



Universidade de Brasília- UnB
Departamento de Serviço Social – SER
Curso de Graduação em Serviço Social

**Onde os campos são os muros: Análise das particularidades e
desafios em escolas do campo no Distrito Federal**

Vanessa de Sousa Araujo

Brasília, 2012



Universidade de Brasília- UnB
Departamento de Serviço Social – SER
Curso de Graduação em Serviço Social

VANESSA DE SOUSA ARAUJO

ONDE OS CAMPOS SÃO OS MUROS: Análise de particularidades e desafios em
escolas do campo no Distrito Federal

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB), como pré-requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Karen Santana de Almeida Vieira.

Brasília, 2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

VANESSA DE SOUSA ARAUJO

ONDE OS CAMPOS SÃO OS MUROS: Análise de particularidades e desafios em escolas do campo no Distrito Federal

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB), como pré-requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karen Santana de Almeida Vieira.

APROVADA: 04 de outubro de 2012.

Prof^a. Dr^a. Karen Santana de Almeida Vieira (SER/UnB)
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Silvia Cristina Yannoulas
(Membro Interno do SER/UnB)

Assistente Social Ms. Kelma Jaqueline Soares
(Membro Externo ao SER/UnB)

ARAUJO, Vanessa de Sousa, 1991-

ONDE S MUROS SÃO OS CAMPOS: Análise das particularidades e desafios das escolas do campo do Distrito Federal. – 2012.

61 f. : il. color.; 30 cm.

Orientadora: Karen Santana de Almeida Vieira

Trabalho de conclusão de curso (graduação)- Universidade de Brasília, Curso de Serviço Social, 2012.

1. Política de Educação. 2. Educação do Campo. 3. Serviço Social. 4. Política Social. 5. Escolas do campo. I. Vieira, Karen Santana de Almeida. II. Universidade de Brasília. Curso de Serviço Social. III. ONDE S MUROS SÃO OS CAMPOS: Análise das particularidades e desafios das escolas do campo do Distrito Federal.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Cely e Ademir Araujo, que me proporcionaram as ferramentas necessárias durante toda a caminhada, sabendo cobrar, amar, elogiar e aconselhar nas dificuldades e bem-aventuranças da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz que me guiou nos momentos mais incertos;

À professora Karen Santana de Almeida Vieira, que com toda sua a sabedoria e paciência, me orientou, incentivou e viabilizou a concretização deste trabalho;

À minha tia Célia Martins, que me estimulou sobre a importância e as particularidades de ser estudar o campo. Além disso, foi uma grande personagem para a viabilização das idas a campo com quem pude contar a todo o momento;

Ao meu irmão Rodrigo Araujo, que sempre foi companheiro e me auxiliou tanto quanto necessário;

Aos meus familiares, tias/tios, primas/primos e avós, que me alegram nos encontros familiares;

À Gabriella Marques e Antônia Sabrina, que sempre foram amigas, parceiras e conselheiras, compartilhando angústias, risadas e conversas filosóficas quase todos os dias;

À professora Silvia Cristina Yannoulas, grande inspiração, que me mostrou como é importante estudar a Educação;

À Kelma Jaqueline Soares, primeira pessoa com quem desenvolvi uma atividade no grupo de pesquisa TEDis e que gentilmente aceitou participar da banca avaliadora deste trabalho;

À Capes, por meio do Programa Observatório de Educação (OBEDUC), pelo financiamento da bolsa de pesquisa como participante do grupo de pesquisa TEDis;

À amiga Carol Renault, com quem sempre pude contar nesses sete semestres de UnB e com quem acredito que a parceria se perpetuará por outras etapas da vida;

À Márcia Neto e Lázara Coelho, companheiros durante todas as tardes no estágio;

EPÍGRAFE

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo; sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; Sujeitos da luta pela Reforma Agrária; Sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo.
(Roseli Salete Caldart)

RESUMO

Esta monografia intitulada: “ONDE OS MUROS SÃO OS CAMPOS: Análise de particularidades e desafios em escolas do campo no Distrito Federal” tem como objetivo mapear e analisar as particularidades e as principais dificuldades enfrentadas por alunos de escolas do campo no Distrito Federal. Esse objetivo evidenciou-se a partir da problemática de pesquisa que ressaltou a necessidade de discutir quais são os problemas e as demandas oriundas das escolas do campo, visando reduzir o impacto desses problemas no rendimento (aprovação e reprovação) e evasão de alunos. Para isso, foram averiguados se alguns dos recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como alimentação, transporte escolar, biblioteca e livros didáticos, atendem às particularidades das escolas pesquisadas, para garantir o acesso e a permanência dos/das estudantes nas escolas do campo. O tema do Serviço Social e sua relação com a Política de Educação, também foi apresentado no referencial teórico. A metodologia que norteou este estudo utilizou instrumentos formais de pesquisa qualitativa de coleta de dados, tais como entrevistas a partir de um roteiro semi-estruturado e a análise e reflexão de documentos oficiais à luz do material teórico coletado em pesquisa bibliográfica. Foram realizadas onze entrevistas, em profundidade, com diretoras, professoras e responsáveis de alunos de duas escolas da Regional de Ensino de Taguatinga/Distrito Federal. Dentre os resultados verificou-se que nem todos os recursos supracitados disponibilizados pelo FNDE estão chegando às escolas do campo pesquisadas. Por exemplo, a inexistência de bibliotecas nas duas escolas pesquisadas, limitações na disponibilização do transporte escolar para uso da comunidade (pais dos alunos no acesso à escola) e outras questões que remetem à articulação e dificuldades enfrentadas pela direção das escolas frente à garantia de direitos das crianças e adolescentes junto ao Conselho Tutelar e ausência de acompanhamento psicológico. Além disso, foram identificadas particularidades como uma alta rotatividade de alunos, falta de recursos físicos na escola (como telefone e *internet*), dentre outros elementos, que resultam diretamente na não permanência dos estudantes nas escolas do campo. Em suma, o propósito deste trabalho foi iniciar o debate sobre as políticas de educação e as escolas do campo sob o olhar do Serviço Social.

Palavras-chave: Política de Educação, Educação do Campo, Serviço Social, Política Social e Escolas do campo.

ABSTRACT

The present monograph, called “ONDE OS MUROS SÃO SO CAMPOS: Análise de particularidades e desafios em escolas do campo no Distrito Federal”, aims to chart and analyze the peculiarities and main difficulties faced by students from countryside schools in the Federal District of Brazil. Such objective has become evident from the problematic research which stressed the need to discuss the problems and demands from countryside schools in order to reduce the impact of these problems on students' final performance (approval and disapproval) and school dropout. Thus, we analyzed if some resources provided by the National Fund for Education Development (NFED) - food, transportation, libraries and textbooks - meet the particularities of the surveyed schools, in order to ensure access and permanence of students in countryside schools. The theme of Social Work and its relationship with educational policy was also presented in the theoretical framework. The methodology adopted in this study is composed by formal tools of qualitative research data collection, such as semi-structured interviews as well as analysis and reflection of official documents, oriented by theoretical sources raised in the literature review. We conducted eleven interviews with principals, teachers and students' guardians from two schools in Taguatinga's Regional Teaching zone.

Among the results it was found that not all abovementioned resources provided by NFED are coming to surveyed countryside schools. For instance, it was observed the lack of libraries in two surveyed schools, gaps in school transport availability for communitary use (for parents, i.e.), and other issues related to the difficulties faced by school boards ahead to guarantee children rights with the Guardianship Council, aligned to the lack of psychological counseling. Furthermore, we identified particularities as a high turnover of students, lack of infrastructure on the schools (such as telephones and internet access), among other elements which directly affect the students' impermanence in countryside schools. In sum, the purpose of this paper is to initiate debates related to educational policy and countryside schools in the field of Social Work.

Keywords: Education policy, countryside education and Social Work, social policy, countryside schools.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Relação de alunos matriculados no Ensino Fundamental no DF, nos anos de 2009 e 2011.

Tabela 02 - Número de escolas de Ensino Fundamental no DF (anos de 2009 e 2011).

Tabela 03 - Relação de Instituições Educacionais do Campo, distribuídas por Diretoria Regional de Ensino (DRE) responsável.

Tabela 04 - Relação e classificação dos entrevistados.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

CT - Conselho Tutelar

DF - Distrito Federal

DRE - Diretoria Regional de Ensino

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PAAE - Programas de apoio e assistência e aos alunos e à escola

PCA - Paradigma do Capitalismo Agrário

PQA - Paradigma da Questão Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo

RA - Região Administrativa

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEDis - Trabalho, Educação e Discriminação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - POLÍTICA SOCIAL, SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: DILEMAS TEÓRICOS PARA DEBATER A EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
1.1 Primeiras aproximações para compreender a Política Social: conceitos e características	21
1.2 A Política Educacional como uma Política Social	23
1.3 Serviço Social e a Política de Educação	26
1.4 É necessário estudar a educação do campo: nuances necessárias para o debate desta política	28
CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL E A METODOLOGIA UTILIZADA NA IDA A CAMPO.....	33
2.1 Breves considerações sobre a educação no DF: Aspectos gerais sobre as escolas urbanas e do campo	35
2.2 As escolas pesquisadas e suas particularidades	36
2.3 Metodologia e procedimentos adotados para a ida a campo	38
CAPÍTULO III - ENTREVISTADOS, O QUE ELES TÊM A DIZER? APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO PESQUISADAS	41
3.1 Transporte: Elemento decisivo para viabilizar a educação dos alunos de escolas do campo	42
3.2 Garantia de direitos nas escolas do campo: Quais as dificuldades?	45
3.2.1 Relação Conselho Tutelar e escolas	46
3.2.2 Acompanhamento psicológico	48
3.3 Evasão Escolar	49
NOTAS CONCLUSIVAS	52

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 55

APÊNDICE 01- Roteiro de entrevista para diretoras, professoras e responsáveis 59

APÊNDICE 02- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 60

ANEXO 01- Ofício expedido para a Regional de Ensino de Taguatinga (autorização) 61

INTRODUÇÃO

Estudar a instituição escolar (especialmente a do campo), muitas vezes, pode ser desafiador e contraditório, já que se deve analisar a seu enquadramento frente à comunidade e seus agentes como formadores e transformadores da dinâmica social que ali se insere, considerando os desafios da comunidade, o processo de socialização de seus alunos e as políticas sociais que são ali implementadas. Tudo isso é necessário para desvendar qual o papel da escola para aquelas pessoas, ou melhor, como a escola atua em suas vidas, não deixando de analisar o contexto sócio-histórico de seus atores.

Muitos estudos são desenvolvidos sobre a Educação e a escola dentro dessas dinâmicas sociais sócio-históricas. Ao longo dos anos, a Política de Educação no Brasil vem sofrendo mudanças decorrentes do momento histórico-governamental em que está inserida e das demandas postas pelo mundo do trabalho. Oliveira (2000) cita alguns exemplos da relação educação-trabalho a partir de momentos históricos, como a lógica nacional desenvolvimentista da década de 1940, que via a educação como um meio para a ascensão econômica do país, e a educação ofertada na década de 1990, voltada para a formação de um trabalhador polivalente, capaz de atender as demandas do mercado.

Assim, a Educação como política pública deve ser analisada a partir da conjuntura em que se insere, não sendo diferente a educação do campo diferente, tema que será tratado nesta monografia.

Para a compreensão de como ocorre o debate sobre educação do campo em diversos aspectos, algumas conferências tem um papel fundamental, tanto numa perspectiva econômica voltada para a formação de trabalhadores rurais quanto numa autonomia de trabalho, como também numa discussão voltada para avaliação e reflexão sobre políticas públicas para o campo, como foi o caso da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Tal Conferência ocorreu no ano de 1998, com o objetivo de refletir sobre como a Educação está posta hoje para a população do campo no Brasil. Já a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo destaca, dentre muitos elementos, a falta de pesquisas referentes à educação do campo.

