje a nota é 3,8) e pelo que se observa na tabela 4, na projeção realizada, as três fases não alcançarão tal meta, ficando com a nota 5,1, 5,2 e 4,4 respectivamente.

Sabemos que uma educação deficiente nos níveis observados compromete a dignidade humana, a qualidade de vida, a sustentabilidade social e a competitividade da economia, por conta dos obstáculos que representa ao desenvolvimento do estado. Fica evidenciado que o direito à educação – acesso e permanência, com aprendizagem – não está assegurado no Pará. Reverter este quadro é um grande desafio.

Esses dados também são preocupantes quando voltamos nosso olhar para a educação do campo, tendo em vista que o IDEB baseia-se na lógica de que o sistema de ensino ideal é aquele em que todas as crianças e adolescentes têm acesso ao ensino, não desperdiçam tempo com repetências e nem abandonam a escola, o que não é a realidade dos alunos das escolas do campo. Entretanto, o processo produtivo nas comunidades rurais envolve pais e filhos. Por isso, ajudar os pais no trabalho se torna uma questão crucial para toda a família, e ao participarem das atividades econômicas, crianças e adolescentes privilegiam o processo de produção em detrimento do processo de escolarização.

Mesmo sendo um indicador que ajuda a desenhar um retrato sobre o desempenho dos alunos no processo da leitura e do cálculo no ensino fundamental e médio, o IDEB provoca críticas e resistências, inclusive porque se limita a medir resultados de alunos bastante jovens, em seu processo de alfabetização, sem levar em conta o contexto em que estes estão sendo (ou não) alfabetizados. No caso de crianças de 6 e 8 anos, é importante que a avaliação focalize as condições em que elas estão sendo atendidas – tamanho das turmas, preparo do professor,

qualidade dos materiais didáticos, entre outras – e não somente o que demonstram saber ao responder a testes. Caso o fator realidade não seja levado em consideração, o estado do Pará sempre terá baixos índices nas avaliações que adotem a mesma lógica do IDEB, tendo em vista o grande número de escolas rurais existentes nesse meio. Daí uma das limitações de mais um mecanismo de incentivo e de competição baseados em resultados, criado pelo Governo Federal.

No âmbito da Amazônia paraense, merece destaque o Movimento Paraense por uma Educação do Campo com ênfase no *Fórum Paraense de Educação do Campo* que se constitui numa articulação de instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, entidades da Sociedade Civil e movimentos organizados da sociedade paraense. Essas organizações compartilhando princípios, valores, concepções político-pedagógicas comuns sobre a educação do campo e buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos(as) os(as) cidadãos(ãs) paraenses.

Finalizando a discussão delineada ao longo deste capítulo, concluímos que ainda há uma grande lacuna de políticas públicas voltadas para a educação do campo. A política predominante tem sido de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo sob a alegação de que são caras e se tornam inviáveis.

Os programas criados pelo Governo Federal para financiar e tender a um determinado seguimento do campo através de práticas e experiências pontuais, não bastam. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. A luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

Os movimentos sociais reafirmam a necessidade de se desenvolver uma política que parta dos sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos.

Vale ressaltar que as Diretrizes Operacionais se constituem um avanço da legislação educacional brasileira. Elas focalizam a educação e a escola do campo como instrumentos de intervenção pública nos rumos de desenvolvimento do país. Carregam uma importância histórica para a educação pública brasileira. Cabe aqui reiterar que pela primeira vez na trajetória da educação pública foi instituída uma política educacional que atenda especificamente aos interesses da educação básica nas escolas do campo. A exclusividade



histórica dessa política de educação do campo explode num cenário fervoroso dos movimentos sociais populares que trazem o campo e a educação que lá acontece como pilares de uma nova forma de intervenção nos rumos do desenvolvimento sócio-educacional do país.

Entretanto, análises feitas por alguns autores ao longo deste capítulo denunciam grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas Diretrizes.

Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da educação do campo no estado do Pará que acontece diante de um modelo educacional precário marcado pela presença de escolas multisseriadas sem infra-estrutura e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, impactando negativamente no planejamento e na organização do trabalho pedagógico (HAGE, 2005).

Assim, é fundamental a criação de políticas públicas que venham impactar na superação dessas mazelas que assolam o processo educacional das populações do campo, uma vez que na Amazônia paraense as escolas do campo representam 76% das escolas que atendem a educação básica. Nesse sentido, torna-se injustificável manter a escola pública do campo sem um aparato político que garanta o direito público de condições adequadas de trabalho e de aprendizagem dos estudantes e professores do campo.

## CAPITULO II

### AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

#### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E ECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE BUJARU

Bujaru é uma palavra de origem indígena e carrega um valor simbólico representativo da sócio-biodiversidade amazônica ao significar na língua Tupi mai-y “boca-de-cobra”.

Não há muitos registros que possibilitem conhecer melhor o passado do município de Bujaru, pois o que está nos livros coincide com as crônicas dos moradores. Eles contam que os primeiros habitantes do lugar teriam sido famílias nordestinas que chegaram ali atraídas pela fertilidade das terras para a agricultura. A área onde hoje está situada a cidade pertencia ao município de São Domingos da Boa Vista que, posteriormente, passou a ser chamado de Capim e, atualmente, é conhecido como São Domingos do Capim.

Em 1938, Bujaru perdeu a condição de distrito e passou a figurar como área do município de Capim. Só em dezembro de 1943 que ganhou emancipação. Trinta e cinco anos depois, em 1988, a cidade foi desmembrada para constituir o município de Concórdia do Pará.

Bujaru pertence à microrregião de Castanhal e possui uma área territorial de 1.005,16 km<sup>2</sup>. Fica aproximadamente a duas horas de Belém. A viagem começa pela BR-316, indo em direção ao município de Santa Isabel do Pará, localizado no Km 46 da rodovia. Segue a viagem pela PA-140 até o porto das balsas que transportam pessoas e veículos a Bujaru.

Quando a balsa aporta na cidade pode-se ver logo qual é a principal atividade econômica da região: o comércio. Existem pequenos estabelecimentos que vendem de tudo, estrategicamente localizados próximos do porto para atender às necessidades dos viajantes. Entrando na cidade, percebe-se que lá a vida é tranqüila. A floresta densa está por todos os lados, cercando a cidade, como se estivesse ali para protegê-la. Os moradores são bem receptivos e para conhecê-los basta andar um pouco pela rua principal da cidade. É ali que se localiza a igreja, a praça, a sede da prefeitura, o mercado. Tudo muito bucólico, como a maioria das cidades que nascem à beira de algum rio da Amazônia.

Em 2007, Bujaru possuía 22.535<sup>9</sup> mil habitantes que desenvolvem atividades produtivas voltadas para o comércio, a agricultura, a pecuária e ao extrativismo vegetal, principalmente do açaí – que se destaca como o maior produtor do estado do Pará.

É importante ressaltar que na contagem populacional de 2007 houve uma diminuição na população de Bujaru. Em 2004 o município possuía 24.692 habitantes sendo que deste,

---

<sup>9</sup> Dados do IBGE (contagem populacional 2007)

mais da metade residiam no meio rural (67,3%). Pela nova contagem a população diminuiu em 2.157 habitantes.

Segundo consta no Relatório da Pesquisa “Financiamento da educação – atendimento às matrículas e capacidade de financiamento de municípios paraenses” (2007), em termos populacionais, com base na nomenclatura adotada por Gomes e Mac Dowell (2000), Bujaru pode ser considerado município de médio porte (de 20 a 100 mil habitantes<sup>10</sup>). Sua população representa 0,36% do total do estado do Pará<sup>11</sup>.

Para auxiliar na compreensão da economia do município, recorreremos aos valores do Produto Interno Bruto e do PIB per capita, apresentados nas Tabelas 1 e 2.

**Tabela 1: Produto Interno Bruto (PIB) -1996/2004 (Mil)**

	1996		2004	
Pará	16.673.915	100,00	34.195.676	100,00
Bujaru	24.671	0,15	50.580	0,15

Fontes: Atlas 2000, SEPOF – valores a preço de mercado

Os dados da Tabela 2 mostram que em 1996, O PIB de Bujaru representou 0,15% do PIB do estado. Em 2004, esse crescimento foi de 105,0%. Em relação ao PIB per capita, este correspondia a menos da metade que o do estado do Pará (Tabela 3).

**Tabela 2: PIB per capita -1996/2004 (Mil)**

Municípios	1996	2004
<b>Estado do Pará</b>	<b>2.710</b>	<b>4.992</b>
Bujaru	1.185	2.048

Fontes: Atlas 2000, SEPOF-SEGEP – valores a preço de mercado

Outro fator importante de ser observado por revelar a situação econômica e financeira do mesmo, diz respeito à receita orçamentária executada e os percentuais de participação da receita própria.

<sup>10</sup> A nomenclatura adotada por Dowel parte do seguinte princípio: municípios pequenos: até 20 mil habitantes, municípios médios: de 20 a 100 mil habitantes e municípios grandes: acima de 100 mil habitantes.

<sup>11</sup> Em 2004, O PIB de Bujaru foi 50.580, o que representou 0,15% do PIB do Estado e o PIB per capita (R\$) 2.048

**Tabela 3: Receita orçamentária e participação percentual da receita própria. MIL (R\$)**

	1996		1998		2000		2002		2004	
	Rec. Total	Rec. Próp.	Rec. Total	Rec. Próp.	Rec. Total	Rec. Próp.	Rec. Total	Rec. Próp.	Rec. Total	Rec. Próp.
<b>Pará</b>	4.587.641	50,3	6.520.913	37,6	5.172.417	43,4	5.740.376	53,0	5.468.589	57,1
<b>Bujaru</b>	-	-	11.894	1,0	9.632	1,6	11.214	2,9	13.107	4,3

Fonte: Balanços Gerais dos Municípios (1996-2000-2004). Nota(1) Rec.Própria= rec.tribubária + rec.patrimonial+ rec. serviços + outras rec. Correntes; Nota (2) Rec. Outras Fontes + Transf. Correntes + transf. Capital + rec. de convênio; Nota (3) Valor Real: Valores corrigidos a preço de junho de 2006 (IGP-DI) – Não tivemos acesso a informação

No que concerne à participação percentual da receita própria no conjunto das receitas orçamentárias, observa-se que, em 1998, Bujaru apresenta índices pouco expressivos, 1,0%. Entretanto, em 2004, esse índice cresceu em 3,3 pontos percentuais em relação a 1998.

Outra informação muito importante para ajudar a contextualizar o município do ponto de vista financeiro, diz respeito à receita decorrente de impostos e índice de participação dos impostos próprios (Tabela 4). É importante ressaltar que não conseguimos dados sobre receita de imposto do estado do Pará de todos os anos em análise por isso não incluímos a tabela a seguir.

**Tabela 4: Receita de impostos e percentual de participação de impostos próprios, (R\$ mil)**

	1996		1998		2000		2002		2004	
	Rec. Imp.	Imp. Próp.	Rec. Imp.	Imp. Próp.	Rec. Imp.	Imp. Próp.	Rec. Imp.	Imp. Próp.	Rec. Imp.	Imp. Próp.
<b>Bujaru</b>	-	-	4.974	1,5	4.272	1,3	5.462	1,5	5.271	4,0

Fonte: Balanços Gerais dos Municípios (1996-1998-2000-2004). Valores corrigidos a preço de junho de 2006 (IGP-DI). (-) Não tivemos acesso as informações

Os dados informam que, de 1998 a 2002, no município de Bujaru, os percentuais de participação da receita própria de impostos no conjunto de impostos (próprios e transferidos) de 1998 a 2004, forma muito baixos 1,5; 1,3; 1,5 e 4,0 respectivamente. Esses dados são importantes porque nos chamam a atenção para o fato de municípios que possuem maior poder de arrecadação própria, em tese, reúnem maiores chances de construir autonomia política, financeira e pedagógica, tendo em vista a disponibilidade maior de recursos, o que dificilmente poderá ocorrer com os municípios que dependem praticamente de transferências de outras esferas de governo. Entretanto, é interessante cruzarmos este tipo de informação com alguns indicadores socioeconômicos de modo a construir um quadro sobre as dificuldades vivenciadas pelos municípes.

Nessa direção, a Tabela 5 apresenta alguns indicadores referentes ao ano de 2000,

visando oferecer outros elementos para ajudar na análise da situação do município em estudo.

**Tabela 5: Indicadores socioeconômicos, 2000**

	<b>IDH</b>	<b>Analfabetos c/ + de 15 anos (%)</b>	<b>Taxa de mortalidade infantil (p/mil)</b>	<b>Renda per capita (R\$)</b>
<b>Pará</b>	<b>0,720</b>	<b>16,7</b>	<b>35,60</b>	<b>168,59</b>
<b>Bujaru</b>	0,659	24,84	33,48	70,54

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000)

Os dados evidenciam que o Índice de Desenvolvimento Humano variaram de 0,659 a 0,720. O IDH reflete as condições de educação, saúde e renda da população e corresponde à variação de zero a um. Os valores mais baixos representam a pior condição de vida humana.

Em relação aos demais indicadores apresentados na Tabela 5, observa-se que a situação de Bujaru e também do estado é bastante complicada, tanto no que concerne à participação percentual de analfabetos com mais de 15 anos, quanto aos índices de mortalidade infantil. Bujaru revela uma situação preocupante em relação à renda per capita da população, cujo valor, em 2000, foi de R\$70,54.

Esses indicadores refletem de alguma forma a dimensão e complexidade dos problemas socioeconômicos vivenciados pela população residente nesse município e por certo, no estado, tendo em vista, que os indicadores estaduais também são preocupantes.

## 2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BUJARU

O município de Bujaru ainda não criou seu Sistema Municipal de Educação e nem existe uma proposta que vise sua criação. A rede de ensino municipal continua vinculada ao Sistema Estadual de Educação.

Em entrevista concedida em outubro de 2007, a Secretária de Educação fez o seguinte comentário sobre a constituição do Sistema de Ensino Municipal:

[...] Nós não temos sistema municipal de educação. Nós trabalhamos em parceira com o estado. Inclusive nós teremos uma reunião com o Conselho Estadual de Educação, porque vamos ter que implantar o ensino fundamental de 9 anos. Nós temos que fazer um Projeto Político Pedagógico. O Conselho Estadual vai nos orientar.

A partir da fala acima, podemos perceber que o ensino no município ainda é vinculado ao sistema estadual, não havendo interesse e mobilização para que o sistema municipal seja criado.

Nesta ocasião a Secretária também afirmou que não havia Conselho Municipal de

Educação, mas que ao contrário do sistema municipal, tudo estava sendo providenciado para que o mesmo fosse formado, como afirma a Secretária:

[...] No município nunca teve Conselho. Só agora em novembro que nós formaremos o nosso CME. Já está todo registrado, inclusive nesta caixa eu tenho algumas papeladas. O nosso presidente e o tesoureiro estiveram em Belém no ano passado para uma capacitação do MEC, mas, neste ano, infelizmente nós não fomos convidados, mas nosso Conselho, graças a Deus, já está todo sendo formado. Uma coisa que eles falam (o pessoal do MEC) é que a maioria dos municípios não tem Conselho municipal e é uma coisa que eles pedem muito.

Percebe-se que o interesse pela criação do Conselho Municipal vem se dando a partir de uma exigência do Ministério da Educação e não pelo entendimento de que o Conselho é um exercício de democratização do ensino e uma ponte entre a sociedade e o governo. Ele exerce o papel de gestor público que, em conjunto com a sociedade, buscam melhorias para o ensino.

No que se refere ao atendimento escolar, o município oferta, juntamente com o estado, matrículas nas três etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades de ensino (supletivo e educação de jovens e adultos). Quanto ao ensino superior, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a PUC-RJ vem oferecendo curso de capacitação para professores e técnicos da rede como informou a secretária de educação:

[...] Olha está ocorrendo um curso de capacitação para os nossos professores de matemática, ofertado pela UFPA. E também pela UFPA nós realizamos um de “Leitura e produção de textos”, sobre a coordenação do Centro de Letras. São cursos pagos pela Prefeitura. E está acontecendo um ofertado pela PUC de “Gestão Escolar” que é para os nossos diretores e técnicos (processo seletivo). A prefeitura vem investindo em seus professores. A prefeitura está preparando novos professores com o ensino médio para fazer o processo seletivo do vestibular.

Em Bujaru, o ensino fundamental é a etapa ofertada com prioridade pela rede municipal que atende 90,5% das matrículas. A rede estadual atende apenas 9,5% dos alunos do ensino fundamental, sendo que estes são todos de 5ª a 8ª série, tendo em vista que o processo de municipalização ocorreu de 1ª a 4ª série. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 6.

**Tabela 6: Bujaru - Matrículas da educação básica segundo a dependência administrativa e a localização geográfica**

BUJARU	Total Geral	URBANA					RURAL				
		Total	Fed.	Est.	Mun	Priv	Total	Fed.	Est.	Mun	Priv
E. infantil	1.984	-	-	-	842	-	1.142	-	-	-	1.142
E. fundamental.	7.322	2.723	-	700	2.023	-	4.599	-	-	-	4.599
E. médio	1.279	1.279	-	1.279	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP (2006)

Um fato bastante curioso é que a rede municipal também vem atendendo de 5ª a 8ª série, o que dificulta a gestão municipal como relatado pela Secretária de Educação:

[...] A gente está com um problema muito grande de gestão aqui no município, porque estamos com os alunos de 5ª a 8ª série, que é de responsabilidade do estado, segundo o termo de adesão à municipalização, porque somos responsáveis de 1ª a 4ª série, mas estamos com uma responsabilidade muito grande e sem saber o que fazer já que o Estado nunca quis assumir esses alunos.

A fala da secretária revela que, embora oficialmente o convênio de municipalização assinado em 16.12.1997 determine que o município se responsabilize apenas pelo primeiro segmento (1ª a 4ª série) do ensino fundamental, na prática, isso não vem ocorrendo, visto que a rede municipal de ensino atende 65,5% dos alunos, de 5ª a 8ª série.

Segundo consta no relatório da pesquisa “Financiamento da educação – atendimento às matrículas e capacidade de financiamento de municípios paraenses”:

[...] No município de Bujaru, a municipalização formal do ensino fundamental e da educação infantil ocorreu em dezembro de 1997 e, em 2004, responsabilizava-se por 95,2% das matrículas da educação básica, o que o coloca na posição de segundo município com o maior índice de municipalização. [...] a adesão formal à política de municipalização só veio ampliar a responsabilidade que o município vinha assumindo muito antes de contar com recursos do Fundef ou de assumir como municipalizado (2007, p. 74).

Pelas informações acima, Bujaru sempre assumiu as matrículas do ensino fundamental, pois, segundo registros no relatório citado, em 1996, a rede municipal atendia 56,8% dos alunos do ensino fundamental. Como foi ressaltado, em 2006 esse índice chega a 90,5%. São 6.622 alunos da rede municipal (2.023 na área urbana e 4.599 na rural), e apenas 700 na rede estadual. Assim, 62,8% dos alunos da rede municipal estão localizados nas

escolas do campo. Ressalte-se: a rede estadual só atende alunos de 5ª a 8ª série da área urbana, enquanto que a rede municipal atende de 1ª a 8ª série, tanto na área urbana quanto rural, como mostram os dados da Tabela 7.

**Tabela 7: Bujaru - Ensino fundamental – matrícula por série segundo o sexo e a localização – urbano e rural/2006**

	1ª ser	2ªsér	3ªser	4ªsér	5ª ser.		6ªsér.		7ª ser.		8ªsér.	
	Mun	Mun	Mun	Mun	Est	Mun	Est	Mun.	Est	Mun	Est	Mun
<b>Área urbana</b>												
<b>Masculino</b>	240	193	177	150	139	88	111	90	49	84	51	35
<b>Feminino</b>	38	179	201	158	0	160	110	97	90	92	92	40
<b>Área rural</b>												
<b>Masculino</b>	760	548	354	325	-	128	-	100	-	85	-	49
<b>Feminino</b>	56	645	476	379	-	299	-	148	-	129	-	118
<b>Total</b>	<b>1.094</b>	<b>1.565</b>	<b>1.208</b>	<b>1.012</b>	<b>139</b>	<b>1.051</b>	<b>221</b>	<b>435</b>	<b>139</b>	<b>390</b>	<b>143</b>	<b>242</b>

Fonte: INEP/EDUDATABRASIL (2006)

Verifica-se pelos dados acima, pouca participação (8,4%) da rede estadual no atendimento ao ensino fundamental regular. Evidencia-se ainda, o grande número de matrículas de alunos da área rural (70,5%) atendidos totalmente pela rede municipal. Apresenta também um fato bastante curioso - o número de matrículas do sexo feminino, na 1ª série, é baixíssimo (1,2%), tanto na área urbana quanto rural. Isso significa que: ou a população do sexo feminino na idade entre 06 e 07 anos é bastante inferior a do sexo masculino ou os dados foram computados de forma incorreta pelo Censo Escolar, tendo em vista que nas outras séries o número de matrículas do sexo feminino é superior ao masculino.

Ao analisarmos as matrículas por série, segundo o sexo (Tabela 7), vamos perceber que na área urbana, a 5ª série congrega um número elevado de alunos, tanto do sexo masculino quanto feminino, se considerarmos o número de matrículas na 4ª série. Na área rural esses números se invertem, ou seja, há queda no número de matrículas para ambos os sexos, na 5ª série, se considerarmos o número de matrículas na 4ª série. O número de matrículas do sexo masculino continua baixo até a 8ª série.

Segundo Camargo, Filho e Oliveira (1999) uma provável razão para isso seria:

[...] O engajamento precoce das crianças e adolescentes do sexo masculino no mercado de trabalho, onde, em geral, o número de meninos é maior que o de meninas. No setor agrícola é o dobro e no setor não-agrícola cerca de 1,3 vezes maior. Às do sexo feminino, em geral, são reservadas diferentes formas de trabalho doméstico que podem ser compatibilizadas com a frequência à escola (p. 47).



Nas visitas que realizamos ao município de Bujaru observamos que, tanto na área urbana quanto na rural, o trabalho infantil é muito comum independente do sexo. Os meninos e meninas da área urbana trabalham no setor informal no comércio de salgados e lanches, em geral. Essa atividade é garantida pelo grande fluxo de pessoas que passam diariamente pela cidade por conta da travessia do rio Guamá, que, por meio de balsa, transporta pessoas e veículos até Bujaru e a outros municípios circunvizinhos. Na área rural, o trabalho se dá no setor agrícola. São filhos e filhas de trabalhadores rurais que mantêm, por conta própria, suas atividades produtivas. No campo, é comum os filhos acompanharem as atividades dos pais, sem que isto signifique necessariamente exploração desumana. Pode significar necessidade de sobrevivência.

Em Bujaru, alguns pais usam estratégias para os filhos para que os mesmos não se afastem das escolas. Dentre elas: aqueles que freqüentam a escola trabalham menos. Esse fato pode ser confirmado na fala do pai de um aluno de uma das escolas pesquisadas:

[...] Há! Meus filhos gostam muito de ir à escola. Eles acordam com muita vontade, tem um (o Ricardo) que quando acontece alguma coisa que o impede de ir até à escola, ele chora. Acho que é porque lá ele encontra outros colegas, porque ele gosta do professor e também, porque ele não vai trabalhar. Eu digo: quem não for para a escola vai ter que ir trabalhar. Acho que é mais por isso que ele gosta de ir à escola (P.E.A).

A relação estabelecida por este pai, entre escola e trabalho, é muito interessante porque ele condiciona o filho a preferir a escola. Analisando a fala do pai, podemos inferir que o filho vem correspondendo a esse condicionamento, o que é muito significativo porque quando a criança trabalha a escola vai sendo colocada de lado, resultando, na evasão, na repetência e principalmente na distorção idade-série, uma característica da educação no meio rural.

Em Bujaru, o número de alunos reprovados e que abandonam a escola é expressivo, como podemos perceber pelos dados da Tabela 8.

**Tabela 8: Bujaru – Percentual de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental, segundo a série e a localização - 2005**

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>		6 <sup>o</sup>		7 <sup>a</sup>		8 <sup>a</sup>	
	Mun	Mun	Mun.	Mun.	Est	Mun	Est	Mun.	Est	Mun.	Est.	Mun
<b>Aprovados</b>												
<b>Urbana</b>	60,3	67,0	73,6	70,9	43,6	75.8	65.1	74.7	64.3	84.6	68.8	93.1
<b>Rural</b>	61,2	65,7	68,3	70,9	-	74.7	-	77.5	-	67.1	-	77.8
<b>Reprovados</b>												
<b>Urbana</b>	22,0	23,4	17,5	19,4	30,9	9.6	7.0	14.9	20.0	1.9	24.7	6.9
<b>Rural</b>	23,5	23,2	20,5	17,6	-	6.8	-	11.1	-	14.0	-	19.7
<b>Abandono</b>												
<b>Urbana</b>	17,7	9,6	8,9	9,7	25,5	14.6	27.9	10.4	15.7	13.5	6.5	0.0
<b>Rural</b>	15,3	11,1	11,2	11,5	-	18.5	-	11.4	-	18.9	-	2.5

Fonte: EDUDATABRASIL (INEP, 2008)

Os dados revelam que não há tantas diferenças na taxa de aprovação, reprovação e abandono entre os alunos das áreas urbana e rural. Em algumas séries elas chegam a ser favoráveis aos alunos da área rural. Na 6<sup>a</sup> série, por exemplo, a taxa de aprovação da rede municipal foi de 77,5%, na área rural, e 74,7% no espaço urbano. No entanto, ainda é bastante significativa a de reprovação e abandono em ambas as áreas, com destaque para o abandono nas séries iniciais da área rural que apresentam taxas de: 15,3%; 11,1%; 11,2%; e 11,5%, respectivamente. Uma explicação para esse fato pode estar relacionada com o trabalho infanto-juvenil que, como ressaltado anteriormente, é perceptível ao percorrer o município.

Quanto aos estabelecimentos de ensino, os dados do INEP/MEC (2006) mostram que: em Bujaru, o número de estabelecimentos da educação básica foi de 150. Destes, 76 (50,6%) funcionam com o ensino fundamental e dentre eles, 68 (89,5%) estão localizados em área rural, contra 8 (10,5%), na área urbana.