Cabe ressaltar que se utiliza a nomenclatura “campo” ao invés de “rural” neste trabalho¹, devido ao movimento campestino para uma *ressignificação* e valorização do que outrora era compreendido como rural, assim como esclarece Marschner (2010):

(...) o campo ressurgiu como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. (MARSCHNER, 2010, p. 42)

De acordo com os dados divulgados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio do Censo Escolar de 2010, o Distrito Federal possui atualmente uma rede composta por 75 escolas do campo de ensino fundamental² que atendem 14.874 alunos matriculados no ano de 2010.

É previsto pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB -1996- Artigo 28º) que a educação rural³ fará as *adaptações necessárias* para melhor se adequar ao meio rural, citando modificações referentes ao calendário escolar (adequação da escola às fases agrícolas) e metodologias para se ajustarem às necessidades e demandas dos alunos rurais. Contudo, o artigo não prevê modificações dos programas governamentais de assistência ao aluno dessas escolas.

O direito à educação deve ser garantido de forma igualitária a todos, independente da localidade em que a escola está inserida. Contudo, algumas particularidades das localidades das escolas do campo, como dificuldade de acesso à instituição, a inclusão da cultura desenvolvida pela comunidade, também devem ser previstas e trabalhadas para que essas particularidades não interfiram na qualidade e oferta do ensino, e sim, complementem o ensino oferecido, articulando o conhecimento com a cultura local.

O parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, propõe a adoção de medidas para que a escola se adapte às particularidades do campo.

Baptista (2003) faz uma interessante observação para estudar a educação campo. Segundo ela,

(...) Se o papel da escola, na área rural, for só o de ensinar a ler, escrever e contar, o que se tem a acrescentar na escola rural é apenas no nível das adaptações didáticas e do atendimento às carências, para que a mesma possa viabilizar melhor o seu papel. *Mas, se for para a escola ajudar a construir outro modelo de vida e de*

¹ Sobre esse assunto vide item 1.4 desta monografia.

² Entende-se por nível o Ensino Fundamental como a fase que compreende do 1º ano ao 9º da educação básica.

³ Coloca-se aqui educação rural em detrimento à educação do campo pois esse é o termo utilizado nesse arcabouço legal.

desenvolvimento e por ele se inspirar, algumas tarefas específicas justificam a distinção entre educação rural e urbana. (...) Não se trata apenas de adaptações curriculares, de didática, mas de postura, de filosofia, de visão de mundo, de tarefa política específica no meio rural. (BAPTISTA, 2003, p. 40- grifos meus)

O Estado desenvolve uma série de *Programas de Apoio e Assistência ao Aluno e à Escola (PAAE)*⁴. São programas que visam a atender todas as escolas públicas, independente da localidade, a partir de seus objetivos e públicos-alvo. São exemplos de alguns desses PAAE o Programa Mais Educação, que busca promover a educação integral por meio de atividades socioeducativas e o Programa Nacional do Livro Didático, que doa livros a todos os estudantes de escolas públicas da educação básica e, agora, também do ensino médio, entre outros.

Dentre os recursos que visam a garantia e permanência dos alunos nas escolas via Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), observa-se que alguns deles são de aporte relevante, posto que viabilizam os requisitos básicos para permanência dos alunos nas escolas: alimentação, transporte, bibliotecas e livros didáticos.

Esses recursos são assegurados por meio dos seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Contudo, além de mensurar a implementação desses programas a partir dos recursos descritos acima, convém avaliar como eles chegam às escolas do campo e se, de fato, eles atendem às demandas dessas escolas. Foi dessa indagação preliminar que partiu essa pesquisa.

Um outro aspecto que merece destaque é que durante a execução deste trabalho, a presidenta em exercício Dilma Rousseff lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que possui como objetivo prestar assessoria para as 76 mil escolas do campo brasileiras, de forma técnica e financeira, por meio de diversas ações, como produção de material didático específico para lidar com a temática, segundo apontou a presidenta. Ao pronunciar-se, Mercadante⁵ salientou que “o Brasil é a segunda maior agricultura do mundo (...), no entanto nós não temos uma política específica de educação para a população que vive no campo brasileiro”.

⁴ Termologia utilizada pelo Ministério da Educação (MEC). A sigla PAAE foi elaborada pela autora.

⁵ MERCADANTE, A. (Ministro da Educação do governo da presidenta Dilma Rousseff, MEC-Brasília), Comunicação pessoal, 2012. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208&Itemid=230> Acesso em 30 de julho de 2012.

Apresentar essa informação neste estudo contribui para constatar que ocorre uma mudança no que diz respeito à necessidade de uma intervenção específica nas escolas do campo, por meio de ações governamentais.

No que se refere ao interesse desta pesquisadora pela temática de Educação, Assistência e Campo, foi a partir de sua entrada no grupo de pesquisa TEDis (Trabalho, Educação e Discriminação), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Silvia Cristina Yannoulas, do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2011.

Dentro do grupo de pesquisa, houve a identificação com a temática de Educação, posto que essa estudante sempre estudou em escolas públicas na cidade de Taguatinga - Distrito Federal. Isso proporcionou a aproximação com o tema da Educação, a partir da ótica de uma estudante de escola pública, cuja vivência foi marcada por várias dificuldades: falta de recursos dentro da escola, dificuldades enfrentadas por alguns colegas em prosseguirem com os estudos por questões financeiras e episódios de violência nos arredores da escola.

A partir da entrada da pesquisadora no curso de Serviço Social, foi possível a análise dessas questões por uma perspectiva crítico-analítica, indo além da compreensão notória da educação como meio de emancipação humana, para uma percepção da educação a partir da luta por uma educação pública democrática e de qualidade.

No que se refere à relação do tema com a educação do campo, surgiu no intuito de avaliar e analisar como a educação chega aos alunos dessa localidade, indagação que foi fomentada pela tia da estudante que trabalha em uma escola do campo do DF, além de salientar sobre a importância de estudar as escolas do campo. O trabalho se direcionou para conhecer como os programas de apoio e assistência ao aluno e à escola funcionam e se chegam às escolas situadas no campo.

Outrossim, estudar as escolas do campo torna-se interessante pois têm particularidades oriundas da localidade e da comunidade que atendem. Essas particularidades giram em torno tanto da comunidade assistida (em sua maioria, agricultores) como da necessidade de adequação das escolas para a dinâmica social em que os alunos estão inseridos.

Diante do exposto, fica evidente que é necessária a identificação dessas particularidades que pedem por adaptações de metodologia de ensino para que se construam estratégias que possam resolvê-las.

Evidencia-se como **problemática de pesquisa** o estudo dessas escolas, uma vez que o campo tem algumas particularidades e demandas oriundas da localidade em que está inserido, devendo ser trabalhadas para não repercutirem no rendimento (aprovação e reprovação) e evasão dos alunos. Além disso, deve-se analisar se os recursos disponibilizados pelo FNDE (seja alimentação, transporte escolar, biblioteca e livros didáticos) atendem às particularidades das escolas do campo.

A partir daí, parte-se das seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Esses programas de assistência ao aluno e à escola são implementados nas escolas do campo? Existem particularidades nas escolas do campo oriundas da localidade e da comunidade que essas escolas atendem? De que maneira o Estado considera e intervém nas particularidades das escolas do campo?

A **hipótese** desta pesquisa supõe que a oferta de recursos por parte do Estado, como material didático, transporte, alimentação e biblioteca, não são suficientes para aumentar o rendimento escolar desses alunos, uma vez que existem outras questões típicas do campo, como, por exemplo, dificuldade de acesso à escola, ausência de *internet*, rotatividade dos alunos nas escolas, que deveriam ter um programa de apoio e assistência ao aluno e à escola visando o êxito dos estudantes que frequentam as escolas do campo. Tal hipótese foi confirmada no fim da pesquisa, uma vez constatado que as escolas pesquisadas não têm biblioteca e que os recursos ofertados não preveem as particularidades do campo, o que dificulta a permanência dos alunos nessas escolas.

O **objetivo geral** consistiu em mapear e analisar as principais particularidades e dificuldades enfrentadas por alunos de escolas do campo no Distrito Federal, com vistas a debater sobre a necessidade de incorporar essas particularidades/dificuldades em políticas/programas educacionais. Os **objetivos específicos** desenvolvidos a partir daí foram:

a) Analisar quais recursos são garantidos aos alunos de escolas do campo por meio de programas governamentais de apoio e assistência ao aluno e à escola.

b) Verificar se existem dificuldades próprias do campo que podem aumentar a evasão escolar e estar atrelada ao índice de reprovação na educação primária.

Diante disso, este trabalho é estruturado em três capítulos para abordar as temáticas. O primeiro consiste em uma breve aproximação acerca do debate teórico sobre o que vem sendo construído e discutido sobre quatro eixos-chave: Política Social; Política de Educação; Educação e Serviço Social e Educação do Campo.

O segundo capítulo pretende apresentar, em um breve panorama quantitativo, como ocorre a oferta educacional no Distrito Federal, no que se refere às escolas urbanas e do campo. Também é nesse capítulo que serão apresentadas as escolas onde se desenvolveram as pesquisas e a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa de campo.

O terceiro capítulo apresentará a análise das entrevistas realizadas em escolas do campo do DF, assim como os resultados obtidos.

Por fim, as considerações relativas ao que foi analisado no decorrer do trabalho.

Capítulo I

Política Social, Serviço Social e Política de Educação: dilemas teóricos para debater a educação do campo



6

“O conhecimento nos faz responsáveis.”
Che Guevara

⁶ Esta foto, como as demais no decorrer dessa monografia, foi tirada em uma das escolas do campo onde ocorreram algumas das entrevistas. As fotografias tiveram a publicação autorizada pela direção escolar, uma vez que não expõem nenhum de seus discentes.

Capítulo I

Política Social, Serviço Social e Política de Educação: dilemas teóricos para debater a educação do campo

Este capítulo fará uma breve introdução ao significado da Política de Educação como uma Política Social, demonstrando conceitos, características, particularidades e direitos assegurados, com vistas a enumerar especialmente as particularidades dessa política no âmbito das escolas do campo. Além disso, será considerado também o papel do/a assistente social frente à Política Educacional⁷.

1.1 Primeiras aproximações para compreender a Política Social: Conceitos e características

Compreender e analisar como a Política Social vem sendo pautada na atual conjuntura é primordial para a reflexão sobre as tensões envolvendo a consolidação e garantia de direitos e as reflexões postas nas arenas de debate. Contudo, para o debate sobre a política social e suas dimensões reflexo-analíticas, é necessária *a priori* a conceituação e caracterização do assunto.

Pereira (2009) destaca a política social como uma categoria acadêmica e política. Acadêmica, pois destaca a concepção teórico-metodológica que a categoria abarca, sendo tal concepção objeto de análise de diversas disciplinas. Essa interdisciplinaridade faz com que as leituras teóricas e propostas para a prática interventiva das políticas sociais agreguem percepções diversas a partir da concepção de cada disciplina sobre como operacionalizar a política social, o que muitas vezes faz com que esse debate seja conflitante.

⁷ Convém esclarecer que a discussão do papel do/a Assistente Social frente à Política Educacional, não era objetivo inicial desse trabalho monográfico. Contudo, com a ida a campo e os dados da pesquisa trouxeram vários elementos (à exemplo a relação do Conselho Tutelar e a Escola) que substanciavam essa discussão, optou-se no trabalho monográfico por incluir um item especificamente sobre isso. Contudo, de forma alguma tornou-se nosso objetivo aqui fazer uma discussão de fôlego sobre o tema, apenas iniciar um debate e indicar possibilidades de análise, uma vez que esse não era nosso objetivo inicial.