Os estabelecimentos de ensino rurais são bem menores que os urbanos, tendo em vista a baixa densidade demográfica das comunidades rurais. A maioria das escolas localizadas nas áreas rurais possui apenas uma sala de aula e são desprovidas de laboratórios, equipamentos eletrônicos e tecnológicos (Tabela 9).

**Tabela 9: Perfil dos estabelecimentos do ensino fundamental por localização no município de Bujaru, 2006**

<b>Perfil do estabelecimento</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
Escola com biblioteca	1	0
Escola com laboratório de informática	1	0
Escola com laboratório de ciências	1	0
Escola com quadra de esporte	1	0
Escola com sala para vídeo e TV	0	0
Escola com sala para vídeo, TV e parabólica	0	0
Escola com microcomputador	1	0
Escola com acesso à Internet	0	0
Escola com água	8	68
Escola com energia elétrica	8	38
Escola com esgoto	8	65
Escola com sanitário	7	68

Fonte: MEC/INEP (2006) - valores absolutos

Conforme os dados da Tabela 9, podemos inferir que as condições de funcionamento das escolas localizadas na área rural são significativamente inferiores quando comparadas às escolas da área urbana, no que concerne a biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciência, quadra de esporte, microcomputador e acesso à Internet. No que se refere a água, energia elétrica, esgoto e sanitário, as escolas rurais estão sendo atendidas.

É preciso, no entanto, que se façam algumas ressalvas quando nos referimos aos itens da tabela, pois as escolas com água são em sua maioria poços feitos pela própria comunidade, não onerando o poder público. Os sanitários são pequenos e muito desconfortáveis e a energia elétrica não é disponibilizada de forma regular, ou seja, existe um horário específico para o uso da energia pelos moradores da comunidade - no período da noite - o que dificulta uso de aparelhos eletrônicos para fins didáticos, já que as aulas acontecem, em sua maioria, no período da manhã.

Em 2001, a Secretária de Educação de Bujaru promoveu o que se chamou de descentralização das escolas rurais. Essa ação foi realizada no intuito de possibilitar atendimento mais rápido e eficaz das ações estabelecidas para essas escolas, tendo em vista as longas distâncias entre elas.

Para efetivação dessas ações, as escolas do campo foram organizadas em: escolas pólos e escolas anexas. A escola pólo é responsável por outras escolas menores, chamadas de “escolas anexas”, e localizadas próximo à primeira.

Em Bujaru existem 7 (sete) escolas pólo, sem que as mesmas atendem até 9 (nove) escolas anexas. Os diretores e vice-diretores das **escolas pólo** são também responsáveis pelas

**escolas anexas.**

**Tabela 10: Quantitativo de escolas pólo e respectivos anexas**

<b>Escolas- pólo</b>	<b>Número de escolas anexas</b>
EMEF São Raimundo;	<b>09</b>
EMEF 31 de março	<b>08</b>
EMEF São Benedito	<b>08</b>
EMEF Rosita Trindade	<b>07</b>
EMEF São Sebastião	<b>08</b>
EMEF Santo André	<b>09</b>
EMEF Oneide Avelino França	<b>08</b>

Fonte: SEMED Bujaru (2006)

Na Secretaria de Educação existe uma diretora de ensino da área rural e uma coordenadora das escolas rurais, que desenvolve o trabalho de acompanhamento e assessoramento junto aos responsáveis pelas **escolas pólo**. Esse acompanhamento é feito mensalmente na própria escola, ou seja, a coordenadora se desloca de barco ou de carro para as **escolas pólo** e, quando há tempo ou necessidade, visita também às **escolas anexas**.

Além da coordenadora, as escolas pólo dispõem de 2 (dois) técnicos que são responsáveis pelo acompanhamento mais de perto das **escolas anexas**, que é para ser realizado uma vez ao mês. Segundo a diretora de ensino da área rural, essas visitas são mais fáceis de acontecerem na região de terra firme, devido ao acesso ser de carro. Nas escolas ribeirinhas, o acompanhamento se torna mais difícil pois a Semed não dispõe de barcos. Para isso, é necessário contratar esse tipo de transporte todas as vezes que precisa fazer essas visitas.

A Semed tem disponibilizado o transporte escolar para alunos de 5ª a 8ª série que precisam se deslocar de suas comunidades para estudar em outra escola, independente da localização desta última.

Segundo informações da Secretária de Educação, em 2008, o ensino fundamental começou a funcionar em nove (9) anos, nas escolas do campo. Em 2007, essa medida foi adotada apenas nas escolas urbanas.

Sobre o funcionamento do ensino fundamental de 9 anos, a Secretária de Educação avaliou:

[...] Isso é um avanço para as escolas rurais, tendo em vista que não existe educação infantil nessas escolas. Quando existe se restringe às escolas pólo, não dando oportunidades a todos os alunos de se alfabetizarem. Agora os professores precisarão ter mais cuidado com a escrita e com a leitura na 1ª série.

Desde 2004 a Semed vem discutindo a proposta de nucleação das escolas do campo. A nucleação é uma política amplamente difundida nas últimas décadas para “solucionar” os problemas vivenciados pelas escolas do campo. Governantes optaram por eliminar as escolas menores, consideradas de péssimas condições de funcionamento, e remanejar os alunos dessa escola para uma outra escola maior e com melhores condições de infra-estrutura.

Segundo a Secretária de Educação, esse processo vem sendo alvo de inúmeras discussões. De um lado há os que a defendem sob o argumento da igualdade de condições de oferta; por outro há os que a condenam pelas condições inadequadas de transporte, longas horas de traslado que a criança pode ser submetida, além de não garantir a qualidade do ensino. Além do mais, é alegado que as escolas núcleos não dispõem de recursos humanos e materiais e nem apresentam estrutura suficiente para dar suporte aos alunos remanejados de outras escolas.

Para a Diretora de Ensino da Área Rural, em Bujaru a nucleação é vista como um grande desafio e não resolve o problema por eles vivenciado. A esse respeito a diretora comenta:

Eu não sei se a nucleação seria uma boa opção, porque os alunos vão continuar existindo, eles só vão ser aglomerados em um único lugar, que pode parecer maior e mais confortável para o número de alunos que temos hoje, mas e quando chegarem os outros? A condição de funcionamento da escola vai ganhar outra dinâmica. Uma coisa é atender a 10, outra coisa é atender a 100. Se querem economizar, não tem porque, tendo em vista, que a maioria das escolas é visitada com recursos próprios do diretor e da vice-diretor.a. Tem diretor que chega a gastar do seu bolso sessenta e cinco (R\$ 65,00) de combustível mensalmente para visitar as escolas anexas em uma rabeta (canoa com motor). Isso porque as outras visitas são feitas no barco que entrega a merenda escolar ou de carona com algum comunitário ou dono de barco.

Segundo a Secretária de Educação, esse sentimento também pôde ser observado entre os moradores das comunidades do município, pois quando as técnicas da Semed foram fazer a reunião para falar da nucleação houve insatisfação, como pode ser percebido no depoimento que segue:

Mesmo depois dos devidos esclarecimentos que a nucleação é um processo organizacional, constatando a agilidade na expedição dos documentos dos alunos, no repasse de informações, na entrega de materiais e visitas pedagógicas eles não ficaram tranquilos. Talvez porque o sentimento de perda da referência maior da comunidade que é a escola e a sua identidade estivesse ameaçada. Resta, portanto, o desafio para tentarmos convenceremos de nossa preocupação com um ensino de qualidade voltado às especificidades de cada região e dos sujeitos que lá habitam.

Pelo que percebemos em conversa com a Diretora de Ensino da Área Rural, a nucleação não apresenta nenhuma proposta pedagógica diferenciada, pois trabalham com as mesmas diretrizes curriculares da rede municipal, na qual as escolas estão vinculadas.

Segundo a coordenadora das escolas rurais, são muitas as dificuldades enfrentadas no município, por professores e alunos, pois “as condições de funcionamento dessas escolas não propiciam um ambiente educativo prazeroso”. Para ela, a gestão é fundamental para que se obtenha uma educação de qualidade nessas escolas, pois é preciso ver a educação do campo como um todo e não como uma parte. É conhecer a realidade do meio em que essas escolas estão inseridas.

## 2.3 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

### 2.3.1 Escola A



**Figura 6: Escola A**

A **Escola A** localiza-se na área rural de Bujaru, especificamente na comunidade de Samaumapara. É uma comunidade tranqüila, com poucos habitantes – ninguém da localidade conseguiu precisar o número de moradores. A atividade produtiva se dá com o cultivo da mandioca para a produção da farinha que serve de subsistência. Percebe-se que as atividades agrícolas constituem a base da economia, não só da comunidade de Samaumapara, como da maioria das comunidades do município de Bujaru, tendo em vista que o solo, o clima e temperatura são favoráveis a esse tipo de atividade. Além disso, há também o extrativismo de açaí, maracujá, tangerina, caju, urucum e guaraná; além de praticarem a avicultura (frangos, galinhas e pintos); e a pecuária (suínos, bovinos e eqüinos).

A escola foi fundada em 1980 com o objetivo de atender aos alunos da comunidade local e também das comunidades menores da circunvizinhança. Pertence à rede municipal de ensino e oferece o ensino fundamental (de 1ª a 4ª série em multissérie), funcionando somente no turno da manhã. É uma escola anexa à EMEF Pólo Oneide Avelino de França.

A referida escola possui 01 sala de aula e 01 secretaria que também serve de depósito para merenda escolar e material didático. A escola foi construída em alvenaria, coberta com telhas de amianto e piso de cimento. É uma construção antiga que necessita de reformas urgentes.

São atendidos 28 alunos. Há alunos de outras comunidades que andam até 10 km para chegarem à escola. Outras informações sobre os alunos podem ser observadas na Tabela 11:

**Tabela 11 - Alunos da Escola A, segundo série, idade, sexo e trabalho, 2007**

Categorias	Itens	Séries			
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>Idade</b>	7 anos	5	-	-	-
	8 anos	2	4	-	-
	9 anos	1	1	2	-
	10 anos	-	1	4	4
	Acima de 10 anos	-	-	1	3
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	5	4	4	5
	Masculino	3	2	3	2
<b>Trabalham</b>	Trabalham	0	1	5	6
	Não trabalha	8	5	2	1

Fonte: pesquisa de campo (2007)

Na distribuição por série, observa-se que o maior número de alunos se concentra na 1ª e o menor na 2ª série. Quanto à faixa de idade, há distorção idade-série em todas as séries. Não há alunos matriculados na faixa etária de 6 anos. Além dos alunos matriculados, outras crianças vão para a escola com os irmãos mais velhos que ficam responsáveis pelos mesmos enquanto seus pais vão trabalhar, tendo em vista que não há atendimento para a educação infantil na comunidade.

Quanto ao sexo, nota-se que a maioria (64,5%) é do sexo feminino. Sobre a questão do trabalho - é importante ressaltar que os alunos trabalhadores não atuam apenas nas atividades agrícolas desenvolvidas pela família, são também contratados para servirem de mão-de-obra remunerada, principalmente na época da colheita - a maioria não trabalha (57,1%). Dos que trabalham: 1 (um) é da 2ª série; 5 (cinco) da 3ª série e 6 (seis) da 4ª série.

O professor que trabalha na referida escola comenta sobre isso:

[...] Eu sei que eles precisam ajudar os pais, e também a ganhar seu dinheiro. Eu conheço a necessidade deles, porque eu também sou da roça, eu sei muito bem o que é isso tudo. O problema é que essas atividades prejudicam os alunos. Às vezes, eles faltam por uma semana. Quando eles voltam, para não prejudicá-los, eu faço revisão, se eles apresentarem muita dificuldade, eu dou aulas extras para eles no turno da tarde, tudo para não prejudicá-los (PROF-E-A).

O trabalho infantil é aspecto marcante no meio rural, pois a necessidade da contribuição na renda familiar para a subsistência exige desde muito cedo a introdução da criança no mundo do trabalho. Diante dessa situação, a presença nas aulas torna-se secundária, principalmente na época do plantio e da colheita. A vida dos alunos do meio rural é uma luta constante entre estudar e trabalhar, isto é: entre educação e sobrevivência. Em geral, trabalhar para sobreviver, na maioria das vezes, acaba prevalecendo.

Quanto ao quadro funcional da escola, o mesmo é composto por apenas 01 professor formado em nível superior<sup>12</sup>, que declarou que o município não vem oferecendo formação continuada para os servidores.

Sobre isso o professor ressaltou:

[...] Durante eu está aqui nunca houve formação para nós, e pelo que já me disseram, não tem mesmo. O que tem é a semana pedagógica no início do ano, mas é só para trabalharmos o planejamento. Não tem nada de diferente de um ano para o outro, pelo menos até agora não teve. [...] Eu vou trabalhando de acordo com a necessidade dos alunos, mas às vezes fico meio perdido, porque são alunos de multissérie, e as limitações são muitas tanto para eles quanto para mim (PROF-E-A).

As questões levantadas pelo professor são reflexos de uma formação inicial que não lhe preparou para trabalhar em tal realidade, uma vez que os cursos proporcionam uma formação docente para atuar no meio urbano. Mesmo não existindo formação continuada adequada à realidade, esse professor vem desenvolvendo seu trabalho com os métodos que a própria prática cotidiana vem lhe ensinando, mas ressalta sua limitação ao trabalhar com as classes multisseriadas, que é uma realidade no campo.

Em relação ao pessoal (técnico-administrativo, apoio administrativo, técnico-pedagógico e de serviços), a escola está totalmente desprovida, como podemos verificar na Tabela 12:

---

<sup>12</sup> Curso de Formação de professores para Educação Infantil e 1ª a 4ª série



**Tabela 12 – Quantitativo de pessoal disponível na Escola A, na escola pólo e necessidades**

<b>Pessoal técnico-administrativo</b>	<b>Quantidade Escola A</b>	<b>Quantidade Escola Pólo</b>	<b>Necessidade Escola A<sup>13</sup></b>
<b>1- Administração</b>			
Diretor	0	1	1
Vice-diretor	0	1	1
Coordenador pedagógico	0	1	1
Secretário	0	2	1
<b>2- Apoio administrativo</b>			
Escriturário	0	0	0
Datilógrafo	0	0	1
Inspetor	0	1	0
Auxiliar administrativo	0	1	0
<b>3-Área técnico-pedagógica</b>			
Professor	1	8	-
Supervisor educacional	0	1	1
Orientador educacional	0	1	1
Técnicos	0	2	1
Bibliotecário	0	0	0
<b>4-Serviços</b>			
Merendeira	0	2	1
Servente	0	2	0
Zelador	0	0	0
Vigia	0	2	1
Porteiro	0	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>11</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007)

Como foi ressaltado anteriormente, na escola, há somente 01 professor que, além de ministrar as aulas, é o responsável por todos os outros trabalhos realizados na escola, como de: limpeza, merenda, serviços de secretaria, serviços administrativos e outros que se apresentam no cotidiano escolar.

Por ser uma escola anexa, os trabalhos de cunho administrativo, apoio e pedagógico ficam por conta da escola pólo que também não apresenta um número suficiente de pessoal para atender as escolas, tendo em vista, que atende a outras 7 (sete) escolas anexas. Sobre isso o professor comenta:

Aqui na escola só tem eu mesmo, não têm mais ninguém. Tem uma técnica que é responsável pelo acompanhamento pedagógico, mas ela só vem de vez em quando, não é uma coisa constante. Esse ano ela só veio duas vezes, uma quando para trazer os técnicos do FNDE e outra para trazer a merenda (PROF-E-A).

Segundo informações do professor, há um coordenador que deveria visitar a escola periodicamente, todavia faz muito tempo que o mesmo não comparece, deixando a escola sob a responsabilidade total do professor. Isto é um exemplo ilustrativo do esquecimento pelo

<sup>13</sup> Segundo o professor da escola.

poder público pela educação do campo, o que aumenta a dívida do Estado para com o homem do campo no que diz respeito à garantia, como sucesso, do processo ensino-aprendizagem.

Os dados da Tabela 12 mostram também que a escola não dispõe de pessoal para serviços de merendeira e/ou servente, também não há zelador, vigia e porteiro. Em relação a estes três últimos serviços, se observa que não há tanta necessidade, tendo em vista que a escola é pequena e não há muitos alunos, mas quanto aos serviços de merendeira e/ou servente, o professor e o pai de alunos falam da necessidade:

[...] Falta merendeira para fazer a merenda. Quem faz são as mães dos alunos, e quando não tem ninguém o professor mesmo faz, só que para isso ele deixa as crianças soltas e elas caem, se batem ou batem uns aos outros. Por isso, quando não tem ninguém para fazer a merenda, o professor está liberando a turma mais cedo. Não sei se isso é certo, mas o professor fica sem saber o que fazer (P-E-A).

[...] Aqui na escola não temos ninguém para fazer a merenda, e nem para limpar a escola. A merenda são as mães que preparam, a cada dia elas se revezam. A limpeza eu mesmo faço, quando termina a aula já deixo tudo pronto para o próximo dia. Isso não acontece só aqui não, quase todas as escolas na zona rural passam por essa situação. Você pode perguntar em qualquer escola dessas (PROF-E-A).

Esses depoimentos ilustram a situação de exploração e desestímulo vivenciada por esse professor que se sente sobrecarregado ao assumir outras funções nas escolas, para as quais não é remunerado. Além disso, é revelado que o apoio da comunidade tem sido muito importante para que o professor consiga atender aos alunos. Constatou-se com isso economia dos recursos públicos e que a sobrecarga de trabalho do professor diminui a sua permanência na sala de aula para desenvolver suas tarefas docentes.

Diante disso, é possível dizer que a estrutura organizacional e pedagógica da escola “A” exige de seu único educador a concentração de esforços polivalentes e combinados, calculados entre um curto espaço de tempo de 04 horas, divididos entre a realização de várias tarefas.

Sobre o trabalho realizado na escola, o professor comentou:

Eu desenvolvo o meu trabalho de acordo com as minhas possibilidades. Como já disse é muito trabalhar com multisséries, até pela própria forma como é elaborado o planejamento, então eu procuro unir os conteúdos de forma que atenda pelo menos duas séries para ficar mais fácil de trabalhar, mas isso já é por minha conta, pelas necessidades que sinto dentro da turma. Não posso dizer que é da escola (PROF-E-A).

Essas questões estão diretamente relacionadas à organização do trabalho pedagógico

nessa escola. Esta categoria compreende a forma como os(as) educadores(as) organizam o tempo, o espaço, os conhecimentos e a avaliação, face às nuances políticas do ensino urbano transferidas às escolas do campo. Diante disso, o professor utiliza várias técnicas metodológicas para organizar o espaço, o tempo e os conhecimentos em sala de aula, visando atender às múltiplas séries e aprendizagens:

[...] Outra coisa, é que eu trabalho com multisséries e tenho que organizar quatro planos de aula com conteúdos diferentes e isso fica muito difícil porque enquanto eu estou passando um assunto para os alunos da 1ª série os da 2ª 3ª e 4ª estão bagunçando. No meu entendimento deveria ser só um assunto e eu trabalharia de acordo com o grau de aprendizagem de cada um, aí, eu acho que melhoraria mais essa dificuldade das classes multisseriadas porque como está a gente tem que trabalhar mais e o resultado no meu entender não tem sido satisfatório porque chega ao final do ano a gente vê que os alunos pouco avançaram. Aí temos que reprovar e no próximo ano começa tudo de novo, infelizmente é assim, pelo menos nesses dois anos tem sido assim (PROF-E-A).

Com base nesse depoimento é possível inferir que o professor encontra dificuldades para realizar o planejamento de suas atividades, principalmente em função da escola ser multisseriada, pois atua com muitas séries ao mesmo tempo e com diferentes faixas etárias e, com isso, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados.

Os questionamentos acima nos fazem suscitar uma discussão bastante latente nas escolas do campo: a formação inicial e continuada dos professores que atuam no meio rural. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, ao se pensar no professor que trabalha nas escolas do campo, se imagina que, ao realizar sua formação inicial ou continuada, a ênfase tenha sido a prática como atividade formativa, um dos aspectos centrais a ser considerado como consequência decisiva para a atuação junto aos sujeitos e a realidade que ali vivem.

No entanto, em nossas idas e vindas às escolas pesquisadas, vimos e ouvimos questionamentos constantes sobre o despreparo dos professores para atuarem nessas escolas, principalmente, na multisseriada.

Vejamos o depoimento do professor:

[...] Nós sentimos a necessidade de ter uma formação, principalmente para quem trabalha com classes multisseriadas onde a dificuldade é maior pelo fato de serem quatro séries ou mais em uma turma. Eu te confesso que ainda não consegui trabalhar como eu gostaria, porque não consigo fazer com que todos prestem atenção. Então acho que um curso nos ajudaria a pensar uma forma de fazer com que todos interagissem para que a aula não virasse bagunça. Não sei, eu penso assim (PROF-E-A).

A fala do professor nos remete às necessidades apontadas pelo mesmo na Tabela 12, pois as mesmas se concentram nas áreas técnico-administrativa e técnico-pedagógica, tendo em vista a ausência de uma equipe que dialogue sobre as dificuldades de cunho metodológico e organizacional característico das escolas multisseriadas.

Percebe-se que as necessidades apontadas pelo professor são reflexos do cotidiano enfrentado pelo mesmo. Não há uma perspectiva futura de ampliação da infra-estrutura para que, por exemplo, venha a ser construída uma biblioteca que careça de um(a) bibliotecário(a) ou de outros profissionais tais como: porteiro, zelador, servente, auxiliar administrativo, entre outros.

Somadas as questões acima levantadas, apresentamos a seguir as condições de funcionamento da escola do ponto de vista da estrutura física. Os dados estão organizados em vários itens como mostra a Tabela 13.

**Tabela 13 - Estrutura física da Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
Sala de aula	1	1
Sala para secretaria	1	1
Sala para diretoria	0	1
Sala de professores	0	1
Cozinha e ou cantina	0	1
Banheiros e ou sanitários	1	2
Ventilador	1	1
Bebedouros	0	1
Biblioteca	0	1
Quadra de esportes	0	1
Área coberta para recreação	0	1
Almoxarifado	0	1
Sala de leitura	0	1
Auditório	0	1
Laboratórios	0	1 de informática
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>16</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007)

Os dados da Tabela 13 evidenciam que a Escola A possui apenas: 1 (uma) sala de aula; 1 (uma) sala para secretaria e 1 (um) banheiro. Observamos que a sala de aula é muito pequena para atender aos 28 alunos de uma única vez. Como não tem secretária na escola, a sala que foi construída para esse fim serve de depósito para material didático e merenda escolar.

Sobre essa questão, a diretora da escola pólo da qual a **Escola A** é anexa comenta:

[...] O que nós temos nessas escolas é apenas uma sala de aula, uma secretaria, que serve de tudo menos de secretaria, já que nem secretária tem. [...] A maior dificuldade mesmo é porque não conseguimos lotar ninguém nessas escolas para ajudar o professor. A alegação é sempre a mesma: são poucos alunos para que se possa pagar uma servente, uma secretária ou qualquer outro profissional para essa escola. Fico indignada quando vou conversar com o Secretário de Administração e ele me fala isso. É como se os alunos que estão no meio rural não tivesse o mesmo direito que os outros alunos. Como se a LDB quando fala de direito a uma educação de qualidade, estivesse falando especificamente para escolas grandes ou no meio urbano. Porque se fosse lá na cidade, eu duvido, que mesmo sendo uma escola pequena com poucos alunos, eles não teriam servente, secretária, diretora [...] e tudo que tivessem direito. O que acontece mesmo é um desrespeito com os alunos da zona rural (DIR<sup>a</sup>- E- A).

Ainda que a percepção da educação como direito humano venha se consolidando desde a década de 1980, percebemos nessa fala a indicação de que a população do campo não vem sendo reconhecida em sua especificidade. Há um entendimento de que pelo fato de haver um número reduzido de alunos, não há a necessidade de contratar, por exemplo, merendeira.

O banheiro também não apresenta condições de uso, precisando da construção de um outro com urgência, como enfatizam o professor e uma aluna da escola:

O banheiro não tem condições de uso quando chove, porque ele é feito de buraco no chão e quando vem a água da chuva transborda, colocando em risco até a nossa saúde. As crianças vivem com os pés cheios de micose por conta dessa situação (PROF-E-A).

[...] Também o banheiro que usamos é muito feio e fedorento, quando chove enche tudo lá e se a gente pisar descalço pode ficar com os pés cheios de coceiras. Eu prefiro ficar a aula toda sem ir ao banheiro, só vou quando não estou mais agüentando a vontade de fazer xixi, mas eu vou rapinho e volto logo (A-E-A).

Os depoimentos acima mostram que alunos e professor têm enfrentado situações que comprometem sua saúde ao utilizarem banheiro impróprio. O banheiro não tem escoamento e quando chove a água transborda e se concentra ao redor do mesmo por onde circulam alunos.

O professor não dispõe de uma sala ou um espaço próprio para que possa guardar seus materiais didático-pedagógicos ou planejar suas aulas. Não existe cozinha, cantina ou refeitório para fazer a merenda, sendo feita em um espaço que foi construído pela comunidade, mas que não vem servindo para esse fim, como comenta o professor:

Não tem onde fazer a merenda, os pais improvisaram aquele barracão que você está vendo ali, mas ele não é cercado, e quando chove fica inviável ficar ali, sem falar que caem muitos bichinhos na merenda por causa da palha que cobre o barracão (PROF-E-A).

Estes aspectos são partes de uma problemática maior que aponta para o quadro atual de sucateamento da precária rede de ensino público no Brasil. A falta de planejamento e organização da arquitetura escolar, como a ausência de refeitório, principalmente nas escolas do campo, tem levado a construção de estratégias para garantir a distribuição da merenda aos(as) alunos(as). O que se percebe é que a improvisação de espaços utilizados como refeitórios, acarreta também problemas de saúde aos alunos.

Na escola também não existem: bebedouro; ventilador; quadra de esporte; área coberta para recreação; almoxarifado; sala de leitura; biblioteca; auditório e laboratórios.

Para o professor, a escola necessitaria, no mínimo, de: uma (1) sala de aula; uma (1) sala para secretaria; 1 (uma) sala de professores; 1 (uma) cozinha, cantina ou refeitório; 2 (dois) banheiros; 1 (um) bebedouro; 1 (uma) biblioteca ou sala de leitura; 1 (uma) quadra de esporte; 1 (uma) área coberta para recreação; 1 (um) almoxarifado; 1 (um) auditório e 1 (um) laboratório de informática.