Além desse caráter teórico-analítico da política social, surge o aspecto da operacionalidade interventiva para consolidação. Assim, a política social é identificada como “uma *política de ação*, que tem perfil, funções e objetivos próprios e produz impactos no contexto em que atua.” (PEREIRA, 2009, p. 166).

A reflexão sobre política social também é possível com base na interpretação de seu significado, uma vez que a palavra *política* remete, em nossa sociedade, a diversas interpretações, como um espaço para debate ou a compreensão corriqueira de política como eleições e votos. Nas palavras de Pereira (2001):

Chamo *núcleo duro* da política social é o da política como processo *ativo e passivo* de decisão com vista à *intervenção social*; ou, em outros termos, é o da política *como linhas de orientação para a ação pública*, em resposta a legítimas demandas e necessidades sociais. É o que na língua inglesa é grafado como *policy*, e não como *politics* (expressão referente aos temas tradicionais da política [...]), a qual está indissoluvelmente ligada ao conceito de *cidadania social* (que requer efetiva intervenção do Estado) e de *Welfare State* (como um sistema de organização social e política e que garante e prevê bens públicos, como direito). (PEREIRA, 2001, p.81)

Dessa maneira, a adoção de uma nomenclatura diferente em língua inglesa nos remete à compreensão da dimensão que esse tipo de política possui, partindo de seu caráter interventivo como ação pública e a diferenciando do entendimento clássico que nos remete a palavra política.

Cabe compreender a política social a partir da consolidação de algumas características que a ela remetem, como aponta Pereira (2001), sendo a primeira delas o caráter *público* da política, que não a limita pelos determinantes do privado ou do coletivo. A autora aponta características que a política pública deve ter. São elas: i) O seu amparo legal; ii) Concretização de direitos adquiridos pela sociedade; iii) Devem atender e satisfazer a necessidade social; iiiii) Têm o seu caráter público. Assim, para Pereira, o caráter público de uma política deve ser constituído pelas três características acima explicitadas.

No que concerne o caráter prático para a implementação da política, Simões (2011) aponta que:

Toda política pública é um instrumento de planejamento racionalização e de participação popular. Seus elementos são a finalidade da ação governamental, as metas nas quais se desdobram essa finalidade, os meios alocados para a realização dessas metas e, finalmente, os seus processos de avaliação. (SIMÕES, 2011, p. 294)

Percebe-se o contraponto que o autor faz no que diz respeito ao caráter da finalidade da política pública, no seu âmbito concreto, de sua execução e avaliação, caracterizando-a como um instrumento da participação popular.

Ressalta-se que o planejamento e execução da política social se dão em um cenário contraditório de interesses. Diante disso, Pereira (2008) destaca que não se pode compreender a política de *como um processo linear*, devido seu cenário historicamente conflitante. Assim, analisar a política social vai além da implementação/gestão de recursos ou programas, mas como ela se insere nesse cenário de interesses. Dessa forma, a autora acrescenta: “Dada essa característica complexa e contraditória da política social, ela pode, de fato, assumir vários papéis, mas sem que estes deixem de se guiar por um paradigma comum.” (PEREIRA, 2008, p. 166)

No que se refere à política social em si, Simões (2011) esclarece que o seu respaldo legal é no Artigo 6º da Constituição Federal, que aponta como direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Ademais, cabe destacar que esses direitos são efetivados a partir de legislações que operacionalizam e viabilizam a sua aplicabilidade, como é o caso do direito à educação, que será analisado no tópico a seguir.

1.2 A Política Educacional como uma Política Social

O reconhecimento da educação como elemento fundamental da vida humana esteve presente em vários momentos da história, sendo pautado em legislações internacionais como um direito fundamental. Assim como aponta Dias (2007), o direito à educação ganhou uma significação maior, não sendo caracterizado somente como um direito, mas como *elemento constitutivo* do ser humano, “propugna e eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos.” (DIAS, 2007, p. 441)

Além disso, há vários documentos legislativos que asseguram o direito à educação, o que anteriormente era denominado como direito à instrução, como presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão - promulgada na Convenção Nacional Francesa em 1793, que assegurava, no artigo XXII, a instrução como direito. Outro aparato legal internacional que teve destaque na garantia desse direito foi a Declaração Universal dos Direitos do

Homem (1948; Artigo XXVI), que assegurava a obrigatoriedade da Educação Básica, afirmada na Assembleia Geral das Nações Unidas. E, posteriormente, a Declaração de Viena em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Tal Declaração teve um caráter marcante, como salienta Dias (2007):

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada. (...) A busca pelo estabelecimento das conexões necessárias ao entendimento dos elos existentes entre direito à educação e direitos humanos torna-se importante na medida em que, simultaneamente, permite-nos situar o contexto de afirmação do direito humano à educação e a luta pela sua efetivação. (DIAS, 2007, p. 442)

Paustassi (2011) acrescenta que a garantia da educação como direito também foi afirmada por legislações na América Latina. O compromisso desses países para a garantir a educação exigiu que elaborassem políticas sociais com vistas a viabilizar o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, aumentando nos últimos anos o número de pessoas matriculadas.

A autora ainda expõe que a compreensão da educação como direito assumiu múltiplos significados. São estes: 1) A percepção do direito à educação em seu *sentido literal*, na qual todos são possuidores desse direito; 2) Os direitos que devem ser garantidos no direito à educação, como o do livre desenvolvimento da pessoa humana e os direitos a opinião e expressão; 3) Os direitos que são garantidos a partir da garantia da educação, como a cidadania.

Contudo, é necessário destacar que existem dilemas sobre a acessibilidade e garantia desse direito. Almeida (2000), contrapondo a política de educação com as demais políticas sociais, aponta alguns embates sobre a política brasileira. O primeiro deles é a não universalização do acesso à educação pública. Segundo o autor, tal restrição se deve por “um confronto de interesses alimentado e realimentado por uma cultura política excludente elitizada, o que não incorpora a participação das massas (...)” (ALMEIDA, 2000, p. 158).

Como segundo marco da política educacional, o autor pontua a descontinuidade, presente principalmente na troca dos gestores educacionais. Tal mudança não se restringe ao âmbito da gestão e elaboração de programas, mas interfere nos que já estavam sendo executados, ocorrendo também em outros setores da política social. O que se destaca nesse ponto para a política educacional é a resistência na reprovação dos alunos, em todos os níveis

escolares (infantil, básico, educação de jovens e adultos, dentre outros), sendo uma estratégia adotada pelo Estado para responder aos organismos internacionais sobre as taxas de escolarização.

Por último, Almeida (2010) destaca que essa é uma das poucas políticas sociais setoriais que possui sua fonte orçamentária prevista constitucionalmente, alegando que:

Durante o processo de aprovação das constituições estaduais e das Leis Orgânicas Municipais foram gerados fortes conflitos políticos e administrativos, uma vez que sua regularização no patamar em que seja seu, ou seja, constitucional, condicionava seu cumprimento para além das adversidades e prioridades da administração orçamentária e financeira dos poderes regionais e locais.(2010:158)

Outrossim, o posicionamento do autor supracitado remete a uma reflexão sobre como a política educacional brasileira está sendo consolidada e seus embates teórico-práticos enquanto política social. Para tal percepção, a necessidade de observar a legislação que direciona a educação é essencial para a compreensão de como tal política está compreendida nos moldes jurídicos.

O processo de expansão da Educação Básica também deve ser abordado para compreender a oferta e a organização educacional no Brasil atualmente. Como uma política social, a política educacional também se insere no cenário de interesses e conflitos. Algebaile (2009) atribui a expansão desgovernada da oferta educacional no país aos interesses da classe vigente, que ela chama de “classe que conduza a ‘grande política’”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 92). Além disso, aponta que:

(...) O alto grau de diversidade da oferta educacional e as imensas disparidades entre a escola que efetivamente chega à maioria da população e as modalidades escolares mais refinadas que, lembrando um termo de Gramsci, atendem apenas à “espuma” da sociedade são praticamente uma escolha, já que implicariam uma progressiva desistência das classes dominantes (...). Essas diversidades e disparidades não são, certamente, um “privilégio” dos serviços educacionais. Expressam a persistência e a atualização de desigualdades profundas na organização da sociedade e da vida econômica e política em território nacional. Em boa parte, é nesse sentido que a expansão da oferta educacional se “antecipa” à ação planejadora do Estado. (2009:92)

Como explícito anteriormente, o direito à educação é previsto no texto constitucional brasileiro como um dos direitos sociais, sendo sua diretriz e base para a consolidação respaldada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, que *dispõe sobre as diretrizes e bases para a educação nacional*.

Tal normativa é marcada por avanços no entendimento da Educação como um processo formativo multideterminante, prevendo a participação da família e da comunidade, por exemplo. Todavia, identifica-se no texto normativo uma postura política conservadora,

como aponta Büll (2011). A autora reflete sobre como a relação educação-trabalho é apresentada na lei:

É possível perceber, tanto no texto constitucional quanto na LDB⁸, a concepção e finalidade da política pública de educação, no sentido de qualificar as pessoas para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, reforçando a ideia de que, os ajustes aos quais vem sendo submetida respondem pela necessidade de adaptação ao novo modelo de acumulação capitalista. (BÜLL, 2011, p. 78)

A LDB aborda diversos segmentos da educação, como a educação infantil e a voltada para jovens e adultos. Mas, para esta pesquisa, o elemento central da política de educação abordado é a educação do campo.

1.3 Serviço Social e a Política de Educação

Compreender a complexidade que envolve a escola e seus agentes nos remete a percepção de que não cabe somente ao professor ser o único profissional responsável por lidar com demandas, não só de caráter pedagógico ou cognitivo, mas também das que envolvem outras questões dos/das estudantes e da comunidade, uma vez que se compreende o processo de formação em toda sua complexidade e totalidade, não dissociando o aluno de sua condição social.

Assim, o debate sobre a inserção do profissional de Serviço Social na educação ocorre na amplitude da discussão da política educacional para além do processo pedagógico, também considerando as questões sociais que envolvem os sujeitos, como salienta Pequeno (2008):

Pensar a educação, hoje, implica em ultrapassar a compreensão exclusiva de que esta se refere ao aspecto ensino-aprendizagem e à relação professor-aluno. (...) Temas como dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento escolar, evasão escolar, agressividade dos discentes e educadores não podem ser descartados na análise desta política, em seu planejamento e execução. (2008:09)

Assim, encarar a escola como um espaço de atuação profissional de assistentes sociais é compreendê-la dentro de sua dinâmica social de formação, na qual estão presentes outras demandas que não podem ser dissociadas do sujeito em seu processo educacional: demandas oriundas de uma sociedade capitalista. Falar de tais demandas nos remete à

⁸ LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 22 de setembro de 2012.

reflexão sobre os problemas, além dos expressos pela supracitada autora, também os de ordem social, como a fome, o abuso sexual e o preconceito, por exemplo.

Yannoulas (2012) destaca sete eixos possíveis, considerando a possibilidade de outros, para a atuação de assistentes sociais na Educação. Seriam, resumidamente:

- 1) A articulação com os distintos conselhos que atuam nas demandas referentes à proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes;
- 2) Trabalhar na garantia à inclusão da escola e dos alunos da rede pública nos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE);
- 3) Contribuição nos debates dos programas de transferência de renda gerenciados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que têm como condições a frequência e/ou matrícula escolar;
- 4) Trabalhar na articulação da garantia de creches infantis como direito;
- 5) A garantia do direito à educação para crianças e adolescentes em *situações específicas*, como adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
- 6) Contribuição para o exercício da cidadania no espaço escolar, como eleições para representantes de classe;
- 7) Fomentar a articulação escola-comunidade;

Dessa forma, a inserção de assistentes sociais na Educação é possível tanto em relação às políticas sociais de assistência e educação, quanto dentro da dinâmica escolar, trabalhando na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, na articulação com a rede de proteção social e com a comunidade, por serem esses profissionais um dos capazes de identificar e compreender a dimensão universal, singular e particular que envolve os sujeitos sociais.

Yannoulas (2012) também contribui para a reflexão sobre pensar o espaço escolar como um espaço de re/produção de *funções estratégicas*, como: a) Função Econômica (da educação no processo de formação de força de trabalho); b) Função Política (formação de líderes); c) Função Cultural (reprodução e produção de valores sociais) e Função Social (organização e distribuição da população tendo como base seus diplomas).

Sobre esse processo ideológico reprodutivista presente no espaço escolar e a intervenção profissional de Serviço Social, Martins (2012) faz uma interessante reflexão:

Assim, o Assistente Social, coerente com o projeto ético-político profissional, assumirá em seu trabalho socioeducativo um caráter emancipatório, fortalecendo as

lutas das classes subalternas e não um caráter de enquadramento disciplinador, próprio da perspectiva conservadora, apesar desta ainda estar presente na profissão. Esse processo é essencial para a construção do senso crítico de todos envolvidos no universo escolar. (2012:46)

Encarar a educação como uma política é dimensionar seus diversos fatores e tensões envolvidos para a formulação, execução e gestão de uma política de garantia de direitos. Pensar essa garantia à educação, e conseqüentemente, visar condições necessárias para que o aluno permaneça na escola, é também prever sua articulação com outras políticas sociais, como a assistência social e a saúde, por exemplo. Todos esses fatores partem da compreensão de que não é possível garantir o acesso e a permanência do aluno na escola sem, primeiramente, garantir-lhe condições necessárias para tal, e assim, não se restringindo a atuação apenas no patamar educacional, mas prevendo outras ações.

Assim, a inclusão de assistentes sociais no campo educacional visa o aspecto interventivo a partir da percepção da tríade universalidade, individualidade e particularidade, expressa, anteriormente, em consonância com outras políticas sociais para debate e ação necessários para a garantia do direito à educação, especialmente ao se analisar a situação específica da realidade das escolas do campo.

1.4 - É necessário estudar a educação do campo: Nuances necessárias para o debate dessa política

A compreensão da construção social da imagem da zona rural foi questionada nos últimos anos por iniciativa da sociedade civil, a partir do que era relacionado socialmente à palavra rural, dando espaço para uma nova designação: o campo.

Marschner (2010) esclarece que tal mudança aconteceu devido ao entendimento, de caráter *subalterno*, que a sociedade tem sobre o rural, atribuindo-o papel secundário, de subsidiar o que seria a sociedade, ou seja, o urbano. Assim, a *mudança* de rural para campo vai além de uma alteração conceitual, indica uma mudança paradigmática do papel do campo e de seus atores, dando-lhes uma postura emancipatória.

A luta pela terra faz com que a sociedade seja literalmente reinventada, recriando o rural e resgatando “dimensões esquecidas”. Nela o campo ressurgiu como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra,

mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. A redescoberta se vincula em parte à crescente consciência das populações camponesas a respeito de sua identidade, seus direitos, e seu papel na sociedade. (MARSCHENER, 2010, p. 2)

Essa percepção foi essencial para que se criasse uma nova postura governamental quanto ao campo, não apenas a percepção do rural para além da agricultura, mas como ambiente de significado e importância singular para a sociedade. Foi a partir de tal compreensão que se concebeu a atual denominação. Para isso, a luta por políticas sociais que trouxessem essa compreensão sobre campo foi uma das pautas do movimento camponês.

Essa mudança de compreensão sobre o campo também alcançou as escolas locais, embasando a luta para uma educação do campo. Tal mudança segue a percepção anteriormente exposta, incluindo na construção pedagógica elementos e compreensões próprios do campo, em sua complexidade e totalidade para além da escola e uma dimensão social da sua inclusão. Diante disso, Marschener aponta que “A E. do C.⁹ deve permitir que ‘o campo se imagine, se pense’, processo que é base de toda criatividade e autonomia” (2010, p. 08).

Baptista (2003) salienta que alguns autores reconhecem a dimensão geral que a educação possui, esclarecendo que ela deve ser transmitida como meio de inserção a partir do conhecimento, que ganha materialidade no cotidiano das pessoas. Essa interpretação é essencial para entender a necessidade da inclusão e abordagem pela escola de temas relacionados ao meio no qual os estudantes e a comunidade assistida estão inseridos, não sendo diferente nas escolas do campo.

Apesar da expressão “escolas rurais” constar tanto na Constituição Federal de 1988 como pela Lei de Diretrizes e Base para a Educação, a nomenclatura **escolas do campo** já se incorporou normativamente a partir da Resolução CNB/CBE 1, de abril de 2002, que dispõe sobre as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo*, no parágrafo único do Art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL- resolução CNE/CEB 1, 2002, p. 02.).

⁹ Sigla criada pelo referido autor que significa Educação do Campo.

Também se percebe a inserção da temática ‘campo’ no Plano Nacional para a Educação de 2010¹⁰. Ainda denominada como rural, o Plano compreende que a educação do campo deve ser realizada de forma diferenciada, apenas destacando a localidade, o não acesso a todos à educação porém, não considera as particularidades dos atores ali presentes.

O conceito de educação do campo é dada por Fernandes (2006) como “a política voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro.” (2006:3). Além de conceituar, o autor esclarece que, além da definição conceitual, não se trata apenas da construção de um entendimento a partir da leitura de campo como a localidade de inserção social, mas da compreensão de Campo como território específico, singular, sendo o ponto de partida para a análise das relações daquelas famílias que ali estão inseridas. Assim, salienta que se trata de uma abordagem por uma educação *do* campo e não *no* campo.

Caldart (2008) destaca que o conceito de *Educação do campo* está ligado diretamente ao período histórico de seu surgimento, tendo como primeiro ponto para o debate a questão de que a educação do campo deve ser abordada partindo da tríade: Campo, Política Pública e Educação. Apesar do reconhecimento da complexidade que envolve a tríade, ela deve ser trabalhada para que haja a criação e consolidação de políticas para a educação do campo, como foi o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que surgiu em 1988.

O PRONERA teve como elemento histórico para sua formulação as reivindicações sociais anteriormente citadas e surgiu junto com o conceito de educação do campo. O programa tem como objetivo o fortalecimento do *mundo rural* diante de todas as suas dimensões, como econômicas, sociais e éticas.

O segundo ponto que Calardt (2008) aborda é o reconhecimento da especificidade da Educação do Campo no âmbito de uma política pública como a educacional, que é discutida a partir da compreensão da educação do campo dentro de sua historicidade e dimensão social.

A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que “o universal seja mais universal”, seja de fato síntese das particularidades diversas e não ao contraditório. (CALART, 2007, p. 03, *grifos nossos*).

¹⁰ É importante esclarecer que o Plano Nacional de Educação é vigente por 10 anos. Contudo, o Plano Nacional de Educação previsto para este ano ainda não foi votado pelo Congresso Nacional.

Compreender que o campo é espaço propulsor dessas relações e, assim, deve ser abordado a partir da dinamicidade que desenvolve para a comunidade local é a principal diferença no que se refere à escola rural e à educação do campo, pois a segunda envolve uma compreensão crítica e reconhecimento da historicidade e lutas sociais, enquanto que a primeira é a denominação dada à instituição ‘escola’ inserida em áreas rurais, respaldada nas legislações que permeiam a Educação. Fernandes (2006) destaca que para estudar o campo é necessário o conhecimento de dois paradigmas:

- Paradigma da Questão Agrária (PQA), que parte da compreensão de que a resolução dos problemas agrários só é possível com a superação do capital. Sob essa ótica, a Educação do Campo pode ser melhor vista por meio desse paradigma.
- Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), no qual o capital é capaz de solucionar seus próprios problemas, não havendo, assim, questão agrária. Consequentemente, interpreta-se a Educação Rural nesse cenário de capitalismo agrário.

Algumas conferências tiveram papel fundamental para a compreensão de como ocorre o debate sobre educação e campo em diversos aspectos, tanto em uma perspectiva econômica, voltada para a formação de trabalhadores rurais com autonomia de trabalho, como na avaliação e reflexão de políticas públicas para o campo, como foi o caso da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Ela ocorreu no ano de 1998, composta por representantes de diversas entidades, como do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), além da participação de membros da Universidade de Brasília, contando com a participação de 100 delegados. O objetivo dessa Conferência foi refletir sobre como a Educação é apresentada hoje para a população do campo no Brasil.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, que ocorreu em 2004 em Luziânia - Goiás, destaca, dentre muitos elementos, a falta de pesquisas referentes ao campo. Para os 1.100 participantes, isso demonstra como este meio ainda não se equipara, em questão de relevância das pesquisas, à educação das cidades, que têm seus dados catalogados e analisado de diversas maneiras. Além disso, expressa a necessidade da educação do campo ser diferenciada e peculiar. Essa peculiaridade deve ser levada em consideração, uma vez que não se pode perder de vista que a educação está inserida no processo da formação humana, construindo sujeitos políticos e sociais capazes de intervir socialmente.

O reconhecimento dessa demanda diferenciada que o campo trás para a educação é consensual, sendo até considerada a formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, com o objetivo de “estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas” (CADERNO SECAD 2, 2007 p. 35), para assim atender a população campesina.

Nota-se que pode ser desafiador abordar a educação no campo, uma vez que é uma temática recente, se considerarmos a promulgação da resolução referente ao assunto no ano de 2002¹¹. Contudo, analisar de que maneira a política educacional se adéqua para conseguir garantir o direito à educação a uma determinada camada da população, nesse caso, os camponeses. É primordial avaliar se existe mesmo uma oferta educacional que considere as particularidades do campo e que garanta uma equidade no sentido da qualidade de ensino, comparado às escolas urbanas.

Quanto à oferta educacional no Distrito Federal, será descrita no próximo capítulo, assim como o perfil das escolas pesquisadas e a descrição da metodologia.

¹¹ BRASIL, resolução CNE/CEB 1, Brasília, DF, de 3 de abril de 2002

Capítulo II

Considerações sobre as escolas do campo no Distrito Federal e a metodologia utilizada na ida à campo



“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Paulo Freire

Capítulo II

Considerações sobre as escolas do campo no Distrito Federal e a metodologia utilizada na ida à campo

O objetivo desse capítulo consiste em apresentar breves considerações da educação no DF e suas escolas do campo. Será enfatizado o período do ensino fundamental. Assim, pretendemos proporcionar uma perspectiva geral dessas escolas e, posteriormente, será apresentada a metodologia da pesquisa.

2.1 - Breves considerações sobre a educação no Distrito Federal:

Aspectos gerais sobre as escolas urbanas e do campo ¹²

Para fins de análise, este trabalho se ateve ao recorte de análise do ensino fundamental, contemplado pelos seus dois ciclos: os anos iniciais (os cinco primeiros anos do ensino fundamental) e os anos finais (do 6º ano ao 9º ano). A opção pelo ensino fundamental se fez pelo fato das escolas onde ocorreram as entrevistas ofertarem este período de escolarização.