Com base nas informações sobre os espaços existentes na escola e nas observações *in locus* podemos inferir que as atividades pedagógicas se limitam ao espaço da sala de aula. Os espaços livres ao redor da escola se tornam inviáveis para desenvolver algum tipo de atividade pedagógica, devido à exposição ao sol, que é muito forte ou por causa da chuva que é praticamente diária.

Sobre essa questão a aluna declarou:

[...] Não tem onde a gente fazer atividade de educação física, a gente vai fazer lá no campo, mas se tiver sol eu não posso ir porque fico logo doente. Os meninos vão porque eles gostam de jogar bola e não estão nem aí para o sol ou chuva. Nós meninas não temos onde fazer as atividades, a gente sempre faz em baixo das arvores, mas tem muita formiga, e o nosso pé fica todo ardido de tanta ferrada (A-E-A).

Percebemos pelos depoimentos acima que as precárias condições de funcionamento da escola dificultam o processo ensino-aprendizagem. Segundo Hage (2005), estudar nessas condições adversas não estimula os professores e os alunos a permanecerem na escola ou sentirem prazer em estudar em sua própria comunidade. Isso tudo fortalece ainda mais a marca da escolarização empobrecida que tem sido oferecida no espaço rural, e impulsionado as populações do campo a buscarem o meio urbano para continuarem sua escolarização.

Apesar da precariedade evidente na escola, professores, pais e alunos evidenciam a necessidade da escola na comunidade para garantir o acesso das crianças.

Vejamos alguns depoimentos reveladores dessa posição:

[...] Já quiseram fechar essa nossa escola porque tinha poucos alunos, mas nos reunimos e fomos até o senhor prefeito para garantir que ela continuasse aqui porque nossos meninos são pequenos para irem para outro lugar. Por ele mesmo essa escola não existia mais, porque ele só quer escola onde tem muitos alunos, mas nós reivindicamos e até agora conseguimos que a escola ficasse aqui, porque se não as crianças vão ficar sem estudar porque não tem como eles saírem daqui (P-E-A).

[..] É sim! Se não como a gente ia estudar. Ia ter que ir de ônibus ou andando para outra escola. A gente que é maior tudo bem, a gente até se garante, mas os da 1ª e 2ª série não iam poder ir porque são muito pequenos (A-E-A).

[..] Eu acredito que sim, porque como já lhe disse, as crianças que moram aqui não têm outro meio de estudar a não ser aqui. Se não existisse essa escola, elas teriam que ir para outra comunidade, que fica lá naquele ramal que você entrou pra cá, mais ou menos uns 20 quilômetros daqui, e não tem ônibus para levar, eles teriam que ir andando, eles não iriam agüentar. O sol é muito forte e o areal é intenso o que dificulta andar rápido. Por isso os pais fazem questão que tenha a escola aqui, eles ajudam como podem para que eu fique aqui, me tratam muito bem, mas eu falo para eles que eles precisam reivindicar uma escola melhor, mas eles são meio acomodados nesse sentido (PROF-E-A).

Observa-se no depoimento dos sujeitos que as escolas do campo desempenham um papel fundamental na comunidade, reconhecidas pelos próprios moradores como um meio de manter as crianças no local. Todavia, muitas escolas estão esquecidas, como é o caso da escola em questão, provocando relato indignado do professor que convive com essas situações:

[..] Não é boa não, pelo contrário, é péssima. Temos apenas uma sala onde podemos realizar atividades educativas. A outra sala serve de depósito para tudo o que você possa imaginar - merenda, livros, material didático, remédios quando tem e outros. O banheiro não tem condições de uso quando chove, porque ele é feito de buraco no chão e quando vem a água da chuva transborda, colocando em risco até a nossa saúde, às crianças vivem com os pés cheio de micose por conta dessa situação. Não tem onde fazer merenda, os pais improvisaram aquele barracão que você está vendo ali, mas ele não é cercado e quando chove fica inviável ficar ali, sem falar que caem muitos bichinhos na merenda por causa da palha. Aqui na sala também chove, o telhado está tudo esburacado, este piso também é uma vergonha, os buracos só fazem aumentar. Eu reclamo toda às vezes que vou à Secretaria de Educação, às vezes fico até com medo porque ainda estou no estágio probatório, mas não tem outro jeito, se a gente não reclamar as coisas ficam pior. Além disso, exerço a função de diretor, corro atrás do material didático e da merenda, sou servente, lavo e limpo, não tem material de limpeza, a vassoura tem que emprestar. Aqui falta tudo (PROF-E-A).

No final da fala do professor é confirmada mais uma vez a diversidade de funções e atribuições do professor da escola campo, pela ausência de recursos humanos suficientes para garantir melhor funcionamento, como foi enfatizado anteriormente.

Quanto à questão do material didático (didático para uso em sala de aula regular, material didático para uso direto do aluno e material para uso didático), as necessidades também são muitas como mostra os dados da Tabela 14.

**Tabela 14 – Recursos e material didático disponíveis na Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
<b>1- Recursos didáticos para uso em sala de aula regular</b>		
Carteira e ou assento	32	35
Mesa e cadeira para professor	1	1
Quadro-de-giz e ou magnético	1 (giz)	1 (magnético)
Giz e ou pincel	1 caixa de giz por semestre	2 caixas por semestre
Apagador	1 por semestre	3 por semestre
Álbum seriado	0	2 por semestre
Mapas geográficos, históricos e de ciências	1 mapa do Brasil	1 mapa do Pará, 1 mapa de Bujaru, 1 mapa do corpo humano
<b>2- Material didático para uso direto do aluno</b>		
Livro-texto para cada disciplina	25 de cada disciplina	28 de cada disciplina
Caderno	0	2 por semestre para cada aluno
Lápis comum	0	3 por semestre para cada aluno
Lápis de cor	0	2 caixas por semestre para cada aluno
Caneta	0	3 por semestre para cada aluno
Borracha	0	2 por semestre para cada aluno
Apontador	0	3 por semestre para cada aluno
Régua	0	2 por semestre para cada aluno
<b>3- Recursos didáticos</b>		
Mimeógrafo	0	1
Retroprojektor	0	1
Aparelho com CD e rádio	0	1
Computador	0	1
Televisor	0	1
Vídeo cassete	0	1
Suporte para vídeo e TV	0	1
DVD	0	1
Maquina fotográfica	0	1
Impressora	0	1
Material para Educação Física	0	1 kit completo
Material para Educação Artística	0	1 kit completo
Pastas para arquivo	1 pasta por aluno no ano	2 pastas por aluno no ano
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>106</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007)

Os dados revelam que a escola possui pouco material didático para uso em sala de aula



regular. Dos recursos existentes observou-se o seguinte: das 32 carteiras, 12 estão em péssimas condições de uso. A cadeira e a mesa que o professor usa são muito desconfortáveis. O quadro de giz apresenta buracos que atrapalham no momento da escrita, ainda assim, o professor o divide em 04 (quatro) partes para organizar didaticamente a multissérie.

O giz que a escola recebe é insuficiente – uma caixa por semestre. A escola recebe somente 02 (dois) apagadores por ano. Não existe álbum seriado e apenas 01 (um) mapa do Brasil.

Segundo o professor da escola existem muitas necessidades para que se tenha o mínimo de condições de funcionamento em sala de aula. Dentre as mais urgentes destacou: 35 (trinta e cinco) novas carteiras, tendo em vista que a tendência é que aumente o número de alunos em 2008; 1 (uma) mesa e cadeira nova para o professor; 1 (um) quadro magnético; 2 (duas) caixas de giz por semestre; 3 (três) apagadores por semestre; 2 (dois) álbuns seriados por semestre e mais 3 (três) mapas, sendo 1 (um) do Pará, 1 (um) de Bujaru e 1 (um) do corpo humano.

Em relação ao material didático para uso direto do aluno, a escola se encontra totalmente desprovida. Como mostra a Tabela 7, os alunos dispõem apenas do livro didático, ainda assim, três ficaram sem recebê-lo, pois a escola atende a 28 (vinte e oito) alunos e recebeu apenas 25 (vinte e cinco) livros.

Para o professor, a falta de material didático atrapalha o desenvolvimento do serviço pedagógico no decorrer do ano. No início do ano letivo os pais até compram, mas na sequência os alunos começam a vir à escola sem o material necessário. Para sanar esse problema seriam necessários, pelo menos: 28 (vinte e oito) livros didáticos por disciplina; 2 (dois) cadernos por semestre para cada aluno; 3 (três) lápis comuns por semestre para cada aluno; 2 (duas) caixas de lápis de por semestre para cada aluno; 3 (três) canetas por semestre para cada aluno; 2 (duas) borrachas por semestre para cada aluno; 3 (três) apontadores por semestre para cada aluno e 2 (duas) réguas por semestre para cada aluno.

Segundo o professor, essas necessidades se acentuam pelo fato de os pais não terem condições de comprar esse material durante todo o ano letivo.

O professor e a aluna fazem comentários sobre a falta de material:

O material didático que chega na escola é insuficiente para desenvolver as atividades durante todo o semestre. Eu fico sem material e os alunos também, isso prejudica meus trabalhos educativos. Para não ficar sem realizar as atividades com os alunos, eu compro com o meu dinheiro o material (PROF-E-A).

Não vem muito material para nossa escola, sempre falta, e o professor é que traz quando ele vai lá na cidade. Tudo é pouco, porque se da para um e não der para o outro, o outro fica com raiva, por isso que o professor tem que dividir direitinho o material, mas a atividade não fica boa, porque a gente faz só com um pouco de material. Se escrever com letra grande a cartolina não leva tudo. O professor divide uma para duas equipes. Acho que tinha que ser uma para cada equipe (A-E-A).

Na fala do professor e da aluna é dito que a escola não dispõe do mínimo necessário para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula. Para o professor a escola precisa de: 01 (um) mimeografo; 01 (um) retroprojeto; 01 (um) aparelho com CD e rádio; 01 (um) computador; 01 (um) televisor; 01 (um) vídeo cassete; 01 (um) suporte para vídeo e TV; 01 (um) DVD; 01 (um) máquina fotográfica; 01 (um) impressora; 01 (um) kit completo de material para Educação Física e 01 (um) kit completo de material para Educação Artística.

Segundo o professor, a existência desses materiais pedagógicos é fundamental para que se desenvolva um trabalho diferenciado com os alunos, tendo em vista que por não ter opção de material, as aulas são, na maioria das vezes, sempre com o auxílio do quadro, giz e livro didático.

Observamos que mesmo a escola não dispondo de aparelho de televisão, de DVD ou vídeo cassete, recebe kits do Governo Federal com fitas para que sejam utilizadas pelo professor e aluno, com fins educativos e informativos. O próprio livro didático que é usado na escola apresenta atividades que requerem o uso desses equipamentos.

Sobre isso, o professor comentou:

[...] As maiores dificuldades dizem respeito ao fato de que alguns conteúdos não estão de acordo com a realidade daqui da comunidade, por exemplo, vêm conteúdos que é preciso que se trabalhe com filmes, com documentários, e a gente não tem: televisão, retroprojeto, vídeo, DVD. Não tem nada disso, como eu vou trabalhar com esses conteúdos? Isso acaba atrapalhando o próprio planejamento (PROF-E-A).

Ao analisar o currículo das escolas do campo, Hage (2005) comenta que o mesmo tem sido deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda afirmar as identidades culturais das populações do campo.

Para esse autor

Ainda predominam em nosso sistema de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobre-valorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem no campo (HAGE, 2005, p. 56).

Nesse contexto, mudanças podem ser alcançadas através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo.

Na escola A também não existem equipamentos para uso administrativo, o que existem são outros materiais (em pequena quantidade) que deveriam ser de uso administrativo, mas que acaba sendo usado pelo professor, tendo em vista que não há pessoal de apoio administrativo.

A quantidade dos equipamentos existentes na Escola A pode ser observada na Tabela 15.

**Tabela 15– Equipamentos disponíveis na Escola A**

<b>Itens</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
<b>1- Equipamento para uso administrativo</b>		
Máquina de escrever	0	1
Computador	0	1
Calculadora	0	1
Mesa e cadeira para pessoal (técnico-administrativo, de apoio e técnico-pedagógico)	0	1
<b>2- Outros materiais</b>		
Papel carbono	5 por semestre	10 folhas por semestre
Envelope	0	1 por aluno para cada semestre
Clips	1 caixa por semestre	3 caixas por semestre
Grampeador	1 por ano	2 por ano
Cartolina	5 folhas por semestre	5 folhas por aluno no semestre
Pincel atômico	1 caixa no semestre	2 caixas por aluno no semestre
Papel pardo/jornal/cartão	5 folhas de papel cartão no semestre	5 folhas por aluno no semestre
Caneta hidrocor	5 caixas por semestre	2 caixas por aluno no semestre
Grampo para grampeador	1 caixa por semestre	2 caixas por aluno no semestre
Pasta para arquivo	1 pasta por aluno no ano	2 pastas por aluno no ano
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>38</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2007)

Os dados da Tabela 15 mostram a ausência de equipamentos para uso administrativo e a insuficiência de outros materiais que servem tanto para o uso administrativo quanto para atividades com os alunos.

Na opinião do professor, seria necessária uma quantidade bem maior de material para que o trabalho fosse melhor desenvolvido. A quantidade seria: 01 (uma) máquina de escrever, 01 (um) computador, 01 (uma) calculadora, 01 (uma) mesa e cadeira para pessoal (técnico-administrativo, de apoio e técnico-pedagógico, 10 (dez) folhas de papel carbono por semestre;

01 (um) envelope por aluno para cada semestre; 03 (três) caixas de clips por semestre; 04 (quatro) grampeadores por ano; 05 (cinco) folhas de cartolina por aluno no semestre; 02 (duas) caixas de pincel atômico por aluno no semestre; 05 (cinco) folhas de papel cartão por aluno no semestre; 02 (duas) caixas de canetas hidrocor por aluno no semestre; 02 (duas) caixas por semestre e 02 (duas) pastas por aluno ao ano.

Observamos que a falta dos equipamentos de uso administrativo na escola prejudica a organização e a emissão de qualquer documento relacionado à vida escolar dos alunos. Quando os pais fazem algum tipo de solicitação de documento comprovando o vínculo do aluno com a escola, a solicitação vai para a escola pólo, demorando em média 1 (um) mês para que seja emitido o documento. Quando o documento é entregue ao aluno o documento não tem mais serventia, tendo em vista, que na maioria das vezes, o documento é para se escrever em algum tipo de concurso cujo período já terminou.

Em relação à realização de bens e serviços disponíveis na escola, os dados da Tabela 16 esclarecem sobre a quantidade e necessidades.

**Tabela 16 - Bens e serviços disponíveis na Escola A**

<b>Item</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
Água de poço	1	1 poço artesiano
Água encanada	*	*
Energia elétrica	**	**
Serviço telefônico	0	1 linha
Armários	1	4
Fogão	1 de 4 bocas	1 de 6 bocas
Geladeira	1 pequena	1 grande
Bicicleta	0	1
Enxada	1	3
Terçado	1	3
Ancinho	1	3
Moto	0	1
Panela média	2	2
Panela grande	1	1
Escorredor de arroz	1	2
Escorredor de macarrão	1	2
Faqueiro	2	2
Copo	25	30
Prato	25	30
Guardanapo	4	6 por semestre
Concha	1	2 por semestre
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>96</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007). \* Não existe, mas há a necessidade. \*\* Existe, mas não funciona regularmente.

Os dados da Tabela 16 mostram que a escola dispõe de alguns bens, mas em

quantidade insuficiente para atender à necessidade da escola. Para suprir as dificuldades que a escola vem enfrentando seria imprescindível: 01 (um) poço artesiano; água encanada; energia elétrica que funcionasse regularmente; 01 (uma) linha telefônica; 04 (quatro) armários; 01 (um) fogão de 6 bocas; 01 (uma) geladeira grande; 01 (uma) bicicleta; 03 (três) enxadas, terçados e ancinhos e 01 (uma) moto.

Quanto aos utensílios que são utilizados, principalmente com a merenda escolar, estão muitos velhos, mas são usados assim mesmo pelos alunos. Há a necessidade de serem trocados por novos e em maior quantidade como foi explicitado na Tabela 9.

Observamos também que a geladeira e o fogão existentes estão em péssimas condições de uso, além de serem pequenos. Só existe um armário que está superlotado e que as portas ficam totalmente abertas, justificando assim, a necessidade de comprar outros, como foi assinalado pelo professor.

Quanto à necessidade das enxadas, terçados e ancinhos, o pai de aluno comenta:

[...] Todo mês temos que roçar e capinar ao redor da escola, mas só que às vezes nem todos os homens daqui podem ajudar, além do mais não têm terçado e enxada suficientes, e fica pesado só para um ou dois. Outra coisa que é muito pesado é ficar puxando água do poço, tinha que haver uma bomba para facilitar, porque não tem quem faça a merenda e são as mães das crianças que vão ajudar o professor, mas quem puxa água são os próprios alunos. Eles gostam, mas é um perigo porque o poço não tem segurança. A proteção é de madeira e está em péssimas condições. Vamos ter que dá um jeito nessa proteção antes que um menino desses cai lá para dentro e aconteça uma desgraça, que Deus o livre. Alguém tinha que vim aqui para ver isso para tomar uma providência, mandar cavar um poço artesiano ou fazer a encanação da água (P-E-A).

Percebe-se que o pai, ao falar da necessidade dos utensílios para a limpeza ao redor da escola, aproveita para comentar sobre a falta de uma caixa d'água que sirva de armazenamento para água que é retirada do poço, exigindo um exercício físico diário dos alunos para suprir a necessidade da mesma. Além disso, ele chama a atenção para falta de segurança da caixa que rodeia o poço que já está totalmente deteriorada, colocando em risco a vida dos alunos que puxam a água.

Questões relacionadas ao serviço telefônico, bicicleta e moto, a necessidade se justifica pelo fato de a escola ficar em uma comunidade distante desprovida de qualquer serviço de saúde e de transportes coletivos para o deslocamento urgente para outras localidades. Caso ocorra algum problema, principalmente de saúde, em que os alunos ou o professor necessite de assistência médica, não há como pedir ou prestar socorro imediato,

colocando em risco a vida dos mesmos.

Em questão de assistência ao estudante, a escola conta somente com a merenda escolar, estando desprovida totalmente dos outros serviços, como mostram os dados da Tabela 17.

**Tabela 17– Escola A - assistência ao estudante**

<b>Assistência à saúde física e mental</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
Médico	0	1 de 6 em 6 meses
Dentista	0	1 de 6 em 6 meses
Psicólogo	0	1 de 6 em 6 meses
Merenda	**	**
Transporte	0	1 ônibus
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007). \*\* Existe, mas não funciona regularmente.

Observamos, pelos dados da Tabela 10, que os alunos não dispõem de assistência médica, odontológica e psicológica. Segundo o professor existe a necessidade de os mesmos serem atendidos pelo menos de seis em seis meses por esses profissionais.

Em relação ao transporte e à merenda, o professor e o pai de alunos comentaram:

A merenda existe, mas, na maioria das vezes, demora muito para chegar e quando chega não é suficiente, isso atrapalha o andamento das aulas, porque temos que liberar os alunos mais cedo comprometendo os conteúdos (Prof.-E-A).

Meus filhos não precisam de transporte escolar porque a gente mora aqui mesmo, mas existem crianças que precisam de um transporte porque andam muito para chegar. É de dar dó. Só que não existe transporte no horário que eles estudam (pela parte da manhã) o ônibus passa aqui para pegar os meninos de 5ª a 8ª série só pela parte da tarde, então eles vêm e vão todos os dias andando mesmo que faça sol ou faça chuva (P-E-A).

Segundo o professor, a distribuição da merenda escolar fica sob a responsabilidade da Coordenação de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, que possui apenas duas funcionárias responsáveis para atender a todas as escolas do campo. As irregularidades relacionadas à merenda escolar ficaram bastante enfáticas nas falas de alunos, professores e pais comunitários que diziam: “A merenda que vem para a escola não é suficiente para o mês inteiro, acabando nas duas primeiras semanas”.

Os alunos não têm transporte escolar. A coordenadora de educação do campo do município nos informou que a prioridade do transporte escolar é para os alunos de 5ª a 8ª

séries que são transportados para as escolas pólos e os do ensino médio que são levados para a cidade. Os de 1ª a 4ª séries, mesmo percorrendo quilômetros não tem direito a esse atendimento.

### 2.3.2 Escola B

A **Escola B** localiza-se na comunidade de Curuçambaba. Diferente de muitas comunidades rurais, Curuçambaba conta com serviços regulares de energia elétrica, abastecimento de água, telefonia e transporte coletivo que passa todos os dias com destino à cidade de Bujaru. Essa infra-estrutura, inclusive a escola, foi conquistada pela própria comunidade.



**Figura 7 -Escola B**

A escola foi reconstruída com o dinheiro arrecadado com festas, rifas e torneios de futebol. Até 2005, a escola dispunha de 01 sala de aula e 01 sala para secretaria. Era uma escola anexa que atendia 40 alunos só em um turno.

O depoimento do líder dos trabalhadores rurais ilustra bem a organização para realizar melhorias na escola:

Se a gente não se organizasse para fazer a escola, você ainda ia encontrar ela do mesmo jeito porque ninguém faz nada por nós, se não for o nosso esforço. [...] podemos dizer que essa escola é nossa. Quando terminou as obras nós fomos lá com o prefeito convidá-lo para inauguração, mas ele não veio, mandou um representante. No outro dia fomos lá novamente para exigir que ele contratasse professores para virem trabalhar aqui, mas ainda demorou para ele mandar, agora está melhorando, mas ainda falta gente (P-E-B).

A organização da comunidade foi fundamental para que a escola fosse construída. Podemos inferir, a partir da fala desse pai, que o anseio em possuir uma escola com estrutura física “adequada” levou a comunidade a tomar para si a responsabilidade em construir uma escola que eles pudessem chamar de sua, tendo em vista o descaso do poder público diante de suas reivindicações.

Apesar de se diferenciar, em termos de infra-estrutura de outras comunidades, Curuçambaba não perdeu seu caráter bucólico. Possui uma estrutura agrária utilizada para a criação de pequenos animais (caprinos, ovinos suínos e galinha caipira) e o cultivo de mandioca, feijão, arroz e milho que serve tanto para subsistência quanto para ser comercializado na cidade.

A escola atende alunos de 1ª a 8ª série, sendo que, pela manhã, são atendidos alunos de 1ª a 4ª série em classes multisseriadas<sup>14</sup> e 1 (uma) turma de 5ª, de 6ª e de 7ª séries. Pela tarde funciona: 1 (uma) turma de 5ª, de 6ª de 7ª e 2 (duas) de 8ª séries. À noite funcionam 4 (quatro) turmas, 1 (uma) de supletivo, 1 (uma) de 1ª e 2ª e 1 (uma) de 3ª e 4ª etapas. Funciona também 1 (uma) turma de alfabetização de jovens e adultos.

Quando a escola começou a funcionar, os alunos de 5ª a 8ª série de localidades mais ou menos vizinhas – que estudavam em outras escolas distantes de suas residências – começaram a vir estudar na Escola B. O grande problema é que essa escola não é uma escola pólo, por isso não dispõe de transporte escolar. Alguns alunos vêm andando ou de bicicleta e outros vem no ônibus escolar, mas que os deixa muito distante da comunidade onde a escola está situada.

A escola B atende a 361 alunos. Apenas os alunos de 1ª a 4ª série e da alfabetização de jovens e adultos são da comunidade, os de 5ª a 8ª série e supletivo, são também, de outras comunidades, como foi ressaltado anteriormente.

Maiores informações sobre os alunos podem ser observadas nos dados da Tabela 18.

---

<sup>14</sup> As classes multisseriadas estão divididas em duas turmas: 1ª e 2ª série, com 24 alunos, e 3ª e 4ª, com 34 alunos.



**Tabela 18 - Alunos da Escola B - Por série segundo idade, sexo e trabalho/2007**

Categorias	Itens	Séries							
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
<b>Idade</b>	7 anos	12							
	8 anos	5	8						
	9 anos	3	2	7					
	10 anos		4	4	4				
	11 anos			3	3	23			
	12 anos				3	17	22		
	13 anos					13	16	25	
	14 anos					8	10	18	32
	Acima de 14 anos						10	15	25
	<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>61</b>	<b>58</b>	<b>58</b>	<b>34</b>
<b>Sexo</b>	Masculino	7	6	7	4	25	20	21	18
	Feminino	11	8	7	6	36	38	37	39
<b>Trabalham</b>	Trabalham	3	5	7	6	41	45	41	48
	Não trabalham	15	9	7	4	20	13	17	9

Fonte: Pesquisa de campo (2007)

Na distribuição por série, observa-se que o maior número de alunos se encontra na 5<sup>a</sup> série (61) e o menor na 4<sup>a</sup> série (10). Lembrando que os alunos da 4<sup>a</sup> série são somente da comunidade de Curucambaba e da 5<sup>a</sup> série são também de outras localidades. Não há alunos matriculados na faixa etária de 6 anos.

Quanto à faixa de idade, há distorção idade-série em todas as séries. No total, são 161 alunos fora da idade-série, o que representa 44,6%.

Em relação ao sexo, observa-se que a maioria (50,4%) é do sexo feminino em todas as séries.

Sobre a questão do trabalho, é importante ressaltar que são atividades realizadas principalmente na agricultura familiar, que podem acontecer no contra-turno<sup>15</sup> ou no turno que o aluno estuda, dependendo da época - a maioria trabalha (54,3%). Dos que trabalham, a maioria se encontra na 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, talvez pelo fato de serem alunos com idades mais avançadas.

Além dos alunos do ensino fundamental regular, a escola ainda atende a 49 alunos no período noturno na modalidade supletivo e 20 na alfabetização de jovens adultos. Os alunos do supletivo estão na faixa etária entre 18 e 25 anos, são todos trabalhadores, e 59,2% são do

<sup>15</sup> Turno contrário ao que o aluno estuda

sexo masculino.

Quanto aos alunos da alfabetização de jovens e adultos, são alunos acima de 25 anos que não sabem ler e escrever. O número de pais analfabetos é significativo, como comentaram os sujeitos da pesquisa:

[...] Os pais pouco acompanham o aprendizado dos filhos, porque a maioria é analfabeta, não tem como ajudar a fazer uma atividade da escola, ou saber se estamos cumprindo ou não o planejamento. Mesmo assim eu faço reunião constantemente com eles. Fiz uma reunião no início do ano, uma em março, uma no final de junho, uma em agosto e ainda pretendo fazer mais duas antes do final do ano letivo. Eu me sinto na obrigação de falar como vão os filhos deles, pelo menos para eles me ajudarem mandando os filhos para a escola (DIR<sup>a</sup>- E- B).