Conforme o Censo Escolar de 2011, divulgado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, o DF atende o total de 315.412 alunos matriculados no ensino fundamental em escolas públicas nesse período. Destes, 14.874 estudam em escolas classificadas como do campo. Contudo, apesar do número de alunos em escolas do campo ter aumentado cerca de 5% comparado ao ano de 2009, o número de escolas para esta modalidade diminuiu, não sendo uma particularidade das escolas do campo, mas também no número de escolas urbanas, apesar do aumento de quase 90 mil alunos em dois anos. Tais informações podem ser constatadas nos quadros abaixo:

¹² Apesar da Secretaria de Educação do Distrito Federal utilizar-se das termologias urbana e rural para classificar as escolas, optou-se por apresentar as escolas rurais como escolas do campo, considerando a luta para resignificação da nomenclatura, conforme explicado no capítulo anterior, página 27.

Tabela 01- Relação de alunos matriculados no Ensino Fundamental no DF, nos anos de 2009 e 2011

	Taxa de matrícula- Ensino Fundamental	
	URBANA	CAMPO
2009	210.227	14.097
2011	300.538	14.874

Fonte: Secretaria de Educação do DF, Matrícula do ensino fundamental em 8 e em 9 anos (com caa), por localização, segundo região administrativa. In: Censo Escolar 2011, Brasília, DF, 2011.

Tabela 02- Número de escolas de Ensino Fundamental no DF (anos de 2009 e 2011)

	Número de escolas- Ensino Fundamental	
	URBANA	CAMPO
2009	534	88
2011	450	75

Fonte: Secretaria de Educação do DF, Instituições educacionais, por etapa/modalidade e localização, segundo diretoria regional de ensino. In: Censo Escolar 2011, Brasília, DF, 2011.

Cabe ressaltar a partir dos dados de alunos referentes ao ano de 2011, que houve aumento no percentual de alunos matriculados devido à implementação no 9º ano de estudo no ensino fundamental, sancionado pela lei 11.274/2006, que dispõe *sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental*, além de outras providências. Apesar da nova legislação ter sido publicada em 2006, sua implementação no Distrito Federal não ocorreu de forma tão imediata, como salienta a própria Secretaria de Educação do DF:

No que se refere ao Ensino Fundamental com 9 anos de escolarização, a Rede Pública do Distrito Federal tem, no ano de 2009, aproximadamente, 30% das matrículas em todo o Distrito Federal. Vale salientar que, embora represente um percentual menor do que em outras unidades da federação, o Ensino Fundamental de 9 anos no Distrito Federal iniciou sua implementação em 2005, concomitantemente à extinção gradual do Ensino Fundamental de 9 anos. (DISTRITO FEDERAL-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p.5)

Como apresentado anteriormente, a oferta educacional nas regiões consideradas como campo no Distrito Federal ocorre para 14.874 matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 75 escolas da região, e nas seguintes Diretorias Regionais de Ensino (DRE):

Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Paranoá e São Sebastião.

Tabela 03 - Instituições Educacionais do Campo – Distribuídas por DRE responsável

Instituições Educacionais do Campo – Por DRE	
Gama	7
Taguatinga	4
Brazlândia	12
Sobradinho	11
Planaltina	21
Núcleo Bandeirante	3
Paranoá	13
São Sebastião	4

Fonte: Distrito Federal, Secretaria de Educação do DF, Instituições educacionais por etapa/modalidade e localização- Segundo Diretoria Regional de Ensino, Censo Escolar 2011.

Ressalta-se que essas são as DREs responsáveis pelas escolas do campo. Contudo, isso não significa que essas escolas estejam localizadas exatamente nessas Regiões Administrativas (RA). Um exemplo disso é o caso das escolas gerenciadas pela DRE de Taguatinga, que tem todas as suas escolas do campo situadas na cidade satélite de Ceilândia.

2.2 - As escolas pesquisadas e suas particularidades

Para a efetivação da pesquisa, foram selecionadas duas escolas do campo do Distrito Federal. Contudo, para a preservação do anonimato, seus nomes não poderão ser divulgados neste trabalho, apenas serão salientadas características que não identifiquem as escolas. Assim, usaremos os pseudônimos de Alfa e Beta para designá-las.

Cumprido esclarecer que as escolas pesquisadas pertencem à Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga, mas estão situadas na cidade satélite de Ceilândia. Não se sabe ao certo como ocorreu a distribuição das escolas por Diretoria Regional de Ensino.

Apesar disso, constatou-se que tal distribuição interfere na dinâmica da gestão escolar, pelo menos nas escolas pesquisadas. Em uma das escolas pesquisadas, escola Alfa, a direção escolar tem que se deslocar pela distância de aproximadamente 14 quilômetros, ou 20 minutos de carro, para chegar a DRE de Taguatinga. Segundo a gestão da escola, tal distância dificulta o processo de solicitar e acompanhar pedidos da DRE, por exemplo, já que nem sempre é possível que um funcionário faça o percurso sempre que necessário.

As escolas pesquisadas atendem alunos do Ensino Fundamental de séries iniciais, sendo que em uma delas também são ofertadas as séries finais.

Ao descrever as características da estrutura dessas escolas e, já adiantando um pouco a análise da existência ou não de recursos (material didático, transporte, alimentação e biblioteca) que deveriam ser ofertados pelo Estado, via FNDE, percebe-se que no que se refere à estrutura e aos equipamentos, ambas as escolas não possuem biblioteca escolar ou sala de leitura. Além disso, constatou-se que não usufruem de serviços essenciais básicos, como *internet* ou telefone. Ademais, quando os funcionários precisam ligar para algum responsável, por exemplo, utilizam os próprios aparelhos celulares. No que se refere ao material de informática, ambas as escolas possuem computadores adquiridos mediante doações.

Ainda em relação à estrutura física, ficou explícita uma disparidade tanto em questão de espaço, quanto de recursos. A escola Beta dispõe de uma quadra de esportes, de uma sala de recursos destinada à orientação e apoio aos alunos, de sete salas de aulas, de uma sala de computação, além de espaços básicos como cantina e secretaria. Enquanto isso, a escola Apha não possui nenhum desses espaços, sendo organizada em duas salas de aula (dado que em uma delas o espaço é dividido com os computadores), cantina e secretaria, sendo este o mesmo espaço destinado a direção da escola.

No que se refere aos recursos humanos, a escola Alfa tem 14 funcionários cadastrados exercendo a função docente, enquanto que a escola Beta possui em seu quadro o total de 3 docentes. Ambas as escolas não possuem atendimento psicológico fixo, ou seja, os alunos são atendidos por uma psicóloga itinerante, que atende em várias outras escolas e, assim, comparece poucas vezes ao ano. E, quanto à existência do profissional de serviço social, este não aparece em nenhuma das escolas.

2.2 - Metodologia e procedimentos adotados para a ida à campo

A pesquisa foi desenvolvida utilizando o método qualitativo de pesquisa, uma vez que, como destaca Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de muita relevância para estudos das relações sociais, pois exige do pesquisador uma sensibilidade para compreender e destacar a subjetividade intrínseca das relações sociais por meio da pluralidade que está presente nas relações em sociedade.

Apesar da consciência das limitações da abordagem qualitativa, como a não generalização dos dados, pois “a intenção dessa forma de investigação não é generalizar os resultados para os indivíduos, os locais ou as situações fora daqueles que estão sendo estudados” (CRESWELL, 2007, p. 227), mas sim compreender e investigar as particularidades da dimensão social da qual fazem parte. Logo, acredita-se que para atender o objetivo principal desta pesquisa, esta se tornou a metodologia mais adequada.

Para análise dos dados coletados, a técnica utilizada para interpretação e sistematização foi a análise de conteúdo, pois, como salienta Franco (2008), a análise de conteúdo não se restringe à mera transcrição das falas, mas é necessária a articulação dos dados com teorias para reflexão dos dados coletados.

Como destacado no decorrer deste trabalho, a pesquisa foi delimitada à amostra de duas escolas do campo, denominadas aqui como Alfa e Beta, para preservar seu anonimato. A opção por essa amostra deu-se em função do limite de tempo e recursos para a realização da pesquisa, impedindo a ampliação do escopo para mais instituições. Além disso, as duas escolas são relativamente próximas, mas com várias disparidades, tanto de estrutura física, quanto de recursos humanos, o que será abordado mais adiante. Não obstante, cabe destacar que a pesquisa qualitativa não prima pela quantidade dos dados, mas pela qualidade do que virá a ser pesquisado, como expresso anteriormente.

Ademais, esse escopo não surgiu qualquer pretensão de se inferir resultados generalizáveis, mas somente fazer o levantamento de elementos qualitativos dessas escolas para a discussão. Nessa direção, não se está apontando que os resultados são a expressão de todas as particularidades que escolas do campo no DF enfrentam. Pretende-se aqui levantar elementos que apontem possíveis explicações e nuances acerca do fenômeno.

Quanto aos cuidados éticos ressalta-se, a princípio, que a pesquisadora submeteu-se à avaliação e consentimento da Regional de Ensino de Taguatinga, responsável pelas escolas onde foram realizadas as entrevistas, para emissão de autorização, que foi lograda com êxito.

A seleção dos entrevistados foi realizada tanto pelos responsáveis das escolas entrevistadas, funcionários e pais, quanto pela disponibilidade dos entrevistados nos dias em que foram realizadas as idas à campo. Ademais, todos os entrevistados foram esclarecidos sobre o propósito desta pesquisa, a instituição de fomento, a garantia do anonimato, a gravação e a transcrição desta e a possibilidade de se recusar a responder as perguntas que considerassem ofensivas ou constrangedoras ou mesmo de desistir da pesquisa a qualquer momento. Além do consentimento verbal, os entrevistados também anunciaram seu aceite a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram guiadas a partir de um roteiro de perguntas semi-estruturado. Ele apontava tópicos-chave para o direcionamento da entrevistadora, sendo as posteriores perguntas construídas segundo as nuances levantadas pelos entrevistados no decorrer da entrevista. Tanto o roteiro de perguntas, quanto o TCLE encontram-se disponíveis no apêndice. Ao fim, foram feitas 11 entrevistas com os seguintes membros:

Tabela 04 - relação e classificação dos entrevistados

Classificação	Total de entrevistas
Diretoras	2 entrevistas
Coordenadora pedagógica	1 entrevista
Professoras	3 entrevistas
Responsáveis	5 entrevistas

As entrevistas realizadas com as diretoras justificaram-se pelo fato desse cargo ter como responsabilidade a gestão da escola, conhecendo assim os programas e recursos que são administrados e/ou deveriam contemplar as demandas da escola e como as referidas escolas respondem perante a implementação de tais programas. Assim, verificamos a opinião/discurso dos referidos gestores acerca das dificuldades, dilemas e desafios enfrentados nas escolas pesquisadas.

No caso da entrevista com a coordenadora pedagógica, a escolha se justificou uma vez que ela compreende as demandas que os/as alunos/as trazem acerca do cotidiano da vida escolar, tais como: o porquê das faltas, as dificuldades nas disciplinas, dentre outros problemas do âmbito escolar. Por esses motivos, ela é a profissional que conseguiria melhor explicar, a partir de uma visão geral, o porquê/como esses problemas aparecem enquanto demandas nas escolas estudadas. Somente a escola Beta tem uma coordenadora pedagógica.

Quanto à seleção das professoras entrevistadas, foi feita a partir da indicação das diretoras das escolas, usando seus próprios critérios. E, posteriormente, foram entrevistados alguns dos responsáveis (eleitos aleatoriamente), a fim de verificar, a partir de suas perspectivas, quais as principais dificuldades enfrentadas para assegurar a permanência de seus filhos nas escolas.

Para a efetivação das entrevistas, foi necessário transpor uma dificuldade enfrentada também pelos/as funcionários/as, estudantes e responsáveis: o difícil acesso às escolas. Tanto a escola Alfa quanto a Beta não têm suas estradas pavimentadas, o que deixa o percurso inviável algumas vezes, como no período de chuva. As entrevistas contemplaram todas as questões previstas, além de incorporar elementos sobre as particularidades/dificuldades das escolas observadas na ida à campo. Foi nesse cenário que surgiu a necessidade do debate sobre a inserção das assistentes sociais nas escolas pesquisadas.