[...] Eu sempre chamo os pais para as reuniões, mas são poucos os que vêm. Como a maioria é analfabeta, pensam que não têm condições de ajudar. Eles têm medo de se expressarem, mas eu continuo incentivando eles a participarem das reuniões (PROF-E-B).

Uma das evidências de exclusões sociais percebidas com o desenvolvimento da pesquisa foi a constatação de que a maioria dos moradores não sabe ler nem escrever, talvez por isso não acompanhem mais de perto o processo educativo do filho. Geralmente, a comunidade aceita todas as explicações dadas pelo educador e não discordam por medo de serem tachados de analfabetos que não sabem nada. Essa afirmação pode ser percebida na fala de uma das moradoras da comunidade: “temos receio de falar alguma coisa e perdermos o único professor que temos na comunidade, apesar de tudo, bem ou mal, está ensinando nossos filhos, mesmo porque eu não sei ler e quero que meus filhos consigam aprender pelo menos ler e escrever”.

É importante ressaltar que tanto os meninos quanto as meninas se declararam trabalhadores.

Sobre isso o próprio aluno comenta:

Eu trabalho na roça, no plantio, capina e colheita de milho, arroz, mandioca e feijão. Ajudo também meu pai na nossa própria roça. Na parte da manhã eu vou para a escola, mas quando o serviço está muito, eu falto à aula, falto mais é no período da colheita porque o trabalho é direto desde 6 horas até quando escurece e se a gente faltar eles colocam outro no nosso lugar (A-E-B).

Percebe-se pela fala do aluno que trabalho infantil é um traço marcante no meio rural. Esse fato prejudica-o no processo educativo, pois o mesmo passa alguns dias sem ir à escola,

perdendo e não se apropriando dos conhecimentos escolares pelo fato de não possuir uma frequência assídua na escola, caracterizando o descompasso escola-trabalho-comunidade .

Na Escola B trabalham 15 servidores que estão distribuídos entre os cargos de técnico-administrativo, apoio administrativo, professores e pessoal de serviços gerais.

A quantidade de servidores existentes não atende às necessidades da escola, como mostra os dados da Tabela 19.

**Tabela 19 – Quantitativo de pessoal disponível na Escola B e necessidades**

<b>Itens</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade<sup>16</sup></b>
<b>1- Técnico-administrativo</b>		
Diretor	1	-
Vice-diretor	1	-
Coordenador pedagógico	0	2
Secretário	1	1
<b>2- Pessoal de apoio administrativo</b>		
Escriturário	0	0
Datilógrafo	0	1
Inspetor	0	1
Auxiliar administrativo	1	1
<b>3- Área técnico-pedagógica</b>		
Professor	<b>8</b>	5
Supervisor educacional	0	1
Orientador educacional	0	1
Técnico	0	1
Bibliotecário	0	0
<b>4- Serviços</b>		
Merendeira	0	2
Servente	2	0
Zelador	0	0
Vigia	1	2
Porteiro	0	2
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>23</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2007)

Pelos dados da Tabela 19, percebemos que mesmo possuindo diretor, vice-diretor; secretário; auxiliar administrativo; professores, serventes e vigia, ainda é preciso 23 servidores para suprirem as necessidades da escola, segundo a diretora. Essa demanda se justifica principalmente por dois fatores: a escola atende 361 alunos e funciona em três turnos (manhã, tarde e noite).

Na escola também não há profissionais da área técnico-pedagógica (supervisor educacional, orientador educacional e técnico). Os trabalhos dessa área são de responsabilidades da própria coordenadora das escolas rurais que fica praticamente

<sup>16</sup> Segundo a Diretora da escola

coordenando à “distância”.

Segundo a diretora da Escola B, são contadas às vezes que ela aparece para fazer uma visita à escola. Sobre isso relatou:

Às vezes eu me sinto perdida aqui na escola, não sei a quem recorrer. O pessoal da Secretaria de Educação esteve aqui já faz mais de um (01) ano. Em parte, eu não os culpo, pois a distância é muito grande e são muitas escolas para eles visitarem, mas eu queria que eles acompanhassem mais de perto o nosso trabalho, porque no final do ano a cobrança é muito grande, só que eles nem sabem em que condições o trabalho foi desenvolvido porque eles não vêm aqui ver (DIR<sup>a</sup>- E- B).

A partir da fala da diretora podemos concluir que a falta de acompanhamento pedagógico tem se constituído um problema no processo educativo da Escola B, pois as visitas são muito esparsas. Em função disso, ela é quem conduz os trabalhos de orientação pedagógica.

Os dados da Tabela 19 mostram também que a **Escola B** dispõe de apenas 02 (dois) serventes que fazem todo o trabalho de limpeza e merenda da escolar. Segundo a Diretora, a escola necessita de no mínimo 02 (duas) merendeiras, porque as mesmas ficam sobrecarregadas de serviço e não dão conta da limpeza da escola e mais da merenda.

Sobre isso, a diretora e a professora<sup>17</sup> comentaram:

Nós precisamos de mais pessoal aqui na escola. Para você ter uma idéia, nós só temos duas serventes, uma para o turno da manhã e outra para a tarde, à noite nós não temos ninguém. As serventes fazem todo o serviço de limpeza da escola e ainda cuidam da merenda. São muitos alunos nos dois turnos e temos uma estrutura de escola grande. Se fossemos uma escola pequena, a desculpa era porque não tínhamos alunos suficientes para exigir pessoal. [...] A desculpa que estão nos dando é a de que não podem contratar, tem que esperar o outro concurso, mas quando vai ser? Se não faz nem dois anos que foi realizado o último concurso e para cá não foi mandado ninguém (DIR<sup>a</sup>- E- B).

[...] Uma das maiores dificuldades aqui na escola é em relação à falta de pessoal, principalmente de merendeiras, porque as duas serventes que temos se desdobram para dar conta do trabalho. A meu ver, há uma exploração dessa mão-de-obra e os alunos também acabam prejudicados porque a escola não tem um ambiente limpo. É impossível que apenas uma pessoa para limpar e cozinhar dê conta de fazer tudo (PROF-E-B)

Constatamos em nossa visita à escola, a necessidade de merendeira e de mais serventes, pois os espaços da escola apresentam o aspecto de falta de higiene. Segundo a diretora, outro forte agravante para a situação diz respeito à aprovação de alguém no concurso

---

<sup>17</sup> Sempre que me referir à professora, será a que foi entrevistada.

público para ir trabalhar lá, tendo em vista que, o edital já traz especificado para qual escola o candidato tem que se escrever. No concurso passado ninguém se escreveu para ocupar a vaga na referida escola.

Observamos também que o fluxo de alunos nos três turnos da escola é intenso e que o controle de entrada e saída da escola é feito pela diretora da escola ou por algum professor que se dispõe a ajudar. Quanto à vigilância, o único vigia que a escola dispõe trabalha em dias intercalados.

As condições de funcionamento da escola, do ponto de vista da estrutura física, são ilustradas pelos dados da Tabela 20.

**Tabela 20 - Estrutura física da Escola B e necessidades**

<b>Itens</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
Sala de aula	5	0
Sala para secretaria	1	0
Sala para diretoria	1	0
Sala de professores	1	0
Cozinha e ou cantina	1	0
Banheiro e ou sanitário	2	0
Ventilador	8	2
Bebedouro	0	2
Biblioteca	0	1
Quadra de esportes	0	1
Área coberta para recreação	0	1
Almoxarifado	0	1
Sala de leitura	0	1
Auditório	0	1
Laboratório	0	1 de informática
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>11</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007)

Percebe-se que a Escola B dispõe de 05 (cinco) salas de aula; 01 (uma) sala para secretaria; 01 (uma) sala para diretoria; 01 (uma) sala para professores; 01 (uma) cozinha; 02 (dois) banheiros e 08 (oito) ventiladores. Na escola não existe almoxarifado nem depósito para os materiais didáticos e merenda escolar. Os materiais didáticos ficam na sala da secretaria e dos professores e a merenda escolar fica na cozinha da escola.

Na escola também não existem: bebedouro; quadra de esporte; área coberta para recreação; almoxarifado; sala de leitura; biblioteca; auditório e laboratórios. Para a diretora os alunos necessitam de no mínimo 02 (dois) bebedouros; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de leitura; 01 (uma) quadra de esporte; 01 (uma) área coberta para recreação; 01 (um) almoxarifado; 01 (um) auditório e 01 (um) laboratório de informática.

Observamos que as atividades pedagógicas se limitam ao espaço da sala de aula. Os corredores são largos, mas não propícios para realização de atividades pedagógicas. Existe bastante espaço ao redor e atrás da escola, podendo ser construído outros espaços, como solicitado pela diretora.

O material didático também é insuficiente para atender aos alunos, como podemos perceber pelos dados da Tabela 21.

**Tabela 21 - Material didático disponível na Escola B e necessidades**

<b>Item</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
<b>1- Material didático para uso em sala de aula regular</b>		
Carteira e ou assento	365	10
Mesa e cadeira para professor	5	1
Quadro-de-giz e ou magnético	5 quadro-de-giz	5 magnético
Giz e ou pincel	18cx de giz por semestre	20 caixas por semestre
Apagador	5 p/semestre	10 p/ semestre
Álbum seriado	0	5 p/ semestre
Mapas geográficos, históricos e de ciências	5 mapas do Brasil	5 mapas do Pará, 5 mapas de Bujaru, 5 mapas do corpo humano
<b>2 – Material didático para uso direto do aluno</b>		
Livro-texto para cada disciplina	30 por disciplina	35 por disciplina
Caderno	1 por aluno-ano	2 por semestre por aluno
Lápis comum	1 por aluno-ano	3 por semestre por aluno
Lápis de cor	1caixa por aluno-ano	2 cx p/semestre por aluno
Caneta	1 por aluno-ano	3 por semestre por aluno
Borracha	1 por aluno-ano	2 por semestre por aluno
Apontador	1 por aluno-ano	3 por semestre por aluno
Régua	1 por aluno-ano	2 por semestre por aluno
<b>3- Material para uso didático</b>		
Mimeógrafo	0	1
Retroprojeter	0	1
Aparelho com CD e rádio	1	4
Computador	0	10
Televisor	1	5
Vídeo cassete	1	5
Suporte para vídeo e TV	1	5
DVD	0	5
Máquina fotográfica	0	1
Impressora	0	1
Material para Educação Física	0	1 kit completo
Material para Educação Artística	0	1 kit completo
<b>Total</b>	<b>444</b>	<b>158</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007)

Os dados da Tabela 21 mostram que a escola possui pouco material didático para uso em sala de aula regular, tendo em vista o número de alunos atendidos. Dos materiais

existentes, observou-se o seguinte: das 365 carteiras existentes na escola, 10 estão em péssimas condições de uso. Uma sala não tem mesa e cadeira para o professor, pois das cinco, uma foi removida para a sala da secretaria. Os quadros existentes são de giz e precisam de reforma, pois apresentam falhas que atrapalham a escrita. A escola recebe por semestre: 18 caixas de giz e 5 apagadores. Não existe álbum seriado e mapas somente 5 (cinco) do Brasil que estão expostos um em cada sala.

Segundo a diretora, existem muitas necessidades quanto ao material didático para uso em sala de aula regular. Para que haja melhores condições de funcionamento, a escola precisa de 10 (dez) novas carteiras, 01 (uma) mesa e cadeira para professor; 05 (cinco) quadros magnéticos; 20 (vinte) caixas de giz por semestre; 10 (dez) apagadores por semestre; 05 (cinco) álbuns seriado por semestre e mais 03 (três) mapas do Pará, de Bujaru e do corpo humano.

Em relação a material didático para uso direto do aluno, a escola oferece aos alunos de 1ª a 4ª série 01 (um) kit que contem: 01 (um) caderno, 01 (um) lápis, 01 (uma) borracha. 01 (uma) caneta; 01 (uma) régua, 01 (um) apontador e 01 (uma) caixa de lápis de cor. Oferece também livros didáticos para cada disciplina. No ano de 2007 faltaram livros didáticos, pois segundo a diretora, houve erro na hora da distribuição.

Segundo a professora a oferta do kit escolar apenas para os alunos das séries iniciais tem ocasionado reivindicação por parte dos outros alunos que também se dizem necessitados desse material.

Para a professora:

[...] Eles não deixam de ter razão. A carência por material escolar é geral nas escolas rurais, as famílias são muito carentes de recursos financeiros e manter mais de um filho na escola não é fácil, mas como os recursos que recebemos também são escassos, a diretora vem priorizando os menores, tendo em vista, que a maioria destes alunos ainda não trabalha, diferente dos maiores, que ganham alguns trocados. Para você ter uma idéia, até livro didático se faltar para 01 aluno, como aconteceu esse ano, eles fazem confusão (PROF-E-B).

Para tentar resolver esses problemas seria necessário que a escola disponibilizasse, segundo a diretora de: 35 (trinta e cinco) livros didáticos por disciplina; 02 (duas) cadernos; 03 (três) lápis comuns; 02 (duas) caixas de lápis de cor; 03 (três) canetas; 02 (duas) borrachas; 03 (três) apontadores e 02 (duas) régua, por semestre para cada aluno.

Outra questão preocupante na **Escola B** diz respeito ao quantitativo de **material para uso didático** existente, pois a escola não dispõe de material para as atividades pedagógicas em quantidade suficiente. Para os informantes da pesquisa a escola precisa de: 01 (um)

mimeógrafo; 01 (um) retroprojetor; 04 (quatro) aparelhos com CD e rádio; 10 (dez) computadores; 05 (cinco) televisores; 05 (cinco) vídeos cassete; 05 (cinco) suportes para vídeo e TV; 05 (cinco) DVD; 01 (uma) máquina fotográfica; 01 (uma) impressora; 01 (um) kit completo de material para Educação Física e 01 (um) kit completo de material para Educação Artística.

Observamos que o material para uso didático existente na escola é realmente insuficiente para a quantidade de alunos atendidos. Além disso, não há auditório ou outro espaço que comporte os alunos de mais de uma turma. Quando há necessidade de uso da televisão e vídeo cassete, os professores têm que usar um de cada vez, dificultando o cumprimento do planejamento que foi pensando para ser trabalho com todas as turmas ao mesmo tempo.

Na escola também não existe equipamento para uso administrativo (máquina de escrever, computador, mesas e cadeiras). O que existe é apenas uma calculadora, como mostram os dados da Tabela 22.

**Tabela 22- Equipamentos da Escola B**

<b>1- Equipamento para uso administrativo</b>	<b>Quantidade Escola B</b>	<b>Necessidade Escola B</b>
Máquina de escrever	0	1
Computador	0	1
Calculadora	1	2
Mesa e cadeira para pessoal (técnico-administrativo, de apoio e técnico-pedagógico)	0	1
<b>2- Outros materiais</b>		
Papel carbono	10 por semestre	20 folhas por semestre
Envelopes	100 por semestre	1 por aluno para cada semestre
Clips	2 caixas por semestre	5 caixas por semestre
Grampeador	2 por ano	4 por ano
Cartolina	50 folhas por semestre	5 folhas por aluno no semestre
Pincel atômico	10 caixas no semestre	2 caixas por aluno no semestre
Papel pardo/jornal/cartão	50 folhas de papel cartão no semestre	5 folhas por aluno no semestre
Caneta hidrocor	50 caixas por semestre	2 caixas por aluno no semestre
Grampos para grampeador	2 caixas no semestre	5 caixas no semestre
Pastas para arquivo	1 pasta por aluno no ano	2 pastas por aluno no ano
<b>Total</b>	<b>268</b>	<b>56</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2007)

Segundo a diretora, a falta de equipamento para uso administrativo prejudica muito o



desenvolvimento das atividades acadêmicas da escola, pois tudo é organizado manualmente, desde a matrícula até o boletim, dificultando assim o trabalho da secretaria da escola. Para a diretora seria necessidade, no mínimo: 01 (uma) máquina de escrever; 01 (uma) computador; 01 (uma) mesa; 01 (uma) cadeira e 02 (duas) calculadoras para suprir as necessidades da escola.

Quanto aos outros materiais de uso administrativo seria necessária uma quantidade bem maior para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, 20 (vinte) folhas de papel carbono por semestre; 01 (um) envelope por aluno para cada semestre; 05 (cinco) caixas de clips por semestre; 04 (quatro) grampeadores por ano; 05 (cinco) folhas de cartolina por aluno no semestre; 02 (duas) caixas de pincel atômico por aluno no semestre; 05 (cinco) folhas de papel cartão por aluno no semestre; 02 (duas) caixas de canetas hidrocor por aluno no semestre; 05 (cinco) caixas de grampos para grampeador por semestre e 02 (duas) pastas para arquivo por aluno ao ano.

Para a professora e o aluno, sem a quantidade adequada de material fica muito mais difícil o trabalhar, como pode ser observado nos depoimentos apresentados a seguir:

[...] sem material didático é quase impossível você fazer algo diferente, porque só no quadro e livro fica muito cansativo tanto para mim quanto para os alunos. A gente pensa em algo diferente, planeja, organiza, mas quando vai vê não dá para fazer porque não tem material. O material que chega tem que ser dividido entre os três turnos, aí é o mínimo do mínimo para cada um. [...] A solução tem sido a confecção de materiais didáticos a partir dos recursos naturais (PROF-E-B).

Se tivesse material didático para o professor trabalhar com a gente seria bem melhor, porque nós somos esforçados. O professor sempre fala que nós somos mais esforçados que os alunos da zona urbana. O que falta é estrutura e condições de trabalho para eles (A-E-B).

Com base nesses depoimentos podemos inferir que o trabalho pedagógico é prejudicado pela carência de material didático. Sem recursos didáticos os professores não conseguem diversificar suas práticas pedagógicas e o processo educativo se reduz a copiar e a escutar. Os trabalhos práticos em sala de aula são fundamentais para avançar nas dinâmicas de aprendizagem dos educandos, mas com a falta de materiais didáticos que auxiliem o professor e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, alguns educadores estão buscando formas alternativas de contemplar suas atividades, aproximando-se dos recursos naturais presentes na comunidade, como por exemplo, o uso de frutas, de folhas, de sementes, de pedras, entre outros que observamos serem usados na aula de Matemática.

Em relação aos bens e os serviços disponíveis na **Escola B**, observamos a existência

de serviços básicos para o funcionamento da mesma, como mostram os dados da Tabela 23.

**Tabela 23 - Bens e serviços da Escola B**

<b>Item</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>
Água de poço	1 poço artesiano	0
Água encanada	*	*
Energia elétrica	*	*
Serviço telefônico	0	1 linha
Armários	3	5
Fogão	1 de 4 bocas	1 de 6 bocas
Geladeira	1 média	1 grande
Bicicleta	1	3
Enxada	1	3
Terçado	1	3
Ancinho	1	3
Moto	0	1
Panela média	6	2
Panela grande	2	1
Escorredor de arroz	2	2 grandes
Escorredor de macarrão	1	2 grandes
Faqueiro	2	2 completos
Copo	150	200
Prato	150	200
Guardanapo	8	6 por semestre
Concha	2	2 por semestre
<b>Total</b>	<b>330</b>	<b>438</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007). \* existe

Os dados da Tabela 23 mostram que a **Escola B** dispõe de alguns bens e serviços, mas em quantidade insuficiente para atender às necessidades. Segundo a diretora, ainda falta: 01 (uma) linha telefônica; 05 (cinco) armários; 01 (um) fogão de 6 bocas; 01 (uma) geladeira grande; 03 (três) bicicletas; 03 (três) enxadas, terçados e ancinhos e 01 (uma) moto.

Quanto aos utensílios existentes, principalmente os da merenda escolar, estão em uso desde a inauguração da escola e são utilizados pelos alunos nos três turnos. Há necessidade de serem trocados por novos e em maior quantidade, como foi explicitado na Tabela 23.

Observamos também que a geladeira e o fogão existentes têm bastante tempo de uso, além de serem inadequados para atender a quantidade de alunos da escola, por turno. Só existem 03 (três) armários, 01 (uma) fica na sala dos professores, 01 (uma) na sala da secretaria e 01 (uma) na sala da diretoria. Os três estão superlotados, necessitando urgentemente de outros para suprir a necessidade de organização da documentação dos alunos.

A necessidade de enxadas, terçados e ancinhos se justifica pelo fato de a escola promover mutirão com os pais dos alunos e da comunidade na limpeza da escola, pois o

terreno é grande e o mato cresce rapidamente.

Sobre isso o pai de aluno comentou:

[...] A gente faz o que pode pela escola, porque a gente precisa dela e ela precisa da gente. Quando tem mutirão todos os pais são chamados para ajudar. Alguns capinam, outros roçam outros e outros ajuntam o mato. Cada qual leva sua ferramenta, porque o que tem na escola não dá para todos. [...] Aqui a gente não espera pelo governo não, o que nós podemos fazer a gente faz (P-E-B).

Mais uma vez a comunidade procura fazer sua parte frente às dificuldades vivenciadas pela escola. Essas dificuldades se agravam pelo abandono que essas escolas vêm sofrendo por parte do poder público que se ausenta completamente das suas responsabilidades com a educação.

Em relação ao serviço telefônico, existe um orelhão em frente à escola, mas que não funciona regularmente. Segundo a diretora, “os alunos ficam brincando, o que danifica o aparelho, mas se a linha fosse colocada dentro da escola evitaria esse vandalismo”.

Quanto às bicicletas e a moto, a necessidade se justifica pelo fato da escola ficar em uma comunidade distante desprovida de qualquer serviço de saúde. Apesar de melhores condições de infra-estrutura, Curuçambaba, assim como a maioria das comunidades de Bujaru, é carente de serviços de saúde e caso ocorra algum problema, tem que esperar o ônibus que só passa no horário da manhã.

Sobre a questão da assistência ao estudante, as condições não diferem da apresentada pela **Escola A**, como podemos observar pelos dados da Tabela 24.

**Tabela 24 - Assistência ao estudante, Escola B**

Assistência à saúde física e mental	Quantidade	Necessidade
Médico	0	1 de 6 em 6 meses
Dentista	0	1 de 6 em 6 meses
Psicólogo	0	0
Merenda	**	**
Transporte	0	1 ônibus
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Fonte: pesquisa de campo (2007). \*\* Existe, mas não funciona regularmente.

Observamos na Tabela 17, que a escola, está totalmente desprovida de assistência médica, odontológica e psicológica. Segundo a diretora, os alunos nunca foram atendidos por esse tipo de serviço, mas a necessidade é muito grande, como pode ser observado em seu

depoimento:

[...] Seria tão bom se tivéssemos pelo menos de 6 em 6 meses atendimento médico e odontológico, psicológico nem tanto, mas os outros dois são muito necessários, pois nossos alunos vivem doentes com dores nos dentes, com febres e a gente não sabe o que fazer por eles. Se forem para a cidade não são atendidos. [...] Eu acho que daria para fazer isso pelos nossos alunos, falta vontade de quem está à frente do trabalho (DIR<sup>a</sup>- E- B).

Sabe-se que o conhecimento científico atual assegura a possibilidade de prevenção da doença quando se faz um acompanhamento médico e odontológico de, no mínimo, 6 em 6 meses. Entretanto, são baixos os índices de higiene bucal das crianças em idade escolar, indicando uma deficiência quanto aos cuidados preventivos nas escolas, o que reforça a necessidade desse tipo de assistência por parte de alunos e professores que convivem nas escolas do campo.

Em relação ao transporte escolar, o atendimento também não existe, os alunos vêm andando ou de bicicleta, o que pode ser constatado nos depoimentos que se seguem:

[...] Para eu chegar aqui na escola, saiu de casa muito cedo. Ando mais ou menos 1 hora de casa até aqui, isso porque venho cortando caminho. Para voltar é mais difícil porque o sol é muito forte e a fome aperta. Parece que você anda, anda e nunca chega (A-E-B).

Os alunos da zona rural são guerreiros. Só o fato de superarem as dificuldades de chegar até a escola, já me deixa orgulhosa de ser professora deles. Digo isso todos os dias a eles. Eles chegam cansados, molhados de suor, mas estão sempre sorrindo e dispostos a aprender. Isso me deixa feliz (PROF-E-B).

Nós já fizemos de tudo para conseguir que o ônibus entre aqui para vir deixar e buscar os alunos, mas ainda não conseguimos, pelo fato de ser fora da rota. Mês passado formamos uma caravana e fomos até a prefeitura falar com o prefeito, porque já cansamos de falar com um, com outro e não sermos atendidos. Ele prometeu que até março do ano que vem esse problema será resolvido. Caso não seja, vamos até o Ministério Público fazer uma denúncia de descaso para com a educação (P-E-B).

Novamente nos deparamos com depoimentos sobre a necessidade do transporte escolar para os alunos que estudam no campo. A não inclusão da escola pesquisada na rota do ônibus que faz o transporte escolar tem se constituído um desafio para os alunos, pois os mesmos moram longe precisando sair muito cedo de casa. Na volta, o cansaço, o sol ou chuva e fome são seus maiores obstáculos.

Quanto à questão da merenda, segundo a diretora, a escola recebe merenda que vem para 25 dias. Quando termina, é preciso que se arrume uma maneira de ir buscá-la na Secretaria de Educação, porque a distribuição demora muito.

Segundo a diretora:

[...] A merenda é muito importante, pois eles saem muito cedo de casa e ao chegarem à escola sentem fome. A merenda, em parte, soluciona esse problema, oferecendo-lhes condições físicas para a aprendizagem, é também um estímulo para a frequência às aulas, outra condição para a aprendizagem (DIR<sup>a</sup>- E- B).

A professora também comentou bastante emocionada sobre a questão da merenda escolar:

Eu considero que trabalhar no campo é difícil, mas não é impossível. Agora, o que me deixa pra baixo mesmo, é quando não tem merenda. Porque a merenda incentiva os alunos a virem para a escola. Eles fazem os deveres com vontade, porque vai chegar uma hora em que eles vão parar para merendar, ou melhor, para se alimentar. Porque para maioria essa é a única alimentação de todo o dia. E quando não tem a merenda é preciso andar de atrás deles e, quando vem, não ficam até o final. Quando eu posso, trago alguma coisa para eles comerem, e quando eu não posso, sofro junto com eles (PROF-E-B).

Em função das precárias condições econômicas e sociais das famílias e a falta de políticas públicas no campo, a merenda se tornou um atrante pedagógico mais cogitado na escola do campo. É preciso valorizar a merenda reconhecendo-a como um direito educacional. A merenda promove a participação dos educandos na escola.

Os dados mostraram que há um conjunto de necessidades, com diferenças e semelhanças. As principais são: classes multisseriadas; transporte escolar; infra-estrutura; sobrecarga de trabalho do professor; falta de material didático; falta de pessoal; acompanhamento pedagógico, entre outras que serão abordadas no capítulo a seguir.

## CAPITULO III

### ESCOLAS DO CAMPO: SUAS DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE

#### 3.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

É muito comum ouvir que o ensino público no Brasil é de qualidade inferior. Mas o que é *qualidade*? Será que uma escola considerada de qualidade cem anos atrás ainda hoje seria vista assim? Será que uma escola boa para a população que vive nos centros urbanos é boa também para quem mora no interior da floresta amazônica? Como vivemos num mesmo país e num mesmo tempo histórico, é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade.

Quando se fala de qualidade é preciso estar atento ao sentido polissêmico da palavra, que mobiliza a todos, mas não necessariamente com os mesmos objetivos. Por qualidade se entende coisas absolutamente diversas. Segundo o dicionário Aurélio (2001), qualidade é “superioridade, excelência, de alguém ou de algo, dote, dom, virtude”. No campo científico da administração de empresas, a qualidade é unívoca com a melhoria permanente, conforme seus requisitos e adequação ao uso, observados critérios como custos, controles internos e prazeres, dentre outros.

Ao transportarmos essa discussão ao campo educacional é possível dizer que a qualidade pode ser entendida tanto como qualidade total, importada do discurso neoliberal que busca impor os princípios da administração capitalista à escola, quanto qualidade social, quando focaliza suas ações para a formação mais ampla do ser humano, para o coletivo, compreendendo a educação como um processo de:

[...] atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que uma simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é fornecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma conceito com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a administrá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais (PARO, 2001, p. 37-38).

Deste modo, se os fins específicos da educação (particular, especial) consistem em distribuir a todos os saberes historicamente produzidos, logo, sua qualidade, tende a estar

intrinsecamente ligada a sua própria existência. Dito de uma outra forma, a qualidade deve ser uma coisa inerente ao próprio ato de educar. Assim sendo, uma educação de qualidade, no âmbito das instituições formais - aqui especificada pela escola - onde acontece o processo educacional formal, resulta do conjunto da qualidade da escola e do ensino.

A qualidade da escola representa a dimensão física – que remete aos recursos disponíveis (biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, quadra de esporte etc.), condições de manutenção física do prédio, bem como a limpeza de suas instalações.

A qualidade do ensino refere-se à dimensão pedagógica - compromisso, capacitação e valorização dos professores, adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, efetivo processo ensino-aprendizagem, valorização das experiências individuais dos alunos. Todavia, não podemos esquecer que esses segmentos se interligam e se complementam mutuamente, ou seja, a ausência de um pode prejudicar a concretização de ações que levem a uma educação de qualidade.

Essa discussão sobre a qualidade da escola e do ensino adquiriu nos anos de 1980 a mesma centralidade que a questão da prioridade da educação para todos. Entretanto, se a discussão tende a ser generalizada, não se pode afirmar que ao falar em qualidade todos os atores/sujeitos refiram-se à mesma concepção.

Segundo Carreira e Pinto (2006), a qualidade em educação é um processo histórico socialmente construído. A discussão sobre o tema deve refletir o momento em que vivemos e as disputas políticas e ideológicas travadas na sociedade e que para compreender melhor essas questões é importante que voltemos no tempo para verificar como esse debate foi se construindo nas políticas educacionais brasileiras.

Mesmo que esse debate venha sendo pautado, a qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras tem sido alvo de críticas frequentes de educadores, administradores da educação, alunos, pais de alunos, políticos, lideranças sindicais e de vários outros setores da sociedade. O direito à educação de boa qualidade estabelecido na Constituição não foi ainda suficiente para alterar o panorama geral – como foi apresentado – da educação brasileira, onde se verificam imensas desigualdades educacionais. É mister transformar os ideais em realidade, eliminando as desigualdades de oportunidades educacionais existentes.

A qualidade do ensino tem sido quase sempre definida na literatura pertinente como o rendimento escolar satisfatório do aluno, demonstrado ora em forma de escores em testes padronizados, ora em forma de aprovação na série. Muitos estudos e pesquisas têm sido realizados com o objetivo de identificar a influência da *qualidade da escola* sobre o rendimento escolar segundo várias outras variáveis.

Alguns têm examinado que variáveis – tais como livros e outros materiais didáticos, formação e experiência dos professores – explicam o rendimento do aluno; outros têm procurado descobrir que relação existe entre o custo por aluno e o rendimento escolar; outros, ainda, buscam identificar variáveis do processo de ensino-aprendizagem – tais como, tipo de relacionamento professor-aluno, métodos de ensino, horas de estudo efetivo, processo administrativo da escola – e sua possível influência sobre a qualidade da educação.

Os resultados de estudos realizados em países desenvolvidos sugerem que o nível de dispêndio financeiro e o uso de outros elementos por aluno explicam apenas uma pequena parte do rendimento, quando se controla o nível sócio-econômico do aluno (HANUSHEK, 1989). Isto significaria que a qualidade da escola tem pouca influência sobre o rendimento escolar.

Entretanto, estudos realizados em países pobres indicam que a qualidade da escola é extremamente baixa em comparação com a da escola dos Estados Unidos e dos países da Europa Ocidental. Muitas escolas pobres não possuem livros didáticos, carteiras para os alunos, nem material simples para a prática da escrita. Nesses países, o incremento desses elementos e o conseqüente aumento do custo por aluno podem melhorar substancialmente as oportunidades de aprender que os alunos têm (FULLER; HEYNEMAN, 1989).

O Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, encontra-se na situação dos países pobres com relação à qualidade e à quantidade de materiais existentes nas escolas, principalmente do campo. É impossível, portanto, ter expectativas de bom rendimento escolar sem que a escola disponha de um mínimo aceitável de prédios, equipamentos, materiais e profissionais qualificados para o ensino e para a assistência à saúde e à alimentação.

Estudos como os de Petty, Tobim e Vera (1981), Calazans, Castro e Silva (1981), Arroyo, Caldart e Molina (2004) abordam a problemática da educação do campo, enfatizando a necessidade da construção de escolas para esse meio, assim como, de equipar as mesmas com recursos didáticos, mobiliários, equipamentos e outros elementos que sejam próprios para a formação dos sujeitos que se inserem nesses espaços escolares. Hoje, tais espaços existem e, implacavelmente, desafiam o tempo, porém encontram:

[...] uma radical desvinculação entre a escola e o contexto em que esta se insere [...] Em última instância, produz-se uma disfuncionalidade entre a escola e o seu meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais para a cidade do que propriamente às zonas rurais [...] (PETTY, TOBIM, VERA, 1981, p. 32).



Petty, Tobim e Vera (1981) observam ainda que talvez uma das maiores dificuldades da escola rural seja sua condição de pobreza pela falta de investimentos públicos nesse meio (falta de eletricidade, água corrente, serviços entre outros) assim como a carência de recursos para serem aplicados na construção de escolas que atendam às exigências legais de garantia dos direitos dos povos do campo.

A questão da estrutura física se agrava ainda mais nas escolas multisseriadas. No Pará, como abordado no Capítulo I, existem 11.573 escolas que oferecem ensino fundamental, dessas 7.741 são multisseriadas (66,89%) e entre essas, 7.669 são rurais (99,1%). É preciso, pois, reconhecê-las em lugar de negá-las, porque ao negá-las está se negando a possibilidade de procurar resolver os graves problemas de infra-estrutura, condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam professores e alunos dessas escolas.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10):

[...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências das escolas no meio rural, com vistas a se obter um diagnóstico contínuo mais próximo e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta das escolas que estão inseridas nessa realidade.

Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar no e do campo, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas e de infra-estrutura para o seu pleno funcionamento.

A luta por melhores condições nas escolas no campo poderá encontrar obstáculos, pois o:

silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...] Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo não chegando, a 1% as que tratam especificamente da Educação escolar no meio rural. O que é para muitos um dado preocupante (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 8).

Nessa discussão, Atta (2003), ao desenvolver pesquisas sobre as escolas do campo no estado da Bahia, revela que muitas das questões levantadas acerca dessas escolas nem sempre têm respostas, visto que a razão desse silêncio estaria:

No fato de os municípios, de um modo em geral, quase só se preocupam com os problemas da zona urbana [...] e que a taxaçoão do setor rural é de competência do Governo Federal que organiza as políticas e as ações diárias [...] isto reforça a hipótese de que a maioria dos dirigentes municipais é despreocupada da zona rural dita, desconhecendo os seus problemas, inclusive os vinculados à educação e, em relação a esses, consideram-se desobrigados. Se constroem uma sala e pagam uma professora [...] alimentam as estatísticas, mas não expressa a verdade sobre a qual eles não sabem falar (p.11).

Nesse cenário, nos últimos anos, temos visto o renascer da discussão sobre a educação, sobretudo a que se desenvolve na escola que se situa no meio rural, provocada especialmente pela influência dos movimentos sociais. No âmbito dessas discussões, revelam-se as faces da qualidade da educação que nela se pratica:

A fim de buscar a concretização de direitos que são inerentes a todo ser humano situado e datado historicamente, seja por impulso de sua própria natureza - cada indivíduo sempre que satisfaz uma necessidade há sempre outra nova a enfrentar seja por conhecimento do que é exercitar a cidadania: o exercício de busca de atendimento de necessidades materiais e imateriais de qualidade e com suficiência, direito de uma moradia digna, o direito à educação pública e gratuita de qualidade, o direito ao trabalho, o direito à informação, o direito à liberdade [...] na realidade brasileira, morar no campo, em cidade do interior dos estados ou na periferia da capital, principalmente no Nordeste, ainda não ser proprietário de terra ou ser apenas pequeno proprietário significa viver em atraso, em carência, estar fadado a viver difíceis condições de vida, isto é, não ter acesso suficiente aos direitos humanos fundamentais: [...] domínio de informação escrita diversificada e fundamentada, etc – condições de estudo de boa qualidade, etc. (CALAZANS, 2002, p. 27).

Podemos perceber que não é de se estranharem os equívocos que geram as permanentes lacunas na estrutura e na organização voltadas para o delineamento da escola rural. Salvaguardam-se assim vestígios estereotipados que, fortemente, impregnam a reprodução histórica do campo de forma preconceituosa e acanhada.

Todavia, observamos que a educação escolar do campo, para atingir os eixos de toda a sua abrangência e complexidade, precisa fugir das entranhas de uma perspectiva que a reduz a “escolhinha que é possível ter”. É preciso banir o esforço de reproduzir a ideologia subjacente elaborada pela elite burguesa tanto quanto ter o cuidado de desvendá-la. É preciso acreditar

em uma visão mais dialética do poder, apropriando-se de matizes que darão um maior significado redefinidor da relação entre controle social e escolarização.

Por isso, salientamos a necessidade de superação desses rótulos de inferioridade necessária para se garantir o direito à educação. A educação do campo vem sendo lesada no âmbito das políticas educacionais quando não se leva em consideração suas especificidades. Mesmo assim, resistem na trajetória histórica de sua existência a esse conjunto de forças que são desfavoráveis na caracterização de um projeto educativo coerente com os princípios que alicerçam a construção de uma base sólida norteadora de uma proposta curricular que contemple primeiramente a realidade local.

É preciso que se assegure a garantia da dignidade e dos direitos de homens e mulheres à educação escolar e que não seja eles marcados por estereótipos que os rotulam e lhes negam a condição de acesso ao saber, o qual os liberta das amarras do domínio que dificulta as sua ascensão social, contrariando, assim do exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, é imprescindível que sejam superados os obstáculos que inviabilizam a construção de uma prática escolar que se dimensione para atender não só às necessidades do professor, mas também às do aluno e às dos demais agentes inseridos no meio sócio-educacional rural.

No âmbito de toda essa abordagem, necessário se faz destacar a importância da priorização de políticas educacionais que contenham propostas claras, objetivas e viáveis. As condições de funcionamento das escolas do campo não devem ser negadas, mas sim consideradas, porque é uma realidade existente no contexto rural brasileiro.

### **3.1.1 Escola do campo de qualidade: o que dizem os sujeitos**

Neste item, apresentamos e analisamos as colocações dos sujeitos da pesquisa - diretores, professores, alunos, pais e/ou representantes da comunidade – sobre a qualidade das **escolas A e B**. Ressaltando que estamos adotando o conceito de qualidade como condições indispensáveis para a realização do ensino. Isso não significa abandonar as discussões de fundo sobre qualidade, mas no reconhecimento de até onde está pesquisa se propôs a contribuir com o debate.

Ao questionarmos os informantes sobre: *você considera que esta escola é de qualidade?* Constatamos que tanto a **Escola A** quanto a **B** são vistas como não sendo de qualidade. Para eles, uma escola de qualidade deveria ser aquela que apresentasse o mínimo de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades educativas. A **Escola A**, por

exemplo, possui apenas uma sala de aula, com buracos, que molha quando chove, com cadeiras pesadas e desconfortáveis. Não tem cozinha, o banheiro não é apropriado, não tem biblioteca, sala de leitura, televisão, enfim não tem o necessário para desenvolver um bom trabalho nem em sala de aula nem fora dela. O professor é o único responsável pelos trabalhos desenvolvidos na mesma, portanto, resolve desde os problemas administrativos até os relacionados aos serviços gerais. Isso tem um rebatimento negativo no trabalho docente que é resumido em função de outros afazeres.

Além disso, outras questões foram colocadas por alunos e pais que ilustram as razões que os levaram a classificar as escolas que atuam:

[...] para mim a escola não é boa, porque tinha que ser nova e um pouco maior. Tinha que ter janelas que pudessem fechar, porque quando chove molha tudo aqui dentro. Tinham que ter dois ventiladores para ficar um no início e outro no fim da sala, porque só tem um e ainda é no lado, não ventila nada. Também a sala é muito cheia, tinha que dividir os alunos em duas turmas. Às vezes o professor faz isso, mas ele é só um (A. E. A).

[...] falta muita coisa para a escola melhorar. Aqui a escola fica abandonada. [...] eles mandam o professor e só, a gente é que cuida da escola, não que a gente não possa ajudar, mas eles precisam vir ver quais são as condições em que a escola se encontra. Por mais que a gente queira fazer alguma coisa para melhorar a gente não tem condições, tudo leva dinheiro e é isso que a gente não tem. Será que não existe uma verba para arrumar as escolas? Porque entra prefeito sai prefeito e as condições são as mesmas. Eu não sei em outras escolas porque é coisa mais difícil eu sair daqui, mas essa aqui tá precária, a sorte é que no final do ano e em janeiro não tem aula, porque é o tempo que mais chove aqui para essas bandas. Se der uma chuvinha molha tudo na sala de aula, os meus meninos já chegaram com caderno todo molhado. A situação é precária mesmo (P. E. A).

Observa-se que tanto o pai quanto a aluna fazem uma relação da qualidade da escola com a estrutura física da mesma, ou seja, uma escola de qualidade é aquela que disponibiliza para os alunos um ambiente escolar adequado para a realização do trabalho pedagógico e conseqüentemente da aprendizagem.

Essas medidas, evidentemente, demandaram aumento nos investimentos e no custeio dos sistemas de ensino, o que ficou muito difícil de manter, quando no final da década de 1980 a chamada crise do Estado e a adoção das políticas de ajuste econômico pressionaram os governos no sentido de uma retenção das despesas públicas, criando uma grande contradição entre a intenção de melhoria do sistema de ensino e a disponibilidade de recursos para alcançá-la. Segundo Oliveira (1998), esse contexto significou a disputa entre as perspectivas de avanço da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos para sua

concretização.

Dos 4 (quatro) sujeitos da **Escola A** que foram entrevistados, todos a consideram de péssima qualidade. Verificamos que a análise mais crítica feita pelos sujeitos, sobre a qualidade da escola, centra-se, de forma mais presente, na falta de infra-estrutura, de mobiliário, equipamentos e material didático; múltiplas funções do professor e atuação em classe multisseriada.

As falas dos sujeitos são muito fortes diante da realidade que eles vivenciam. Mostraram-se altamente insatisfeitos com a qualidade da **Escola A** como podemos acompanhar a seguir:

Eu digo que ela **não é de qualidade** porque no meu entendimento uma escola de qualidade deveria ser aquela que desse **melhores condições de infra-estrutura** porque aqui como você pode ver, não temos nada, apenas **uma sala com péssima iluminação, com buracos, que molha quando chove, com cadeiras pesadas e desconfortáveis. Não temos cozinha, banheiro decente, não temos biblioteca, sala de leitura, televisão**, enfim não temos o necessário para desenvolver um bom trabalho nem em sala de aula. Sem falar que é multissérie, que não temos nem servente. Tudo eu tenho que resolver, não me importo em ajudar, mas isso acaba prejudicando meu trabalho enquanto professor porque para facilitar a minha vida e dos alunos, como é que eu faço? Pela parte da manhã eu dou aula para 1ª e 2ª séries e à tarde para 2ª e 4ª, mas não recebo por isso, faço isso só para não ficar sobrecarregado e para ter tempo de atender melhor os alunos já que as quatro séries juntas, fica quase impossível, dar atenção devida aos alunos. Se o governo estivesse interessado em qualidade me dava mais 100h ou fazia outra sala e contratava outro professor porque como está hoje pode ser o melhor professor do mundo... não consegue fazer um trabalho de qualidade porque as limitações são muitas (PROF-E-A).

[...] Não é boa porque tinha que ser nova e um pouco maior, também tinha que ter janela porque é muito escura, tinham que ter dois ventiladores para ficar um no início e outro no fim da sala, porque só tem um e ainda é no lado, não ventila nada. [...] Também a sala é muito cheia, tinha que dividir os alunos em duas turmas. Às vezes o professor faz isso, mas ele é só um, e faz tudo aqui na escola. (A-E-A).

Como se percebe, as falas chegam ser um desabafo e um apelo para que sejam tomadas providências urgentes, no sentido de vir a sanar as precariedades de funcionamento da escola. Nesse sentido, podemos inferir que os sujeitos têm uma visão dos fatores que compõem a qualidade da escola, quando direcionaram suas respostas para aspectos relevantes que evidenciam melhoria na escola e na educação.

Quando solicitamos que os sujeitos fizessem uma relação da qualidade da escola com as condições do funcionamento da mesma, a aluna responde:

As condições em que a escola funciona não é boa porque falta muita coisa

que a gente precisa. Não tem onde a gente merendar a gente fica em pé, não tem onde a gente fazer atividade de Educação Física, a gente vai fazer lá no campo, mas se tiver sol eu não posso ir porque fico logo doente, só os meninos que vão, porque eles gostam de jogar bola e não estão nem aí para o sol. Nós meninas não temos onde fazer as atividades, a gente sempre faz em baixo das arvores, mas tem muita formiga que o nosso pé fica todo ardido de tanta mordida. Também falta água boa porque do poço não presta para a gente beber porque é muito amarela da tabatinga, só serve mesmo para lavar. (A-E-A).

Segundo Hage (2005), estudar nessas condições adversas, não incita o professor e os alunos a permanecer na escola ou sentir prazer de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais a marca da escolarização empobrecida que tem sido oferecida no espaço rural, e impulsionando as populações do campo a buscarem o meio urbano para continuarem os estudos.

Ambientes físicos escolares em que se pretenda ter o mínimo de qualidade devem ser espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, além de boas condições de trabalho para o professor.

Apesar de considerarem a precariedade da **Escola A**, professores, pais e alunos evidenciam o papel da escola na comunidade e a relação com as suas vidas:

Vejamos alguns depoimentos:

[...] Já quiseram fechar essa nossa escola porque tinha poucos alunos, mas nos reunimos e fomos até o senhor prefeito para garantir que ela continuasse aqui porque nossos meninos são pequenos para irem para outro lugar. Por ele mesmo essa escola não existia mais, porque ele só quer escola onde tem muitos alunos, mas nós reivindicamos e até agora conseguimos que a escola ficasse aqui, porque se não as crianças daqui vão ficar sem estudar porque não tem como eles saírem daqui (P-E-A).

[..] A escola é muito importante para nós, se não como a gente ia estudar. Teríamos que ir de ônibus ou andando para outra escola. A gente que é maior tudo bem, a gente até se garantia, mas os da 1ª e 2ª série não iam poder ir porque são muitos pequenos (A-E-A).

[..] Essa escola não pode sair daqui, porque como já lhe disse, as crianças que moram aqui não têm outro meio de estudar a não ser aqui, se não existisse essa escola, elas teriam que ir para outra comunidade, que fica lá naquele ramal que você entrou pra cá, mais ou menos uns 20 quilômetros daqui, e não tem ônibus para levar, eles teriam que ir andando, eles não iriam agüentar. O sol é muito forte e o areal é intenso o que dificulta andar rápido. Por isso os pais fazem questão que tenha a escola aqui, eles ajudam como podem para que eu fique aqui, me tratam muito bem, mas eu falo para eles que eles precisam reivindicar uma escola melhor, mas eles são meios acomodados nesse sentido (PROF-E-A).

Como podemos perceber, no depoimento dos sujeitos, as escolas do campo possuem um papel fundamental na comunidade, reconhecidas pelos próprios moradores como um meio de manter as crianças no local, promovendo a formação humana através das relações sociais e das práticas educativas. Todavia, muitas escolas estão esquecidas, como é o caso da **Escola A**, provocando relato indignado do professor que convive com essas situações:

[...] Não é boa não, pelo contrário, é péssima. Temos apenas uma sala onde podemos realizar atividades educativas. A outra sala serve de depósito para tudo o que você possa imaginar - merenda, livros, material didático, remédios quando tem e outros. O banheiro não tem condições de uso quando chove, porque ele é feito de buraco no chão e quando vem a água da chuva transborda, colocando em risco até a nossa saúde, às crianças vivem com os pés cheio de micose por conta dessa situação. Não tem onde fazer merenda, os pais improvisaram aquele barracão que você está vendo ali, mas ele não é cercado e quando chove fica inviável ficar ali, sem falar que caem muitos bichinhos na merenda por causa da palha. Aqui na sala também chove, o telhado está tudo esburacado, este piso também é uma vergonha, os buracos só fazem aumentar. Eu reclamo toda às vezes que vou à secretaria de educação, às vezes fico até com medo porque ainda estou no estágio probatório, mas não tem outro jeito, se a gente não reclamar as coisas ficam pior. Além disso, exerço a função de diretor, corro atrás do material didático e da merenda, sou servente, lavo e limpo, não tem material de limpeza, a vassoura tem que emprestar. Aqui “farta” tudo. Às vezes acho que existe um descaso muito grande com as escolas que ficam na zona rural, até porque não tem nem como alguém ir reclamar devido à dificuldade de ir até a cidade, tendo em vista, que o ônibus só entra na segunda e na sexta-feira, ou pessoa passa a semana lá ou o final de semana e é complicado para quem trabalha (PROF-E-A).

No final da fala do professor percebemos a diversidade de funções e atribuições que o mesmo desenvolve pela ausência de outros profissionais para assumirem as outras atividades afins no sentido de melhorar o funcionamento da escola.

Diferente da **Escola A**, a **Escola B** não teve a infra-estrutura apontada como de péssima qualidade pelos sujeitos, mas a escola não foi considerada de qualidade, tendo em vista, a necessidade de transporte escolar; de pessoal; de mobiliários, de equipamento e material didático. Essas questões são bastante enfatizadas na fala da diretora e professora, como veremos a seguir:

Apesar de a nossa escola apresentar uma estrutura física bem melhor que as outras escolas, isso não significa que ela é de qualidade, pois no dia-a-dia sofremos com a ausência de professores, de carteiras, de mesas, de uma biblioteca, de material didático e tecnológico. Não é porque moramos na zona rural que não temos direito de ter acesso a esses avanços que em muito contribuem para que o aluno entre em contato com outras formas de aprender (DIR-E-B).

Não podemos dizer que esta escola é de qualidade, porque no meu entendimento, qualidade não apenas uma boa infra-estrutura ou a oferta de vagas, ela vai muito além disso. A melhoria dos conhecimentos e a promoção de atitudes e valores necessários à cidadania e à vida em comunidade precisa de um bom quadro de professores qualificados, de uma equipe pedagógica que se preocupe com as relações sociais na escola, de material didático que atenda a realidade dos nossos alunos e de transporte escolar para garantir a vinda e a ida com segurança e tranquilidade dos alunos, se não conseguirmos garantir isso, a qualidade está afetada (PROF-E-B).

Percebe-se nas falas dos sujeitos da **Escola B** que não basta apenas melhorar a infra-estrutura para que se tenha uma escola de qualidade, mas também, preparar melhor os professores e a comunidade escolar de maneira a alterar a dinâmica das relações sociais na escola, de modo que o aluno seja protagonista das mudanças que precisam ser desencadeadas para que se tenha uma escola de qualidade.

Outra questão bastante salutar que diferencia as duas escolas é a questão da organização da comunidade na qual se localiza a **Escola B**. Segundo informações adquiridas em conversa informal com os moradores dessa comunidade, a conquista relacionada à construção da escola está diretamente ligada a sua organização político e social.

Na comunidade, há a Associação das Mulheres Rendeiras que trabalham na produção de lençóis, toalhas, roupas e confecções em geral, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que é um dos sindicatos mais atuantes de Bujaru. São esses movimentos que reivindicam junto aos governos estadual e municipal melhorias de infra-estrutura para aquela comunidade.

A organização em associações e sindicatos foi fundamental para que a proposta de uma escola em tamanho maior e com melhores condições de funcionamento fosse construída naquela comunidade, como ressalta a professora:

Hoje nossa escola é outra, graças à comunidade que se reuniu para angariar fundos e para fazer mutirão na hora de construir. Temos uma escola maior e melhor, bem diferente da outra escola que só tinha uma sala e estava caindo aos pedaços. Mas, eu não considero que ela seja ainda de qualidade, porque para mim uma escola de qualidade não é somente fazer a escola e colocar os alunos dentro. A escola precisa ter uma estrutura que atenda a todos os alunos e em todos os turnos. Aqui os melhores atendidos são os alunos do turno da manhã, porque tem professores para todas as turmas, nos outros horários não tem porque a comunidade conseguiu construir a escola, mas os professores precisam vir da prefeitura e eles não assumem a responsabilidade deles (PROF-E-B).