Esse não era um dos objetivos iniciais deste trabalho, como expresso em nota (vide rodapé nº 07, página 20) no capítulo anterior. Tal necessidade de incorporar esse problema no texto desse trabalho surgiu a partir da análise dos dados obtidos, demonstrando a fragilidade na articulação Conselho Tutelar-escolas, por exemplo. Contudo, este trabalho não se ateve a debater sobre temática Serviço Social e Política Educacional em todas as suas nuances, por não se tratar do objetivo preliminar desta pesquisa.

O capítulo posterior apresentará e analisará os dados obtidos mediante as 11 entrevistas realizadas nas escolas Alfa e Beta. Cumpre esclarecer que os entrevistados serão apresentados apenas de acordo com seus papéis assumidos na escola: diretora, coordenadora pedagógica, professora e responsável, para preservar o anonimato dos entrevistados.

Capítulo III

Entrevistados, o que eles têm a dizer?

Apresentação e análise dos dados das escolas do campo pesquisadas



“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida”. Paulo Freire

Capítulo III

Entrevistados, o que eles têm a dizer?

Apresentação e análise dos dados das escolas do campo pesquisadas

Esse capítulo consiste em apresentar os dados obtidos por meio de entrevistas em duas escolas do campo do Distrito Federal. As respostas acerca dos elementos que explicam as particularidades das escolas do campo foram agrupadas a partir de categorias-chave formuladas na análise qualitativa dos dados das entrevistas.

De início, pode-se elencar três grupos acerca das questões que favorecem a discriminação dos elementos que explicam algumas das particularidades do acesso e permanência dos alunos nas escolas do campo (representados aqui pelas seguintes categoriais): 1) Transporte; 2) Garantia de direitos (subdivido nos tópicos Conselho Tutelar e assistência à saúde); e 3) Evasão Escolar.

O primeiro elemento, o transporte escolar, foi sinalizado em entrevista como sendo o principal problema das escolas do campo. O segundo elemento, a garantia de direitos, se refere à explicação de como as escolas Alfa e Beta enfrentam dificuldades que estão diretamente relacionadas à garantia de direitos, especialmente no âmbito da atuação do Conselho Tutelar junto à escola, e a questão da saúde, a partir da ausência do acesso ao atendimento psicológico aos alunos que dele necessitam.

O terceiro elemento mostra o fenômeno da evasão escolar nas escolas do campo, buscando compreender como as escolas trabalham com essa problemática, e qual a perspectiva adotada para explicar a evasão.

3.1 - Transporte: Elemento decisivo para viabilizar a educação dos alunos de escolas do campo

As entrevistas realizadas nas escolas selecionadas, e analisadas a partir da técnica da análise de conteúdo¹³, trouxeram dados relevantes para a pesquisa, especialmente nesse primeiro ponto: o transporte escolar. Apesar de ambas as escolas se situarem no campo, nota-se uma disparidade em vários lados, como estrutura física, número de profissionais nas escolas, entre outros, abordados no Capítulo II desta pesquisa. Não obstante, há um elemento que está presente em ambas as escolas: todos os alunos vão de transporte escolar para a escola.

Cumprido esclarecer que a garantia desse transporte aos alunos se deu por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), respaldado pela Lei 10.880 de 2004, que dispõe *sobre a instituição do programa e de outras providências*. É importante ressaltar este fato, já que o programa tem o objetivo disposto no Art. 2º *“de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar”*. Assim, pode-se dizer que o programa visa atender um público específico: os alunos residentes *da área rural*. Logo, essa é uma política que afirma a necessidade de uma ação governamental diferenciada para atender esses alunos das escolas do campo.

Apesar disso, a dinâmica dessas escolas exige uma oferta de transporte além da já existente, que atende, a priori, apenas os alunos. Um exemplo sobre a necessidade da extensão dessa oferta de transporte, em pelo menos alguns casos, foi a estratégia adotada pela escola Beta para possibilitar que os responsáveis participassem das reuniões bimestrais, uma vez que a distância de casa para a escola é um dos fatores abordados pelos responsáveis, que não se fazem tão presentes na escola. Para tanto, a escola optou por suspender as aulas nos dias de reuniões com os pais, mães e/ou responsáveis, para que eles possam ir às reuniões utilizando o transporte escolar, no lugar de seus filhos. O principal problema que decorre dessa medida é que, nesses dias, os alunos ficam sem aula.

Ademais, nota-se também que tal fator interfere nos trabalhos que a escola possa desenvolver com a comunidade, já que não é viável propor uma atividade que integre a comunidade e os estudantes simultaneamente, devido a não previsão de oferta de transporte para essas excepcionalidades. Em outras palavras, a participação de estudantes e responsáveis, simultaneamente, nas atividades da escola é inviável, já que não há oferta de transporte para todos.

¹³ Item abordado no Capítulo II deste trabalho.

Por esse motivo, questiona-se acerca de como assegurar a articulação escola-comunidade, se, para a realidade do campo, a própria logística da distância da comunidade para a escola é um fator limitador para a participação desses usuários, não havendo previsão de transporte para esses fins.

Além desse exemplo, o transporte é tido como um elemento imprescindível que deve ser assegurado na realidade do campo, não se limitando apenas a oferta de veículos, já que a comunidade se depara com outras questões (estradas com muita lama, não pavimentadas, etc) que retardam e/ou impedem o acesso dos alunos as escolas, como se constata nas palavras¹⁴ das entrevistadas a seguir:

Não tem transporte de linha eficiente e os meninos vêm de longe. Então nós precisamos de muita, muita coisa mesmo, que a área urbana não se preocupa. Quando chove, às vezes chega uma turma e não chega a outra, por causa do transporte. Outras vezes, o turno da tarde começa a aula por volta das 14 horas, pois o ônibus chegou aqui às 1h30min, pois atolou. Tem uns meninos maiores que ajudam, aí chegam todos enlameados, têm que ir se lavar para começar a aula. Outras vezes o ônibus nem vai buscar o meninos, porque sabem que se forem, não voltam. (coordenadora pedagógica, escola Beta)

Já aconteceu de ficarmos uma semana sem aula aqui por causa das estradas. Não tem como vir, fica tudo atolado, você mesma viu a estrada de chão do jeito que é íngreme... Às vezes eles passam as máquinas aí para melhorar, mas não tem manutenção na estrada de chão, só vem mesmo quando a situação está péssima, e aí se chover quando está assim, não tem como, as crianças ficam sem aula mesmo. (Diretora, escola Alfa)

Como salientado na primeira citação, a questão do transporte é uma preocupação que as escolas urbanas não têm de maneira tão impactante quanto às escolas do campo. O transporte mostrou-se como um elemento fundamental, e não se limita apenas ao fornecimento de ônibus escolar para o deslocamento dos alunos, mas vai além disso: a preocupação com a qualidade das estradas de terra batida, os longos percursos que alguns fazem, a dificuldade enfrentada pelos responsáveis para ter acesso às reuniões das escolas, são alguns dos fatores que diferenciam as escolas urbanas das escolas do campo, na análise do elemento transporte.

A relevância do transporte para assegurar o acesso dos alunos às escolas do campo é aqui destacada porque aparece como um elemento-problema em 9 das 11 colocações acerca das dificuldades de acesso às escolas do campo nas entrevistas realizadas. Percebe-se

¹⁴ As colocações dos entrevistados foram todas apresentadas aqui, escritas com o português mais próximo possível da língua falada. Portanto, não foram feitas correções das referidas falas, no que se refere à ortografia e gramaticalidade do português para dar uma ideia o mais próxima do próprio entrevistado falando.

também um enfoque diferenciado de acordo com o ator entrevistado (seja diretor, professor, responsável, etc).

Para os responsáveis, a questão do transporte escolar aparece na dificuldade de saírem do campo e irem à cidade, uma vez que o transporte ofertado para o percurso escola-casa atende todos os/as alunos/as. Esta problemática é vista pelos responsáveis como inviabilizadora de uma formação complementar¹⁵ de seus filhos, já que eles se deparam com adversidades como a precariedade do ônibus ofertado para realizar esse percurso. Além disso, a maioria dos responsáveis declarou a necessidade de acompanhar a criança durante o percurso, já que o trajeto não é seguro e elas vão pouquíssimas vezes a cidade. Como muitos trabalham, esse acompanhamento torna-se inviável. Assim, a solução encontrada para enfrentar esse impasse ocorreria no espaço escolar, com a oferta de cursos como inglês e informática, por exemplo.

Pois é, a questão dos cursos é o que mais dificulta para gente, tanto é que o meu [filho] está fazendo inglês na cidade, no CILC¹⁶, não sei se você conhece... É longe para a gente, pois fica no centro da Ceilândia. Aí eu falo que para ir de longe não tem como ele ir só, pois ele tem 12 anos, aí eu tenho que levar na terça e na quinta. Aí teria que ter mais oportunidades, curso de computação, porque pra gente colocar um filho nosso pra fazer tem essa dificuldade da distância (...). Só que eu falo assim, aqui eles deveriam ter, deveriam mexer mais com isso, dando mais oportunidade aos alunos, dando curso de computação. Reunir com o pessoal da comunidade pra integrar também. (Responsável, escola Beta)

Além das críticas já apresentadas, os docentes apontaram outras importantes questões-problemas relacionadas ao transporte e acesso a escola, como: a) a demora do pronto atendimento das unidades do SAMU (tal situação já foi vivenciada pelas escolas) em casos de emergência; e b) dificuldade de incluírem novos professores no quadro da escola em função de sua localização e a ausência de carro próprio e auxílio combustível para chegar até a escola, mesmo porque não há uma linha de ônibus que faça o trajeto próximo as escolas.

E, em relação à ausência/escassez de linhas de transporte que façam esse trajeto (campo-cidade), é uma dificuldade enfrentada tanto pelos professores, quanto pelos moradores do campo, como mostra a colocação dos entrevistados a seguir:

Mais linhas de ônibus mesmo, pra eles poderem ir mais pra zona urbana. Os meninos mesmo, muitos não sabem o que é o Plano Piloto, então quando eles vão pra passeio eles ficam encantados, pois eles vivem nesse mundinho. Infelizmente, não têm opção de lazer, no final de semana a diretora empresta a quadra para os meninos jogarem, porque não tem mais nada. Então ela abre exceção, porque não tem brinquedos, parquinhos... Só riacho, riozinho. Devido até mesmo ao transporte,

¹⁵ Entende-se aqui como formação complementar cursos, como curso de línguas estrangeiras, cursos técnicos, dentre outros.

¹⁶ CILC: Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia. Oferece cursos de idiomas a alunos de escolas públicas.

eles acabam não saindo. Tem uma dificuldade deles irem ao shopping, tem alunos que não tem nem ideia do que é o shopping. (Coordenadora pedagógica, escola Beta).

A gente poderia ter muitas parcerias, como capoeira, karatê, pra eles poderem vir aqui pra escola, porque os meninos não tem como ir, a Secretaria não ajuda nessa questão. Eles moram na roça, eles falam assim, quando se referem à Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, eles falam ‘pra rua’, não sei se você presenciou isso. Eles falam ‘a gente não tem condição de ir pra rua’. (Professora, escola Alfa).

Diante do exposto, constata-se que a questão da oferta governamental de um programa de transporte aos alunos não deveria ficar limitada apenas a sua ida e vinda à escola, mas necessitaria prever que a questão do transporte é ponto chave para a acessibilidade dos alunos, docentes e comunidade na escola.

Outrossim, o transporte é um elemento que possibilita que esses alunos tenham uma facilidade de acesso à cidade, e tornando possível o acesso a outros recursos educacionais (inglês, informática, dentre outros) e evitando uma possível disparidade na oferta do ensino para alunos do campo e do meio urbano. Yannoulas destaca (2012): “Existe o circuito da educação de alta qualidade para a elite, o circuito da educação de baixa qualidade para a população em situação de desvantagem, entre outros” (2012:10). Logo, o que se vislumbra aqui é que, cada vez mais, o acesso a essas oportunidades de educação seja equiparado, para evitar o que a referida autora coloca como existência *de educação de baixa qualidade e de alta qualidade*.

Ademais, a dificuldade enfrentada pela escassez na oferta de transporte faz também com que esses estudantes não usufruam do acesso a outras fontes pedagógico-culturais como museus, teatros e bibliotecas, como os demais estudantes de escolas públicas urbanas do mesmo período. Assim, para os estudantes do campo, as adversidades oriundas da localidade interferem no acesso a outros elementos pedagógicos, além do espaço escolar, e isso deveria ser previsto e articulado.

Em relação à disparidade de ensino, Castel (2008) aponta que a escola não possui a capacidade de proporcionar um ensino igualitário a todos os estudantes, diferenciado pela qualidade do ensino ofertado pelo Estado. É possível verificar isso nas escolas do campo pesquisadas. Assim, ocorre a reprodução de um acesso à informação e conhecimento de maneira desigual, perpetuada pelo sistema educacional. Com relação às escolas do campo, isso é expresso diretamente, sendo recorrente a frase “Nós somos esquecidos” em quatro das

entrevistas feitas. Cabe às autoridades competentes agirem e reverterem urgentemente esse quadro de disparidades na educação ofertada nas escolas do campo.

3.2 - Garantia de direitos nas escolas do campo: Quais as dificuldades?

O presente sub-item surgiu da necessidade, a partir dos pontos abordados pelos entrevistados durante a pesquisa, de verificar a articulação e dificuldades enfrentadas pelas escolas frente à garantia de direitos das crianças e adolescentes. O papel do Conselho Tutelar junto à escola, a oferta de psicólogos pela Secretaria de Educação aos alunos que necessitam, são exemplos de problemas que as escolas Alfa e Beta enfrentam cotidianamente, demonstrando a fragilidade que há na relação escola- rede de proteção social.

A Constituição Federal dispõe de dispositivos legais que entendem a educação como um direito público subjetivo, elevando-a ao status de direito fundamental. Isso implica dizer que o Estado é obrigado a oferecer ensino público gratuito, e os responsáveis são obrigados a matricular filhos e/ou pupilos no ensino regular obrigatório, além de acompanhar a frequência e o aproveitamento. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trazem mecanismos de supervisão e controle dessas práticas.

Como discutido no tópico anterior, o transporte apareceu como uma questão central nos problemas das escolas do campo aqui pesquisadas; e o não enfrentamento desse problema gera, inevitavelmente, a criação de outros problemas direta ou indiretamente relacionados a ele. A seguir serão apresentadas essas outras dificuldades identificadas nas escolas do campo relativas aos problemas decorrentes da não garantia dos direitos e da proteção da criança e do adolescente a partir das entrevistas. O tópico ficou organizado em três itens: 1) Relação Conselho Tutelar e escolas; 2) Acompanhamento psicológico e 3) Evasão escolar.

3.2.1 - Relação Conselho Tutelar e escolas

A ausência da atuação do Conselho Tutelar (CT) junto às escolas do campo foi um problema recorrente relatado nas entrevistas nas escolas Alfa e Beta, visto que as escolas presenciaram episódios de evasão escolar ao longo do ano letivo e necessitaram do amparo da instituição para acompanhar estes alunos. Contudo, na análise dos dados observa-se que o acompanhamento da frequência escolar e da matrícula dos alunos não é sistematicamente realizado como esperado pelo Conselho Tutelar, apesar dos representantes escolares entrevistados destacarem que cobram ações do órgão insistentemente.

A não atuação do Conselho Tutelar no recebimento e averiguação dos comunicados de negligências realizados pelas escolas do campo foi uma das fragilidades constatadas nas entrevistas, em especial, destacadas pela coordenadora pedagógica e diretoras.

Olha, é muito difícil eles irem, essa menina [umadolescente grávida]¹⁷ no ano passado eles foram, mas assim, a gente tem que ficar atrás, é o tempo todo assim. Agora, em relação a outros alunos, eu vou no Conselho sempre e não tive retorno. Eles falam que é muita demanda. O Conselho daqui é o de Ceilândia Norte, aí como a demanda deve ser muito grande, eles acabam deixando nossos casos pra lá. (coordenadora pedagógica, escola Beta).

A importância e legitimidade da intervenção do Conselho Tutelar são estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 131: “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos em lei”. A previsão da atuação do Conselho junto à escola é constatada ao longo do Estatuto, como o Art. 56, que prevê que os dirigentes escolares comuniquem o Conselho Tutelar em casos como evasão escolar e elevados índices de repetência, e o Art. 136, que dispõe sobre a aplicabilidade da matrícula e frequência obrigatórias no ensino fundamental.

Nota-se a tênue relação entre o Conselho e as instituições pesquisadas, apesar da atribuição do Conselho Tutelar em zelar pela proteção da criança e do adolescente, como expresso anteriormente. A dificuldade dessa articulação, a fim de garantir a proteção dos direitos desses estudantes, é um problema enfrentado pelas escolas visitadas, ficando a cargo da coordenadora pedagógica, no caso da Escola Beta, articular-se junto ao Conselho para verificar se os casos encaminhados relativos à evasão e abandono escolar foram acompanhados pelo CT, evitando assim que direitos básicos das crianças sejam violados, como muitas vezes ocorreu.

¹⁷ Caso relatado no decorrer da entrevista. Uma das alunas da escola engravidou e não voltou a estudar.

3.2.2 - Acompanhamento psicológico

Não é somente na questão da frequência dos alunos que vemos essa fragilidade referente à garantia de direitos da criança e do adolescente, mas ocorre também na assistência à saúde. As duas escolas entrevistadas compartilham o mesmo problema relacionado a essa questão: a dificuldade de um acompanhamento psicológico para os alunos que dele necessitam.

Segundo a diretora da escola Alfa, e confirmado pela coordenadora e professoras da escola Beta, a psicóloga que atende os alunos das escolas do campo fica alocada em uma escola urbana, realizando um atendimento denominado como itinerante. Assim, declara a diretora: “Quando precisamos que uma criança faça uma avaliação psicológica enfrentamos uma grande dificuldade, pois a demora é grande. Quando o caso é grave, encaminhamos os pais à Regional, mas a distância é um problema” (Diretora, escola Alfa).

Só que pra elas virem aqui é muito difícil. Em um ano, eles devem vir aqui umas três vezes só, e aí não dá pra atender a demanda. Então quem acaba fazendo essa parte do emocional, dificuldade de aprendizagem é a orientadora educacional, outra professora e eu. A gente vai se virando em psicologia, fonoaudiologia, no que dá. (professora, escola Beta)

Apesar da assistência à saúde para os estudantes do ensino fundamental de escolas públicas estar prevista tanto no Art. 4º, inciso VIII, da LDB: “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;” (1996:03), quanto no Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁸, constatou-se que os alunos que necessitam de um atendimento especializado psicológico não o recebem devidamente.

Tal debilidade em relação à assistência à saúde nas escolas do campo apresentadas encarrega os profissionais das escolas de atenderem, mesmo que de forma precária, estes alunos no decorrer do ano letivo, demandando um conhecimento que, muitas vezes, eles não possuem. Assim, averigua-se que a oferta inadequada de um serviço essencial para certa demanda de estudantes viola o direito ao acesso à educação de forma igualitária e que auxilie na permanência dos alunos na escola, previsto no Art. 53- Inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente, dificultando o processo de aprendizagem para esses alunos.

¹⁸ O texto presente no Art. 54, inciso VII do ECA, é o mesmo citado do Art. 04 da LDB.

3.3.3 Evasão Escolar

No que se refere à evasão escolar, um dos nossos objetivos nesta pesquisa, notou-se, a partir de informações fornecidas nas entrevistas, que há evasão escolar nas escolas.

Segundo as profissionais entrevistadas, a maioria dos casos de evasão escolar ocorre devido ao fato dos responsáveis trabalharem como caseiros nas chácaras da região. Assim, quando ocorre alguma divergência com os patrões ou eles encontram outros que estejam dispostos a pagar uma quantia mais razoável, as famílias mudam de endereço, fazendo com que o estudante também tenha que mudar de escola, para uma mais próxima de sua residência.

Contudo, as escolas alegam que os responsáveis muitas vezes não realizam a transferência das crianças ou mudam de emprego no final do ano letivo, resultando, conseqüentemente, no abandono da escola.

Tem, tem evasão. Não assim, num número tão elevado, mas tem. Assim, muitas famílias são chacareiros, aí às vezes não dá certo com o dono, eles têm que mudar para outra chácara, dependendo se for aqui por perto, eles continuam. Se não, saem e vão para outro lugar. Se lá não dá certo, ai eles voltam pra cá, é assim. Os alunos são muito transitórios aqui. (Professora, escola Beta)

Desse modo, destaca-se a rotatividade dos alunos atendidos por essas escolas como mais uma das particularidades da educação do campo apresentadas por este trabalho, e como as demais particularidades, a escola que é responsável por elaborar estratégias para enfrentar as adversidades e não os gestores responsáveis. Infere-se que a diversidade do campo não é contemplada nas respectivas escolas, apesar de ser um elemento essencial para permanência dos alunos. Como destaca Caldart (2011), a educação do campo deve ser pensada para que atenda as necessidades sociais e culturais dos moradores do campo.

Segundo a perspectiva apresentada, a questão da frequência/não-frequência, sucesso/fracasso, aprovação/reprovação, e evasão escolar dos alunos nas escolas do campo, estão diretamente relacionadas às questões do cotidiano como: distância da escola das residências dos alunos e dificuldades do aluno em sair de casa em dias de chuva devido às condições precárias de urbanização da localidade.

Além disso, nota-se que ocorre uma banalização em relação à não-frequência dos alunos devido às dificuldades que se tornam rotineiras e naturalizadas ao longo do ano letivo,

não considerando as questões em sua dimensão totalitária, que restringe esses alunos ao acesso ao direito à educação de forma igualitária.

A partir dos dados coletados, e visando responder as perguntas que permeavam esta pesquisa, constatou-se também que alguns dos recursos que visam à garantia e permanência dos alunos nas escolas (alimentação escolar, transporte e livros didáticos), por meio de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), chegam às escolas do campo pesquisadas, com exceção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), já que nenhuma das duas escolas possui biblioteca escolar.

Por fim, foi possível perceber que não basta garantir que certos recursos cheguem às escolas do campo se eles não assegurarem, de fato, a permanência dos alunos nas escolas, como é o caso do transporte escolar, por não atenderem às particularidades das escolas do campo, ratificando a hipótese inicial que guiou a elaboração deste trabalho.

NOTAS CONCLUSIVAS

Este trabalho se guiou no objetivo geral de mapear e analisar as principais particularidades e dificuldades enfrentadas por alunos de escolas do campo no Distrito Federal, e isso foi possível por meio de entrevistas realizadas nas escolas do campo do DF.

A partir da apresentação e análise dos dados obtidos nesta pesquisa, constatou-se que, apesar de haver o reconhecimento legal e conseqüentemente, a implementação de programas que atendem a população do campo como, por exemplo, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atendem às escolas pesquisadas, ainda existem muitas dificuldades oriundas das particularidades das escolas do campo. Em relação ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ele não foi implementado nas escolas pesquisadas.