Percebe-se na fala da professora que a organização da sociedade civil pode constituir uma saída para mudar o quadro da precariedade das escolas, como foi o caso da **Escola B**,



quando passa a construir coletivamente uma cultura política e ética de participação e responsabilidade coletiva de forma democrática e participativa.

No entanto, temos que nos preocupar com o fato de as comunidades assumirem um papel que não é somente seu. A educação se constitui como um direito e, o poder público é responsável por seu provimento e por garantia de condições necessárias para que a escolarização se efetive.

Outra questão bastante enfatizada pelos sujeitos da **Escola B** foi a ausência de transporte escolar, pois isso prejudica o deslocamento dos alunos até a escola. As longas distâncias percorridas para chegar às escolas foi enfatizada pelo próprio aluno.

[...] Para eu chegar aqui na escola, eu saí de casa muito cedo, ando mais ou menos 1h e 30 min de casa até aqui, isso porque venho cortando caminho. Para voltar é mais difícil porque o sol é muito forte e a fome aperta. Parece que você anda e nunca chega (A-E-B).

A necessidade de transporte escolar é visível na região, porém os alunos da **Escola B** não dispõem desse transporte, pelo fato de a escola ficar fora da rota estabelecida pela prefeitura para o percurso do ônibus que atende àquela região.

A Constituição Federal determina no artigo 208, inciso VII que é dever do Estado o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A LDB (nº 9.394) diz em seu artigo 4º, VIII, que: “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte [...]”. Assim, tem-se que a obrigatoriedade de transporte escolar gratuito aos alunos que cursam o ensino fundamental é evidente. O acesso à escola deve ser pleno. Portanto, não há como privar, os alunos da rede pública que residem na área rural, do transporte necessário para a concretização deste direito fundamental.

Tanto o estado como o município jamais poderão se esquivar de tal responsabilidade, sob pena de ser imputado à autoridade responsável por tal negligência, crime de responsabilidade, consoante regra inserta no artigo 208, § 2º, da Carta Magna, e, 5º, § 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Mesmo diante das exigências legais os alunos estão sendo “lesados” pelo poder público. Os alunos da **Escola B** levam uma hora para chegar à escola. O material escolar vai embalado em sacolas plásticas para manter livros e cadernos longe da poeira e da chuva.

“Quando chove a gente fica encharcado”. Não tem carro pra buscar a gente”, conta o aluno da **Escola B** que faz trajeto de sua casa a escola, em uma hora e meia, de segunda a sexta-feira, para ter três horas e meia de aula por dia já que sempre chega meia hora atrasado.

Podemos inferir que para os sujeitos, os indicadores de qualidade pautam-se no ambiente educativo, na prática pedagógica, na formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, no ambiente físico e na estrutura física, o que vem corroborar com alguns dos indicadores discutidos no âmbito das produções teóricas sobre o tema, e confirmadas em suas falas.

Precisamos de uma escola maior, essa aqui é muito pequena parece que fizeram para economizar dinheiro mesmo. Queremos uma escola mais bonita, mas bem acabada, essa aqui parece uma prisão, toda fechada e calorenta. Que tenha pelo menos um bom banheiro, água tratada, boa para que as crianças possam beber. Que tenha uma cozinha para fazer a merenda, uma área coberta para que os alunos possam fazer atividade de Educação Física porque eles ficam no sol ou na chuva. Que tenha mais pessoas para ajudar o professor na escola Que tenha televisão, telefone, gravador, vídeo cassete e todos os outros equipamentos que tem em outra escola porque nós os alunos daqui também são gente e precisam disso para melhorar os estudos. A gente vê o aperreio do professor que às vezes não tem nada para fazer as atividades com os alunos, então isso tudo precisa ser visto por alguém que é responsável pela educação no município (P. E. A).

Para mim, uma escola de qualidade é aquela que tem tudo que o aluno precisa para aprender melhor o que o professor passa e também o que o livro pede, porque se não fica tudo pela metade. Também tem que ter água boa para a gente beber, banheiro bom para a gente usar porque aquele lá não presta pra nada, é horrível não dá nem para a gente entrar. Falta uma cozinha e também alguém para fazer a merenda, porque são as mães dos alunos ou o professor que fazem a nossa merenda. Os copos e pratos que a gente coloca a merenda também estão velhos, tem que ter outros. Tem que ter livros de historinha para a gente ler, tinha que ter uma biblioteca também, porque a gente não tem como emprestar livros para fazer as tarefas que o professor passa. Tinha que ter televisão e vídeo, também mais papel para fazer as atividades que temos que apresentar lá na frente. Tinha que ter tudo que a gente precisa, porque os não somos alunos que precisa aprender? Então tinha que ter o que a gente precisa (A. E. A).

[...] Que ela tivesse uma melhor infra-estrutura, mesmo que só essa sala, mas que ela fosse maior, que tivesse uma melhor ventilação e iluminação porque é possível tendo em vista o espaço que temos, que o piso fosse de lajota e o telhado forrado. Que tivéssemos bons banheiros, que tivéssemos uma cozinha com refeitório par os alunos merendarem sentados, um espaço para recreação coberto porque o sol aqui é infernal, que tivéssemos uma bomba para puxar e uma caixa para depositar de água, uma televisão, um DVD, um micro system, material didático e merenda escolar para o ano todo. [...] Se outros professores têm melhores condições de trabalho porque que eu não posso ter? É questão de garantir o nosso direito mesmo! (PROF. E. A).

Cabe destacar que com a realização de pesquisa dessa natureza pode-se confirmar diferentes aspectos sobre a questão da qualidade do ensino. Tanto é verdade que indicadores igualmente relevantes nem ao menos foram lembrados pelos sujeitos, como por exemplo, os de acesso e permanência e gestão, elementos fundamentais na qualidade da educação.

Isso mostra que, apesar de a comunidade escolar ter uma boa compreensão dos diferentes fatores que devem compor a qualidade da educação, existe a necessidade de uma maior discussão junto a esses segmentos, sobre a dimensão da qualidade que a educação precisa assumir enquanto direito garantido a todos.

### 3.2 APONTANDO INDICADORES<sup>18</sup> DE QUALIDADE

Os entrevistados ao serem inquiridos sobre como deve ser uma escola de qualidade expuseram suas opiniões. Embora qualidade não seja um conceito fácil, as falas dos sujeitos tanto da **Escola A** quanto da **Escola B** apontam na direção de que a qualidade das escolas está diretamente ligada à infra-estrutura e ao quadro de pessoal, como vimos no item anterior.

Embora apenas esses insumos não garantam a qualidade do ensino, concordamos com Pinto (2006) quando diz que “a garantia de infra-estrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatória são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem” (p. 211).

Registramos que não foi mencionado por nenhum dos entrevistados, a gestão enquanto indicador que garanta um ensino de qualidade. No entanto, consideramos que uma escola bem organizada e bem gerida pode criar e assegurar condições pedagógicas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores e dos alunos. Por conta disso, além dos 2 (dois) indicadores apontados pelos sujeitos, elegemos também a gestão enquanto elemento de análise.

Dessa forma, a seguir serão apresentados 3 (três) grandes grupos que agregam insumos considerados indispensáveis a uma escola de qualidade: 1) pessoal; 2) infra-estrutura e 3) gestão. O Quadro 4 mostra os insumos necessários e a ordem de prioridade destes nas escolas pesquisadas. É evidente que a classificação que ora apresentamos pode conter problemas do ponto de vista do rigor científico, mas facilita na indicação dos insumos necessários a um futuro cálculo do custo-aluno-qualidade.

---

<sup>18</sup> Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2007).

Enfatizando que estamos usando como referência, o quadro sobre detalhamento de insumos do custo-aluno-qualidade, elaborado pelo Fórum Permanente do Magistério de Educação Básica, do documento propositivo elaborado em 1995.

**Quadro 4: Os insumos e a ordem de prioridade nas escolas**

Natureza	Especificação	Detalhamento	Escola A	Escola B
Infra-estrutura	Material	Didático	3°	5°
	Instalação	Salas, banheiros, quadra, biblioteca, laboratório, cozinha, refeitório etc.	1°	4°
	Equip. e material permanente.	Mobiliário escolar <sup>19</sup>	4°	3°
		Equipamentos de multimeios	5°	2°
		Outros insumos: água, energia, telefone, transporte etc.	6°	1°
Pessoal	Área técnico-pedagógica	Professor	-	6°
		Supervisor educacional	7°	10°
		Orientador educacional	8°	11°
		Técnicos	9°	12°
	Serviços gerais	Merendeira	2°	7°
		Vigia	10°	8°
		Porteiro	11°	9°
Gestão	Planejamento.	Equipe pedagógica	13°	13°
	Administração	Direção, secretaria etc.	12°	14°

Observando os dados acima é possível registrar que: apesar da prioridade das escolas se concentrarem no grupo da infra-estrutura, a ordem dos insumos diverge entre as duas escolas. Isso significa que apesar dessas escolas se encontrarem no meio rural, não se pode inferir que elas possuem as mesmas características, tendo em vista, que cada uma apresenta particularidades que são inerentes ao local onde as escolas se localizam.

### 3.2.1 Infra-estrutura das escolas

A estrutura física das escolas pesquisadas tem aparências distintas. A **Escola A** apresenta-se em estado precário de conservação: paredes externas e internas sujas e mofadas, falta de ventilação, fechaduras quebradas, buracos no piso das salas e quadros de giz deteriorados com áreas impróprias para a escrita. A escola é pequena (01 sala de aula) e atende apenas alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental em classes multisseriadas.

<sup>19</sup> Estamos considerando mobiliário escolar: móveis, assentos, mesas, bebedouros, ventiladores, entre outros.

A **Escola B**, por sua vez, apresenta um aspecto mais limpo e bem cuidado. A Escola é maior (5 salas de aulas) atende ao ensino fundamental de 1ª a 8 séries e está em boas condições de funcionamento do ponto de vista da estrutura física.

Apesar da diferença na infra-estrutura, a comunidade escolar de ambas as escolas expressaram a necessidade de outros espaços que ofereçam melhores condições de funcionamento.

O indicador prioritário (1º) da **Escola A**, por exemplo, é a **Instalação** com garantia de salas ambiente (laboratórios, bibliotecas etc.), espaço de alimentação, lazer e de prática desportiva. Essa prioridade se justifica pelas precárias condições de funcionamento dessa escola, ressaltando a extrema carência, por exemplo, de banheiros adequados para o uso de professor e alunos, pois o local que hoje serve de banheiro é extremamente inapropriado para esse fim.

Na **Escola B**, a prioridade (1º) se concentra em **outros insumos**, com destaque para o transporte escolar. Para os depoentes o transporte escolar é fundamental para quem vive no meio rural. Segundo depoimento da professora, o percentual de freqüência dos alunos aumentaria caso fossem atendidos com o ônibus escolar, pois sem o mesmo, os alunos têm muitas dificuldades para chegarem à escola. As longas caminhadas são desgastantes para os alunos, as estradas e os caminhos são esburacados e no inverno os atoleiros são constantes. Vale ressaltar que os alunos se deslocam para a **Escola B** porque não há escolas nas comunidades onde eles residem.

Segundo Carreira e Pinto (2006), “o transporte escolar tem um forte impacto nos custos das escolas do campo, o gasto por aluno no transporte é mais elevado que os gastos com insumos diretamente ligados ao ensino” (p. 101). Esse custo elevado não significa qualidade no atendimento aos alunos das escolas do campo, tendo em vista, que a maioria dos alunos que usufrui do transporte escolar são aqueles levados para escolas da cidade. O que é mais grave nessa questão é que o recurso destinado ao transporte escolar, vem para o governo estadual que demora repassar aos municípios, deixando os alunos impossibilitados de freqüentarem as aulas no início do ano letivo.

Nessa direção, um projeto de lei que trata de transporte escolar será encaminhado ao Congresso Nacional, em regime de urgência. O anúncio foi feito no dia 15 de abril de 2008<sup>20</sup> pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao discursar na 11ª Marcha a Brasília em Defesa dos Municípios. Um dos pontos do projeto será a exigência de um convênio de cooperação

---

<sup>20</sup> Disponível em: <noticias.terra.com.br/brasil/interna> Acesso em 15 abr. 2008.

entre estados e municípios, a fim de definir os critérios da prestação de serviços entre os dois entes federativos. O texto também vai exigir que esse convênio seja firmado com todos os municípios de um mesmo estado.

Outra determinação será a constituição de um grupo de trabalho permanente no Ministério da Educação, com a participação de entidades representativas de prefeitos, municípios e governadores. Esse grupo deverá publicar anualmente um valor de referência para o custo do transporte por aluno, levando em consideração as características regionais, como extensão territorial, tipo de transporte e condições das estradas.

Luiz Inácio Lula da Silva lembrou que, em 2003, foi definido que estados e municípios ficariam responsáveis pelo transporte dos alunos matriculados na rede escolar pública e receberiam recursos proporcionais do Governo Federal. Destacou, entretanto, que "alguns estados não têm podido cumprir a lei, e o município acaba arcando com custos que não são seus".

O presidente afirmou que se os estados não fizerem o convênio de cooperação com as prefeituras, o recurso do transporte escolar rural, que hoje é repassado para os governos estaduais, será enviado diretamente aos municípios.

Em relação a equipamentos, material permanente e material didático, os que existem hoje, tanto na **Escola A** quanto a **Escola B** não atendem as necessidades pedagógicas das mesmas. Na **Escola A**, a situação é muito mais preocupante, pois se encontra totalmente desprovida desses materiais. Os alunos dispõem apenas do livro didático, quadro e giz. Sem recursos didáticos, pelo que observamos, a maioria dos educadores não conseguem ampliar suas práticas pedagógicas e o processo educativo se reduz a copiar e escutar. Não podemos negar, que também foi observado, alguns educadores buscando formas alternativas de contemplar suas atividades com recursos naturais presentes nas comunidades.

Os dados das Tabelas 13, 14, 20 e 21 (do capítulo anterior) mostram que os principais problemas tanto da **Escola A** quanto da **Escola B** consistem na ausência ou na insuficiência de equipamentos (computador, kit tecnológico - vídeo, TV, antena - freezer, geladeira, fogão); falta de material didático-pedagógico; falta de carteiras para os(as) alunos(as) etc. Esta série de problemas detectados guarda estreita coerência com as necessidades apontadas pelos pais e mães de alunos(as) e de professores(as) e gestores.

Este talvez seja um dos aspectos mais frágeis das condições de funcionamento identificado nas escolas porque acusa a insuficiência de recursos financeiros para que as escolas atendam suas demandas mais imediatas. Tal fato vem suscitando estratégias diversas organizadas pela comunidade escolar da **Escola B**, tais como bingos, festas, torneios

esportivos, rifas e sorteios em geral, para que sejam arrecadados recursos financeiros destinados aos serviços educacionais dessa escola. Podemos denominar esses recursos de *recursos próprios da escola*<sup>21</sup>.

Esta escola não se difere de muitas outras escolas públicas, que mesmo não sendo responsáveis pela arrecadação de recursos financeiros, quando assume esta tarefa, é normalmente para responder a alguma necessidade que está latente ou explícita e que precisaria ser atendida pelo poder público central. A escola, normalmente, não arrecada para fazer caixa com objetivo de financiar atividades estranhas à sua função social. O que significa que as necessidades da escola pública, que deveriam ser sanadas pelo poder público direta ou indiretamente (com ações diretas ou com recursos transferidos), acabam tendo sua solução orquestrada pela própria escola que com isso financia a si mesma.

Há, no entanto, a necessidade de dimensionar o impacto real dos recursos arrecadados diretamente pelas escolas em sua manutenção efetiva e o custo-aluno-ano. Essa relação pode revelar que a manutenção dessas escolas vem se dando, em grande parte, e mesmo sem querer, com recursos próprios da escola, o que não demandaria um esforço do Estado muito mais expressivo do que o atual.

Mesmo diante desses desafios, verificamos que as escolas são vistas como resultado da mobilização e da reivindicação social enquanto direito público. Essas escolas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, haja vista que há o interesse que os alunos estudem na escola localizada em sua própria comunidade.

No entanto, é preciso que se garanta para essa escola uma infra-estrutura básica. Ressaltando que aqui se entende por infra-estrutura básica o abastecimento de energia elétrica, de água e esgoto sanitário, bem como a existência de sanitário; diretoria; secretaria; sala de professores; biblioteca; laboratórios; quadra de esporte; pátio; cozinha; depósito de alimentos, refeitório entre outros. Sem essa estrutura há dificuldades no desenvolvimento de atividades cotidianas, complementares e diversificadas no processo ensino-aprendizagem.

### 3.2.2 Pessoal

As escolas pesquisadas apresentam um quadro de pessoal distinto: como foi ressaltado ao longo deste trabalho, o quadro de pessoal da **Escola A** se resume a um (1) professor. Na **Escola B** trabalham 15 servidores que estão distribuídos entre os cargos de técnico-administrativo, apoio administrativo, professores e pessoal de serviços gerais.

---

<sup>21</sup> Os recursos próprios são constituídos por diversas fontes, pois depende da criatividade e da capacidade arrecadadora de cada escola.

O professor que trabalha na **Escola A** possui nível superior em Formação de professores para Ed. Infantil e 1ª a 4ª série do ensino fundamental e pertence ao quadro efetivo através de concurso público. Os 8 (oito) professores que trabalham na **Escola B**, também possuem formação superior e são efetivos via concurso público. Esse vínculo efetivo dos professores foi garantido no último concurso público realizado no município de Bujaru no ano de 2005.

Podemos dizer que esse vínculo profissional trouxe grandes benefícios para as escolas do campo, tendo em vista que a condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista a esses docentes, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estão sujeitos a demissões ao final do ano e nem se encontram submetidos a uma grande rotatividade ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Além disso, em geral, o salário dos professores que são contratados é inferior aos professores efetivos, o que leva os primeiros a não terem dedicação exclusiva às escolas que trabalham. Assim:

A situação de contratação temporária de docentes, além de ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas, por haver sempre a necessidade de novas contratações, pode estar articulada a uma estratégia de redução de gasto por parte do município (GOUVEIA et al., 2006, p. 261).

Isso implica dizer que quando pensamos em um projeto de escola de qualidade, os profissionais da educação, principalmente o professor, precisa ter uma relação estável com a escola, com a comunidade e com os alunos. Para as escolas do campo, essa relação de estabilidade é muito importante, tendo em vista a necessidade de o professor conhecer a comunidade onde a escola se localiza, seus modos de vida, saberes, culturas, tradições, mitos, territorialidades e temporalidades. Ao conhecer essa realidade o professor demarca o sentido de uma escola que tem sua raiz na realidade do lugar, mas numa relação local-global (SANTOS, 2006). E que essas relações são fundamentais para se construir uma prática político-educativa crítica.

A jornada de trabalho, que também é um fator importante para a efetivação de um ensino de qualidade, é bastante complexa no quadro de pessoal das escolas pesquisadas. Na **Escola A** o professor recebe por 100h mensais, o que equivale à 20h semanais e 4h diárias (4 em sala de aula), no entanto, o mesmo se sente sobrecarregado ao assumir outras funções na escola, como faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, entre outros, causando uma desvalorização desse profissional, expressa principalmente na remuneração.



As vantagens que se teria pela dedicação do professor a somente uma escola, até pelo fato da impossibilidade de locomoção diária entre escolas, acaba sendo um problema para a qualidade, tendo em vista que os outros afazeres reduzem a jornada diária dos alunos em sala de aula<sup>22</sup>. Outra questão é que com essa carga horária o professor não dispõe de horas atividade, ou seja, aquele tempo que é reservado aos estudos e planejamento de suas ações educativas na escola.

Segundo o professor, apesar da necessidade de uma carga horária maior, não há interesse por parte do poder público municipal de realizar tal aumento. Essa é a carga horária para as escolas multisseriadas de acordo com o edital do concurso público. Isso nos leva a inferir que o aumento da carga horária gera custos que oneram o Estado que está preocupado em garantir os menores gastos e menores custos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo do aluno e do professor, mas seu lado econômico, sistêmico - ou como se costuma dizer: o custo-benefício.

Na **Escola B** também há sobrecarga de trabalho não somente por parte dos professores, mas das merendeiras e das serventes que recebem um salário mínimo para trabalhar 8h diárias. Mesmo trabalhando muito mais que isso, não dão conta de manter um ambiente limpo em todos os turnos de funcionamento da escola.

A carga horária dos 8 (oito) professores também é extensa (40h semanais), mas na prática eles trabalham muito mais, porque falta professor na escola e para eles não verem os alunos sem aula, eles acabam ministrando além da carga horária. Segundo a diretora da escola, o número de horas trabalhadas em sala de aula deveria corresponder a 75% e 25% implicaria em carga horária destinada a *horas atividade*, reservadas exclusivamente, aos estudos, avaliação e preparação de atividades. Essa determinação está bem próxima da indicação do Conselho Nacional de Educação, na Resolução 3/97, que prevê que:

A jornada de trabalho dos docentes poderá ser até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas e outra de horas atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, considerando como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (BRASIL, CEN/CNE, 1997).

Apesar de essa carga horária estar prevista na resolução e também na proposta da escola, ela não acontece na prática, porque todos os professores trabalham nos 3 (três) turnos,

---

<sup>22</sup> No CAQI a jornada diária para alunos do campo é de 5h.

e com um número excessivo de alunos por turma (são em média 30 alunos). Mesmo eles trabalhando somente nessa escola, o desgaste é inevitável. Até porque, como foi dito, eles trabalham muito mais que as 40h semanais, impactando negativamente a qualidade do processo educativo.

A formação continuada de professores é um ponto que merece destaque face às dificuldades que os professores encontram em seu processo de formação inicial relacionada a discussão da educação do campo. O fato de os cursos de formação inicial não terem em seus currículos essa discussão, é que muitos professores, ao se depararem com as peculiares da educação do campo, não sabem como agir e acabam na maioria das vezes desistindo ou reproduzindo metodologias que não são condizentes com experiências sociais e culturais dos sujeitos que vivem no/do campo.

Segundo a professora da **Escola B**, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores dessa escola é a escassez e, às vezes, a inexistência de cursos de formação continuada, ou cursos de capacitação, para professores que atuam nas escolas do campo. O que existem são ações esporádicas de formação por meio da oferta de cursos de curta duração ou oficinas.

Para Novoa (1992), não há ensino de qualidade e inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. A formação consistente do professor, tanto inicial como continuada, é essencial para a compreensão, de forma crítica e reflexiva, das teias de relações que fundamentam a escola.

Observou-se que a discussão sobre a educação do campo, ainda é muito incipiente junto aos profissionais da educação das 2 (duas) escolas pesquisadas. No entanto, destacaram a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre essa, por considerarem uma realidade plural e complexa, do ponto de vista, das identidades, das diversidades socioculturais, da realidade econômica, política e ambiental. Realidades que demarcam a singularidade da Região Amazônica e demandam práticas e projetos educativos inovadores, críticos e multiculturais.

Quanto à questão salarial, até o momento em que a pesquisa foi realizada, o vencimento base tanto para o professor da **Escola A** quanto da **Escola B** era de R\$ 422,00 (quatrocentos e vinte e dois reais), com o valor da hora/aula de R\$ 3,30 (três reais e trinta centavos), incidindo ai mais 30% em cima do vencimento base como adicional de nível superior. Devido a diferença de carga horária o professor da **Escola A** recebe o valor bruto de R\$ 878,60 (oitocentos e setenta e oito reais e sessenta centavos) por 100h e os da **Escola B** 1.208,60 (mil duzentos e oito reais e sessenta centavos) por 200h.

Segundo a diretora da **Escola B** esses valores começaram a ser pagos a partir de maio

de 2006 e foi uma conquista que veio com a aprovação pela Câmara Municipal do Plano de Cargos e Salários que foi aprovado em 2005 e começou a vigorar a partir do dia 1º de janeiro de 2006. No último concurso público esse plano já serviu de base para os cálculos salariais. Para a diretora uns dos questionamentos sobre o plano é a falta de adicionais para quem trabalha nas escolas do campo. Fato este que deixou escolas sem nenhum candidato inscrito para preencher as vagas ofertadas<sup>23</sup>. “Se é para receber o mesmo valor eu prefiro ficar perto de casa” diziam os professores, no relato da diretora.

No estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na projeção feita para o CAQI (custo-aluno-qualidade-inicial), um professor com atuação em escola rural e com formação em nível superior deveria receber por uma jornada mínima de 40h (com adicional rural de 30% sobre o salário-base) o valor inicial de R\$ 1.950,00<sup>24</sup> (mil novecentos e cinquenta reais). Relacionando esse valor com o que recebe os professores da **Escola B**, poderíamos dizer que os mesmos recebem R\$ 741,40 (setecentos e quarenta e um reais e quarenta centavos), abaixo do que foi considerado como um valor que assegure um patamar mínimo de qualidade do ensino.

A diferença entre o valor efetivado pelo município e a projeção realizada para o CAQI é bastante acentuada. Deste modo, se o CAQI fosse referência para uma política nacional de educação, dificilmente, apesar de não termos feito este cálculo, o município das escolas pesquisadas disporia dos recursos financeiros necessários para arcar com esse valor. Para isso, de acordo com a LDB 9.394/96, o Governo do Estado e a União participariam do financiamento da educação municipal suplementando os recursos para que todos atingissem o valor estipulado.

Podemos concluir este item enfatizando que o resumido quadro de pessoal das escolas pesquisadas não só dificulta como também inviabiliza a realização de certas tarefas indispensáveis para o bom funcionamento de um estabelecimento escolar, como, por exemplo, os momentos de planejamento coletivo que exigem tempo para que as discussões e os debates sejam amadurecidos e efetivados.

As medidas de natureza econômico-administrativa, que têm por objetivo a racionalização dos serviços e o controle dos gastos relativos a contratação de pessoal, como está acontecendo nas

---

<sup>23</sup> As vagas para o meio rural foram ofertadas por escola, na tentativa de evitar que o professor se indisponha a não ir para aquela escola caso seja aprovado.

<sup>24</sup> O ponto de partida para a fixação dos salários foi o “Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica”, assinado em 1994, no governo Itamar Franco, que fixava um piso salarial nacional de R\$ 300,00/mês para uma jornada de 40h semanais de trabalho, pra um professor com formação em nível médio (normal). Com a correção inflacionária (IGP-DI da FGV), este valor corresponde, hoje, a cerca de R\$ 1.000 (PINTO, 2006).

escolas pesquisadas, interferem nas condições de trabalho dos professores, no funcionamento das escolas e na organização pedagógica. As medidas definem limites e estabelecem restrições a que as escolas devem se submeter. Desta forma, a própria organização do trabalho acaba sendo um dos fatores da precarização da qualidade educacional.

### 3.2.3 Gestão

A gestão não foi associada pelos sujeitos da pesquisa como aspecto relevante na qualidade do ensino. Uma das hipóteses que justifica essa ausência, pelos sujeitos da **Escola A**, é o fato dessa escola não ter a presença do diretor como responsável pela escola, e sim o professor. Para os entrevistados, o professor exerce um papel de importância junto à comunidade e famílias de alunos e, de certa forma, vem atendendo as expectativas em torno de suas responsabilidades. É o professor que está no centro da atenção dos pais e alunos. É dele a responsabilidade direta pela escola, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e pelo sucesso ou fracasso escolar.

Na Escola B, a questão da gestão ainda é muito incipiente, tendo em vista, que somente a partir de 2005 a escola passou a ter a presença de uma diretora no quadro de pessoal. Observou-se nessa escola que a predominância das atividades da diretora, caracteriza-se ainda por questões meramente administrativas e com uma relação ainda muito centralizadora nas tomadas de decisões, evitando discussões e planejamentos coletivos.

Segundo a Coordenadora da educação do campo de Bujaru, a gestão das escolas do campo nesse município sempre esteve muito centrada na Secretaria de Educação, tendo em vista que são poucas as escolas que possuem diretor(a), secretário(a), coordenador(a), supervisor(a) entre outros. Somente nas escolas pólos e em escolas consideradas maiores, como é o caso da **Escola B**, existe esse quadro de pessoal que é chamada de equipe pedagógica.

A equipe pedagógica das escolas pólos recebe orientações dos técnicos da secretaria de educação, para que sejam repassadas para os professores das escolas anexas. Segundo o professor da **Escola A**, essas orientações demoram muito a chegar até ele, isso porque não há uma regularidade das visitas da equipe pedagógica a essa escola.

O professor diz se sentir muito sozinho do ponto de vista das questões pedagógicas, pois há somente uma semana pedagógica durante o ano letivo. Essa semana não é para elaborar um planejamento participativo, mas para participar de oficinas, palestras e mini-curso com assuntos que já estão contemplados no planejamento, ou seja, alguém já fez o planejamento anual para as escolas da rede, independente do local onde ele vai ser colocado em prática.

Essas questões são extremamente sérias, pois mostram a ausência de um processo de

construção democrático e evidenciam uma centralização na medida em que aqueles que exercem uma função de coordenação têm, via de regra, pouco compromisso em considerar a opinião do coletivo e de manter um diálogo com os seus pares. Apresentam planejamentos feitos isoladamente sem a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto de extrema relevância a se considerar numa desejável reestruturação administrativa das escolas do campo, visando a uma gestão escolar consistente, diz respeito aos conselhos escolares. Hoje esses conselhos quase não existem nas escolas do campo de Bujaru. Na **Escola B**, ele ainda está se constituindo, mas com participação restrita da comunidade e dos pais. Observamos que há membros que foram indicados pela diretora, em detrimento de um processo mais democrático de escolha de seus membros.

Um outro instrumento essencial à gestão democrática e à qualidade do processo educativo é o projeto político-pedagógico. Na **Escola A** ele não existe. Na **Escola B** ele está em construção, mas ficou evidente que somente a diretora e uma professora demonstraram ter familiaridade com as questões que envolvem aquele projeto. Ficou claro também que a sua elaboração vem se realizando a partir de um roteiro determinado pela Secretaria de Educação, sem a participação efetiva dos docentes e dos demais membros que compõe a comunidade escolar.

Há uma relação muito próxima da comunidade externa com as duas escolas pesquisadas. Os entrevistados relatam a realização de reuniões periódicas com a comunidade, mas também reforçam a ausência dos pais, motivada normalmente pela cultura da não participação por falta de tempo, o que atrapalha a constituição de um processo que seria extremamente favorável ao exercício democrático de construção de uma cultura de participação realmente ativa.

Segundo Pinto (2006, p. 213) “o CAQI foi composto a partir de insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar”, deste modo foram considerados componentes essenciais tais como: tamanho da escola; instalações; recursos didáticos; razão aluno turma; remuneração do pessoal; formação; jornada de trabalho; jornada do aluno; projetos especiais da escola e gestão democrática.

Para além desses indicadores, há um conjunto de peculiaridades identificadas durante a realização da pesquisa, o que de certa forma está contemplado no artigo 28 da LDB, apontando-as enquanto específicas para escola do campo, que talvez nem seja somente do campo, mas são inerentes ao campo, e precisam ser consideradas pelos os sistemas de ensino. São elas:

- A longa distância percorrida pelos alunos para chegarem até a escola;
- A adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- A organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas;
- A formação inicial e continuada de professor que considere a realidade do campo;
- Os princípios e os componentes curriculares que respeitem a diversidade cultural, social, econômica dos alunos;
- A gestão participativa e o acompanhamento pedagógico;
- A relação escola e trabalho infanto-juvenil.

É levando em consideração esses fatores, que a educação do campo deve ser compreendida e analisada, para que não se continue caindo no erro de que ela é apenas uma extensão da educação oferecida no meio urbano.

### 3.3 EM BUSCA DO CUSTO-ALUNO-QUALIDADE

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF), da LDB/1996 e da Lei do Fundef/1996, além do princípio da vinculação de recursos, eles trazem também a idéia de que deve ser estabelecido um **padrão mínimo de qualidade de ensino**. Sobre isso, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) no § 4º do artigo 60 estabeleceu um prazo de cinco anos a contar do primeiro ano de vigência do Fundef<sup>25</sup>, para que o Valor Mínimo Anual por Aluno correspondesse a um valor que garantisse esse padrão mínimo de qualidade.

Segundo Monlevade [200-], pode-se dizer que os primeiros cálculos sobre custo-aluno foram feitos ainda no tempo do Brasil Império quando o Marquês de Pombal criou através da Carta Régia o Subsídio Literário<sup>26</sup> buscando assegurar uma fonte mais constante e específica de recursos para o ensino primário. Mas a primeira vez que se usou o termo custo-aluno-qualidade foi durante a Assembléia Constituinte de 1987-88.

Naquele momento a discussão que se fazia girava em torno do questionamento se as verbas públicas eram ou não suficientes para garantir uma educação de qualidade. Para Monlevade [200-] esse debate foi fundamental porque a partir daí se chegou à conclusão de que o que precisaria ser criado não era apenas um custo-aluno, mas sim um custo-aluno-qualidade, que se diferenciaria porque este último não tomaria como referência a disponibilidade financeira, e sim o resultado de um levantamento dos insumos indispensáveis a uma aprendizagem com sucesso.

---

<sup>25</sup> A vigência do Fundef acabou em dezembro de 2006 e não se chegou a esse valor.

<sup>26</sup> Foi criado em 10 de novembro de 1772 e cobrava impostos sobre vinho, aguardente, vinagre e carne.

Parte dessa discussão foi contemplada na CF de 1988 ao estabelecer em seu artigo 206 a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil. Discussão essa fomentada pelos participantes do Fórum Permanente do Magistério de Educação Básica, que em reunião de 1º a 4 de agosto de 1995, em Brasília, resolveu fortalecer a discussão sobre os indicadores de qualidade e os elementos necessários para tal.

Nessa discussão o Custo-Aluno-Qualidade seria o custo potencial de um aluno, “[...] durante um ano, recebendo um ensino cujos insumos construam uma educação (a médio e longo prazo) de qualidade” (p. 4), ou seja, nesse custo deveria ser incluído o fornecimento de merenda escolar, transporte escolar, alojamento, espaço para recreação e outros auxílios extremamente necessário ao atendimento dos alunos enquanto freqüentam as aulas.

No entanto, a Emenda Constitucional nº. 14/1996, com a intenção de relacionar a vinculação constitucional com a qualidade de ensino, passou a prever um custo por aluno que garanta um padrão mínimo de qualidade de ensino”, sendo o papel da União exatamente o de assegurá-lo, bem como o de garantir uma equalização das oportunidades educacionais (art. 211, § 1º). Estabelece ainda que este papel deva ser cumprido mediante assistência técnica e financeira aos estados, DF e aos municípios. Ou seja, não foi levada em consideração a discussão do Fórum que queria “priorizar os insumos educacionais indispensáveis, mas não mínimos, à criação de um ambiente educacional adequado ao ato pedagógico de qualidade” (p. 4).

Segundo Carreira e Pinto (2006, p. 43):

Até a aprovação de EC 14, o princípio que norteava o financiamento da educação era o de “recursos disponíveis por aluno” ou de “gasto por aluno”, em que os recursos gastos com cada aluno eram definidos, basicamente, pela razão entre os recursos mínimos vinculados para o ensino e o total de alunos matriculados. Não entrava no cálculo, **então qualquer critério que buscasse garantir ou aferir uma qualidade mínima para o ensino oferecido** (grifo nosso).

A LDB trouxe um elemento novo ao regulamentar o princípio constitucional do artigo 206, e definir que o padrão mínimo de qualidade do ensino seria “a variedade e a quantidade mínima, por aluno, **de insumos indispensáveis** ao desenvolvimento do ensino aprendizagem” (artigo 4º, inciso IX). (grifo nosso)

Outra lei importante de ser aferida quando se discute a definição de Custo-Aluno-Qualidade é o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), que embora não defina o seu valor, estabelece vários itens, como por exemplo, acesso, permanência, infra-estrutura, gestão democrática, entre outros que as escolas e os sistemas de ensino devem atender para garantir o

padrão mínimo de qualidade nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, que, se garantidos, poderiam apresentar impactos positivos na melhoria da educação. No intuito de fazer uma síntese mostrando como o padrão mínimo de qualidade aparece na Legislação brasileira, nos basearemos num quadro elaborado por Marcelino Pinto que demonstra bem essa questão.

Essas legislações, em nenhum momento fazem referência a um custo-aluno-qualidade e sim a um padrão mínimo de qualidade. Por que então dizer que a partir desses preceitos legais passou a ser discutido e almejado o custo-aluno-qualidade?

Carreira e Pinto (2006, p. 72) partem da lógica de que:

[...] não há muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infra-estrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professores qualificados [...], com remuneração equivalente a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias [...]

O complicador então neste caso, é que embora possamos aferir o que viria a ser o padrão mínimo de qualidade de ensino citado nas legislações, a expressão monetária de seu valor permanece indefinido, já que ainda não existe uma definição de quais seriam os insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, necessários para associar custos às respectivas variedade e quantidade mínimas, desses insumos, por aluno.

É importante ressaltar que através do Fundef calculava-se o valor mínimo anual por aluno com base na concepção de gasto-aluno e apenas para o ensino fundamental<sup>27</sup>. Isso quer dizer que havia uma divisão da previsão dos recursos financeiros disponíveis pela previsão do número de alunos do ensino fundamental matriculados. Assim, o valor mínimo era definido em função das disponibilidades financeiras e dependia das oscilações da arrecadação.

Qual seria então a diferença desse cálculo para o cálculo do custo-aluno-qualidade? A principal diferença seria um cálculo baseado no resultado de um levantamento do custo dos insumos indispensáveis à aprendizagem, dividido por um determinado número de aluno.

Segundo Marcelino Pinto em exposição na 29ª Reunião da ANPED 2006, “a vantagem de se fazer um levantamento dos insumos para depois calcular o custo-aluno é que o planejamento educacional pode ser feito a partir de uma referência estável, concreta, condição

---

<sup>27</sup> Esta lógica continua com a Emenda Constitucional nº. 53/2006 que institui, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sendo que agora o cálculo engloba os alunos da educação infantil, ensinos fundamental e médio e educação de jovens e adultos.



necessária para uma gestão mais eficaz, pois uma vez os valores fixados eles não podem retroagir mesmo que arrecadação decresça”.

A questão da definição de um custo-aluno é fundamental porque ele tem relação direta com a política de financiamento, ou seja, o valor do custo-aluno é que vai determinar aquela função de suplência da União para os estados e os municípios. Talvez seja por isso que a União nunca se interessou em estipular esse valor, pois significaria que ela teria que complementar os recursos educacionais naqueles estados e municípios que não conseguissem atingir o valor estipulado (FARENZENA, 2005).

Estudos como o da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que levou em consideração as etapas e modalidades da educação básica, incluindo a educação do campo, é um exemplo de como uma escola que assegura condições de infra-estrutura, valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação, gestão democrática e acesso e permanência, pode contribuir para que se eleve, por exemplo, o valor do custo aluno, ou melhor, do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ).

Para chegar aos valores atribuídos ao CAQ, a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* reuniu mais de cem organizações do campo educacional, e deflagrou um processo de discussão, sistematização e síntese sobre esse tema, que foi realizado em algumas etapas. Num momento inicial houve a primeira Oficina Custo-Aluno-Qualidade, em novembro/2002; foi também promovido um Seminário durante o Fórum Mundial da Educação, em janeiro/2003. Nessa etapa, o debate se deu em volta do tema o que é qualidade, os insumos que compõem esse conceito e os desafios concretos para que esse cálculo passe a pautar o financiamento educacional.

Diante das questões discutidas, podemos sintetizar em 3 (três) justificativas, as dificuldades apresentadas neste estudo, que impossibilitaram a proposição de indicadores de custo-aluno-qualidade para as escolas do campo, como era objetivo deste trabalho. Seriam elas:

- Não conseguimos definir uma metodologia para eleger os insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ou seja, quais os insumos que deveriam compor o cálculo do custo-aluno-qualidade considerando as particularidades das escolas pesquisadas.

- As falas dos sujeitos evidenciaram que a questão da qualidade do ensino é um conceito complexo e abrangente, que envolve múltiplas dimensões. Dimensões estas que envolvem elementos objetivos/quantificáveis, assim como aspectos subjetivos. Não nos permitindo o rigor científico para eleger os insumos a partir dessas falas. Para isso seria

necessário adotar uma metodologia mais sistemática de acompanhamentos dessas dimensões no cotidiano dessas escolas.

- As escolas pesquisadas, apesar de se localizarem no meio rural, apresentaram diferenças o que nos impossibilitou estabelecer os mesmos indicadores de custo-aluno-qualidade, pois correríamos o risco de promover comparações lineares, deixando escapar as diferenças e contradições que decorrem de suas particularidades.

Com base nessas dificuldades, constatou-se a necessidade de continuarmos este estudo para que esses elementos sejam trabalhados de forma articulada, objetivando tornar mais consistentes os indicadores de custo-aluno-qualidade. Contudo, verifica-se que a definição de um padrão de qualidade na educação escolar, sobretudo em escolas do campo, continua a ser um desafio, pela complexidade e contradições do processo educativo em um país marcado pela desigualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de identificar as condições de funcionamento de escolas do campo, o presente estudo teve como eixo de análise 2 (duas) questões norteadoras: quais as condições de funcionamento das escolas do campo do município de Bujaru e os seus principais problemas e necessidades e o que dizem os sujeitos que trabalham e estudam nas escolas do campo sobre os indicadores necessários para uma educação do campo de qualidade?

É importante reiterar que, dadas as limitações metodológicas e de tamanho da amostra, não se almejou interpretações generalizáveis para um conjunto maior de escolas. Evidentemente, que há regularidades, similitudes e aspectos que são comuns e que devem ser considerados para escolas localizadas no campo.

Dessa forma, para responder quais as condições de funcionamento das escolas e os seus principais problemas, elegemos as seguintes respostas por escola:

- A **Escola A** apresenta graves problemas na infra-estrutura. Composta apenas por uma sala de aula e um cômodo que serviria para a secretaria, mas que serve na realidade de cozinha, depósito, arquivo, entre outros. O banheiro apresenta risco para a saúde dos alunos por se encontrar em péssimo estado de conservação e inadequado para o uso dos alunos e professor. É um estabelecimento desconfortável, sem segurança. Não possui estrutura mínima para a realização de outras atividades do trabalho pedagógico que não sejam aulas expositivas, por conta do amontoado de carteiras dentro da sala de aula. Não há ambientes como biblioteca, laboratório, brinquedoteca e outros espaços importantes para o ato educativo.

- A **Escola B** apresenta uma infra-estrutura com melhores condições de funcionamento, mas também com problemas para um bom desenvolvimento das ações educativas, principalmente, questões relacionadas ao transporte escolar, ao pessoal (falta de professores, vigias, merendeiras e serventes), mobiliário, equipamento e material didático.

Concluimos a partir das falas de gestores, professores, pais e alunos, assim como das observações e do levantamento do material e das condições de funcionamento das escolas que há um conjunto de necessidades que comprometem as condições de funcionamento das escolas pesquisadas, e, conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem efetivado no interior das mesmas. Essas necessidades podem ser apontadas da seguinte forma:

- ✓ **Infra-estrutura que garanta melhores condições para o ato educativo (com mobiliário, biblioteca, laboratório, equipamentos e material didático).** Neste item,

observa-se quase uma unanimidade, sobre a importância de um prédio escolar, com número maior de salas; com bibliotecas e laboratórios equipados com recursos didáticos à disposição dos professores para o ato educativo.

✓ **Contração de pessoal (professores, serventes, merendeiras, vigias, secretária etc.).** Este talvez seja um dos aspectos frágeis para garantir a qualidade da educação do campo que os entrevistados identificam. Porque apesar da necessidade da existência desses profissionais nas escolas, predomina a visão que escolas do campo atendem a poucos alunos e não têm como dispor de recursos financeiros para que essas escolas atendam suas demandas imediatas. Tal situação provoca múltiplas funções para o professor, como já foi comentado anteriormente.

✓ **Qualificação e valorização do professor.** A visão de que a qualificação dos professores é importante para a qualidade da escola foi uma questão bastante enfatizada pelos sujeitos, especialmente para os pais, que acreditam que a qualificação do professor está ligada ao bom relacionamento com os alunos e com a comunidade. A questão da valorização dos professores também foi um fator bastante enfatizado pelos depoentes. O salário pago para os professores não condiz com a carga horária trabalhada pelos professores que já deveriam receber um acréscimo salarial por trabalharem na área rural. Professores valorizados, bem remunerados, sem sobrecarga de trabalho, tendem a se sentirem motivados; professores motivados facilitam também a motivação por parte dos alunos, que por sua vez, passam a ter um maior interesse e empenho nas atividades desenvolvidas.

✓ **Transporte e merenda escolar.** Para os depoentes o transporte escolar é fundamental para quem vive no meio rural. Segundo alguns depoimentos, o percentual de frequência dos alunos aumentaria caso fossem atendidos com o ônibus escolar, pois sem o mesmo, os alunos têm muitas dificuldades para chegarem até a escola. As longas caminhadas são desgastantes para os alunos, as estradas e os caminhos são esburacados e no inverno os atoleiros são constantes.

A merenda escolar também foi outro item destacado. Para eles a merenda é muito importante. Os alunos saem muito cedo de casa e ao chegarem à escola sentem fome, além disso, na maioria das vezes, a merenda é a única refeição que a criança faz durante o dia e quando não existe a merenda os alunos não conseguem ficar o tempo todo da aula e pedem para ir embora.

É importante ressaltar que a pesquisa não tinha a intenção de aferir a qualidade do ensino dentro da sala de aula, levando em conta o processo ensino-aprendizagem. O que se levou em consideração foram aspectos ligados à infra-estrutura que consideramos necessários

para que se tenha uma educação de qualidade.

Partindo das necessidades apontadas pelos depoentes da pesquisa podemos inferir que para os mesmos o ensino-aprendizagem do aluno está diretamente influenciado pelas condições da infra-estrutura da escola e pela necessidade de pessoal. Evidentemente que essas condições não são determinantes para se apontar indicadores que qualidade, mas elas são fundamentais para a construção de uma boa escola.

Evidentemente que a questão da educação do campo não se resume às condições de funcionamento de uma escola, mas a luta pelas mesmas tem sido uma das preocupações principais, porque a negação desse direito é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo. O tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses.

A constatação das precárias condições no atendimento a uma educação que se considere de qualidade resulta do descaso do Estado, seja na esfera federal, estadual ou municipal – com o direito à educação, uma *educação é para todos*. Mas que universalidade é essa? Que chega *tão desigualmente*, *tão incompleta*, com a *qualidade tão comprometida* que chegamos a perguntar: isso pode se denominar *direito*? Não. Não é possível afirmar que os alunos do campo instituem, nessas condições, o direito à educação.

Nesse percurso não há como falar propriamente de educação do campo. A rigor ainda não tivemos até hoje no Brasil um sistema de ensino adequado às particularidades do modo de vida dos alunos do campo. O que vem se trabalhando nas escolas do campo é uma transposição da escola pensada e praticada na cidade.

Essa questão está tão enraizada culturalmente que quando se indaga junto aos professores e gestores sobre as necessidades de infra-estrutura, material didático e equipamentos, eles são tão pouco exigentes que se fossemos fazer a tomada de preços para fins de cálculo de custo/aluno, talvez tivéssemos um valor aquém do valor que vem sendo aplicado pelo Fundeb para alunos do meio rural.

Essa falta de aspiração se justifica pela visão prevalecente na sociedade que considera o campo como lugar de atraso, inferior e arcaico, sendo que o espaço urbano vem sendo projetado como caminho natural e único do desenvolvimento. Tanto é verdade que nas escolas pesquisadas, muitos dos mobiliários existentes, vieram de escolas urbanas que já foram equipadas com outros mais modernos, ou seja, as escolas do campo são “depósitos” de mobiliários velhos e usados que não tem mais serventia nas escolas urbanas.

Pior que isso, é o que vem sendo praticado com o transporte de crianças para as

escolas da cidade. Antes havia pelo menos escolas da cidade funcionando no espaço rural. Agora nem isso está sobrando mais. As crianças estão acordando às 4 horas da manhã para serem subtransportadas às escolas na cidade e retornarem às suas casas pelo final da tarde. É o imperativo da redução de custos, a qualquer custo, ratificando a prática das políticas públicas que tratam as populações rurais como não-sujeito.

A base de sustentação dessa prática do poder público – o transporte de crianças para a cidade ou para outra comunidade – é a alegação da aglutinação de certo número de escolas, ou porque estão com pequeno número de alunos ou porque estão funcionando em condições precárias, em uma única escola, com melhor capacidade física e pedagógica de funcionamento – a chamada escola pólo. Com isso se teria uma escola melhor e a um custo menor para o município. Não é exatamente o que vem sendo amplamente praticado. O maior volume de práticas nesse sentido se refere pura e simplesmente ao remanejamento dos alunos do espaço rural para as escolas urbanas, as mesmas de sempre, funcionando também nas mesmas condições.

O princípio fundamental da socialização das crianças no meio rural é acintosamente desrespeitado, que é a participação destas no cotidiano de trabalho da família. Esse momento é de suma importância no seu processo de socialização. E essa é também a única esperança de que os filhos possam desenvolver algum interesse em continuar o trabalho dos pais.

Nas escolas pesquisadas os alunos são trabalhadores, e o fato de terem que se deslocar para escolas que ficam distante de sua comunidade, tem contribuído, para que os mesmos se ausentem da sala de aula, tendo em vista que o tempo gasto entre a ida e a volta da escola, acaba prejudicando o horário das atividades produtivas, e para não perder a oportunidade de trabalho, os alunos preferem faltar às aulas. Primeiramente, é necessário dimensionar o problema, e depois, buscar reverter esse processo, que não é favorável e acaba sendo injusto com os alunos do campo.

Quando iniciamos este estudo, tínhamos consciência que iríamos encontrar questões problemáticas relacionadas às escolas do campo. No entanto, quando nos deparamos com a realidade da educação oferecida nas duas escolas pesquisadas compreendemos que a injustiça é muito maior do que simplesmente não participar nas tomadas de decisões. Chamar de injustiça é pouco para o que é feito com os educandos das escolas do campo - não porque eles estudem em uma escola que tem várias séries ou idades diferentes, pois a diversidade sempre esteve presente nas salas de aula, na formação heterogênea das turmas, nos diferentes ritmos de aprendizagem, no contato com as várias realidades sociais e culturais - mas, pela anulação da realidade das escolas do campo, anulação esta que se expressa pela ausência de políticas

públicas que forneçam as condições para a oferta de uma educação de qualidade para os alunos que ali estudam.

As entidades representativas das comunidades rurais têm um amparo legal para lutarem por isso, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou Lei nº 9.394/96, em seu Art. 28, estabelece plenas possibilidades de adequação do sistema de ensino às peculiaridades da vida rural, inclusive com calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola de cada região. No estado do Pará, por exemplo, a Constituição paraense, no art. 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade específica.

Outro ponto de extrema relevância a se considerar é uma reestruturação administrativa das escolas do campo, visando uma gestão democrática, que favoreça a participação dos sujeitos envolvidos com a questão educacional na discussão e elaboração dos seus projetos e planejamentos escolares.

Foi possível também constatar que para a maioria das famílias que vive no campo, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série é a única oportunidade em suas vidas de adquirir maiores conhecimentos e informações. Foi perceptível nas falas dos sujeitos que infelizmente as escolas que ali estão não estão cumprindo com esta *importantíssima* função, porque os seus conteúdos e metodologias são disfuncionais e inadequados às necessidades produtivas e familiares do meio rural.

Para muitos, uma escola de qualidade é aquela em que os alunos aprendem a ler, escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras e trabalhar em grupo. Mas nas escolas do campo, pelas particularidades que são inerentes a sua realidade, apenas esses conceitos não são suficientes, se não estiverem atrelados à identidade dos alunos que vivem no campo e aos contextos socioculturais locais.

Como ressaltado anteriormente, tivemos dificuldades de apontar indicadores especificados de custo-aluno-qualidade para as escolas pesquisadas. Essa dificuldade se deu em virtude de não existir um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade e, conseqüentemente, para um valor único de custo-aluno-qualidade. Cada escola precisa ter autonomia para refletir, propor e agir em sua busca pela qualidade da educação.

Daí decorre a dificuldade de se chegar a um custo que atenda as reais necessidades educacionais, porque a legislação brasileira que orienta a política e a organização da educação não se preocupa com as desigualdades sociais e econômicas, sendo que as mesmas têm um impacto significativo na qualidade do ensino.

A questão que se coloca para as escolas do campo não é, portanto, de padrões ideais de

educação ou de objetivos grandiosos e, conseqüentemente, inatingíveis no atual contexto da sociedade brasileira. A preocupação central está voltada para um alvo relativamente modesto, porém inadiável, de detalhar condições mínimas, mas dignas de escolarização, e alvos bem definidos de realização, compatíveis com as exigências constitucionais e com os direitos que lhes assistem enquanto sujeito.

A análise dessa realidade, num aspecto nos propicia a compreensão de como o Estado brasileiro historicamente tem demonstrado ser incapaz de atender dignamente as demandas de escolarização das populações do campo; e mais, que a educação que tem sido ofertada no meio rural brasileiro ainda contribui muito pouco com as necessidades de desenvolvimento de suas populações, num contexto em que os discursos e as teorias atuais não cessam de evidenciar a importância estratégica que a educação assume na formação dos seres humanos e no desenvolvimento da humanidade.

A luta do Movimento Por uma Educação do Campo é histórica pela constituição da educação como um direito universal, um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, a educação não pode ser tratada apenas como política compensatória; muito menos como se fosse mercadoria.

Dizemos isso, porque a educação do campo vem sendo desenvolvida através de programas e experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas. Mas é preciso ter clareza de que elas não bastam. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público e não pode ser apenas soma de projetos e programas, daí a luta do movimento por políticas públicas<sup>28</sup>, porque esta é a maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

Nosso intuito em realizar este trabalho não foi só de socializar o que vimos, registramos e sentimos, mas principalmente para dizer que é nesse contexto que as escolas do campo existem, resistem e insistem, pedindo socorro, na ânsia que um novo olhar se volte para elas, um olhar que a compreenda dentro do contexto e das condições que aqui foram colocadas.

---

<sup>28</sup> A teoria econômica neoclássica conceitua política pública como o direito cujo usufruto por um indivíduo, não reduz a possibilidade de consumo ou utilização desse mesmo direito por um outro (BERNARDO, 1991).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÇÃO EDUCATIVA. **Os impactos do FMI na educação brasileira**. São Paulo: CNTE, 1999.

AGUIAR, Luciana Sacramento. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Disponível em <<http://www.cefest.br/edu/isso/qualidadetotaleducação.html>> Acesso em: 31 mar. 2005.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

ARROYO. M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

ATTA, D. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. **Escola de classe multisseriada**. PRADEM – Salvador: UFBA, FMC, 2003. p. 09-21.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, São Paulo: PEDEX, n. 6, 2. ed., nov. 1994.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB N° 1, de 3 de Abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 26/97**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 16 de julho de 1934**.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal [de 10 de novembro de 1937](#)**.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal [de 18 de setembro de 1946](#)**.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, 2003.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 14**, de 12 de Setembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. In : Plano Nacional de Educação (PNE) . Brasília: Plano Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **O custo aluno no ensino médio.** Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas:** aportes de estudos regionais. FARENZENA, Nalú; VIEIRA, Sofia Lerche et al. – Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores.** Brasília, 2005.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

\_\_\_\_\_.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo:** experiências e novas alternativas: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

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

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. v. 4.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R **Custo-Aluno-Qualidade Inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2006.

CARRION, R. K. M., VIZENTINI, P. G. F. (orgs.). **Globalização, neoliberalismo, privatizações.** Porto Alegre: UFRGS, 1997.

CAMARGO, R. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino:** o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_.; FILHO, Ricardo Mansano; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Tendência da matrícula

no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMINI, Lucia (coord.) e outros. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **A educação na América Latina: direitos em risco**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Qualidade na educação**. Disponível em: <[www.cenpec.org.br/artigo\\_00.php](http://www.cenpec.org.br/artigo_00.php)>. Acesso em: 13 jun. 2005.

CASTRO, C. M. **Investimento em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação em debate**. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Para publicação no relatório Observatório da Educação. São Paulo: Campanha Nacional, 2000.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORRÊA, Sérgio R. M. “Currículos” e Saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão A. M. (org). **Educação do Campo na Amazônia: retrato de realidade de escolas multisseriadas no estado do Pará**. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Consideração sobre estudos de gasto-aluno e de custo-aluno**. In: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica O custo-aluno no Ensino Médio. Brasília

COGGIOLA, O. Globalização e alternativa socialista. In: TAVARES, Maria da Conceição. **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2005.

DAVIES, N. **O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.64)

COLOMBO, Sônia Simões. **Qualidade em educação: desafios pela excelência**. Disponível em<<http://www.cefest.br/edu/isso/qualidade.html>> Acesso em: 01 fev. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. São Paulo, 2000. Não publicado.

DOURADO. L. F. (org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69).

FARENZENA, Nalú. (org) **Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aporte de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: editora da Universidade/UFRGS, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

\_\_\_\_\_. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lúcia Regina de Souza (orgs.) **Controle da qualidade total:** Uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FILHO, A. C. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 – 1889.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. M. **A escola que os brasileiros freqüentaram em 1985.** Brasília: Ipea, 1986.

FONSECA, M. O. Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997. p 46-62

FORRESTER, V. **O horror econômico.** Tradução: Álvaro Lorencini. 4. reimp. São Paulo: Unesp, 1997.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos,** São Paulo, v. 4, n. 1, jun. 2002.

FURTADO, C. **O capitalismo global.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FULLER, Bruce; HEYNEMAN, Stephen R. Third world school quality: current collapse, future potential. **Educational Researcher,** v. 18, n.2, p. 12-19, mar. 1989.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1)

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. Relatório Final da Pesquisa **Levantamento do custo aluno ano em escolas da educação básica que oferecem condições de um ensino de qualidade,** apresentado ao INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Relatório Final da Pesquisa **Financiamento da Educação – Atendimento às**

**matrículas e capacidade de financiamento de municípios paraenses.** apresentado ao CNPq, 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (coord). **Indicadores de qualidade na educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

GEMAQUE, R. **Custos de funcionamento de escolas:** o caso de três escolas de um município paraense que recebe complementação do Fundef. In: XXI SIMPÓSIO BRASILEIRO e III CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Recife, 2003.

\_\_\_\_\_. **Financiamento da educação – O Fundef na educação do estado do Pará: feitos e fetiches.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, 2004.

GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILLI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

\_\_\_\_\_. O Consenso de Washington e a Crise da Educação na América Latina. In: GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, Noeli Talebi. **Qualidade para quem?** Impacto da migração de alunos de ensino privado para uma escola pública do Município de São Paulo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

GOUVEIA, Andréia Barbosa et al. Condições do trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, ANPAE, v. 22, n. 2, jul.-dez. 2006.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria Especial de Estado de Gestão. Secretaria executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Produto Interno Bruto (PIB).** Divulgação em 13.12.2006.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Relatório conclusivo da pesquisa **Classes multisseriadas:** desafios da educação rural no estado do Pará / Região Amazônica. Apresentado ao CNPq. Belém, 2004.

GUIMARÃES NETO, L., PORSSE, A. A., SOARES, M. C. Descentralização e finanças municipais no Brasil: uma análise regional da gestão dos recursos. In: TARGINO, I. (org.). **Políticas públicas, trabalho e empresa:** recortes analíticos. João Pessoa: Editora Universitária, 2000. p 43-57.

HAGE, Salomão M. **Educação do campo na Amazônia:** retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Texto apresentado na reunião do GPT de Educação do Campo: Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. O Proneza e a Democratização da Educação Superior Pública no Campo: estudos de uma experiência no Estado do Pará/ Região Amazônica. In: GRANCINDO, Regina Vinhaes (org) [et al] **Educação como exercício da diversidade**: estudos em campo de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p 241-263

HANUSHEK, Eric A. The impact of diferencial expenditures on school performance. **Educational Researcher**, v. 18, n.4, p.45-51, maio 1989.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **EDUTADABRASIL**. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: abr. 2008.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação básica do campo**. v. 1. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette (orgs). **Por uma educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. v. 4. Brasília, 2002.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural: urbanização e política educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVY, S.; CAMPINO, A. C.; NUNES, E. M. **Análise econômica do sistema educacional de São Paulo**. São Paulo: IPE/USP, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Organização geral do trabalho escolar**. In: Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática- 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 171-176.

LUCE, Maria Beatriz Moreira e FARENZENA, Nalú. **Financiamento da educação infantil e do ensino fundamental nos municípios do Rio Grande do Sul**: estudos das fontes e usos dos recursos e dos custos educacionais: relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEGU/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. Disponível em [www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducação1.html](http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducação1.html)> Acesso em: 31 jul. 2006.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 57)

\_\_\_\_\_. **O financiamento da Educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MOLINA, Mônica C. a contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável. Brasília, 2003.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONLEVADE, João Antônio. Custo-aluno-qualidade: apontamentos para clarear um conceito-chave para o planejamento da educação In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Dossiê para a oficina custo-aluno-qualidade: financiando a educação que queremos**. São Paulo: Campanha Nacional, [200-].

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOVÓIA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Autores, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. As reformas em curso nos sistemas de educação básica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 61-75

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A gestão educacional e o currículo: projetos em tensão em nome da qualidade do ensino. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA Rosângela Novaes (orgs) **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006. p 113-134.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilba Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan.-abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (org). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vítor Henrique. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 28, jul.-dez. 2002

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

\_\_\_\_\_. A gestão da educação antes as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Heron da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-3007.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. **Uma alternativa de educação rural**. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-63.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação: Ed. Maria Beatriz Luci – Porto Alegre: ANPAE, v. 22, n. 2. jul/dez. 2006.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. **Qualidade total nas escolas públicas: uma decisão política como resposta à demanda econômica (o caso de Minas Gerais)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. 2000.

QUEIROZ, J. B. P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SALM, C. L., FOGAÇA, A. **Questões críticas da educação brasileira**. Brasília, IPECTI/PBQP, 1995.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e outro. In. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, L. H. **As relações escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação em alternância: origens, princípios e expansão na sociedade brasileira.: **Cadernos de Texto do CEDEFES**, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 106-147.



SOARES, Edla Lira. Parecer sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Identidade e políticas públicas**. Col. Por uma Educação Básica Do Campo, n. 4. Brasília (DF): Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

SOUSA JUNIOR, L. de. O Fundef e o direito à educação básica. In: MEDEIROS, Maria Deusa; KULESZA, Wojciech (orgs.). **Educação básica**: da teoria à metodologia. João Pessoa: UFPB, 2000. p 32-46

SOUZA, Ângelo Ricardo. O financiamento da educação na escola: análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no estado do Paraná. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa, SOUZA, Ângelo Ricardo, TAVARES, Taís Moura (orgs.). **Relatório de Pesquisa**. Curitiba: UFPR, 2006. p 76-92

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos pra uma crítica do neoliberalismo. In. GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.

VERAS, Maria Eudes. **Regime de colaboração**: papel da União, dos estados e dos municípios. Fortaleza, 1994. Versão preliminar.

VERHINE, R. Determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte. **Revista Educação**, Porto Alegre: PUC/ RS, v. 21, n. 35, p. 107-122, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, Antônio C. da R.; MARQUES, Antônio E. S. **Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau na região Norte**. Brasília: MEC, 1986.

WESCHENFELDER, Noeli V. **Uma história de governo e de verdades**: Educação Rural no RS (1950-1970). 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

## ANEXOS

**PESQUISA: LEVANTAMENTO DE INDICADORES DE CUSTO-ALUNO-QUALIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO DE MUNICÍPIOS PARAENSES**

**FORMULÁRIO**

**LEVANTAMENTO DAS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS - 2007**

ESCOLA .....

ENDEREÇO.....

CIDADE.....

ZONA.....

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO.....

Nº DE ALUNOS.....

Nº DE ALUNO/PROFESSOR (      )......

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO.....

DIAS LETIVO: .....

JORNADA DIÁRIA DOS ALUNOS.....

JORNADA DIÁRIA DOS PROFESSORES.....

**I – PESSOAL**

1-Técnico-administrativo	Existência	Quantidade	Necessidade	Quantidade
Diretor				
Vice-diretor				
Coordenador pedagógico				
Secretário.				
<b>2-Pessoal de Apoio administrativo</b>				
Escriturário .				
Datilógrafo				
Inspetor				
<b>3-Área técnico-pedagógica</b>				
Supervisor educacional				
Orientador educacional				
Professores Nível Médio				
Professores Nível Superior				
Técnicos				
Bibliotecário				
<b>4-Serviços</b>				
Merendeira.				
Servente...				
Zelador				
Vigia.				
Porteiro				

## II – ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

2.1- Assistência à saúde física e mental	Existência	Quantidade	Necessidade	Quantidade
Médico				
Dentista				
Psicólogo.				
Merenda				
Transporte				

Material para consultório médico				
Material para consultório psicológico				
3.1- Material didático para uso em sala de aula regular	Existência	Quantidade	Necessidade	Quantidade
3.4 - Equipamento para uso administrativo				
Carteiras e ou assento				
mesa e cadeira para professor				
máquina de escrever				
quadro-de-giz e ou Magnético				
computador				
Giz e ou pincel				
impressora				
Apagador				
calculadora				
album seriado				
mesa e cadeira para pessoal (técnico-administrativo, de apoio e técnico-pedagógico)				
Armários				
3.5 - Outros materiais:				
3.7 - Material didático para uso direto do aluno				
papel para máquina de escrever				
papel para mimeógrafo				
livros-texto para cada disciplina				
luneta para impressora				
cadernos				
papel carbono				
Lapis comum				
envelopes				
Lapis de cor				
Clips				
Canetas				
grampeador				
Borrachas..				
Cartolina				
apontadores				
pincel atômico				
Reguas				
papel pardo/jornal/cartão				
3.3- Material para uso didático				
caneta hidrocolor				
mimeógrafo				
caneta para transparência				
retroprojektor				
grapas para grampeador				
aparelho com cd e rádio				
pastas para arquivo				
computador				
folhas para transparência				
Televisor				
Fogão				
Vídeo cassete				
Utensílios				
suporte para video e TV				
Geladeira				
DVD				
3.6 - Prédios				
máquina fotográfica				
sala de aula				
Impressora				
sala para secretaria				
Material para Educação Física				
sala para diretoria				
Material para laboratórios				
sala para orientador educacional e psicólogo escolar				
Material para Educação Artística				
Material para biblioteca				
sala de professores				
Material para gabinete dentário				
Cozinha e ou cantina				

Banheiros e ou sanitários				
bebedouros				
Biblioteca				
gabinete dentário				
consultório médico				
quadra de esportes				
área coberta para recreação				
almoxarifado				
sala de leitura				
Auditório				
laboratórios				
Telefone				
<b>Outras</b>	<b>Existência</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Necessidade</b>	<b>Quantidade</b>

### III – ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

#### IV - Bens e serviços

Água de poço (        )Água encanada (        )Energia Elétrica (        ) Serviço

#### VI - Outras existências e necessidades de insumos


## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

### 1 - IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Escolarização \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Atendimento:

( ) 1ª a 4ª série

( ) 5ª a 8ª série

( ) 1ª a 8ª série

( ) Outros \_\_\_\_\_

Nº de Alunos \_\_\_\_\_

Tempo atua na função de gestor \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício com esta instituição? ( ) Contratado ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) outros. \_\_\_\_\_

Quantas horas trabalha na escola por dia \_\_\_\_\_

#### 1 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 - Você gosta do que faz como Gestor? Por quê?

1.2 - Você sempre trabalhou em escola do campo?

1.3 – Você acha que existe alguma diferença entre as escolas do meio urbano e rural? Por quê

1.4 - Qual seu salário mensal?

1.5 - Recebe algum benefício pela função de gestor?

1.6 - É oferecida aos Gestores alguma Formação Continuada?

1.7 - Existe formação continuada especifica para os (as) Gestores (as) que trabalham na escola do campo?

#### 2 - CONDIÇÕES DE INFRA - ESTRUTURA DAS ESCOLAS

2.1– Qual a situação infra-estrutural do prédio da escola que você trabalha?

2.2 - Quantas salas de aula há na escola? Tem carteira suficiente para os (as) alunos(as)?

2.3 – A (as) escola (as) oferecem boas condições de funcionamento

1.4 – É importante ter uma escola na própria comunidade?

1.5 - Além dos professores quem mais trabalha na (as) escola (as)?

### **3 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

3.1 – Existe planejamento das atividades da escola? Quem participa da elaboração?

3.2 – Como é feito esse planejamento? Semanal/ mensal/ quinzenal?

3.3 – Existem dificuldades em se fazer e realizar o planejamento? Por quê?

3.4 – Existe uma proposta pedagógica na escola? Essa proposta tem acontecido na prática?

3.5 - Como são elaborados os conteúdos escolares? Existem dificuldades para se trabalhar esses conteúdos?

3.6 – A escola trabalha com o saber cotidiano dos (as) alunos (as)? Como?

3.7 - A escola faz um planejamento que visa à participação dos pais? Eles tem participado?

3.8- Como vocês avaliam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) dessa escola?

3.9 - Qual o índice de repetência dessa escola? Qual o índice de evasão? Qual o índice de aprovação e reprovação? Quais as suas considerações sobre estes índices?

3.10 - Secretaria dispõe de mecanismos institucionais para a reversão desses índices? Quais

### **4 - ASPECTOS DA GESTÃO**

4.1 – Como se dá a escolha dos Gestores?

4.2– A Secretaria de Educação vem recebendo os recursos dos Programas Educacionais oferecido pelo Governo Federal? De quais?

4.3 - Qual o valor do custo aluno-ano? Comente sobre.

4.4 – A Secretária de Educação possui uma proposta efetiva de assessoramento a esta escola?

4.5 – Quantas pessoas são responsáveis por esse assessoramento?

4.6– Existe dificuldade para fazer o assessoramento? Quais?

4.7 – A escola tem autonomia em relação ao seu trabalho junto à secretária de educação?

4.8– A escola possui um conselho escolar? Como foi criado? Quem participa?

4.9– Existe um Projeto Político Pedagógico na sua escola? Como se deu essa elaboração?

4.10 – Como é a participação da família na escola?

### **5 . VOCÊ CONSIDERA QUE ESTA ESCOLA É DE QUALIDADE**

( ) Sim ( ) Não

Apresente os motivos para sua resposta, seja positiva ou negativa:

**6. CITE AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO QUE SERIA UMA ESCOLA DE QUALIDADE.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES**

**1- IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Naturalidade:

Escolarização:

Município:

Escola: \_\_\_\_\_

Atendimento:

( ) 1ª a 4ª série

( ) 5ª a 8ª série

( ) 1ª a 8ª série

( ) Outros: Multissérie

Nº de Alunos

Tempo atua na função de professor(a)

Vínculo empregatício com esta instituição? ( ) Contratado ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) outros. \_\_\_\_\_

Quantas horas trabalha na escola por dia:

**2 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

2.1 - Você gosta do que faz em seu trabalho? por que?

2.2 - Qual seu tempo de trabalho em educação?

2.3 - Qual a seu salário mensal?

2.4 - É oferecido aos professores alguma Formação Continuada?

2.5 - Que tipo de formação você gostaria que fosse oferecida?

**3 - CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS**

3.1- Qual a situação da infra-estrutura do prédio da escola que você trabalha?

3.2 - Quantas salas de aula há na escola? Tem carteira suficiente para os (as) alunos(as)?

3.3 – A (as) escola (as) oferecem boas condições de funcionamento?

4.4 – É importante ter uma escola na própria comunidade?



3.5 - Além dos professores quem mais trabalha na (as) escola (as)?

3.6 - Você utiliza meios de transporte para chegar à escola? Se sim quais? Existem dificuldades para se chegar à escola com esse meio de transporte? Se sim, quais e por quê?

#### **4 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

4.1- Existe planejamento escolar?

4.2 - Como é feito esse planejamento? Com que frequência? Quem participa na elaboração desse planejamento?

4.3 - Existe uma proposta pedagógica que escola desenvolve? Essa proposta tem acontecido na prática?

4.4 – Quem faz a proposta curricular? Quais os conteúdos trabalhados? Existem dificuldades para se trabalhar com esses conteúdos

R

4.5 - Você trabalha com o saber cotidiano dos (as) alunos (as)?

4.6 - Você realiza reuniões com os pais?

4.7- Quais os objetivos dessas reuniões?

4.8 - A escola realiza atividades em que os pais e as comunidades estejam envolvidos?

4.9 - Como se dá à relação entre professor, pais e comunidade?

#### **5 - ASPECTOS DA GESTÃO**

5.1 – Como se dá a escolha dos Gestores da escola?

5.2 - Como se dá à relação entre a escola e a secretaria de educação?

5.3 - A escola tem autonomia para realizar atividades sem a participação da secretária de educação?

5.4 - A escola possui um conselho escolar? Se sim, como foi criado?

5.5 - Como é a participação dos professores no conselho?

5.6 - Existe um Projeto Político Pedagógico na sua escola? Você participou da elaboração?

#### **5 . VOCÊ CONSIDERA QUE ESTA ESCOLA É DE QUALIDADE**

( ) Sim ( X ) Não

Apresente os motivos para sua resposta, seja positiva ou negativa:

**6. CITE AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO QUE SERIA UMA ESCOLA DE QUALIDADE.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES****2- IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Naturalidade:

Escolarização:

Município:

Escola: \_\_\_\_\_

Atendimento:

( ) 1ª a 4ª série

( ) 5ª a 8ª série

( ) 1ª a 8ª série

( ) Outros: Multissérie

Nº de Alunos

Tempo atua na função de professor(a)

Vínculo empregatício com esta instituição? ( ) Contratado ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) outros. \_\_\_\_\_

Quantas horas trabalha na escola por dia:

**2 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

2.1 - Você gosta do que faz em seu trabalho? por que?

2.2 - Qual seu tempo de trabalho em educação?

2.3 - Qual a seu salário mensal?

2.4 - É oferecido aos professores alguma Formação Continuada?

2.5 - Que tipo de formação você gostaria que fosse oferecida?

**3 - CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS**

3.1- Qual a situação da infra-estrutura do prédio da escola que você trabalha?

3.2 - Quantas salas de aula há na escola? Tem carteira suficiente para os (as) alunos(as)?

3.3 – A (as) escola (as) oferecem boas condições de funcionamento?

4.4 – É importante ter uma escola na própria comunidade?

3.5 - Além dos professores quem mais trabalha na (as) escola (as)?

3.6 - Você utiliza meios de transporte para chegar à escola? Se sim quais? Existem dificuldades para se chegar à escola com esse meio de transporte? Se sim, quais e por quê?

#### **4 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

4.1- Existe planejamento escolar?

4.2 - Como é feito esse planejamento? Com que frequência? Quem participa na elaboração desse planejamento?

4.3 - Existe uma proposta pedagógica que escola desenvolve? Essa proposta tem acontecido na prática?

4.4 – Quem faz a proposta curricular? Quais os conteúdos trabalhados? Existem dificuldades para se trabalhar com esses conteúdos

R

4.5 - Você trabalha com o saber cotidiano dos (as) alunos (as)?

4.6 - Você realiza reuniões com os pais?

4.7- Quais os objetivos dessas reuniões?

4.8 - A escola realiza atividades em que os pais e as comunidades estejam envolvidos?

4.9 - Como se dá à relação entre professor, pais e comunidade?

#### **5 - ASPECTOS DA GESTÃO**

5.1 – Como se dá a escolha dos Gestores da escola?

5.2 - Como se dá à relação entre a escola e a secretaria de educação?

5.3 - A escola tem autonomia para realizar atividades sem a participação da secretária de educação?

5.4 - A escola possui um conselho escolar? Se sim, como foi criado?

5.5 - Como é a participação dos professores no conselho?

5.6 - Existe um Projeto Político Pedagógico na sua escola? Você participou da elaboração?

#### **5 . VOCÊ CONSIDERA QUE ESTA ESCOLA É DE QUALIDADE**

( ) Sim ( X ) Não

Apresente os motivos para sua resposta, seja positiva ou negativa:

**6. CITE AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO QUE SERIA UMA ESCOLA DE QUALIDADE.**

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS OU MEMBRO DA COMUNIDADE</b>
---

**1 – IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Escolarização \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Comunidade: \_\_\_\_\_

**1 - CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS**

- 1.1- O que você acha da Infra-estrutura de escola em que seu filho estuda?
- 2.2 - Você acha importante ter uma escola em sua comunidade?
- 2.3 - Você sabe quantas salas de aula há na escola? Tem carteira suficiente para os alunos?
- 2.4 - A escola oferece boas condições de funcionamento
- 2.5 - Além dos professores você sabe quem trabalha na escola?
- 2.6 - Seus filhos utilizam algum meio de transporte para chegarem à escola? Se sim quais? Existem dificuldades para se chegar à escola com esse transporte?

**2 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

- 2.1 - Você está satisfeito com a educação que é dada ao seu filho nesta escola?
- 2.2 - Você acompanha o estudo dos seus filhos (as)?
- 2.3 - A escola realiza alguma atividade em que os pais e a comunidade estejam envolvidos?
- 2.4 - Possui filhos que estão fora da escola? Se sim, por quê?
- 2.5 - Os professores realizam reuniões com frequência com os pais?
- 2.6- Seus filhos encontram dificuldades para aprender os conteúdos trabalhados na escola?
- 2.7 - O professor trabalha com os saberes da comunidade?
- 2.8 - Você percebe que seu filho gosta de estar na escola?

**3 - ASPECTOS DA GESTÃO**

- 3.1–Você sabe como se dá a escolha dos Gestores da escola?
- 3.2 - Você sabe se a escola possui um conselho escolar?
- 3.3 - Como é a participação dos pais nesse conselho?
- 3.4 - Você participa do conselho?
- 3.5 - Você conhece o representante dos pais no conselho?
- 3.6 – Qual a sua relação com a direção da escola?

**4. VOCÊ CONSIDERA QUE ESTA ESCOLA É DE QUALIDADE**

( ) Sim ( ) Não

Apresente os motivos para sua resposta, seja positiva ou negativa:

**5. CITE AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO QUE SERIA UMA ESCOLA DE QUALIDADE.**