A necessidade de uma intervenção diferenciada para os estudantes do campo foi assim confirmada, o que exige a implementação de programas genéricos que atendam uma demanda geral não apenas superficialmente, mas que possibilite que sejam implementados programas mais específicos, de forma a responder à demanda dos estudantes de escolas do campo, como um acompanhamento psicológico para os estudantes das escolas; visando também atender a problemática da evasão escolar; e assegurando o acesso ao transporte escolar, além do percurso casa-escola, dentre outros, já que tais particularidades não foram contempladas pelas estratégias adotadas pela política de educação brasileira atual.

Ocorre ainda uma fragilidade na articulação e consolidação de uma rede de proteção à criança nas escolas do campo pesquisadas, já que, apesar da escola identificar situações de negligência e/ou vulnerabilidade, elas não têm um retorno ou acompanhamento imediato dos casos por parte do Conselho Tutelar, devido às dificuldades que a instituição possui de realizar tal acompanhamento em função da distância das escolas, entre outras questões.

Ainda acerca dessa questão do Conselho Tutelar, o debate da requisição e inserção dos/das assistentes sociais na educação é subsidiado por demandas práticas como a proteção da criança e do adolescente, como aponta Martins (2012):

O Serviço Social contribui, significativamente, na reorganização da relação escola e das instâncias pertencentes ao Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, que têm como objetivo fundante todos os direitos das crianças e adolescentes, entre eles o direito à educação. Essa ação é de suma importância considerando, ainda, a posição estratégica que as escolas ocupam nos espaços

territoriais, sendo uma das instituições mais presentes na vida comunitária, possibilitando, portanto, acesso às famílias, principalmente àquelas em situação de vulnerabilidade social. (2012:48)

Embora não tenha sido o objetivo deste trabalho o debate sobre Serviço Social e Educação, esse tema merece destaque, uma vez que, tal articulação poderia auxiliar as escolas a buscar formas de integrar melhor os responsáveis, alunos e comunidade, uma vez que, como salienta Iamamoto (1999), o Serviço Social dispõe de uma dimensão de totalidade prático-interventiva e que, junto a outras categorias profissionais, contribuem para o alcance de resultados ou objetivos.

Essa demanda do Serviço Social pode ser caracterizada também no que se refere à percepção das questões problemas levantadas pelos entrevistados nas escolas, que muitas vezes, atribuem e responsabilizam apenas a seus próprios atores sociais a resolução de suas demandas, sendo o discurso da falta de interesse tanto dos alunos quanto dos pais recorrente para explicações acerca da evasão escolar, gravidez na adolescência e a não-frequência; não tendo dimensão da totalidade do problema, para buscar a melhor intervenção, podendo ser trabalhada a partir de um projeto de orientação e sensibilização com os responsáveis, ou em uma intervenção na articulação deficiente que está ocorrendo nas escolas pesquisadas, no que diz respeito à garantia da proteção da criança e do adolescente.

Diante de todo o exposto, esta pesquisadora demonstra ter a ciência de que a luta por melhores condições de ensino para as crianças, adolescentes e de trabalho para os docentes das escolas do campo é árdua e longa, (embora não seja diferente nas escolas urbanas, que também lutam por melhores condições de ensino). Contudo, quanto às escolas do campo, essa luta merece ainda mais destaque, uma vez que se colocam como *esquecidas*, conforme expresso nas entrevistas para este estudo.

Caberia ao governo articular estratégias para oferecer as essas escolas do campo condições adequadas, trabalhando a partir de suas necessidades e particularidades de ensino e aprendizagem, para que esses atores usufruam de oportunidades igualitárias, comparadas às outras instituições públicas educacionais.

Não se pode perder de vista que tal estudo é preliminar e não deve ser generalizado, devido à amostra da pesquisa, que se justificou por ser uma pesquisa qualitativa, para melhor averiguar os objetivos específicos levantados.

Contudo, a realização de pesquisas e de trabalhos acadêmicos como esse contribui para divulgar e expressar as dificuldades enfrentadas por essas escolas, não apenas no intuito informativo, mas indagando as autoridades competentes sobre o que algo deve ser feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas Sociais Setoriais e por segmento. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social- módulo 03*. Brasília:UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.

ARAUJO, Vanessa de Sousa. PROJETO POLÍTICA EDUCACIONAL E POBREZA : estudo em escolas públicas que atendam a população em situação de pobreza . In : Sociedade Brasileira para o Prograssso da Ciência, 64., 2012. **Apresentação de pôster**. São Luís: 2012.

_____. Análise da percepção das professoras de escolas públicas sobre a pobreza. Relatório final individual. Brasília, 2012.

_____. Análise de dados qualitativos sobre a relação ente a pobreza e a educação formal no Distrito Federal. Relatório Final individual. Brasília, 2011.

BAPTSTA, Francisca Maria Carneiro, 2003 – Educação rural: das experiências à política pública/Francisca Maria Carneiro Baptista, Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes Básicas para Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2011.

_____. Lei 10880, de 24 de dezembro de 2004, Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm> Acesso em 01 de junho de 2012.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília: Ministério da Educação, DF, 2001. Parecer técnico nº 36/2001.

_____. Projeto de Lei nº 6, de 22 de agosto de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=82215. Acesso em 14 de novembro de 2011.

_____. Resolução nº 01/2002. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília: Ministério da Educação, DF, 2002.

BÜLL, Thalita Giovana. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço social. In: *SER Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social* / Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. – v. 29, n. 13, 2011, p. 66-88

CADERNO SECAD 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: *Por uma educação do campo*, p; 147-160, 5ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTEL, Robert. A discriminação negativa: Cidadãos ou autóctones?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito aos direitos humanos como princípio educativo, et. al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria do Estado de Educação. Contextualização do censo da Educação Básica de 2009 na rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília:DF, 2009.

_____. Instituições educacionais, por localização, segundo região administrativa. In: Censo Escolar 2009, Brasília, DF, 2009. Disponível em <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002681.pdf>> Acesso em 16 de junho de 2012.

_____. Matrícula do ensino fundamental em 8 anos, por localização, segundo região administrativa. In: Censo Escolar 2009, Brasília, DF, 2009. Disponível em <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002602.pdf>> Acesso em 16 de junho 2012.

_____. Matrícula do ensino fundamental em 8 e em 9 anos (com caa), por localização, segundo região administrativa. In: Censo Escolar 2011, Brasília, DF, 2011. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/wpcontent/uploads/pdf_se/Censo/2011_204_ef_pub_ra.pdf>, Acesso em 15 de junho de 2012.

_____. Instituições educacionais, por etapa/modalidade e localização, segundo diretoria regional de ensino. In: Censo Escolar 2011, Brasília, DF, 2011. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/Censo/2011_07_inst_pub_dre.pdf>

Acesso em 16 de junho de 2012.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: Espaço e território como categorias essenciais. Brasília [online]. 2005.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. Interações (Campo Grande) [online]. 2011, vol.12, n.1, pp. 41-52.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: *Serviço social na educação: teoria e prática*. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Sinopse das ações do Ministério da Educação. 2ª Edição, 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, Nota técnica. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n_1_concepcaoIDEB.pdf> Acesso em 24 em junho de 2012.

OLIVEIRA, Dalila. Educação básica. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

PAUTASSI, Laura. Educación, cuidado y derechos- Propuestas de políticas públicas. In: *SER Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social / Universidade de Brasília*. Departamento de Serviço Social. – v. 29, n. 13, 2011.

PEQUENO, Andreia. Prefácio-. In: *EM FOCO: I Encontro Estadual do Serviço Social e Educação*; 1., 2008, Rio de Janeiro, p. 09-10.

PEREIRA, Potyara A. P. Política social: temas & questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. As vicissitudes da pesquisa e da teoria no campo da política social, in: *Ser Social*, Brasília, n. 09, V. 01, p.77-94, 2001.

SIMÕES, Carlos. Curso de direito do serviço social. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação brasileira: Fatos e possibilidades. In: *Os desafios na educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, p. 84-114, 2005. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>> Acesso em: 23 de jun. 2012.

YANNOULAS, Silvia C. Desafios à formação das Assistentes Sociais em Matéria de Política Educacional. Palestra realizada na Semana do/a Assistente Social 2012 / CRESS-DF: Serviço Social de Olhos Abertos para a Educação: ensino público e de qualidade é direito de todos/as. Brasília, 2012.

APÊNDICE 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Questões para as diretoras)

- 1) Já trabalhou em alguma escola que não fosse de zona rural? Percebe se existe alguma particularidade da escola por se situar na zona rural? Qual?
- 2) Ocorre evasão escolar nesta escola? Se sim, Saberia dizer quais as causas?
- 3) De que maneira o Estado poderia se fazer presente para diminuir essas dificuldades/evasão?

(Questões para os responsáveis)

- 1) O(a) Sr.(a) passa por alguma dificuldade para manter “seu filho” continue na escola? Já pensou em tirá-lo? Por quê?
- 2) Existe algum incentivo do governo para manter os seus filhos na escola?
- 3) O governo poderia auxiliá-la e alguma maneira para facilitar a vinda de seu “filho” à escola? Como?

APÊNCIDE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____
____, R.G. _____, CPF _____ concordo em participar como entrevistada realizada pela estudante Vanessa de Sousa Araujo, CPF: 036.385.341-38, Matrícula 09/00333111, para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Declaro que estou ciente do objetivo da pesquisa que se propõe a estudar as políticas sociais presentes em escolas rurais do Distrito Federal, tendo como prazo de conclusão e publicação para este projeto até em julho de 2012, e que possui um caráter estritamente acadêmico.

É de livre e espontânea vontade a minha participação na entrevista. Além disso, me faço ciente da provável gravação, transcrição e análise das minhas participações, respeitando o caráter de anonimato, fazendo assim o uso de pseudônimo se necessário, para a garantia do sigilo.

Declaro ainda que estou a par da liberdade de recusar a responder às perguntas que eu julgar ofensivas e/ou me causarem constrangimento. Além disso, estou ciente que em caso de qualquer dúvida posso entrar em contato com a estudante Vanessa de S. Araujo pelo telefone: (61)84952937 ou pelo correio eletrônico vanessa.sousa@hotmail.com.

O termo foi assinado por mim e pela Vanessa.

Participante _____

Vanessa de S. Araujo _____

Brasília, de março de 2012

ANEXO 01



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER

Ofício nº 068 – SER/IH/UnB

Brasília, 25 de outubro de 2011.

Apresentamos a V.S^a a **Estudante Vanessa de Sousa (fone: 61.84952937, endereço de e-mail: vanessa.sousa@hotmail.com)**, discente da graduação em Serviço Social desta Universidade (matrícula: 09/0033311), que desenvolve o seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre *Escolas Rurais e Programas de desenvolvimento da educação*.

O objetivo geral do trabalho é mapear e analisar as principais particularidades e dificuldades enfrentadas por alunos de escolas rurais, dentro do âmbito do Distrito Federal.

Para tanto, solicitamos por essa via autorização para acesso e realização da pesquisa dentro das escolas selecionadas. A solicitação refere-se **às Escolas...**

Esclarecemos que a realização das entrevistas será acompanhada da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para garantir o anonimato dos entrevistados e das informações. A estudante Vanessa está sendo orientada **pela Professora Dra. Karen de Almeida Santana (endereço de e-mail: Karen@unb.br)**, a qual se vincula como Docente no Departamento de Serviço Social-UnB.

Segue em anexo a cópia da prévia deste projeto.

Atenciosamente,

Professora Dra^a Karen Santana de Almeida Vieira
Endereço de e-mail: karen@unb.br
Fone: 8134-5443

Vanessa de Sousa Araujo
Matrícula: 09/0033311
Endereço de E-mail: vanessa.sousa@hotmail.com
Fone: 61.8495-2937 ou 61.3042-6261

À

Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga