

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO
DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

RENATO DOS SANTOS GOMES

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO
DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

RENATO DOS SANTOS GOMES

Sob a Orientação da Professora
Dra. Lucília Augusta Lino de Paula

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ
Março de 2015

370.91734098153

G633e

T

Gomes, Renato dos Santos, 1971-

A educação do campo e o direito à educação das crianças e adolescentes no Município de Nova Iguaçu / Renato dos Santos Gomes. - 2015.

70 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2015.

Bibliografia: f. 61-64.

1. Educação rural - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 2. Direito à educação - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 3. Ensino - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 4. Brasil. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)] - Teses. I. Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

RENATO DOS SANTOS GOMES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/03/2015.

Lucília Augusta Lino de Paula, Profa. Dra. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Profa. Dra. UFRRJ

Marcio Sales da Silva, Profa. Dra. ISERJ

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos trabalhadores rurais que acreditam na proposta da educação do campo para o campo como uma ação transformadora de uma sociedade mais igualitária e um sistema educacional mais justo e compatível com a realidade da vida no campo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria de Lourdes dos Santos Gomes e José Clobis Gomes, pelo apoio incondicional aos meus estudos.

Aos meus irmãos, Alexandre, Ricardo, Eliani e Janice, pelas palavras de incentivo e pela confiança.

Aos meus sobrinhos e filho, Pedro, Matheus, Heitor e Renan.

À minha companheira Vanessa Alves Gomes sempre presente nos momentos difíceis e mais difíceis ainda.

Aos amigos do PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes, em especial, à família dos professores Marcelo e Vanessa pela acolhida e apoio.

A toda equipe das escolas pesquisadas pela confiança e contribuição dada ao trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e a seus funcionários pela receptividade do início ao fim de minha jornada acadêmica.

À Secretária Municipal de Educação de Nova Iguaçu pelas informações valiosas para a construção do trabalho.

Ao professor Ramofly Bicalho dos Santos, pela capacidade de compartilhar seu conhecimento com aqueles que ainda estão caminhando para uma formação de excelência.

Ao professor, Márcio Sales, pela disponibilidade e colaboração.

À Orientadora Professora Dra. Lucília Augusta Lino de Paula pela dedicação, carinho e paciência com o seu orientando.

RESUMO

Gomes, Renato dos Santos. **A Educação do Campo e o Direito à Educação das Crianças e Adolescentes no Município de Nova Iguaçu**. 2015. 70p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica (RJ), 2015.

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar se os conteúdos curriculares, metodologias e a organização escolar são apropriados à realidade da educação do campo de duas escolas públicas do município de Nova Iguaçu. Além disso, buscou-se traçar um perfil das comunidades e das escolas pesquisadas para verificar a aplicabilidade das políticas educacionais voltadas para alunos inseridos nesse modelo de escola. Em relação à atuação dos gestores, a análise também abordou o Estatuto da Criança e do Adolescente, verificando, por meio de entrevistas, sua empregabilidade no cotidiano educacional. Além disso, buscou-se, no seio da matriz curricular das escolas do campo, o seu real compromisso, no que tange o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53, por parte dos professores, gestores e comunidade escolar. A formação e o grau de conhecimento dos professores sobre o ECA, assim como seu cumprimento nas escolas investigadas também serão objetos de estudo dessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação do campo. Direito à educação. Estatuto da Criança e do Adolescente.

ABSTRACT

Gomes, Renato dos Santos. **A Educação do Campo e o Direito à Educação das Crianças e Adolescentes no Município de Nova Iguaçu**. 2015. 70p. Dissertation (Master of Education) – Rio de Janeiro Rural Federal University. Graduate Program in Agricultural Education. Seropédica (RJ), 2015.

This has as main objective to identify whether the curricula, methodologies and school research organization are appropriate to the reality of rural education in two schools in the city of Nova Iguaçu. Furthermore, it sought to draw a profile of managers, communities and the schools surveyed to verify the applicability of targeted educational policies for pupils entered this school model. Regarding the performance of the managers, the analysis also addressed the Statute of Children and Adolescents, checking through interviews, their employment in the educational routine. In addition, we attempted to, within the curriculum of the schools of the field, their real commitment, regarding the Statute of Children and Adolescents in Article 53, by teachers, administrators and school community. The training and the level of knowledge of teachers on the ECA, as well compliance in schools also will be investigated.

Keywords: The rural education; The right to education; The Statute of Children and Adolescents.

LISTA de QUADROS e GRÁFICOS

Quadro 1: Escolas do Campo de Nova Iguaçu	26
Gráfico 1: Sexo dos professores	36
Gráfico 2: Faixa etária dos professores.....	36
Gráfico 3: Formação dos professores	37
Gráfico 4: Tempo de formação dos professores	37
Gráfico 5: Tempo no magistério.....	38
Gráfico 6: Tempo de trabalho na escola	38
Gráfico 7: Situação funcional.....	39
Gráfico 8: Regime de trabalho/carga horária	39
Gráfico 9: Trabalho em outra escola.....	40
Gráfico 10: Carga horária total de trabalho.....	40
Gráfico 11: Acesso à internet	41
Gráfico 12: Renda familiar bruta.....	41
Gráfico 13: Local de residência.....	42
Gráfico 14: Identidade do bairro da escola	42
Gráfico 15: Identidade da escola	43
Gráfico 16: Formação sobre Educação do Campo	44
Gráfico 17: Conhecimento sobre Educação do Campo	45
Gráfico 18: Opção pelo Magistério	45
Gráfico 19: Integração do ensino	46
Gráfico 20: Atitude das famílias em relação à escolaridade dos filhos.....	46
Gráfico 21: Acesso ao ECA	47
Gráfico 22: Artigo do ECA mais relevante.....	48
Gráfico 23: Formação sobre o ECA	49
Gráfico 24: Utilização do ECA	49
Gráfico 25: Ciência e participação dos pais.....	50
Gráfico 26: Palestra sobre o ECA na Escola	50
Gráfico 27: ECA como recurso pedagógico	51
Gráfico 28: O ECA e a Escola.....	51
Gráfico 29: O Artigo 53 do ECA e a realidade da escola	52
Gráfico 30: Local de nascimento.....	53
Gráfico 31: Local de moradia	53
Gráfico 32: Caracterização do Bairro	54
Gráfico 33: Local de trabalho.....	54
Gráfico 34: Ocupação	55
Gráfico 35: Escolaridade.....	55
Gráfico 36: Caracterização da Escola.....	56
Gráfico 37: Significado da Escola	57
Gráfico 38: Avaliação da Escola	57

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	1
II – O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Algumas considerações sobre o direito à educação	6
2.1. A Lei 8.069/90: avanços e críticas	7
2.2. A Educação do campo e o direito à educação	10
2.3. Algumas considerações metodológicas.....	14
III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NOVA IGUAÇU: contextualização.....	18
3.1. Nova Iguaçu: Contextualização sócio-histórica-econômica	18
3.2. A Educação em Nova Iguaçu.....	21
3.3. A educação do campo no município de Nova Iguaçu	23
3.4. Contextualizando a Escola 1	29
3.5. Contextualizando a Escola 2	33
IV – INVESTIGAÇÕES SOBRE O CAMPO: analisando os dados	35
4.1. O questionário aplicado aos Professores.....	35
4.2. O Questionário sobre o ECA.....	47
4.3. O Questionário aplicado à Comunidade.....	52
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
VII – ANEXOS.....	65

I - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tematiza a educação do campo no município de Nova Iguaçu, e visa ampliar os conhecimentos sobre a situação das escolas consideradas como escolas do campo, mas cuja identidade é questionada pela comunidade escolar, em especial o corpo docente, que não se identifica com a pedagogia do campo e nos leva a refletir sobre a formação dos professores que atuam nessas escolas. Permeia essa reflexão a garantia do direito à educação das crianças e jovens, à luz do estatuto da Criança e do Adolescente¹ (ECA), que vivem em comunidades rurais e estudam em escolas consideradas escolas do campo mas que rejeitam a identidade de escolas do campo e não adotam a pedagogia da educação do campo. Objetivamos com essa reflexão contribuir para a construção de um conhecimento crítico dos fatores culturais, políticos, econômicos e sociais que influenciam a educação do campo no Brasil, de acordo com o proposto nas Diretrizes Operacionais Por Uma Educação do Campo², e discutindo como a falta de formação específica para educadores/as e demais profissionais das escolas do campo impacta na garantia dos direitos estabelecidos no ECA, em especial nas duas escolas investigadas.

Apesar do nosso objetivo não ser levantar o histórico da educação do campo, julgamos necessário compreender as possibilidades e limites de formação dos atores políticos que protagonizam as organizações sociais e sua implementação em Nova Iguaçu, assim como conhecermos os princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais³ no que toca à luta por uma educação do campo. A formação política dos trabalhadores/as e a valorização da consciência social são alguns dos desafios postos para a educação do campo, tendo em vista que a falta de uma formação de professores que permita essa construção, assim como o desconhecimento das Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo e do prescrito no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, comprometem o projeto proposto para a educação no campo, que priorize os direitos das crianças e jovens dessas escolas.

Nesse sentido, a investigação sobre a realidade das escolas do campo no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro – RJ, nos permite avaliar o estado de esvaziamento e as inúmeras dificuldades vivenciadas pelos movimentos sociais nessas comunidades, como por exemplo, a falta de projetos emancipadores para / com os sujeitos do campo e, mais especificamente, os jovens. O fato de não haver uma identidade da comunidade escolar dessas escolas com as propostas da educação do campo, questionando a própria identidade da escola e da comunidade, impede a produção do saber construído

¹ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

² Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

³ MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; CPT – Comissão Pastoral da Terra; FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

em parceria com os educandos/as, educadores/as, pais e todos aqueles que, direta ou indiretamente, fazem parte dessas escolas e dos movimentos sociais que lutam por suas histórias, valores e reconhecimento (BICALHO, 2008).

Assim, apesar do foco desta investigação não ser a formação de professores, achamos importante conhecer as experiências formativas dos educadores que atuam em duas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu categorizadas como escolas do campo, englobando tanto os cursos de formação inicial realizados quanto a participação em programas e atividades de formação continuada, visando traçar um perfil dos educadores no que se refere as condições de formação (inicial e continuada) dos professores.

Este trabalho visa ainda identificar o grau de conhecimento dos educadores, que atuam nas escolas investigadas, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que se refere ao direito a educação das crianças e adolescentes e a relevância na sua atuação atribuída pelos professores a esse conhecimento, assim como verificar o efetivo cumprimento do ECA nas escolas do campo no Município de Nova Iguaçu, no que tange ao acesso e permanência do aluno nas escolas. Sabemos que o ECA foi fruto da discussão da sociedade civil organizada que reivindicou com ações propositivas a cidadania de crianças e adolescentes.

A atuação conjunta entre diversos setores da sociedade deu origem a um movimento a favor das crianças e adolescentes fazendo com que no ano de 1990 surgisse o Estatuto da Criança e do Adolescente. (...) o Estatuto não foi uma lei de um grupo isolado porque foi articulado, pensado e escrito por profissionais de campos distintos como pedagogos, juristas, pediatras. (HONÓRIO, 2012, p.1077)

Os 267 artigos do ECA abrangem aspectos bem amplos da vida das crianças e adolescentes⁴, sendo que destacamos o Título II, que refere-se a seus direitos⁵, em especial o Capítulo IV que trata ‘Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer’, sendo o direito à educação nosso objeto de estudo. Sobre a presença do ECA nas escolas, vemos que a LDB, em seu Artigo 32 §5, propugna sua inclusão no currículo:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1996)

⁴ Há uma parte especial no ECA que congrega títulos referentes às medidas de atendimento, de proteção, à prática de ato infracional, às medidas pertinentes aos pais e responsáveis, ao Conselho Tutelar, ao acesso à Justiça, e aos Crimes e Infrações Administrativas.

⁵ O Direito à Vida e à Saúde, o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, o Direito à Convivência Familiar e Comunitária, o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer e o Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.

Neste trabalho, apontamos algumas questões que devem ser investigadas. Num primeiro momento a desinformação a respeito do ECA (1990) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2002), por parte dos educadores/as que atuam nas escolas do campo, por entender que ambos os documentos são ferramentas de melhoria da Educação Básica. Outra preocupação nossa é o não reconhecimento dos educandos como portadores de direitos e deveres, assegurados pelas Diretrizes e pelo ECA.

Essa desinformação ou desconhecimento atinge tanto os educadores como os gestores escolares e educacionais. Além disso, algumas questões nos ajudam nesse debate: Como se dá a produção do conhecimento no meio rural? Os educadores estão preparados para atuar no campo? A sua formação contempla a diversidade do campo? Quais são as tensões decorrentes do fato da formação dos educadores ser predominantemente urbana? (CALDART, ARROYO & MOLINA, 2004).

Julgamos como não menos importante, na defesa e garantia do direito à educação de crianças e jovens do meio rural à educação de qualidade, a participação dos pais e responsáveis na sua vida acadêmica, e o estabelecimento de canais de comunicação da escola com as famílias para o estabelecimento dessa parceria, como assegurado pelo parágrafo único do Artigo 53, do ECA (1990): “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Nesse sentido questionamos, como é a participação dos pais-responsáveis nas propostas educacionais vinculadas pelas escolas do campo? Os direitos das crianças e jovens que estudam nas escolas do campo de Nova Iguaçu são garantidos? Ou esses mesmos direitos têm sido violados?

Essas questões podem contribuir para a gestação de embriões de democratização, socialização de poder, superação dos desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos. Existe hoje, nos espaços formais e informais da produção do conhecimento, uma urgente necessidade de intervenção, propondo reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades que, por ventura, possam ser apresentadas quanto às questões teórico-metodológicas da educação do campo, na perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber. (ARROYO, 2004; FREIRE&BETO, 1988). Creio que esses aspectos ressaltam algumas possibilidades em torno dos processos identitários ligados à visão de hegemonia no campo agrário e como essa visão vem sendo na atualidade, reconfigurada pelos atores políticos nesses espaços de conflitos. Nesse sentido, cabe conhecer e resgatar as experiências das escolas do campo de Nova Iguaçu, suas dificuldades e possibilidades, bem como a atuação dos educadores em relação à garantia do direito a educação das crianças e adolescentes do meio rural no município investigado.

Nesta investigação, pretendemos ainda levantar as condições de funcionamento das escolas do campo de Nova Iguaçu, no que se refere à localização, condições de acesso, instalações,

equipamentos, recursos materiais e humanos, capacitação do corpo docente, relação família-escola, dentre outros aspectos referentes ao direito a educação de crianças e jovens. Julgamos ainda importante problematizar a categorização das escolas do campo, os critérios de classificação das mesmas, e a precariedade em que se encontram, assim como a aproximação ou distanciamento das propostas da educação do campo nas escolas investigadas.

Uma escola do campo tem como principal característica: atender os sujeitos, individuais e coletivos, que residem / atuam nas escolas do campo. Quando dizemos atender, destacamos que esta escola deve considerar as histórias de vida, memórias, sonhos e identidades dessas pessoas. Uma escola do campo e sua equipe devem ainda lutar para que o material didático utilizado contemple todas essas questões e, obviamente, tenha um corpo docente com formação adequada para encarar as demandas que os campos apresentam. Cabe ainda articular-se com os inúmeros movimentos sociais do campo, defendendo a agricultura familiar, a agroecologia e a produção orgânica e combatendo o agrotóxico, que envenena e mata as populações do campo e da cidade. Uma escola do campo tem que fortalecer as parcerias entre rural e urbano. Nesse sentido, não acreditamos ser possível efetuar um trabalho, numa escola do campo, se a equipe de tal escola nega a especificidade da população atendida e os objetivos da escola como escola do campo.

As inquietações que me levaram a desenvolver este trabalho acerca da implementação do ECA e das diversas possibilidades de formação do educador do campo relacionam-se com a produção e utilização, por exemplo, do material didático aquém das necessidades dos educandos, além de metodologias distanciadas das inúmeras realidades de vida, entre outras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, vários projetos de educação do campo na realidade política e educacional brasileira são elaborados e desenvolvidos, pois, o predomínio, por exemplo, de educandos, seja no campo ou nas grandes cidades, sem o necessário domínio dos códigos de leitura e escrita na perspectiva do letramento (SOARES, 2004) é ainda bastante recorrente.

Meu interesse na temática se deve ao envolvimento inicial com experiências de educação no/do campo e a participação no Programa Escola Ativa, oferecido pelo Ministério da Educação – MEC/SECADI⁶. Os motivos que nos levaram à seleção do município de Nova Iguaçu, como objeto empírico desta pesquisa deve-se ao fato deste município já ter um trabalho com a educação do campo, e a necessidade de investigar como é a situação educacional desse conjunto de escolas do campo, de um dos municípios mais populosos da Baixada Fluminense, em especial no que tange a formação dos educadores. Cabe ainda mencionar como fator importante para a escolha de Nova Iguaçu, a minha disponibilidade de tempo e a presença da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nesse município⁷. É importante registrar, ainda, o considerável índice de jovens e adultos do campo

⁶ MEC – Ministério da Educação; SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁷ A UFRRJ tem em Nova Iguaçu um campus, o Instituto Multidisciplinar, desde 2006.

com pouca escolarização nessa região. Além dessas questões, o acesso à Secretaria de Educação, escolas, educadores, educandos e movimentos sociais, podem ser feitos periodicamente, criando-se laços de respeito e de solidariedade entre os sujeitos dessa Dissertação de Mestrado. (BICALHO, 2008)

O levantamento das experiências formativas dos educadores, tanto em cursos de formação inicial quanto em programas de formação continuada, é importante para traçar as trajetórias desses docentes, enfatizando seus conhecimentos sobre o ECA e os direitos das crianças e adolescentes que estudam nas escolas do campo.

Inicialmente tínhamos como objetivo analisarmos o cotidiano escolar nas áreas rurais de Nova Iguaçu e a aplicação do ECA pelos profissionais que lá atuam. Algumas questões orientam nossa investigação: Qual é a relação que existe entre a escola do campo e o Estatuto da Criança e do adolescente? O que conhecem? O que pesam a respeito da criação e implementação do ECA e das Instâncias de proteção à criança e ao adolescente? Quais as contribuições que o ECA pode trazer para a escola e para a educação? O que falta saber? Essas são algumas das perguntas que buscaremos responder ao longo de nosso trabalho. Ao longo do trabalho de campo constatamos que não seria possível investigar o cotidiano escolar dos dois estabelecimentos, devido à falta de tempo para fazer a necessária imersão no cotidiano das instituições.

Sabemos que a história da Infância no Brasil percorreu muitos caminhos até a implementação de uma política de Proteção Integral a crianças e adolescentes. É a partir desses caminhos que vamos apresentar nosso trabalho em alguns eixos: 1) Críticas e avanços do ECA em 24 anos de existência, em especial, focando o Artigo 53 - O Direito a Educação. 2) Breve histórico sobre a educação do campo no município de Nova Iguaçu. 3) A investigação realizada nas duas escolas municipais investigadas, que denominaremos de Escola 1 e Escola 2.

Nesse sentido, apresentamos este trabalho dividido em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda o Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentando algumas análises e tecendo relações com a educação no campo. O segundo capítulo contextualiza a investigação no município de Nova Iguaçu caracterizando-o e as escolas investigadas. No capítulo terceiro apresentamos e discutimos os dados, tecendo comentários a luz do referencial teórico.

II - O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: algumas considerações sobre o direito a educação

Trataremos neste capítulo da lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, não apenas como um ordenamento jurídico, mas como um ordenamento jurídico- pedagógico, ou seja, um instrumento do direito e da educação. As conquistas desse instrumento em um país com desigualdades sociais profundas, que apenas recentemente começam a ser alvo de políticas públicas, aponta para o enorme desafio a ser enfrentado. Da mesma forma requer também o envolvimento da sociedade brasileira com suas diferentes opiniões e entendimentos sobre este instrumento que visa à proteção integral de crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) completou em 19 de julho de 2014, 24 anos de implementação em nosso país. Um instrumento jurídico que consolidou a concepção da criança como um “sujeito político,” “sujeito de direitos”. O Estatuto da Criança e do Adolescente ao substituir o Código de Menores, de 1979, introduziu uma série de transformações nas políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes. A população infanto-juvenil passa agora a ser preocupação de todos. A Lei 8.069/90, que dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 4º (BRASIL, 1990) determina:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifo nosso).

Com o sancionamento do ECA a criança “desvalida”, alvo de uma legislação moralizante e excludente no período monárquico se transforma na criança sujeito de direitos, com possibilidade de construir sua própria história. Nesse longo e lento processo de reconhecimento legal dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, que culminou com a lei 8.069/90 destacamos dois marcos importantes: A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, Art. 227 que estabelece:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma e negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁸.

A Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, que em seus artigos 1e 3, que considera criança todo ser humano menor de 18 anos e alerta para que todas as

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html

decisões relativas às crianças, sejam por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos devem orientar-se pelo interesse superior da criança⁹.

A partir da edição da Lei 8.069/90 a criança e o adolescente passam a fazer parte do cenário nacional não mais como coadjuvante, mas agora como protagonistas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, que nasce desses instrumentos jurídicos, visando o bem-estar da população infanto-juvenil em todos os seus estágios de desenvolvimento, determina que a proteção agora seja integral. Muda-se o modelo de proteção jurídico-social.

Como a presente pesquisa leva em consideração a carência de uma formação inicial de professores que atuam na educação tanto sobre a educação do campo quanto sobre o ECA, é importante proceder a um breve referencial teórico sobre as duas temáticas, e a relação entre ambas.

2.1. A Lei 8.069/90: avanços e críticas

O Estatuto da Criança e do Adolescente representa não somente um salto qualitativo no sentido de garantir e zelar o cumprimento e a proteção dos direitos da infância, mas normatiza o atendimento de crianças e adolescentes pelas instituições que desenvolvem trabalhos educacionais, preventivos e protetivos e não mais punitivos. E essa é a característica essencial do ECA, proteção e prevenção, diferentemente dos Códigos anteriores que possuíam um caráter conservador e discriminatório à medida que os menores eram vistos sob um olhar criminal.

Em seu art.3º, o ECA atribui a criança e ao adolescente as características que citamos acima, quando estabelece que ambas gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Esta nova concepção de direitos se consolida no Brasil a partir do processo de redemocratização na década de 1980, como uma das principais características deste processo que marca o fim do regime militar no país, é a ampla organização e participação dos movimentos sociais da sociedade civil. Podemos considerar que as discussões e reivindicações dos diversos setores sociais fortaleceram e fizeram surgir a lei 8.069/90. Ao contrário dos códigos de menores elaborados por experts, o novo texto legal incorpora a ação de um movimento social. Na segunda metade dos anos 1980, impulsionados pela necessidade de mudanças, fim da censura e conseqüentes denúncia da ineficácia da ação de órgãos como Funabem ou Febem, redemocratização do país e do processo

⁹ https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

constituente de 1988, a sociedade brasileira vislumbrou um sonho. Era uma utopia ou um desejo que colocava a infância como portadora de direitos, quando se criticava o descaso, a omissão (...) do ponto de vista conceitual o Estatuto abandona o paradigma da “infância em situação irregular” e adota o princípio de “proteção integral à infância”. (BASÍLIO, 2008, p 20-21).

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem características peculiares do ponto de vista legislativo. Traz em seu bojo concepções de proteção de direito, de deveres, a indicação de quem deve proteger e as penalidades se não o fizerem e, ainda, punições de cunho claramente penal, para adolescentes infratores. É um ordenamento completo em uma só lei. Mas saindo do foco da peculiaridade, o ponto de maior importância é a essência conceitual implícita na norma: a proteção integral. Tudo se orienta por essa premissa. Desde a conceituação de criança e adolescente até o que e quem deve prestar assistência. Tudo parte do princípio da Proteção Integral ao ser em desenvolvimento. (MATTOS & GONÇALVES, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente ao reconhecer a liberdade, o respeito e a dignidade humana de criança e adolescentes, representou uma nova perspectiva de transformação em busca de uma efetiva concepção garantidora de direitos. Porém a implementação desses preceitos necessita da articulação de organismos públicos e privados, em todos os níveis de governo e três poderes constituídos no que se convencionou no caso brasileiro de Sistema de Garantia dos Direitos. Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, que integram esse Sistema deverão exercer suas funções, em rede, a partir de três eixos de ação: Defesa dos Direitos Humanos, Promoção dos Direitos e Controle da Efetivação dos Direitos Humanos, e é a partir destes eixos que o ECA é visto por alguns autores como contraditório e recebe algumas críticas.

Demo (1995) critica o ECA no sentido de que a política por ele instituída é voltada para a cidadania assistida, não resolvendo um problema crucial que é o da pobreza da população. Assim, a legislação torna as políticas sociais setoriais voltando-se para a prática apenas da educação e assistência. Os direitos da criança são prioridades no Estatuto, mas a garantia de assistência às famílias não. O autor defende que o ECA deveria assegurar a garantia e o direito ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente e não apenas propor proteção assistencial.

Segundo Cruz (2005), o ECA tem contradições no sentido de que há uma compreensão compensatória no referente às crianças e adolescentes considerados pobres, pois acabam sendo compreendidos como carentes e em situação de risco. Os fins protetores da lei devem ser para todas as crianças, porém apenas as crianças pobres acabam no Conselho Tutelar, vítimas de maus-tratos, violência e negligência. Muitas vezes a solução é o acolhimento ou um tutelamento que acaba indo a contramão da emancipação do sujeito.

Avançando na crítica, Scheinvar (2001) afirma que o ECA apresenta uma contradição com as condições de socialização tradicionais da sociedade brasileira. Por um lado, historicamente, a família

emerge como responsável por oferecer condições de cidadania para seus filhos, em nome do livre acesso à propriedade privada. Por outro, reconhecendo as condições de pobreza do Brasil, O Estatuto chama à mobilização da sociedade civil através dos Conselhos, no sentido de que sejam garantidos os direitos que conferem a condição de cidadania. Transparece, então, o caráter contraditório da “liberdade” enquanto garantia de cidadania e torna-se evidente a relação direta entre propriedade privada e exclusão social.

Outra crítica feita ao ECA é a penalização das famílias pelas instituições que deveriam promovê-las. Muitas vezes as famílias são rotuladas como “desequilibradas” e lhes é atribuída a responsabilidade por “falharem no desempenho das funções de cuidado e proteção de seus membros”. Um dos pilares da construção dos processos de assistência às famílias é o de que elas devem ser capazes de proteger e cuidar de seus membros, assim as que não conseguem são consideradas incapazes e por isso merecedoras de ajuda pública. Esta compreensão equivocada serve de “pano de fundo” também para a organização das políticas e serviços sociais, segundo Miotto (2006, p. 54):

No âmbito das propostas políticas relacionadas às famílias, a idéia da falência e incapacidade também está presente. Ela pode ser observada através da tónica de muitos programas destinados à solução dos problemas da infância no Brasil. Estes colocam o destino dos recursos financeiros atrelados a determinada condição relacionada às crianças e, muitas vezes, a uma única criança. Com isso podemos efetuar a seguinte leitura: Não são os pais que necessitam de recursos para cuidarem de seus filhos, mas são os filhos que necessitam de recursos, uma vez que seus pais são incapazes de protegê-los e educá-los.

Há uma discussão bastante acalorada sobre o ECA e os consequentes direitos garantidos às crianças e adolescentes, sendo que essa discussão em geral se amplia quando há ocorrência de alguma infração grave envolvendo a população infanto-juvenil e eles recebem a proteção garantida no Estatuto. Esta é, sem dúvida, a crítica feita com maior veemência pelos diversos segmentos de nossa sociedade. Segundo esses críticos, é difundida a idéia de que o Estatuto atribui a crianças e adolescentes direitos ilimitados, a par de uma aludida inexistência de deveres e imunidade as sanções previstas em lei. Os direitos garantidos no Estatuto possuem “mão dupla” e o seu desconhecimento fragiliza as ações daqueles que trabalham com a população infanto-juvenil, em especial nas escolas e estabelecimentos de ensino.

O direito ao respeito deve ser exercido em “mão dupla”, ou seja, não é devido somente às crianças e adolescentes, mas também aos educadores, professores, diretores e outros profissionais da educação, que devem ser respeitados pelos alunos. A conduta desrespeitosa do aluno, dependendo do caso, pode configurar um ato infracional, nos termos do art. 103 do ECA – como, por exemplo, a injúria. (LIBERATI, 2004, p 243 -245)

É possível visualizarmos essa concepção nos discursos de professores e gestores no cotidiano escolar, que muitas vezes julgam que foram retirados deles qualquer poder disciplinador sobre seus

alunos, crianças e adolescentes, no que tange ao cumprimento das normas escolares, o que não é verdade.

Certamente o poder do Estatuto não é capaz de resolver todos os problemas encontrados em um cenário social tão complexo como é o cenário brasileiro. De qualquer forma, ele é uma referência legal que pode auxiliar o trabalho dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes. O ECA trabalha sob a perspectiva da descentralização. Transfere para os municípios grande parte da responsabilidade pelas políticas sociais, através da municipalização a sociedade pode ter um poder maior de fiscalização e controle dessas políticas. É inegável que por trás da construção do ECA, há toda uma preocupação acerca do que fazer diante de um mundo que cada vez mais produz desigualdades sociais que por consequência atinge negativamente a vida de crianças e adolescentes.

Acreditamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente deve se constituir em instrumento da luta emancipatória contra a soberania do adulto em relação à criança, em direção a uma relação mais democrática entre ambos, avançando cada vez mais na visão de proteção integral, na garantia de prioridade no atendimento, na formulação e na execução das políticas sociais públicas dentre outras. Isso não significa que foi retirada do adulto a sua responsabilidade com a educação das crianças e adolescentes sob a sua guarda, sejam eles pais ou educadores, no que tange a formação de hábitos e atitudes valorizados socialmente, e necessários ao convívio em sociedade.

Para que o Estado cumpra sua obrigação constitucional e institucional de prestar proteção e assistência, para que isso seja possível, é necessário um alto grau de organização e compreensão dos direitos plenos da criança e do adolescente. E o conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente pelo profissional que atua com a população infanto-juvenil para o correto desenvolvimento de sua atividade e o fortalecimento desse profissional para exigir do Estado recursos e condições satisfatórias para essas atividades.

2.2. A Educação do campo e o direito à educação

Pensando o Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento legal que garante o direito à educação de crianças e adolescentes e considerando que a população rural, tem sido historicamente excluída do acesso à educação escolarizada, nesta investigação procuramos verificar a situação de cumprimento do ECA nas escolas do campo de Nova Iguaçu, considerando a diversidade dos movimentos sociais do campo e da cidade, e suas relações com a educação do campo no que se refere a garantia do direito a educação das crianças e adolescentes das comunidade rurais de Nova Iguaçu.

Assim nesta investigação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente articulado à educação do campo em Nova Iguaçu, percebemos o quanto seria relevante envolvermo-nos com a história de luta pela terra nessa região, os acampamentos e assentamentos do MST, porém os limites deste estudo,

premido pelo tempo, não permitiu a realização desse anseio. Entretanto, acreditamos que temos no processo investigativo a possibilidade de elaborarmos coletivamente propostas que contemplem a formação crítica e emancipadora de educadores e educandos, principalmente, os que lecionam nas escolas do campo. (BENJAMIN & CALDART, 2000).

Acreditamos no potencial libertador do conhecimento, e assim julgamos que este trabalho pode chamar a atenção para a importância do corpo docente das escolas do campo conhecerem e se envolverem com a realidade das comunidades onde trabalham, favorecendo assim uma maior proximidade com as crianças e adolescentes que são os seus alunos. Assim, neste trabalho, vimos a possibilidade de não somente ampliarmos nossos conhecimentos sobre a realidade investigada como também, permitir, dentro da perspectiva processual da pesquisa, um maior envolvimento com a exploração, a descoberta, a reflexão e a análise do conhecimento dos professores sobre o ECA nas escolas do campo. Portanto, a busca constante na formação dos educadores deve ser enfatizada na implementação teórica e prática dessas propostas (BETTO, 2001; BRANDÃO, 1985), o que infelizmente não é a realidade das escolas investigadas. A contribuição científica deve estar atrelada à necessidade de pensar a atualidade das escolas do campo envolvida, principalmente, com suas demandas e questões, com os movimentos sociais, com o educador, a educadora e o trabalhador/a rural.

Mesmo com a publicação do ECA e a implementação de inúmeras legislações nos Estados acerca da educação do campo e a criação, uma conquista dos movimentos sociais do campo, do Decreto presidencial de 04 de novembro de 2010¹⁰ e o PRONACAMPO¹¹ que se referem aos povos do campo, ainda é possível perceber uma carência de formação de professores, inicial e continuada, para a atuação nas escolas do campo. A formação que encontramos, segundo Bicalho (2008), são cursos aligeirados, formação de educadores e educandos preocupados apenas com a lógica do mercado, conteudistas, superficiais, currículos improvisados ao ensino fundamental tradicional urbanocêntrico, entre outras contradições, como, por exemplo, as dificuldades de assegurar o acesso e permanência desses jovens, a evasão escolar, espaço físico inadequado, fechamento de escolas do campo, turmas multisseriadas e estrutura inadequada. (BICALHO, 2008) Diante de tantos problemas, creio que o referencial teórico dessa pesquisa deve levar em consideração os sujeitos políticos e sociais que atuam como suporte nos encaminhamentos, discussões e debates que fomentam a formação do educador na perspectiva dialógica. (FRIGOTTO & GENTILI, 2001).

Sabemos que há uma enorme carência de uma formação de professores, em especial para os que atuam nas escolas do campo, que contemple maiores conhecimentos e informações sobre o ECA, assim como sobre os pressupostos, diretrizes e propostas da educação do campo. Essa falta de

¹⁰ Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

¹¹ PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2002 pelo MEC – Ministério da Educação.

formação, sem sombra de dúvidas, impacta a qualidade da educação e do ensino nas escolas do campo. Julgamos que a breve revisão de literatura efetuada, ainda que superficial, sobre as duas temáticas – ECA e educação do campo - foi necessária, antes de contextualizarmos a educação no campo em Nova Iguaçu, no capítulo seguinte.

A educação do Campo surge através das lutas pela territorialização do direito e cultivo da memória e das histórias das populações do campo. Caracteriza-se assim como um movimento de resistência. É consensual entre vários autores que tanto a escola do campo quanto a educação do campo só tem a possibilidade de ter a sua história preservada na medida em que os educadores conheçam a realidade do local, tratando-a com respeito. Somente assim é possível elaborar, de forma participativa, um projeto político pedagógico que atenda as necessidades da realidade da comunidade rural, tendo essa própria comunidade sua voz e seus anseios ouvidos e discutidos coletivamente. Segundo Feliciano et al (2011), o conceito de educação do campo:

Visa garantir ao trabalhador/a do campo o direito de educar-se de acordo com as suas próprias particularidades culturais e especificidades de vida e de luta. Corresponde ao reconhecimento de que historicamente o Estado negou a educação deste teor à população do campo (FELICIANO,2011, p. 2).

Constatamos a permanência desta negação, quando ao realizar as atividades de campo nas escolas, observamos que nos Projetos Políticos Pedagógicos não constam as diretrizes da história do campo. Além disso, também notamos que os livros didáticos adotados não correspondiam com a realidade da comunidade e sim a realidade do mundo urbano. Frente a todo esse debate, observamos que os docentes pouco conhecem as características que fazem das escolas investigadas uma escola do campo, uma vez que não têm a devida orientação nem acompanhamento, por parte dos gestores das unidades escolares. A falta de material didático-pedagógico específico e de uma política que crie melhores condições de carreira e formação para os docentes dificulta o olhar mais bem direcionado para educação do campo perante à realidade vivenciada. No entanto, consideramos, de acordo com Gonçalves et all (2010), que:

É importante enfatizar que a incorporação das universidades como parceiras das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na formação dos professores provocará a elaboração de pesquisas, artigos e debates, que certamente contribuirá para uma maior movimentação nas reflexões de conceitos, princípios, procedimentos e resultados do programa (GONÇALVES, ROCHA & RIBEIRO, 2010, p.56).

Um exemplo dessa parceria entre universidades e escolas é a realizada pela equipe da Licenciatura em Educação do Campo¹² da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ),

¹² Com duração de 4 anos, o curso tem 3520 horas formando o egresso para atuação na área de Ciências Sociais e Humanidades (Sociologia e História). Além dessa formação para a Educação Básica, o estudante tem disciplinas nas áreas de: AGROECOLOGIA, QUESTÕES AMBIENTAIS, DIVERSIDADE E DIREITOS

que elaborou, no ano de 2011, o livro: *Campo Alegre: memórias em movimentos e as gerações em luta*¹³ que retrata a realidade de uma comunidade rural, enfatizando sua história. Esse material foi utilizado, em algumas ocasiões, numa escola do campo de Nova Iguaçu. Por conta disso, professores e gestores passaram a ter uma referência em termos de livro didático para a colaboração e montagem do Programa Político Pedagógico, atendendo as reivindicações da educação do campo, já que é um programa voltado para a educação do campo.

O artigo 28º da LDB (BRASIL, 1996) deixa claro a necessidade de adequação do currículo escolar ao cotidiano da população rural. Vejamos:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este artigo da LDB dá os primeiros passos para um debate inicial sobre o conceito de educação do campo, defendido no ano seguinte, em 1997, no I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária. Assim, consideramos importante uma formação de professores que contemple a especificidade da educação do campo para os professores e equipe pedagógica que atuam nas escolas do campo, instrumentalizando-os para uma atuação pedagógica contextualizada em conformidade com as Diretrizes Operacionais Por Uma Educação do Campo (BRASIL, 2002) e demais orientações curriculares. Consideramos ainda importante nesse processo formativo as parcerias entre universidades-escola-comunidade para a efetivação dos direitos adquiridos em relação à educação do/no campo e a ampliação dos saberes docentes.

De acordo com Bobbio (1996), não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta. Isso reforça a necessidade de atendimento às diretrizes e bases da educação brasileira e da legislação subsequente relativa a educação do campo e como é importante seu cumprimento, assim como o conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

HUMANOS. Estes eixos se justificam por conta da importância da Agroecologia no contexto atual do Brasil e do mundo no que se refere à qualidade ambiental, à estrutura fundiária, à produção de alimentos saudáveis e ao desenvolvimento local.

¹³ O livro trabalhou com duas vertentes: Bloco 1: Eu, meus colegas e minha escola – resgate e registro da história da Escola Municipalizada Campo Alegre, desde o momento da ocupação na década de 80 até os dias atuais. Bloco 2: Agroecologia – inserção de práticas / reflexões agroecológicas no interior da escola no diálogo com os moradores locais, ouvindo os mais antigos, dentro e fora do espaço escolar.

2.3. Algumas considerações metodológicas

Antes de procedermos a contextualização do locus da investigação e à análise dos dados coletados, é importante tecer algumas considerações sobre como procedeu a pesquisa no campo e que referenciais embasaram a pesquisa.

O percurso dessa dissertação se concretizou através do levantamento de fontes, da análise crítica da documentação existente, de visitas às escolas públicas do campo no município de Nova Iguaçu, bem como da apropriação do referencial teórico necessário para a realização das discussões propostas. (ARROYO & FERNANDES, 1999; ARROYO et al, 2004; BICALHO, 2008; CALDART, 2000; CALDART & BENJAMIN, 2000; CALDART et al, 2004; KOLING & MOLINA, 1999; KOLING et al, 2002; MST, 1999; SILVA, 2008).

Estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos ajudaram a referenciar a temática investigada, em especial no que tange a atuação de professores. (FERREIRA, 2008; HONÓRIO, 2012), bem como os princípios defendidos pela ANFOPE (BRZEZINSKI et al, 2011), e a legislação pertinente ao direito a educação e a educação do campo (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2001; 2002).

Para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos dados, foram elaborados questionários aplicados a professores das escolas investigadas, priorizando questões sobre sua formação inicial e continuada, atuação em movimentos sociais e percepções sobre o direito à educação de crianças e jovens do campo, assim como, sua avaliação da realidade escolar, condições de trabalho e aprendizagem, entre outras questões. Propusemos ainda a realização de entrevistas, para aprofundarmos a investigação junto aos educadores diretamente vinculados aos projetos de educação do campo, bem como aos gestores das escolas.

O material advindo da transcrição das entrevistas, bem como tabulação dos questionários constituíram o material empírico da investigação, a que se somam os relatórios – diários de campo – das visitas realizadas as escolas, com as observações sobre as condições de funcionamento das mesmas, o projeto político-pedagógico de uma das escolas e demais documentos disponíveis, assim como os dados oficiais sobre as escolas investigadas e a rede municipal. Esse material foi analisado à luz do referencial teórico, em especial na perspectiva freireana visando o atendimento os objetivos propostos para a investigação (FREIRE, 1975; 1982; 1983; 1993, 1997; FREIRE & BETTO, 1988; FREIRE & NOGUEIRA, 2002)

A metodologia do trabalho buscou contribuir para a interpretação dos processos sociais investigados, levando em consideração a participação dos sujeitos enquanto seres históricos e culturais (BRANDÃO, 1985). A abordagem investigativa será eminentemente qualitativa, dentro do campo da sociologia da educação, abordando perspectivas históricas, sociológicas, filosóficas e curriculares,

numa abordagem também interdisciplinar (LÜDKE, 1986). Elementos quantitativos e dados estatísticos quando utilizados servirão para contribuir com a análise qualitativa, em especial contextualizando a situação educacional de Nova Iguaçu, dentro de uma perspectiva micro e macro social (BRANDÃO, 2000, 2002). Em decorrência do seu enfoque específico, este estudo tem como horizonte o entendimento das relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão, na perspectiva inclusiva e democrática, do direito à educação de segmentos historicamente excluídos (FRIGOTTO & GENTILI, 2001; GIROUX, 2000; BETTO, 2001).

A metodologia proposta procurou aliar a análise documental, os dados oficiais, a aplicação de instrumentos como questionários e entrevistas e a observação, unindo abordagens quantitativas e qualitativas para melhor apreensão da realidade investigada. Os questionários favoreceram esboçar um perfil dos professores das escolas do campo investigadas, propiciando uma análise da formação inicial e continuada e profissionalização desses sujeitos, favorecendo uma análise comparativa e crítica da realidade. Infelizmente não foi possível a utilização de entrevistas, que permitiriam um maior aprofundamento das questões e percepções dos sujeitos, em especial dos professores, suas trajetórias formativas, inserção política e educacional, visão de mundo e histórias de vida. Entretanto, acreditamos na importância de se construir uma visão mais ampla da escola a partir da realidade vivenciada pelos professores:

Entendendo que a avaliação deve perpassar toda a organização do processo investigativo, pretendemos refletir, de forma constante, sobre o trabalho e envolvimento no campo investigado, em especial com os educadores, num projeto coerente com a realidade de vida dos sujeitos do campo, produzindo um conhecimento, socialmente referenciado, que possa contribuir para a transformação da realidade. Segundo Luis Ferreira (2008, p.76): “*As transformações ocorridas na sociedade, as quais se refletiam no processo legislativo, exigem uma nova maneira de pensar a respeito: a) do papel da escola e b) da formação do professor*”. (FERREIRA, 2008: 76). Quero salientar que a produção de conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas ainda que não seja isenta de valores, busca desmitificar a pseudoneutralidade da educação, pois, a construção crítica e coerente do saber não é neutra.

Cabe ainda apontar que o projeto inicial sofreu alterações, de acordo com o movimento teoria-empíria-teoria, e pelas dificuldades que a contradição da realidade impõem, ao pesquisador, também professor, e as demandas do tempo, sempre curto. Entretanto, continuamos no processo de aprendizagem reflexiva que a atividade de pesquisa favorece.

Assim, a investigação proposta pretendeu seguir o movimento teoria-empíria-teoria, envolvendo sucessivas aproximações da temática, do campo empírico e de referenciais teóricos, no campo da sociologia da educação, necessários ao longo do processo (MINAYO, 1995; 1996). Modo de

apreensão específico do mundo social, a prática da pesquisa, requer a necessária interlocução com autores, trazendo o benefício de várias abordagens metodológicas, mas priorizando o diálogo com o material empírico (BECKER, 1999; CHAMPAGNE et all, 1998), como já utilizado em outras investigações da mesma orientadora, dada a historicidade do processo social e as dimensões estruturais e políticas, histórico e culturais da temática investigada. (PAULA, 2012, 2011; 2010; ARRUDA e PAULA, 2011).

Nesse sentido, é importante o nosso envolvimento com projetos, pesquisas e sujeitos do campo e da cidade que se preocupem com a formação continuada, com o debate de ideias, o respeito às crianças e aos adolescentes, os espaços democráticos, as propostas, propósitos e significados do ato de educar, associado à urgente necessidade de intervenções, ações e reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades apresentadas na perspectiva da educação popular. (FREIRE & NOGUEIRA, 2002)

O processo de construção dessa Dissertação considerou, assim, as transformações educacionais, fomentando debates em torno das orientações históricas e éticas que devem existir no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre os sujeitos. No referencial teórico utilizado, há o destaque de obras de intelectuais envolvidos com a educação popular e a educação do campo. (ARROYO, 1999 e 2004; CALDART, 2000; CALDART et all, 2004). Nesse sentido, importante perceber o desenvolvimento acentuado da exploração econômica e da exclusão social, ingredientes de um sistema que valoriza o capital, em detrimento do social. (BICALHO, 2010)

A formação política é essencial na sociedade atual. Essencial também para os movimentos sociais e os sujeitos envolvidos com o ECA e as escolas do campo. Sendo assim, este estudo estabeleceu vinculações entre o saber escolar / acadêmico e popular, as histórias de vida e as memórias de educadores e educandos. (FREIRE, 1975; 1982 e 1997) Estabeleceu ainda relações entre a teoria e a prática, com reflexões multidisciplinares acerca da formação cidadã inerente a esta temática que pensa a educação para crianças e adolescentes, como direito assegurado pelo ECA e suas várias possibilidades de atuação nas escolas do campo no município de Nova Iguaçu.

Acredito na contribuição deste trabalho para buscarmos soluções no enfrentamento dos problemas históricos acerca da educação do campo no município de Nova Iguaçu, em especial, no que se refere ao direito à educação de parcelas excluídas socialmente, como as crianças e jovens dos meios rurais e na periferia dos grandes centros urbanos. É nossa responsabilidade apontarmos para as transformações possíveis dessa situação. Nossas metas: estimular a produção de leituras que contemplem a formação de sujeitos que articulem ECA e educação do campo, prevalecendo o respeito às diferenças e a valorização das identidades de todos os envolvidos neste debate.

Nesse sentido, a presente dissertação, considerou a carência de uma formação inicial de professores que atuam na educação do campo e a necessidade de atualização destes educadores, em

especial, o direito à educação propugnado na Constituição de 1988 e no ECA. A formação continuada do educador pode contribuir com propostas alternativas de produção crítica do conhecimento, em especial, no que se refere à garantia do direito a educação das crianças e adolescentes do campo do município de Nova Iguaçu. A implementação coerente do Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento legal, assegura os direitos de crianças e adolescentes inseridos no meio rural, como sujeitos do campo. Essas questões passam pela relevância na formação dos educadores nos cursos de licenciatura, entendidos como a formação inicial padrão, mas também, na sua atuação nos movimentos sociais e em diversas atividades formativas, como por exemplo, nos encontros e parcerias com as universidades.

III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NOVA IGUAÇU: contextualização

Antes de tratarmos da Educação do campo em Nova Iguaçu é importante caracterizar o locus da pesquisa: o município de Nova Iguaçu e a oferta educacional, para então contextualizar historicamente a educação do campo no município e apresentar as duas escolas investigadas, os bairros onde estas se localizam, e demais informações que nos permitam contextualizar este trabalho. Para contextualizar historicamente o Município de Nova Iguaçu recorreremos aos trabalhos de Vicente (2015). Simões (2007), Barros (2013), ao site da Prefeitura de Nova Iguaçu e outros que relatam a história da cidade. Os dados sócio-econômicos constam no site do IBGE.

3.1. Nova Iguaçu: Contextualização sócio-histórica-econômica

Para contextualizar historicamente o Município de Nova Iguaçu recorreremos aos trabalhos de Vicente (2015). Simões (2007), Barros (2013), ao site da Prefeitura de Nova Iguaçu e outros que relatam a história da cidade. Os dados sócio-econômicos constam no site do IBGE. O município de Nova Iguaçu, situado na Baixada Fluminense faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e teve sua colonização e história econômica associada, primeiramente, à utilização da bacia hidrográfica do Rio Iguaçu para o transporte do ouro trazido de Minas Gerais, no século XVIII, e a sua expansão, no século XIX, concretizada a partir da abertura da Estrada Real do Comércio, primeira via de escoamento do café proveniente do interior do país. Segundo o site da prefeitura da cidade¹⁴, que relata seu histórico, a de inspiração para o nome da cidade deve-se a sua primeira sede estar instalada às margens do Rio Iguassú.

Ele surgiu a partir da Vila de Iguassú - uma localidade que desde o século XVIII era utilizada como pouso de tropeiros que faziam o Caminho de Terra Firme. Ainda em 1822, durante o Ciclo do Café, foi aberta a Estrada Real do Comércio, que em conexão com os portos de Iguassú, escoava a produção de cana-de-açúcar e do café plantado nas serras. (NOVA IGUAÇU, 2005)

O desenvolvimento proporcionado pelo movimento gerado com a abertura da Estrada Real do Comércio, primeira via aberta no Brasil para o escoamento do café do interior do país, foi tão expressivo que provocou a elevação de Iguassú à categoria de Vila, em 1833, constituída de 6 distritos: Jacutinga, Queimados, Nossa Senhora da Piedade de Iguassu, Mereti, Palmeiras e Pilar¹⁵. Entretanto, na segunda metade do século XIX, a Vila de Iguaçu entrou em decadência devido a uma série de

¹⁴ <http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/> acesso em 28/02/2015.

¹⁵ http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Iguaçu acesso em 28/02/2015.

fatores, sendo a principal a inauguração da Estrada de Ferro Dom Pedro II¹⁶, em 1858, que provocou a diminuição da importância que o Rio Iguassú possuía, e gerou o crescimento do Arraial de Maxambomba, localidade onde se situava a parada ferroviária. A implantação da estrada de ferro aumentou o comércio estabelecido na região. A atividade no arraial prosperou tanto que isso fez com que, em 1862, a Matriz da Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga fosse transferida para perto da estação, que despontava como o novo centro econômico da região. Em 1º de maio de 1891, a sede do município foi transferida definitivamente para Maxambomba, que foi elevada à categoria de vila. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município se denomina Iguaçu e se compunha de 6 distritos: Jacutinga, Queimados, Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu ex-Piedade de Iguaçu, São João de Meriti, Santana das Palmeiras e Pilar.

Em 9 de novembro de 1916, pela Lei 1331, a Vila de Maxambomba recebeu oficialmente o nome de ‘Nova Iguassú’, e a antiga Vila de Iguaçu passou a ser conhecida por Iguassu Velha. Em 1938, pelo Decreto-Lei Estadual n.º 392-A, de 31-03-1938, a denominação de Iguassu é alterada para Nova Iguassú, sendo que apenas a partir do Acordo ortográfico da Língua portuguesa, em 1945, passou-se a utilizar a grafia Nova Iguaçu. (BARROS, 2013; SIMÕES, 2007, VICENTE, 2015)

A abolição da escravatura abalou a economia do município, que até então se sustentava na exploração dos escravos negros na agricultura da cana-de-açúcar, sendo substituída pela cultura da laranja, a partir do final do século XIX. Segundo Vicente (2015, p.7-8), entre as décadas de 1930 e 1940, a cidade de Nova Iguaçu ostentou ‘a maior produção de cítricos do país’.

Em função do odor exalado pela laranja na época da floração, a cidade passou a ser chamada de “cidade perfume”, visto que não havia como não notar tal fato quando se passava, por exemplo, pelos trilhos da Ferrovia Central do Brasil (ex D. Pedro II, durante o II reinado).

Assim, na primeira metade do século XX, Nova Iguaçu caracterizou-se como um grande produtor de cítricos, no entanto, a interrupção dos transportes marítimos durante a Segunda Guerra Mundial afetou enormemente a exportação das laranjas, gerando uma crise na produção que provocou o loteamento das áreas de laranjais e o início do processo de industrialização de Nova Iguaçu. (SIMÕES, 2007, VICENTE, 2015)

A construção da Rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo e atravessa o município, favoreceu a instalação de indústrias e o aumento populacional. A proximidade com a antiga capital do país (cerca de 23 Km) ampliou a necessidade dos loteamentos e a construção de conjuntos

¹⁶ Em 29 de março de 1858, a Estrada de Ferro Dom Pedro II (atual Estrada de Ferro Central do Brasil) foi inaugurada pelo próprio Imperador Pedro II e ligou o Campo da Aclamação (no Rio de Janeiro) ao Pouso dos Queimados (atual Município de Queimados) e, no ano seguinte, chegou a Belém (atual Japeri). Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Iguaçu acesso em 28/02/2015

habitacionais, o que fez com que Nova Iguaçu fosse considerado uma cidade-dormitório, sendo o trem o principal meio de transporte da população, servida por várias estações da RFFSA. Apesar de um grande percentual da população ainda ocupar postos de trabalho na cidade do Rio de Janeiro, atualmente Nova Iguaçu possui o segundo maior centro comercial do Estado e a segunda maior concentração de indústrias de cosméticos do país.

A partir da década de 1940, Nova Iguaçu passa por um significativo processo de desmembramento a partir da emancipação de importantes distritos: Duque de Caxias e São João de Meriti, em 1943, e Nilópolis, em 1947. Na década de 1990, o município tem sua área e população bastante reduzida com o desmembramento e as emancipações de Belford Roxo e Queimados (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999). (SIMÕES, 2007)

Atualmente o município de Nova Iguaçu, conforme apurado pelo IBGE no Censo de 2010, possui uma área de 521,249 km², sendo o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial e o segundo em população, estimada em 2014, de 806.157 habitantes dos quais 52% mulheres, e uma densidade demográfica de 1.527,60 habitantes por km². Nova Iguaçu é o quarto município mais populoso do Rio de Janeiro(ficando atrás somente de Duque de Caxias, de São Gonçalo e da capital) e o19º de todo o país. Do total da população, 99% pessoas residem em área urbana e apenas 1% (pouco mais de 8.500 habitantes) em área rural, constatando a decadência da anteriormente próspera agricultura na cidade. Nova Iguaçu possui um dos centros comerciais mais importantes do Estado do Rio de Janeiro, um polo que atrai consumidores das cidades de seu entorno, tendo um PIB *per capita* de 13.303,03em um PIB total de R\$ 10.665.648,00. (IBGE, 2015)

O município possui cerca de 261.644 com menos de 20 anos, sendo que 3.274 residem na área rural. Dos 75.421 habitantes com idades entre 10 e 14 anos, 866 residem na zona rural, e dos 71.261 residentes que têm entre 15 e 19 anos, 809 moram na área rural do município. Atender essa população jovem é um desafio para a escola básica. Confirmando esse desafio, cabe registrar que Nova Iguaçu possuía, em 2012, 119.851 alunos matriculados no ensino fundamental e 32.289 alunos matriculados no ensino médio, estes são menos da metade da população residente na faixa etária indicada para cursar o nível médio, o que por si só já indica um não atendimento aos direitos das crianças e adolescentes a educação preconizados no ECA.

Nova Iguaçu foi dividida em Setores de Planejamento Integrado (SPI), que por sua vez possuem áreas administrativas denominadas Unidades Regionais de Governo (URG), e cada URG conta com diversos bairros. Cabe ainda ressaltar que o Município de Nova Iguaçu tem 67% de seu território transformado em áreas de preservação ambiental: as Zonas de Preservação Ambiental da Reserva Biológica do Tinguá (APA Jaceruba, APA Rio D'Ouro, e a APA Tinguá) e da Área de Proteção Ambiental do Medanha-Gericinó (dentro dela encontra-se o Parque Municipal de Nova Iguaçu), nalém da APA Guandu- Açu e APA Morro Agudo.

Quanto à economia rural, o município de Nova Iguaçu possui apenas uma agricultura de pequenos produtores, que exploram lavouras temporárias de cana e mandioca¹⁷, uma pecuária incipiente de produção de ovos de galinha e codorna e criação de tilápias, e produção permanente de frutas, a par de outros produtos destinados exclusivamente a subsistência, como a suíno cultura e a produção de leite. A produção agro-pecuária de Nova Iguaçu não tem uma relevância no cenário econômico municipal¹⁸, em virtude do crescimento desordenado e da falta de incentivo de políticas públicas. A cidade de Nova Iguaçu não possui uma secretaria pautada para a agricultura, apesar de ter em seu histórico uma importância da economia da laranja.

3.2. A Educação em Nova Iguaçu

Nova Iguaçu conta com uma rede escolar de educação básica, pública e privada, considerável, que atende a população infantil de 2 a 18 anos. Em relação ao ensino superior, mudanças significativas ocorreram na última década, com a ampliação da oferta e a chegada de duas instituições federais de ensino superior: o CEFET-RJ e a UFRRJ com o Instituto Multidisciplinar, que oferece 11 cursos de graduação, sendo 6 cursos de licenciatura, quatro cursos de Mestrados. A instalação de um campus de uma universidade pública federal em Nova Iguaçu, alterou significativamente o panorama do ensino superior na região, ampliando em termos qualitativos e quantitativos a oferta de vagas em nível superior e impactando também de forma positiva a educação básica. Assim, atualmente, a educação superior no município de Nova Iguaçu possui os seguintes indicadores: 2 instituições de nível superior, sendo uma Universidade Federal (UFRRJ – campus Nova Iguaçu) e um campus do CEFET-RJ, que oferece ainda o ensino técnico, além de 5 instituições privadas (UNIG, Universidade Estácio de Sá, UNIGRANRIO, UNIABEU, UGB e um Seminário de Teologia).

Segundo o Censo da Educação Escolar Básica 2012¹⁹, Nova Iguaçu tem 32.289 matriculados no nível médio, sendo que 24.900 alunos encontram-se matriculados na rede estadual e apenas 390 na rede federal, ficando a cargo da rede privada de ensino os restantes 6999 alunos. Ainda segundo o mesmo Censo 2012, as matrículas no Ensino fundamental totalizam 119.851 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 49.083 estudantes na rede municipal; 33.915 alunos na rede estadual e 36.843 matriculados na rede de ensino fundamental privada. A Educação infantil tem 11.280 alunos matriculados da creche ao ensino pré-escolar, sendo maciça a presença da iniciativa privada na oferta desse nível de ensino, pois 6.500 crianças estão na rede privada e 4.780 na rede municipal.

¹⁷ A produção de cana-de-açúcar teve 360 hectares plantados e produto de 12.600 toneladas, e os 320 hectares de mandioca produziram 3.600 toneladas, em 2013. Fonte: IBGE. Produção Agrícola Municipal 2013 (IBGE, 2014).

¹⁸ Registra-se, entre os dados de lavouras permanentes de fruticultura, que 235 hectares são destinados a produção de banana (o mais rentável produto agrícola do município com 1341 toneladas colhidas em 2013 e produção no valor de R\$1.181.000,00), 52 hectares para laranja, 40 ha para coco-da-baia, e apenas 19 ha para goiaba e 16 ha para maracujá. As áreas destinadas a produção de manga (8 ha), abacate (8ha) e limão (2ha) são ínfimas. Fonte: IBGE. Produção Agrícola Municipal 2013. (IBGE, 2014).

¹⁹ Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 16 de março de 2015.

Do total de 8.892 funções docentes em atuação no município (muitos docentes podem atuar em mais de uma rede ou nível de ensino), atuam no ensino médio 2.536 professores, sendo que 1856 estão lotados na rede estadual, 651 atuam na rede privada e apenas 29 atuam na rede federal. O Ensino fundamental tem 5783 professores, sendo que 1942 atuam na rede estadual, 1893 na rede municipal e 1948 na rede privada de ensino, segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2012.

A rede privada é ampla no município com escolas de todos os níveis de ensino, sendo que 131 oferecem a educação infantil, 159 o ensino fundamental e apenas 44 o ensino médio. Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2012, a rede estadual possui 78 escolas que ofertam o ensino fundamental e 63 escolas que ofertam o ensino médio, sendo 01 Escola Técnica Estadual. A rede municipal de educação de Nova Iguaçu possui 109 escolas que ofertam o ensino fundamental e 100 escolas que ofertam a educação infantil. Na rede municipal temos 12 escolas localizadas em área considerada rural e ou periurbana, que atendem aproximadamente 2.890 alunos.

Segundo dados de 2014, referentes apenas as redes públicas municipal e estadual, do Censo Escolar 2014²⁰, em relação a distribuição de matrículas em estabelecimentos caracterizados como urbano e rural de Nova Iguaçu, temos o seguinte cenário: na educação infantil, 552 crianças estavam matriculadas em creches na área urbana e apenas 59 na área rural, sendo que na pré-escola 5.569 crianças estavam matriculadas na área urbana e 367 na área rural, apenas em escolas da rede municipal. Em relação ao ensino fundamental, nas séries iniciais (1º ao 5º ano), em Nova Iguaçu, na rede pública municipal, foram registradas 33.511 matrículas na área urbana e 1.398 matrículas na área rural. Nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, temos registro 11.336 matrícula em escolas municipais na área urbana e 612 na área rural, e 27.942 matrículas em escolas estaduais localizadas na área urbana e apenas 178 matrículas em escolas estaduais na área rural. Quando observamos os dados do ensino médio, ofertado apenas na rede estadual, os números são muito mais discrepantes, pois são 25.893 alunos matriculados em escolas da área urbana e apenas 151 alunos matriculados em escolas da área rural, segundo os dados do Censo Escolar referentes as matrículas efetuadas em 2014 (BRASIL, 2015).

Os dados referentes as matrículas nas áreas urbana e rural do município de Nova Iguaçu, mostram a dificuldade de acesso a escolarização das crianças e jovens da zona rural, que possuem uma oferta de vagas em escolas localizadas em áreas próximas a sua moradia em número bem menor. Esse fenômeno se acentua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, obrigando os alunos a deslocamentos para escolas localizadas no meio urbano, para terem assegurado o seu direito a educação. Obviamente, os deslocamentos prejudicam qualitativamente seu desempenho, aumentando o cansaço, e muitas vezes inviabilizando o acesso à escola devido ao custo de transporte e ao tempo desperdiçado, gerando o aumento dos índices de evasão escolar, uma das facetas do fracasso escolar que exclui crianças e adolescentes das camadas desfavorecidas da sociedade do acesso à educação,

²⁰ Estes dados ainda não dispõem de análise técnica, sendo apenas referentes às redes públicas estadual e municipal, e estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 16 de março de 2015

ampliando sua vulnerabilidade social e diminuindo suas oportunidades de acesso a melhores oportunidades de trabalho e melhoria da qualidade de vida.

3.3. A Educação do campo em Nova Iguaçu

Como, em nosso estudo, consideramos muito importante a construção da identidade das escolas do campo, e sabemos que esta é uma construção coletiva da comunidade local e da comunidade escolar, a seguir apresentaremos a realidade das escolas do campo de Nova Iguaçu e as escolas investigadas. A Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu começou a ser pautada a partir da pressão dos Movimentos Sociais que reivindicavam que a educação do campo fosse contemplada diante da realidade rural do município. A fim de melhor contextualizar a educação no campo em Nova Iguaçu, apresentamos a seguir um breve histórico das discussões sobre a Educação do Campo na última década, no município a partir de documento datado de fevereiro de 2013, elaborado pela Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental²¹ do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Segundo o relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental intitulado Análise da educação do campo no município de Nova Iguaçu, em 2005 ocorreu a criação na Secretaria Municipal de Educação de uma equipe que pensasse a Educação do Campo para a Rede Municipal de Educação. No ano seguinte, houve a elaboração e aprovação do Projeto de Educação do Campo para Formação Continuada de Educadores Municipais Rurais da Cidade de Nova Iguaçu com recurso do MEC/FNDE. Esse projeto contou com a participação de todos os professores e funcionários de 08 escolas de campo e com a parceria do MST, CPT e Instituto Ibelga que junto com a SEMED planejaram os temas trabalhados na formação que tinham como eixo principal A Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância. Essa formação aconteceu durante seis meses na rede. (NOVA IGUAÇU, 2013)

Em 2007, teve início a discussão do Horário Integral no Campo e do Plano Municipal de Educação que colocava a Educação do Campo como uma modalidade no município. No ano seguinte, ocorreu a implantação do Horário Integral no Campo e Aprovação do Plano Municipal de Educação. O Horário Integral foi implementado em seis escolas do campo, oferecendo oficinas de agroecologia, fitoterápicos, agricultura familiar e artesanato para os alunos e promovendo a integração da comunidade com a escola, proporcionando a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento da autonomia, o cultivo de valores humanistas e o reconhecimento como sujeito de sua própria história. A proposta foi idealizada contando com parcerias como MST e CPT e tinha como metas: criar Coletivos Educadores de Meio Ambiente no meio rural; elaborar o Projeto Político

²¹ Composta pelas professoras Cristina Bilheiro, Marcia Luiza Machado, Patricia Tortelote, Sirleia Soeiro e Vera Lúcia Abdelquader.

Pedagógico contemplando a identidade do aluno do campo e alinhando as ações do Bairro Escola; garantir a formação continuada dos (as) agentes educadores das escolas de campo; oferecer aos Conselhos Escolares condições necessárias para atuar de forma mais efetiva e autônoma nas discussões sobre a Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu.

Em 2009, foi feita a Adesão ao Programa Escola Ativa²² via PAR, contemplando 04 escolas com turmas multisseriadas. O programa Escola Ativa propõe uma estratégia metodológica voltada para gestão de classes multisseriadas, que combina uma série de elementos de caráter sócio-pedagógico e administrativo e busca aumentar a qualidade da educação oferecida nas classes situadas, notadamente, no campo. O programa Escola Ativa teve como objetivos: apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão; formação inicial e continuada; oferta de Materiais Pedagógicos.

Neste ano, a SEMED recebeu em sua equipe dois militantes um da CPT e outro do MST para contribuir e acrescentar na Equipe de Educação do Campo da Secretaria. Em 2010, ocorreu a continuidade do Programa Escola Ativa com a formação continuada dos professores com a adesão de mais 02 escolas de campo. Neste ano ocorreu ainda o Seminário ‘Discutindo Território Rural em Nova Iguaçu’ que contou com a participação de toda a comunidade escolar das 12 escolas de campo, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a REMEC, a SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a CPT – Comissão Pastoral da Terra, o SEPE e demais organizações da sociedade civil.

Neste seminário foram discutidas algumas ações de educação do campo que estavam acontecendo na Baixada Fluminense através da UFRRJ, os programas do Governo Federal em apoio a Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas de Campo. A partir deste seminário, surgiu o Fórum Permanente de Educação do Campo que tem como objetivos: adaptar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas de Campo para a realidade do município; dialogar com as demandas dos sujeitos do campo; escutar as comunidades rurais, os movimentos sociais, CPT, sindicatos; propor formação continuada de professores que atuam nessas áreas.

O Fórum articulado com os movimentos sociais deve propor políticas públicas que garantam o respeito ao campo, suas especificidades e histórias. Em 2011, ocorreu o acompanhamento das escolas 06 escolas que fazem parte do Programa Escola Ativa, construção do III Seminário de Educação do Campo de Nova Iguaçu e rearticulação do Fórum Municipal de Educação do Campo de Nova Iguaçu.

²² Voltado para as escolas do campo que possuem classes multisseriadas. São realizadas formações com técnicos das Secretarias Municipais de Educação que atuam como multiplicadores nas redes escolares municipais. A experiência no Programa tem oportunizado a reflexão sobre as concepções que fundamentam a prática docente e a aprendizagem dos alunos e de construção de conceitos inerentes à relação educação e cidadania.

A Coordenação de Educação do Campo, trabalhou em constante parceria com os Movimentos Sociais, entre eles, MST e CPT, e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ainda segundo a Coordenação, uma série de documentos legais se configuraram como marcos legais que legitimam a proposta da Educação do Campo no Brasil e que deveriam balizar o trabalho pedagógico das escolas do campo em Nova Iguaçu, a saber:

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; A Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (artigos 35º e 36º); O Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de Abril de 2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Apresenta a Educação do Campo como uma modalidade); A Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios do Ministério da Educação, 2004; A Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas de Campo (5º, 7º e 13º); A Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação decênio 2001 – 2010; A Lei de Diretrizes e Base nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º, 23º, 26º, 27º e 28º); O Plano Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu, decênio 2008 – 2018.

O relatório da Coordenação de Educação do Campo intitulado ‘Análise da educação do campo no município de Nova Iguaçu’, traça ainda um diagnóstico das 12 escolas do campo do município de Nova Iguaçu, mapeando a realidade das Escolas do Campo em 2011. Das 12 escolas do campo da rede municipal, seis estão localizadas em Tinguá, duas em Cabuçu, e uma em cada um desses bairros: Vila de Cava, Austin, Miguel Couto e Km 32. No que se refere à estrutura predial das escolas, o relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental, informa que das 12 escolas do campo, sete escolas possuem um boa estrutura no prédio que ocupam, mesmo a única que funciona em espaço alugado, mas duas escolas apesar de haverem sofridos reformas em período recente, ainda apresentavam vários problemas na estrutura e uma delas também nos muros e na mobília; outras duas escolas apresentam uma estrutura razoável, mas que não comporta a demanda do bairro, e uma escola tem a estrutura do prédio com muitos problemas, oferecendo risco a comunidade escolar, como choque elétrico nas portas de aço, goteiras no telhado e mobília precária.

Esta escola, que apresenta a pior situação material não recebe recursos do Mais Educação, somente PDDE, mas está contemplada com o Programa Escola Ativa. A maioria das escolas (8) tem sua equipe completa, mas a maioria (10) tem carência de estagiários para atuar no horário integral, inclusive 6 das escolas possuem sua equipe completa. Uma das escolas, a que possui a estrutura mais comprometida, além da carência de estagiários também tem carência de professores para atuar no horário integral.

Elaboramos o Quadro 1, a seguir, para melhor visualizar o diagnóstico das escolas do campo em Nova Iguaçu, no ano de 2011, sintetizando algumas das informações constantes no relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental.

Quadro 1: Escolas do Campo – Rede Municipal de Nova Iguaçu

Nome	UGR	Segmento	Programas
1. E.M. Prof. Lucia Viana Capelli	Tinguá	1º e 2º segmento	Mais Educação e PDDE
2. E.M. Vale do Tinguá	Tinguá	1º e 2º segmento	Mais Educação e PDDE
3. E.M. Barão do Tinguá	Tinguá	1º e 2º Segmento	Mais Educação e PDDE
4. E.M. Jaceruba	Tinguá	1º e 2º segmento	Escola Ativa
5. E.M. Jardim Montevideú	Tinguá	1º segmento	PDDE e PDE Escola Ativa
6. E.M. Daniel Nogueira Ramalho	Tinguá	1º segmento	PDDE
7. E.M. Campo Alegre	Cabuçu	1º segmento	PDDE Escola Ativa
8. E.M. Visconde de Itaboraí	Cabuçu	1º segmento	PDDE Escola Ativa
9. E.M. Adrianópolis	Vila de Cava	1º segmento	PDDE e PDE Escola Ativa
10. E.M. Barão do Guandu	Miguel Couto	1º segmento	PDDE Escola Ativa
11. E.M. Dr. José Brigagão Ferreira	Austin	1º segmento	Mais Educação, PDDE e PDE
12. E.M. Shangri-lá	Km 32	1º segmento	Mais Educação, PDDE e PDE

Fonte: Relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental (2013)

Podemos observar no Quadro 1, que metade das 12 escolas do campo iguaçuanas fizeram a adesão ao Programa Escola Ativa²³ e a maioria recebe recursos do Governo Federal através do Programa Mais Educação²⁴ (cinco escolas), PDDE²⁵ (11 escolas) e PDE²⁶ (4). Apenas uma escola (E.

²³ O Programa Escola Ativa é um programa do Governo Federal que busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, e entre suas principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

²⁴ O Programa Mais educação é um Programa do MEC em parceria com a SENARC por meio do Programa Bolsa Família e visa aumentar o acesso dos beneficiários do PBF às ações de Educação Integral. O Programa tem como princípios: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; e a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral. As atividades a serem desenvolvidas são selecionadas pela escola a partir dos seguintes campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica.

²⁵ O PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola - consiste na assistência financeira às Escolas Públicas da Educação Básica das Redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, às Escolas Privadas de Educação Especial mantidas por Entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos do Programa são transferidos de acordo com o número de alunos, do censo escolar do ano anterior ao do repasse.

²⁶ O PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo Programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte de seu planejamento.

M. Jaceruba) não recebe nenhum recurso do Governo Federal através dos referidos Programas, integrando apenas o Programa Escola Ativa.

Analisando o Quadro 1, á luz do relatório da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental, vemos que das 12 escolas do campo iguaçuanas, metade aderiu ao Programa Escola Ativa, mas as 5 escolas que não se reconhecem como escolas do campo e não se identificam com a educação do Campo, não aderiram ao Programa Escola Ativa. Chama a atenção que a E.M. Vale do Tinguá, referência em agroecologia não fez a adesão ao Programa Escola ativa e nem há menção no Relatório a sua identidade como escola do campo.

Os dados do relatório traçam ainda uma análise da relação com a comunidade, e nele, apenas uma escola foi caracterizada pela equipe como tendo ótima relação com a comunidade (E. M. Jaceruba), se reconhece como escola do campo e implementam projetos que contemplem essa proposta, enquanto quatro escolas apesar da boa relação com a comunidade, apresentam certa dificuldade em se reconhecer como escola do campo e por isso tem resistência com a proposta da Educação do Campo. Das duas escolas que apresentam fragilidade na sua relação com a comunidade, uma tem um pouco de resistência com a proposta da Educação do Campo enquanto a outra se reconhece como escola do campo e implementa projetos que contemplem essa proposta. Das quatro escolas sem informações sobre a relação com a comunidade, talvez um lapso do relatório, todas reconhecem-se como escola do campo e três delas implementam projetos que contemplem essa proposta, sendo que uma tornou-se de referência em agroecologia e outra possui uma parceria com a UFFRJ para a construção de um livro didático para a escola que apresente a história da comunidade, a realidade local e a agroecologia.

O relatório apresenta ainda um conjunto de desafios a serem enfrentados para a consolidação da educação do Campo em Nova Iguaçu, como objetivos a serem trabalhados:

Adaptar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas de campo para a realidade do município, fundamentando o trabalho realizado e contribuindo para a criação de políticas públicas voltadas para as especificidades da educação do campo; Constituir o movimento docente na Educação do Campo na perspectiva da conquista do direito às condições de trabalho em Escolas do Campo, buscando maior clareza e conhecimento da realidade do campo e uma pauta permanente de luta; Avançar na elaboração de legislações e regulamentações na Educação do Campo para garantir os trabalhos docentes e demais profissionais da Educação em Escolas do Campo; Garantir concurso público específico para as escolas de campo, oportunizando assim professores que se identifiquem com a proposta de educação do campo; Integrar as experiências socioculturais dos educandos(as) ao Currículo, ao Projeto Político-Pedagógico e às práticas educativas que são organizadas a partir destes nas Escolas do Campo; Traçar estratégias para garantir a participação da Comunidade na Escola, através de mutirões, projetos, entre outros; Ampliar a proposta pedagógica da Escola de Agroecologia do Vale do Tinguá para todas as escolas de campo; Garantir a oferta de segundo segmento e EJA nas escolas de campo, bem como ampliar o número de escolas para as áreas rurais que ainda não são atendidas com as escolas de campo; Melhorar e ampliar a estrutura física, e bens permanentes das escolas de campo; Proporcionar formação inicial e continuada específica para os professores que atuam e ou atuarão nas Escolas do Campo; Construir os projetos políticos pedagógicos com a comunidade escolar, tornando-o

um instrumento de identidade, dinâmico e de intervenção a partir dos fundamentos e concepções da Escola do Campo. Trazer a comunidade para participar da gestão na construção dos referenciais de projetos de vida (trabalho, cultura, valores, conhecimento); Criar processo de estudo e conhecimento das ações dos movimentos sociais, na tentativa de romper o preconceito, para que os professores se reconheçam enquanto classe trabalhadora; Criar mecanismos de gestão que possibilitem a aproximação escola, movimentos sociais e universidades para abertura da escola, garantindo a perspectiva da gestão democrática; Lutar pela garantia de recursos para as escolas de campo, seja de repasse municipal, como estadual e federal, sendo assim, lutar pela ampliação de programas que atendam a realidade das escolas de campo no âmbito federal; Abrir demandas em Escolas de Campo para profissionais licenciados em Ciências Agrárias no intuito de desenvolver práticas a exemplo de hortas, pomares, mata ciliar, recuperação de fontes, sementeiras, entre outras; Garantir estrutura física, bens permanentes, deslocamento e recursos humanos para a coordenação de educação do campo da Secretaria Municipal de Educação, possibilitando a qualidade do trabalho e acompanhamento das escolas.

Como síntese do trabalho desenvolvido, a equipe da Coordenação de Educação do Campo apresentou a seguinte proposta de trabalho: Alteração na Resolução nº01 de 29 de Janeiro de 2007 do Município de Nova Iguaçu, incluindo: A Educação do Campo como uma modalidade de ensino; A organização curricular pautada na Pedagogia da Alternância sendo a carga horária distribuída em 80% em período presencial (tempo escola) e 20% em alternância (tempo comunidade); Agroecologia na matriz curricular compondo uma disciplina da parte diversificada do currículo a partir do 3º ano de escolaridade abrangendo 03 tempos de aula. Inclusão e organização das competências, conteúdos e habilidades na proposta curricular para a área de agroecologia. Inclusão as especificidades da educação do campo no concurso público para professor e no contrato de professor caso houver no ano de 2012. Os dados e análise apresentados pelo documento nos mostram não só a realidade das escolas do campo em Nova Iguaçu mas também o enorme desafio a ser enfrentado para o cumprimento efetivo do direito a educação das crianças e adolescentes que estudam nessas escolas e são oriundas das zonas rurais do município.

A investigação será sobre duas escolas localizadas nas duas URGs que possuem mais escolas do campo e como a maioria das escolas estão localizadas em apenas duas URG (Unidades Regionais de Governo (Tinguá, com 6 escolas e Cabuçu com 2 escolas), selecionamos dentre elas as duas escolas investigadas, que serão melhor caracterizadas a seguir. As outras 4 escolas do campo de Nova Iguaçu estão localizadas cada uma em uma URG distinta. As duas escolas investigadas foram selecionadas entre as 12 escolas municipais categorizadas como escolas do campo, sendo que foram escolhidas nas duas URGs (Unidades Regionais de Governo) que possuem mais escolas de campo – Tinguá e Cabuçu. Nestes dois bairros selecionamos estas duas escolas, devido ao bom relacionamento com os diretores e à proximidade das unidades escolares com os assentamentos da reforma agrária. Visando a desidentificação destas escolas, seu nome será omitido, porém, suas características serão informadas.

O contato com a Secretária de Educação de Nova Iguaçu foi feito em 3 momentos. No primeiro na identificação como aluno de pós-graduação da rural, não houve um atendimento específico, já que o funcionário responsável estava em reunião. No segundo momento, já houve a

possibilidade de diálogo, explicando a procedência do trabalho a ser realizado e a sua importância. Posteriormente, alguns dados nos foram fornecidos, mas em relação a uma das escolas, pouca informação foi obtida pelo fato da Secretaria também não disponibilizar de um material que abordasse a escola e a sua história. Quanto à segunda escola investigada, não houve necessidade de se buscar dados na Secretaria de Educação, pois a própria escola nos forneceu todo o material possível.

Já a seleção das escolas foi feita com base na minha própria história de vida, pois durante muitos anos, venho acompanhando o movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra na cidade de Nova Iguaçu. No caso da Escola 2, algumas das suas atividades pedagógicas tem relação estreita com o MST. No caso da Escola 1, boa parte dos seus alunos são de um assentamento localizado próximo ao bairro, e que já foi objeto de pesquisa no passado. Primeiramente, os contatos com as escolas analisadas foram feitos diretamente nas unidades, através de visitas e encontros com as direções pela qual fui muito bem acolhido, mas a Escola 2 com o seu horário parcial, exigiu-me um número maior de visitas, levando em consideração também os meus horários de trabalho. A visita à Escola 1 foi menos cansativa, primeiro pela localização geográfica e segundo por ter um horário integral com os dois segmentos do nível fundamental.

O trabalho de campo desenvolvido na Escola 1 foi proveitoso em termos de tempo, em virtude da colaboração de um docente que esteve diretamente envolvido com a pesquisa, ajudando na aplicação dos questionários, tanto dos docentes, quanto das comunidades. Isso nos facilitou, já que esse docente conhecia muito bem toda a comunidade escolar. Já na Escola 2, o trabalho foi um pouco mais complicado em relação aos docentes, já que tive que fazer 3 visitas para conseguir um número relevante de entrevistados, mesmo com a colaboração do diretor da unidade escolar. Nas entrevistas com a comunidade, contei com o apoio de um servidor terceirizado que se disponibilizou em caminhar comigo por todo o bairro, visitando casa a casa dos responsáveis dos alunos. Esse trabalho de pesquisa foi feito durante dois finais de semana, no horário das sete horas da manhã até às quinze horas da tarde.

3.4. Contextualizando a Escola 1

A Escola 1 está situada no bairro de Tinguá, no centro desta localidade. A praça é cercada por um pequeno comércio. No bairro, há uma Escola Estadual, uma igreja católica, várias igrejas evangélicas, um posto de policiamento ambiental, associação de moradores, posto médico municipal, ponto de ônibus, uma organização não governamental, um clube onde em parceria com a escola são realizadas as aulas de Educação Física, entre outros equipamentos que caracterizam um aglomerado urbano. O bairro tem forte apelo turístico, devido as inúmeras cachoeiras e sítios para eventos, e a área de preservação ambiental. Não encontramos registro do ano de fundação da escola, mas segundo relato de moradores antigos, a escola foi fundada em 19 de março do ano de 1958 e tem esse nome em

homenagem ao nobre que fixou residência nesta localidade. A escola está situada em uma área privilegiada, com vista direta da Reserva Biológica do Tinguá, cuja criação ocorreu em 1989.

Por ser um lugar com características rurais e distante da sede do município, a região pertencente a URG Tinguá, que abrange o bairro, possui 6 escolas das 12 escolas de Educação do Campo de Nova Iguaçu. O bairro está localizado no 3º Distrito de Nova Iguaçu (Vila de Cava), no limite Norte da Baixada Fluminense com a Região Serrana, sendo uma localidade rica em monumentos históricos importantes como: a Igreja do Iguassú, o Porto de Iguassú, o Casarão da Fazenda São Bernardino, o Caminho do Ouro, a Estrada do Comércio entre outros que se encontram no interior da Reserva, sem acesso do público e necessitando de reparos, pois estão abandonados e em péssimas condições de conservação.

O acesso ao bairro é feito pela RJ 111, antiga Estrada Federal e atual Estrada Zumbi dos Palmares, por onde circulam linha de ônibus que ligam Tinguá ao centro de Nova Iguaçu e à Pavuna. Segundo o documento elaborado pela Coordenação de Educação do Campo, a Escola 1 possui um prédio que apresenta boa estrutura, recebe recurso dos programas Mais Educação e PDDE e possui sua equipe completa, ainda que tenha carência de estagiários para atuar no horário integral. A Escola 1 apresenta boa relação com a comunidade, porém não se reconhecem como escola do campo e por isso apresentam resistência com a proposta da Educação do Campo. A escola ministra o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental que são oferecidos no turno da manhã, da tarde e da noite. Há aproximadamente 120 alunos matriculados na Escola 1 e seu corpo docente é formado por 27 professores.

O Projeto Político Pedagógico da Escola 1

Segundo seu Projeto Político Pedagógico, a Escola 1 possui a seguinte missão:

promover a formação de seus alunos por todos os meios necessários, visando à construção de uma sociedade desenvolvida, humana e justa na qual se sintam inseridos e imbuídos de seus direitos e deveres, sendo capazes de participar, com responsabilidade, cooperação, solidariedade e êxito, da vida em sociedade”. (NOVA IGUAÇU, s/d)

Dentro desta perspectiva, a escola tem como objetivo o pleno desenvolvimento das potencialidades, formação, cidadania e preparo para o trabalho. Sendo assim, esta Unidade Escolar tem por objetivo criar condições para que todos os alunos e profissionais possam desenvolver suas capacidades, potencialidades e que o aprendizado seja uma via de mão dupla. Deste modo, segundo explicita o Projeto político pedagógico da instituição escolar, espera-se que alunos possam aprender os conteúdos necessários para a vida em sociedade, promovendo vivências e valores éticos e sociais, possibilitando a formação de um novo cidadão com novos valores, eficiência social, pelo ajustamento

a seu meio ambiente e pelo conhecimento do meio físico, econômico, político, histórico e social de seu país e de outros povos.

Nesse sentido, ainda segundo o PPP da Escola 1, são objetivos da proposta pedagógica: Permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação; Buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade; Melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na escola, evitando a evasão; Criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico; Promover a integração escola / comunidade, atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a par de seu trabalho educativo, se reconhecendo e valorizando sua condição de comunidade rural do campo em seus contextos históricos e na luta pela sua manutenção. Cabe-nos destacar que em nenhum momento aparece a caracterização da instituição como escola do campo, e nem seus alunos como população rural. Essa omissão continua no documento ao referir-se à Filosofia da Unidade Escolar, que apresenta a seguinte concepção:

O aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem e para ele se tornar sujeito dela precisa participar das decisões que dizem respeito a todos os eventos que retratam o seu projeto de vida promovendo a emancipação do aluno. A escola deve formar para a cidadania e para isso ela deve dar o exemplo. A escola está a serviço de uma comunidade prestando assim um serviço também que a mantém. (NOVA IGUAÇU, s/d)

A concepção emancipatória, descrita na Filosofia da escola, no entanto não considera a realidade do aluno e sua comunidade, localizada na área rural. O PPP prossegue afirmando:

A participação de todos ocasionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de seus atores, estreitando o contato entre professores e alunos, o que aumentará o conhecimento mútuo e facilitando as necessidades dos alunos e os conteúdos ministrados pelos professores, a autonomia e a participação precisam ser mantidas nos diversos procedimentos ocorridos dentro da Unidade Escolar como: escolha dos livros didáticos que correspondam a identidade da escola e do espaço em que está inserida, na elaboração do planejamento, na definição das metas financeiras, pedagógicas e administrativas, eventos culturais, nos projetos de extensão e criação de espaços dentro da Unidade assim como na aplicação de verbas, nos processos de avaliação enfim, em todos os momentos e movimentos que facilitem os processos decisórios do coletivo, no envolvimento, participação e cooperação das pessoas. (NOVA IGUAÇU, s/d)

Ao referir-se aos **Valores da Unidade Escolar** o projeto Político pedagógico discorre que estes se baseiam no respeito, na solidariedade, na excelência e na ética, porém ao descrevê-los não mencionam a especificidade de escola do campo e a especificidade do aluno e sua comunidade: Respeito: respeitamos as diferenças individuais de cada um, construindo atitudes que visem o bem comum; Solidariedade: Valorizamos a participação em atividades coletivas visando a melhor formação do ser social; Excelência: buscamos incessantemente o aprimoramento da leitura e da escrita no ambiente escolar para melhor transformação da visão de mundo do alunado; Ética: trabalhamos com o senso de compromisso, seriedade e respeito em todas as nossas ações.

O Projeto Político pedagógico da Escola 1, discorre ainda sobre o **Encaminhamento Metodológico** utilizado no trabalho pedagógico da instituição, sem mencionar as Diretrizes para a Educação do Campo, ou outro documento afinado com a proposta da Educação do campo, visto que esta escola é caracterizada como escola do campo.

A opção por projetos como proposta metodológica se justifica na medida em que essa perspectiva contemple aspectos fundamentais do trabalho interdisciplinar que cada docente se propõe a implementar e executar.

Ao assumir o planejamento participativo, responsável, marcado pelo diálogo e pelo acordo, professores e alunos se apropriam de práticas criativas e diferenciadas. Possibilitando a ampliação do processo de elaboração do conhecimento e fortalecimento de valores e atitudes positivas, dentro e fora do ambiente escolar. (NOVA IGUAÇU, s/d)

O documento menciona o trabalho interdisciplinar e a planejamento participativo mas não os relaciona as propostas para a educação do campo e seus atores. Segundo o Censo da Educação Escolar Básica 2012²⁷, a Escola A disponibiliza as seguintes Etapas de Ensino: Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental – Supletivo e Ensino Médio - Supletivo); Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ainda segundo o Censo 2012, a Escola 1, dispõem da seguinte Infraestrutura: Água filtrada; Água, Energia e Esgoto da rede pública; Lixo destinado à coleta periódica, o que podemos considerar como infraestrutura básica, em escolas do meio urbano, mas nem sempre disponíveis na área rural. A Escola 1 possui ainda Acesso à Internet com Banda larga, o que é algo raro em escolas do meio rural. Quanto as dependências da Escola 1, ela possui: 15 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de secretaria, Sala de professores, Laboratório de informática, Laboratório de ciências, Biblioteca, Quadra de esportes coberta e Pátio coberto; Banheiro dentro e fora do prédio, Cozinha, Refeitório, Despensa e Almojarifado. Cabe destacar que a escola possui Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade

²⁷ Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 16 de março de 2015.

reduzida. A Escola 1 dispõem assim de uma excelente infraestrutura. Em relação aos equipamentos disponíveis na Escola 1, temos: TV, DVD, Copiadora, Retroprojektor e Impressora

3.5. Contextualizando a Escola 2

Já a Escola 2 está situada em bairro pertencente a URG IV - CABUÇU, localizado no município de Nova Iguaçu. O bairro faz fronteira com o município de Queimados. O bairro possui um assentamento rural e é cercado por pequenas propriedades rurais, ao seu redor consta uma outra escola municipal, comércios varejistas, sítios para eventos e um Clube. Há uma precariedade quanto ao transporte público oferecido à comunidade, como também ao saneamento básico. Segundo dados do documento elaborado pela Coordenação de Educação do Campo, a Escola 2 possui um prédio que apresenta uma estrutura com muitos problemas, oferecendo risco a comunidade escolar, como choque elétrico nas portas de aço, goteiras no telhado, mobília precária. A escola não recebe recursos do Mais Educação, somente PDDE, mas está contemplada com o Programa Escola Ativa. Há carência de estagiários para atuar no horário integral.

A escola 2 e sua equipe se reconhecem como uma do campo e implementam projetos que contemplem essa proposta. Há uma parceria com a UFRRJ para a construção de um livro didático para a escola que apresente a história da comunidade, a realidade local e a agroecologia. A Escola 2 possui apenas o 1º segmento do ensino fundamental, oferecido no turno da manhã. O corpo docente da unidade é formado por 12 professores que lecionam aproximadamente para 30 alunos. Tal escola não possuía um Projeto Político Pedagógico até a realização da pesquisa, dificultando a análise da identidade da escola e, conseqüentemente, dificultando a viabilização de uma elaboração mais democrática das políticas pedagógicas junto à comunidade.

A escola, como já foi exposto no item 3.4, fica numa área de difícil acesso, sem saneamento básico, asfaltamento e sinalização. O serviço de transporte público é precário com intervalos muito longos e o comércio oferecido não é satisfatório, já que não atende as necessidades locais. O bairro também sofre frequentemente com desmatamento e com queimadas. A falta d'água canalizada também é um agravante para a região. Em suma, as condições dos moradores em termos de atendimento básico como saúde, saneamento, transportes e políticas assistenciais são quase que inexistentes. Quanto à educação oferecida ela atinge apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, e nesse sentido, a comunidade carece de uma continuidade de progressão para os anos finais do ensino fundamental, e mesmo o ensino médio, e também de um programa educacional voltado para ensino de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o Censo Escolar 2012, a Escola 2 oferta as seguintes Etapas de Ensino: Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º) e dispõem da seguinte Infraestrutura: Água filtrada, Água de cacimba, Energia da rede pública, Fossa e Lixo destinado à queima. Podemos ver que a infraestrutura é bastante precária, pois a Escola 1 não dispõem de

saneamento básico, pois a Água e Esgoto não são atendidos pela rede pública e nem o Lixo é destinado à coleta periódica, como ocorre nas escolas do meio urbano. Quanto as Dependências, a Escola possui: 6 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Sala de secretaria, Almoxarifado e Biblioteca, além de Cozinha, Refeitório e Despensa, Banheiro dentro do prédio e Banheiro com chuveiro, Pátio coberto e Área verde. Em relação aos Equipamentos a Escola 1 possui: TV, Videocassete, DVD, Copiadora, Retroprojektor, Impressora, Aparelho de som e Projetor multimídia (Datashow).

IV – INVESTIGAÇÕES SOBRE O CAMPO: analisando os dados

A montagem dos instrumentos de pesquisa (questionários) só foi possível depois de algumas visitas informais ao campo e conversas informais. A partir desse momento, começamos a amadurecer as necessidades, as ansiedades e, por que não dizer, as angústias dos futuros entrevistados. Utilizamos na pesquisa de campo três instrumentos, a saber questionários aplicados nas duas escolas investigadas. O primeiro questionário (ANEXO 1) foi direcionado aos professores, tendo como objetivo traçar o perfil social e profissional e descobrir se os docentes conheciam a realidade vivenciada por seus alunos. Na escola 1, apenas 12 professores, dos 27 que integram o corpo docente, responderam a esse questionário, e na Escola 2, foram 10 os respondentes, de um total de 12 docentes. As perguntas do segundo questionário (ANEXO 2) abordavam, em sua plenitude, pontos fundamentais relacionados ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Responderam as perguntas elaboradas, 9 professores de um total de 12 professores da Escola 1 e 8 professores da Escola 2.

Entretanto, percentualmente, tivemos mais respondentes na Escola 2 (mais de 80%), tendo em vista o pequeno corpo docente, do que na Escola 1, onde menos de 30% dos 27 professores responderam as questões dos dois questionários. Obviamente, este resultado se deve a carga horária dos professores na escola, pois na Escola 1 a maioria dos professores atuam no segundo segmento do ensino fundamental e não vêm a escola todos os dias, ao contrário da Escola 2, que possui apenas o primeiro segmento e a maioria dos professores vêm a Escola todos os dias.

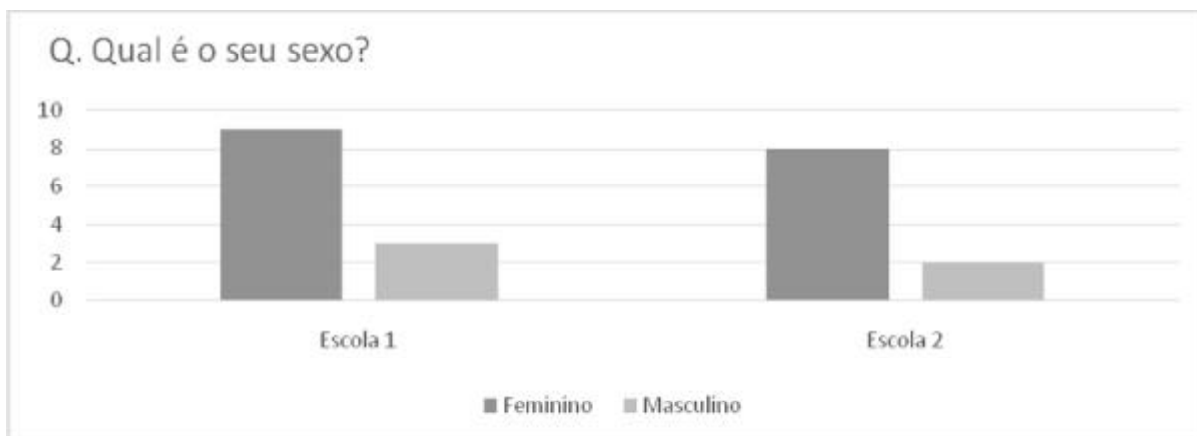
O terceiro questionário (ANEXO 3) era direcionado à comunidade. Nele as perguntas procuravam, por meio das respostas obtidas, definir o perfil dos responsáveis e seu o entendimento quanto à importância da escola e às características do bairro. Este questionário foi respondido por 23 pais ou responsáveis de cada uma das duas escolas, e também percentualmente foi maior a resposta da escola 2, tendo em vista que o quantitativo de alunos – e obviamente também de pais ou responsáveis era consideravelmente menor que o da escola 1.

Os contatos nas visitas da Escola 1 foram feitos com a diretora adjunta da unidade e com uma professora. Ocorreram 10 visitas, onde fui muito bem acolhido e orientado em minhas pesquisas. Já na Escola 2, o contato era feito apenas com o diretor. Com isso, houve muitas dificuldades, principalmente, pelo horário parcial da escola, o que tornou a pesquisa de campo muito cansativa e não tão produtiva, já que não houve oportunidade de dialogar diretamente com os professores. Desde modo, o diretor da unidade foi o responsável pela aplicação do questionário.

4.1. O questionário aplicado aos Professores

Apresentamos a seguir os dados obtidos com a aplicação do Questionário 1 (Anexo 1) aos professores das duas escolas: a Escola 1, localizada na URG de Tinguá, e a Escola 2, localizada na URG de Cabuçu.

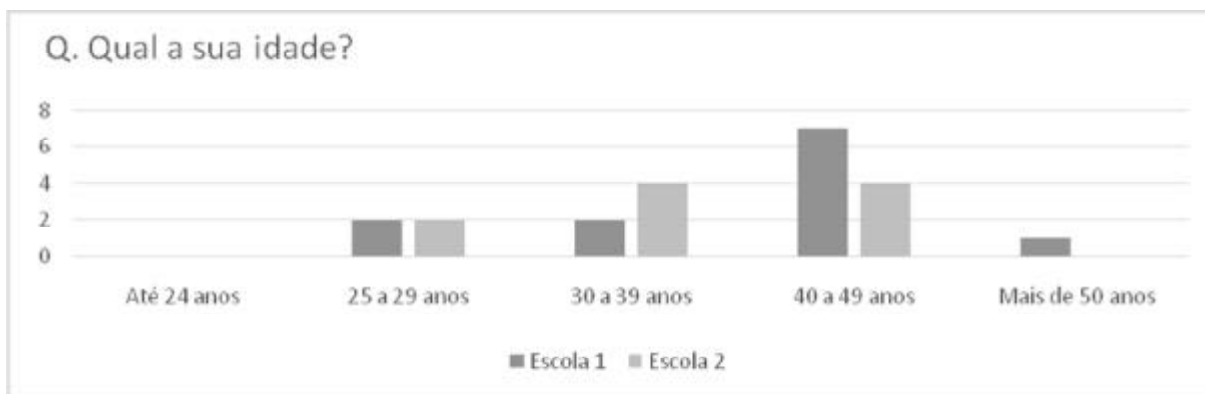
Gráfico 1: Sexo dos professores



Fonte: Autor (2014)

Como pode ser observado no Gráfico 1, as escolas 1 e 2 possuem em seu corpo docente uma predominância do sexo feminino. Como as escolas pesquisadas possuem apenas o nível fundamental, ainda é comum que os cargos sejam ocupados por mulheres. Os cargos ocupados por homens na Escola 2 se restringem à direção, já na escola 1 os professores atuam no segundo segmento do nível fundamental.

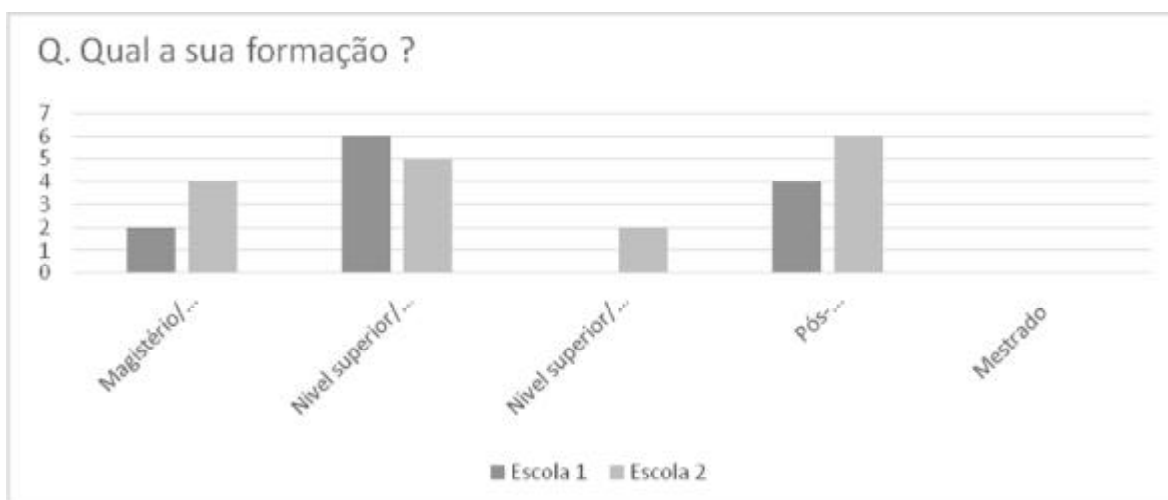
Gráfico 2: Faixa etária dos professores



Fonte: Autor (2014)

Em relação a faixa etária dos professores respondentes, vemos no Gráfico 2, que a Escola 2 tem professores mais jovens que a Escola 1, pois a maioria destes tem mais de 40 anos de idade, enquanto na Escola 2 a maioria tem menos de 40 anos.

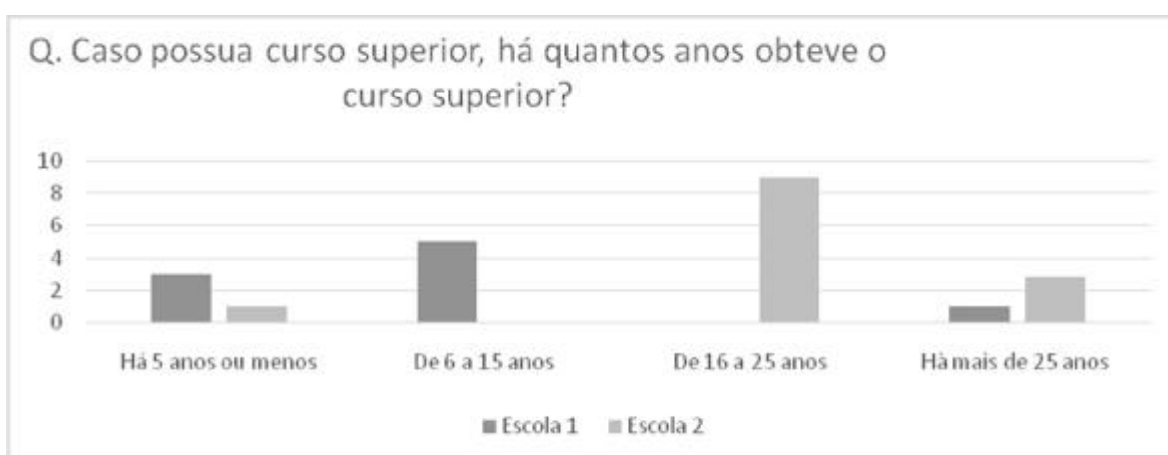
Gráfico 3: Formação dos professores



Fonte: Autor (2014)

Vemos no Gráfico 3, a tabulação das respostas à questão ‘Qual é a sua formação?’, e podemos observar que na Escola 1 todos os professores respondentes possuem nível superior em cursos de licenciatura e 4 ainda fizeram cursos de Especialização. Já na Escola 2, apesar da maioria ter curso superior, uma parcela dos docentes tem somente a formação em nível médio (Curso de Magistério ou Formação de Professores na modalidade Normal) e alguns professores cursaram o bacharelado, sendo maior o número daqueles que cursaram Pós-Graduação em nível de Especialização que a Escola 1. Como o gráfico 3 demonstra, poucos possuem apenas o curso de formação de professores, um outro grupo possui especialização e nenhum dos entrevistados tem o título de mestre.

Gráfico 4: Tempo de formação dos professores



Fonte: Autor (2014)

O Gráfico 4 apresenta as respostas sobre o tempo de formação no Nível Superior, e vemos que na Escola 1, a maioria dos professores concluiu a graduação mais recentemente, em relação aos professores da Escola 2.

Outro fator relevante para a análise dos entrevistados é comparar o seu grau de instrução (Gráfico 3) com o seu tempo de serviço no magistério (Gráfico 5). Na Escola 1 constatamos que há professores mais experientes que os da Escola 2, sendo que podemos considerar que a Escola 2 é menos atrativa para professores há mais tempo na rede, pois possui piores condições de infraestrutura e acesso mais difícil.

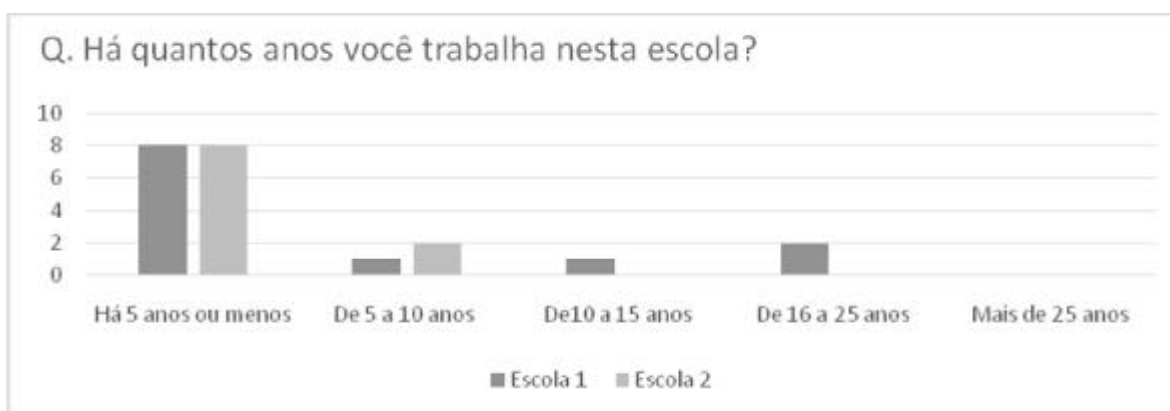
Gráfico 5: Tempo no magistério



Fonte: Autor (2014)

Grande parte dos professores também já está formada e atua como professor há mais de 6 anos. Cabe registrar que a maioria dos professores atuam nestas escolas há pouco tempo, menos de 6 anos, sendo que na Escola 1 existem professores que lá estão há mais tempo, mais de 10 anos, o que não é observado na Escola 2. ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES

Gráfico 6: Tempo de trabalho na escola



Fonte: Autor (2014)

Vemos a seguir, no Gráfico 7, que quase todos os professores que atuam nas duas escolas são concursados, havendo apenas um docente, na Escola 1, que está em outra situação funcional.

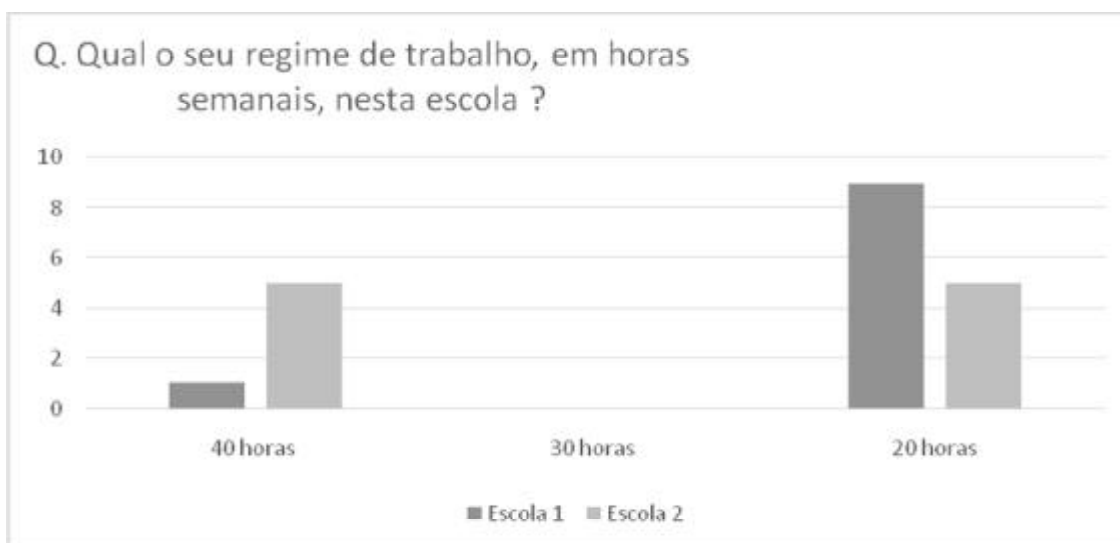
Gráfico 7: Situação funcional



Fonte: Autor (2014)

Como podemos verificar, observando o Gráfico 8, a carga horária mínima desses profissionais é de 20 horas semanais. Na Escola 2, metade dos professores tem carga horária de 20 horas e a outra metade de 40 horas na escola, sendo importante destacar que ea escola oferece apenas a pré-escola e as séries iniciais do ensino fundamental. Na Escola 1, que oferta também as séries finais do ensino fundamental, a maioria (9) dos professores trabalha 20 horas semanais e apenas 1 professor tem carga de 40 horas.

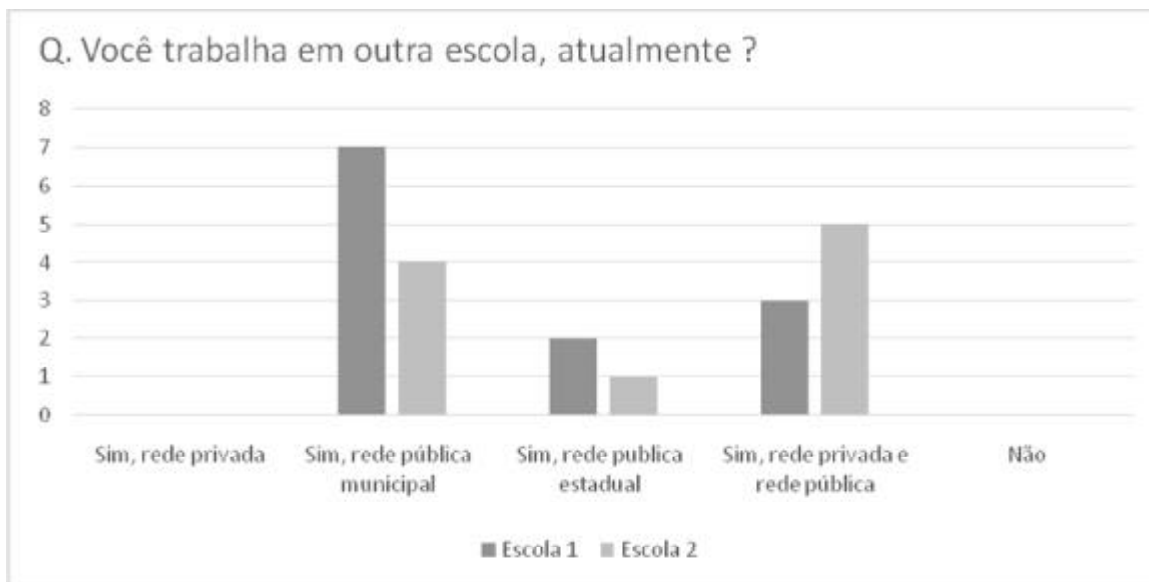
Gráfico 8: Regime de trabalho/carga horária



Fonte: Autor (2014)

Nota-se, observando o Gráfico 9, que a maioria dos professores acumula funções docentes, isto é duas matriculas na mesma rede pública municipal ou ainda na rede estadual, sendo que um número significativo também trabalha na rede privada, muitas vezes atuando nos três turnos.

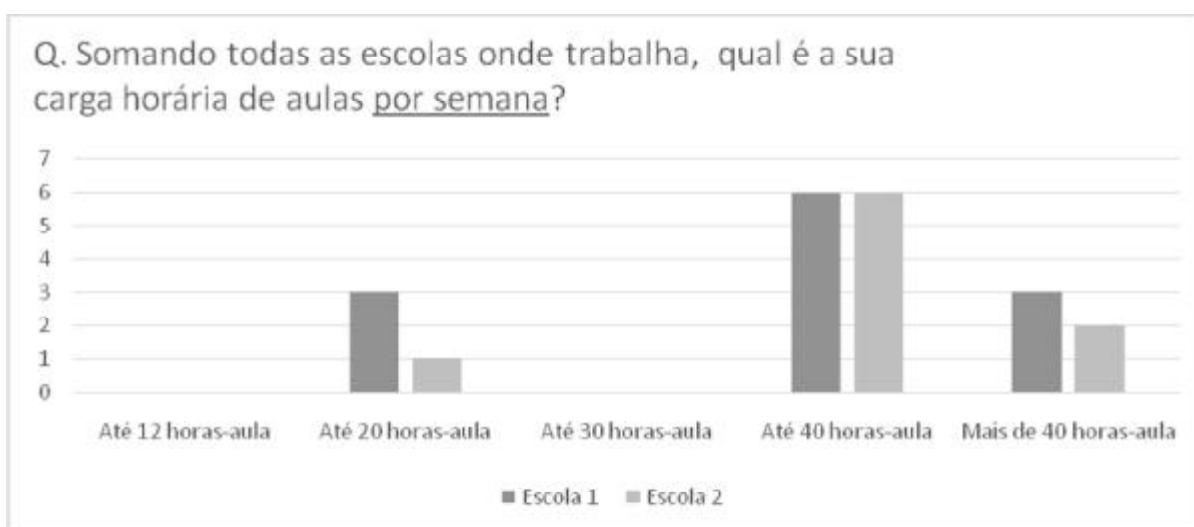
Gráfico 9: Trabalho em outra escola



Fonte: Autor (2014)

Cabe destacar, que observando o Gráfico 10, vemos que todos os professores declararam trabalhar em outra escola, e como alguns professores trabalham num regime de 40 horas por semana, nas escolas investigadas, isso provavelmente acarreta em uma carga horária desgastante.

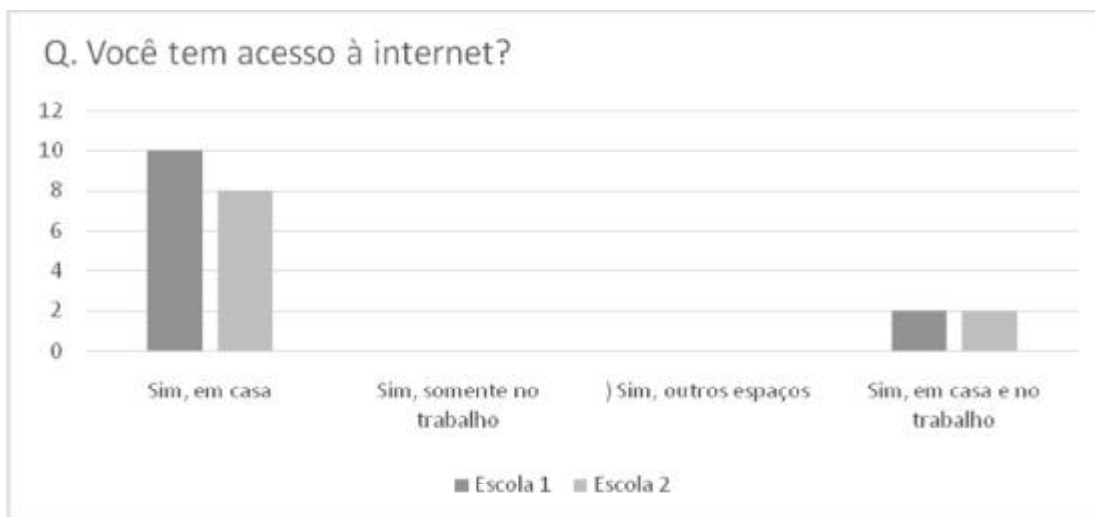
Gráfico 10: Carga horária total de trabalho



Fonte: Autor (2014)

Seguem questões que nos permitem conhecer mais sobre o perfil dos professores. Em relação ao Gráfico 11, vemos que todos os professores possuem acesso à internet, a maioria em sua residência e alguns também na escola. Este dado é significativo pois permite ao professor se conectar com o mundo ampliando seu acesso a informação e mesmo a formação continuada.

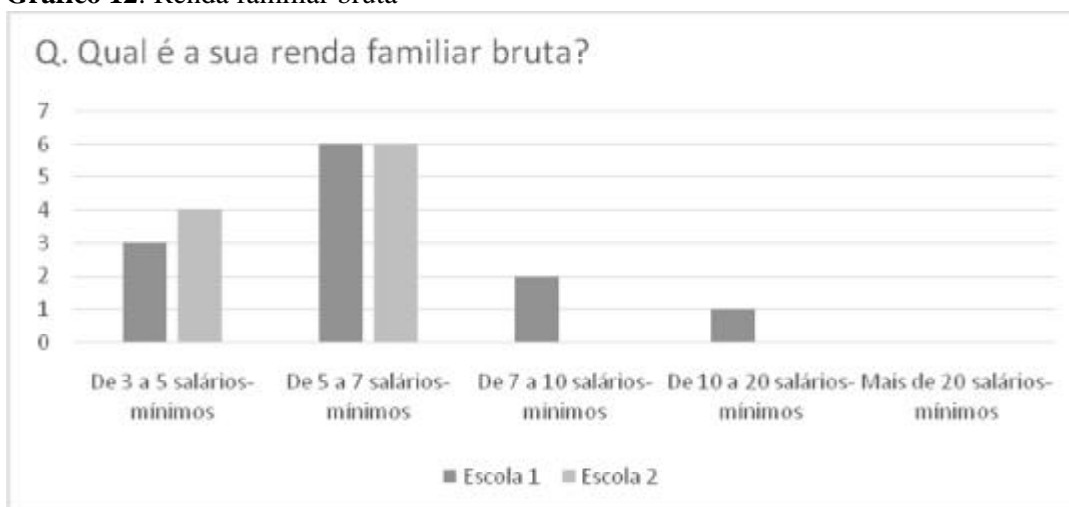
Gráfico 11: Acesso à internet



Fonte: Autor (2014)

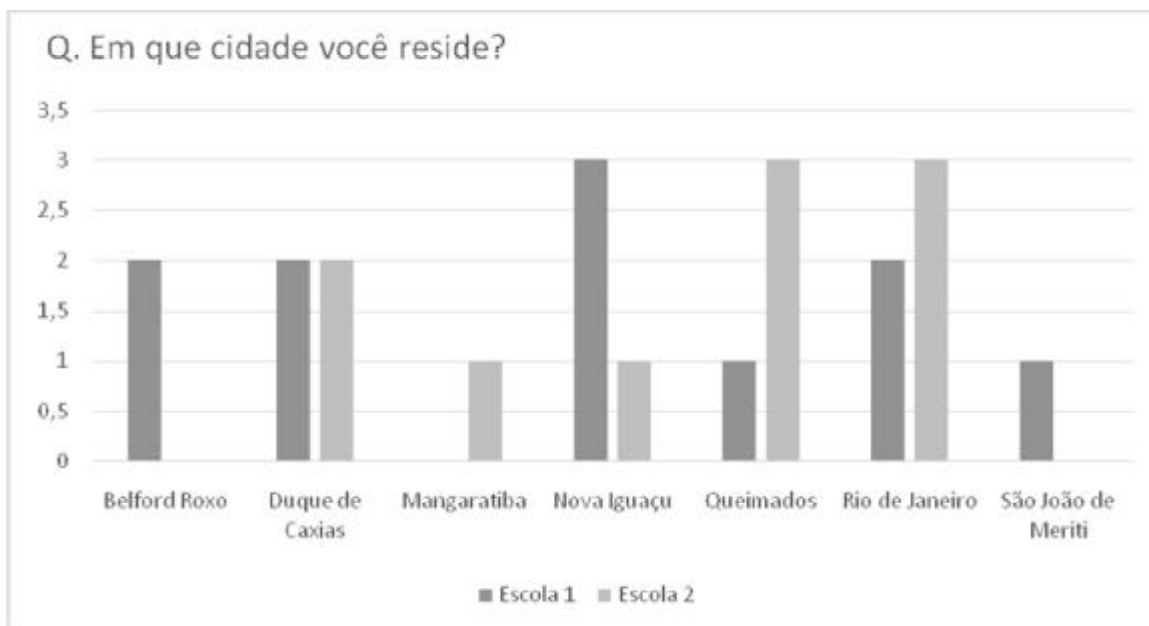
Observando o Gráfico 12, vemos que os professores das escolas investigadas, ganham no mínimo 3 salários, variando de acordo com o tempo de serviço e o número de matrículas, assim os professores da Escola 1, possuem uma renda familiar mais elevada. Notamos também que a renda bruta familiar gira em torno de 5 a 7 salários mínimos e boa parte dessa renda se origina dos profissionais da educação entrevistados.

Gráfico 12: Renda familiar bruta



Fonte: Autor (2014)

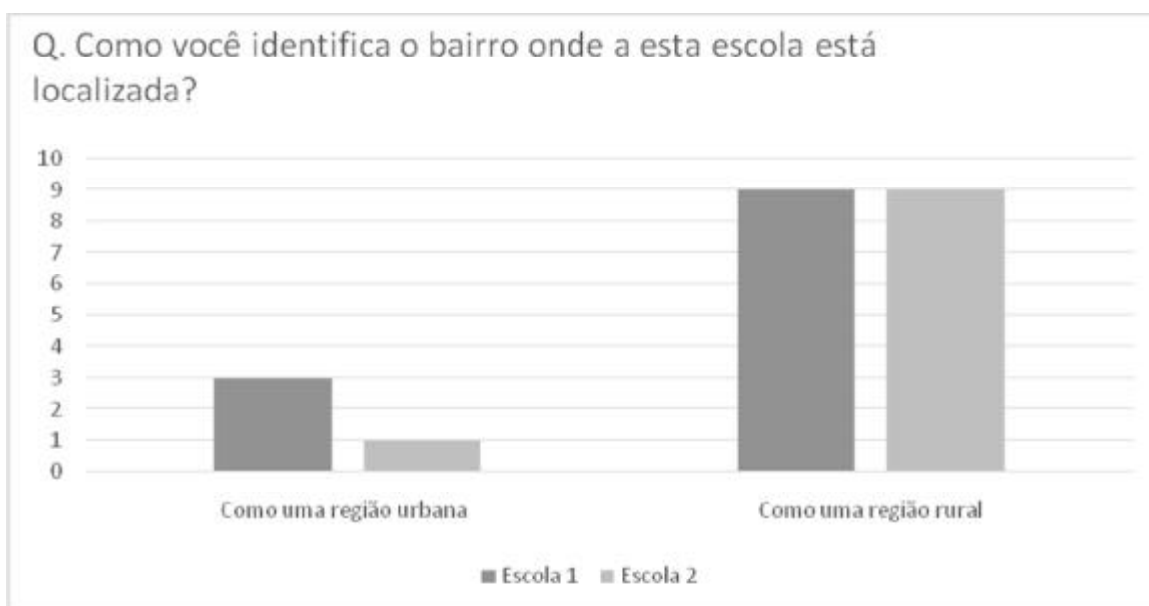
Gráfico 13: Local de residência



Fonte: Autor (2014)

Em relação ao local de residência dos professores, o Gráfico 13, mostra que a maioria dos pesquisados mora na Baixada Fluminense, uma outra parcela no município do Rio de Janeiro e uma pessoa residente no Sul Fluminense.

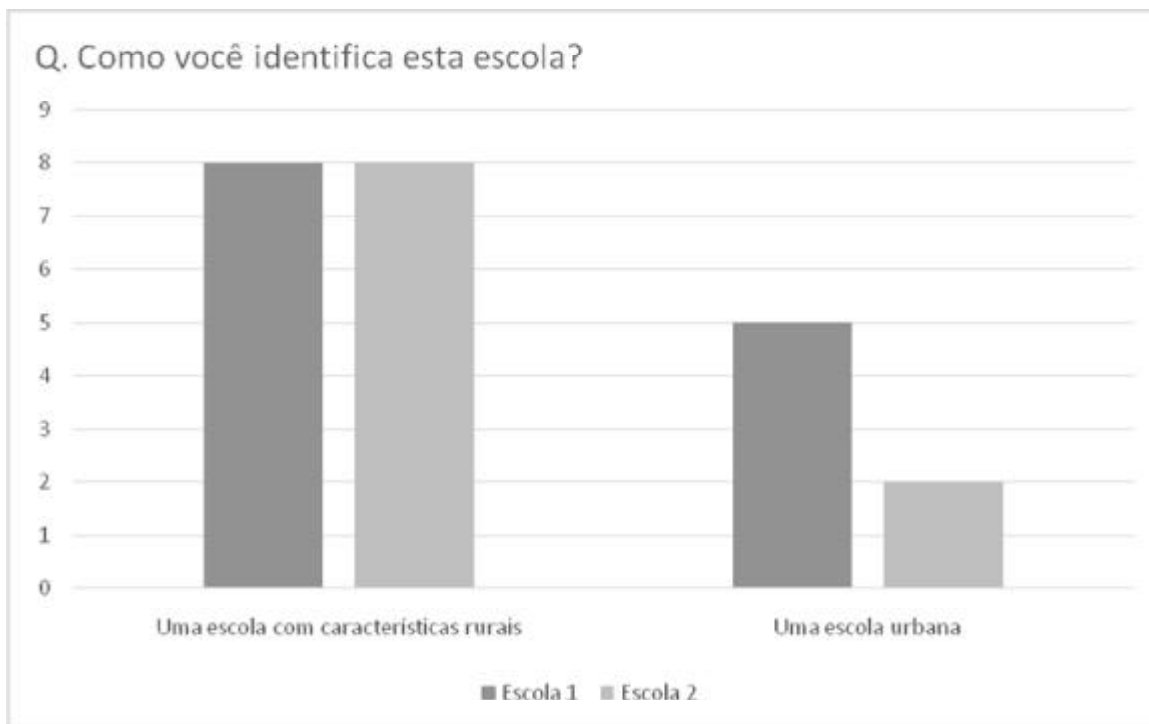
Gráfico 14: Identidade do bairro da escola



Fonte: Autor (2014)

Quanto a questão da identidade das escolas e dos bairros onde ela estão situadas, vemos que quase todos os profissionais da área de educação identificam os bairros onde as escolas se localizam como rurais. No Gráfico 14, discordam dessa afirmação somente 4 profissionais. Para a maioria também, as escolas possuem características rurais, contudo, 7 pessoas consideram as escolas urbanas, como demonstra o Gráfico 15.

Gráfico 15: Identidade da escola



Fonte: Autor (2014)

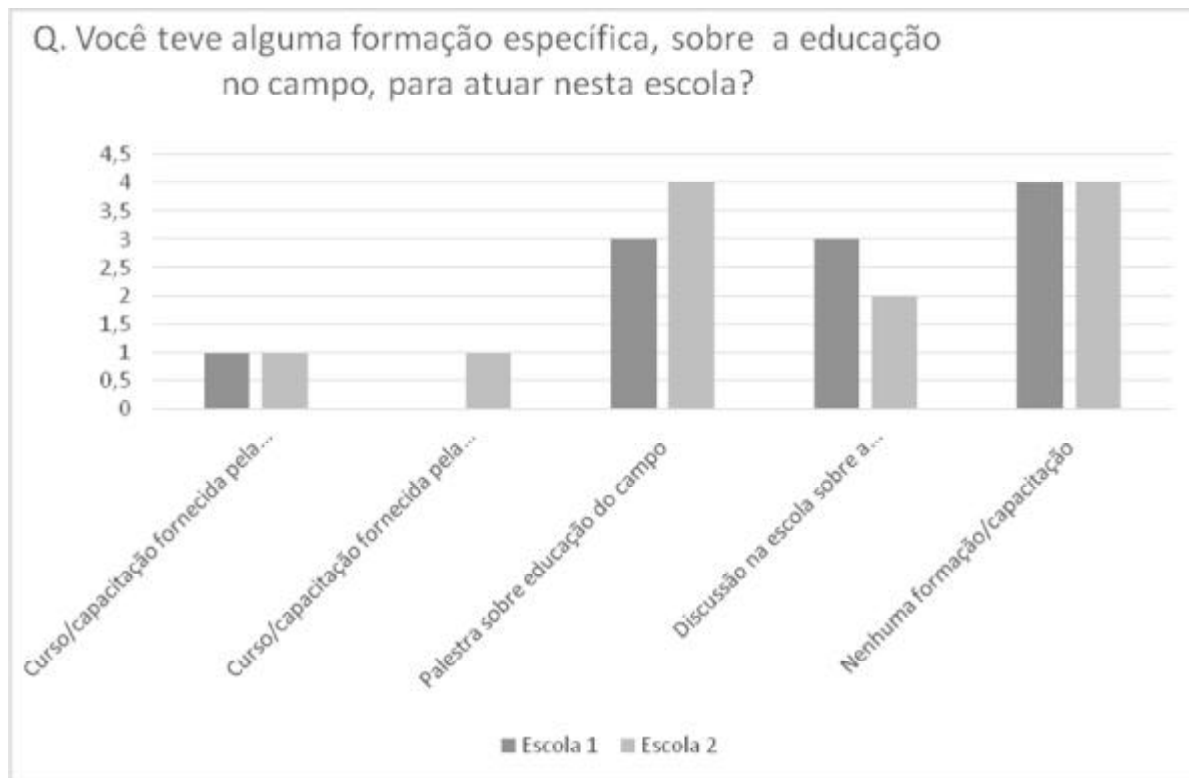
Segundo o documento ‘Análise da educação do campo no município de Nova Iguaçu’, elaborado pela equipe da Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental, a Escola 1 tinha resistência a proposta da Educação do Campo pois a sua equipe não reconhecia a escola e seu público como ‘rural’ e sim urbano, enquanto a Escola 2, estava afinada com a proposta da Educação do Campo e não tinha dúvidas quanto a identidade da escola, o que é confirmado pelos dados dos gráficos 14 e 15.

Essa percepção equivocada de alguns profissionais sobre a identidade da escola, que os faz rejeitar ou aceitar a proposta da educação do campo está intimamente vinculada a sua formação ou ao conhecimento que possuem sobre a educação do campo, suas diretrizes, objetivos e propostas, assim como ao conhecimento sobre a realidade sócio-econômica e cultural da comunidade local que é atendida pela escola.

Os Gráficos 16 e 17 a seguir abordam a questão da formação específica dos professores sobre a educação no campo, que deveria ser necessária para atuar naquelas escolas e sobre de onde vem o

conhecimento que possuem sobre a educação do campo, e podem ajudar a elucidar o fato de haver resistência a proposta da educação do campo na escola 1.

Gráfico 16: Formação sobre Educação do Campo

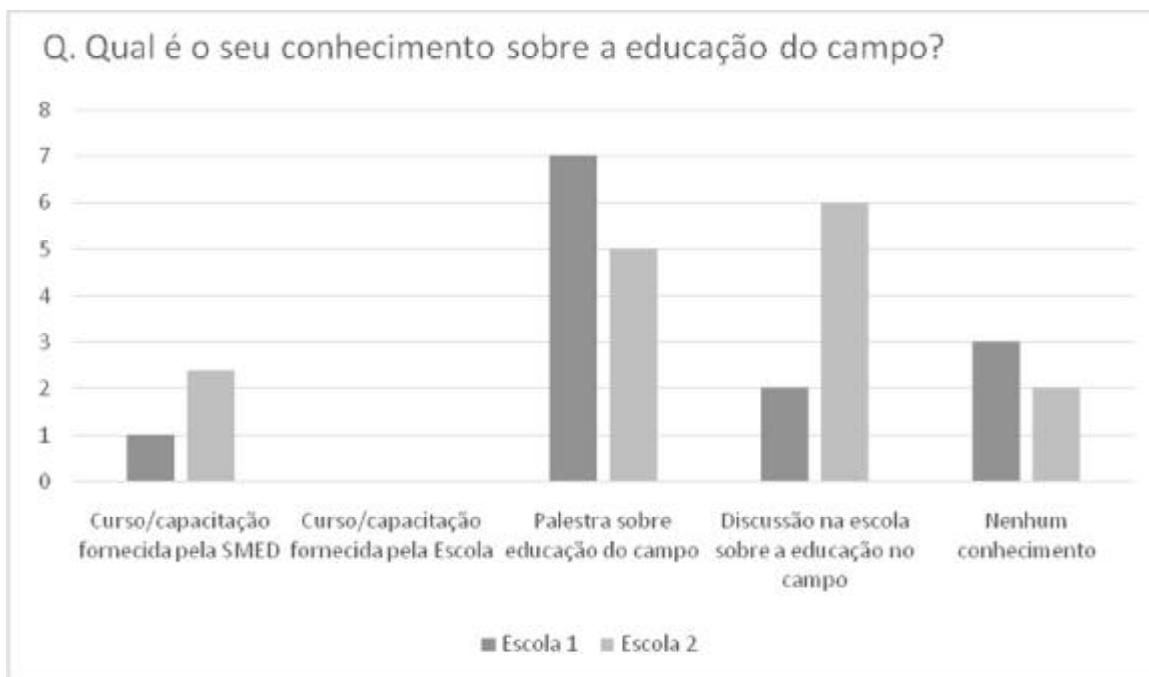


Fonte: Autor (2014)

De acordo com os dados da pesquisa, verificamos, no Gráfico 16, que os entrevistados tiveram uma formação específica muito precária e pontual sobre educação no campo, a nosso ver insuficiente para atuar na escola, predominando as palestras e discussões realizadas nas próprias escolas. Apenas 3 professores tiveram um curso de capacitação voltado para educação do campo, fornecida pela Secretaria de Educação. Essa precariedade ou aligeiramento da formação pode prejudicar na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na identidade da escola.

No Gráfico 17, o quadro permanece o mesmo, demonstrando que os professores de ambas as escolas têm um conhecimento muito superficial sobre a educação do campo, suas propostas, diretrizes e metodologias, o que certamente impacta negativamente na sua atuação como educadores de escolas que possuem uma especificidade que requer uma formação sobre a educação do campo. Os dados apresentados nos dois gráficos nos mostram a importância da formação e como as escolas de campo investigadas os professores não tiveram acesso a essa formação específica antes e mesmo durante a sua atuação nestas escolas.

Gráfico 17: Conhecimento sobre Educação do Campo



Fonte: Autor (2014)

No Gráfico 18, ao responderem à pergunta “Se você pudesse escolher uma profissão hoje com a experiência que tem, você escolheria o magistério?”, vemos que alguns profissionais não escolheriam a profissão, provavelmente em virtude da não valorização profissional e humana, da excessiva carga de trabalho, das condições estruturais, dos conflitos existentes na escola e na comunidade que refletem na vida do profissional de ensino.

Gráfico 18: Opção pelo Magistério

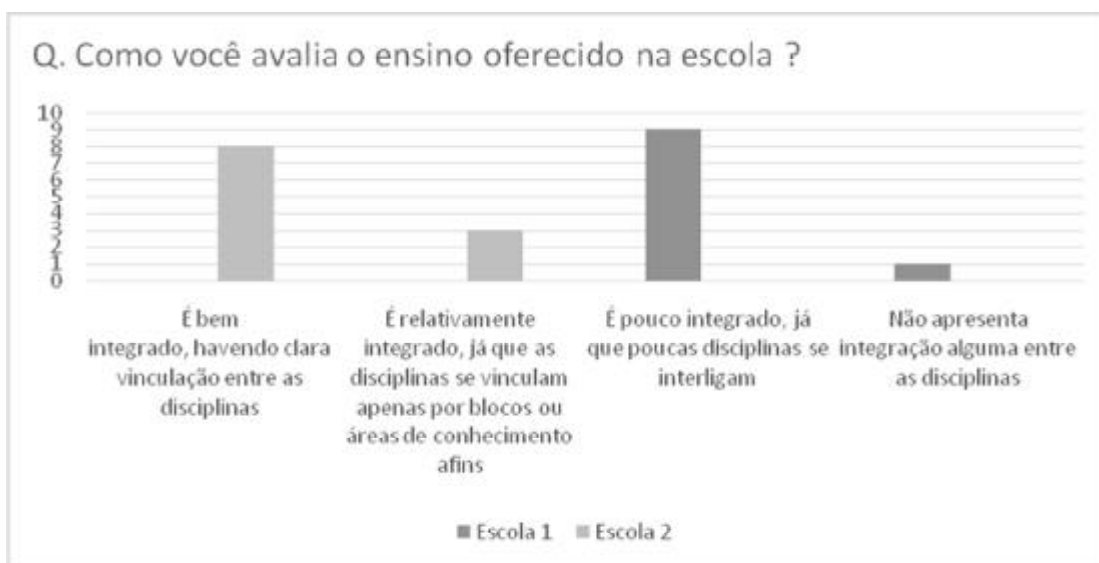


Fonte: Autor (2014)

Sobre a avaliação dos entrevistados em relação ao ensino oferecido pela escola, notamos que as escolas possuem avaliações diferentes, conforme ilustra o Gráfico 19. A Escola 2 foi relativamente bem avaliada, enquanto a Escola 1 não teve um desempenho satisfatório, no que tange a integração de disciplinas.

Quanto ao papel da escola em relação à vida dos alunos, a análise dos gráficos mostra que para os profissionais do 1º segmento a escola é um lugar que apenas contribui para uma formação básica (leitura e cálculo), não se preocupando com a formação crítica do alunado, enquanto para os profissionais do 2º segmento, a escola é um lugar fundamental para a compreensão do mundo por meio de um olhar crítico e atuante.

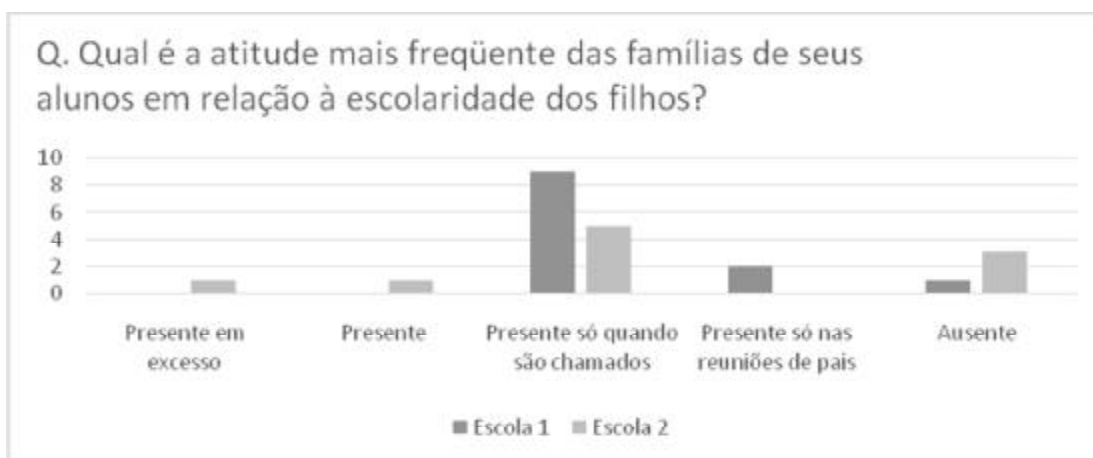
Gráfico 19: Integração do ensino



Fonte: Autor (2014)

Por fim, o Gráfico 20, nos mostra a percepção dos docentes sobre a participação da família dos alunos também foi envolvida na pesquisa.

Gráfico 20: Atitude das famílias em relação a escolaridade dos filhos



Fonte: Autor (2014)

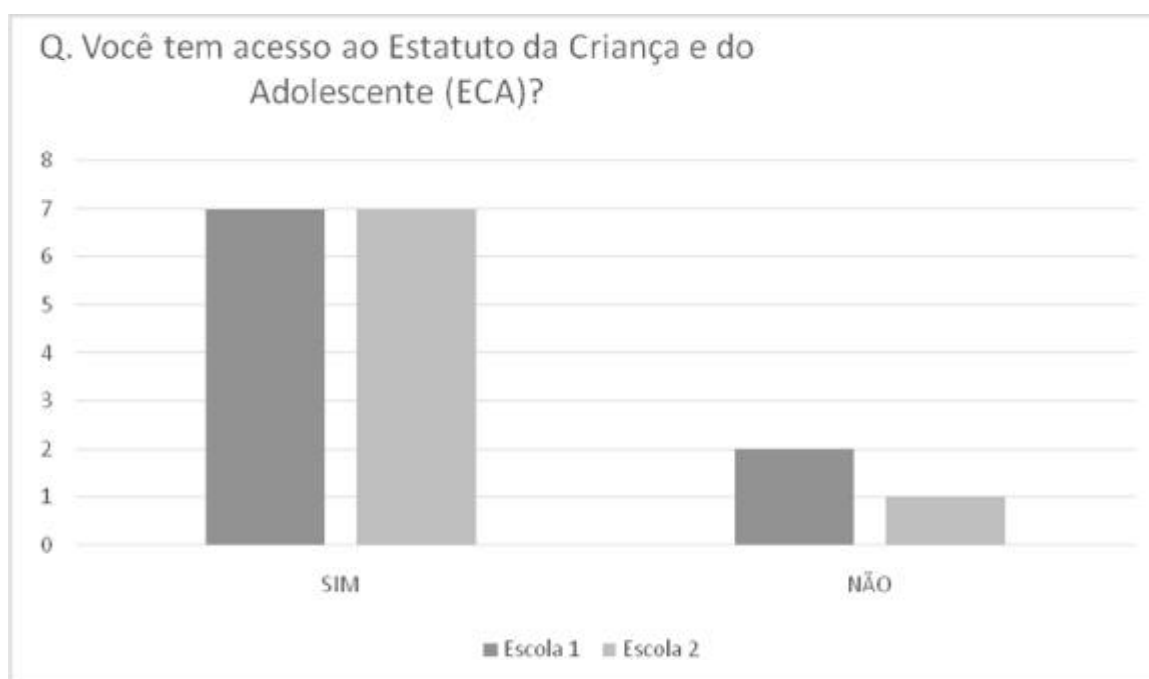
O resultado das respostas, conforme o Gráfico 20, mostra que os responsáveis da Escola 1, segundo a percepção dos docentes, são mais presentes que os da escola 2, que só aparecem nas escolas quando são solicitados (advertência aos filhos ou reunião de pais), segundo a percepção dos professores que responderam a questão.

4.2. O questionário sobre o ECA

A seguir será apresentada a análise da pesquisa feita com os professores das escolas 1 e 2 sobre a Lei 8060/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Responderam a este questionário, 9 professores da escola 1 e 8 professores da Escola 2, um número mais reduzido do que os respondentes do Primeiro questionário.

O Gráfico 21 ilustra as respostas a questão sobre o acesso ao ECA.

Gráfico 21: Acesso ao ECA



Fonte: Autor (2014)

Num primeiro momento, verificamos que grande parte dos entrevistados declararam ter acesso ao ECA, no entanto, nessa questão apenas 5 de 17 entrevistados souberam citar um artigo do Estatuto (Gráfico 22).

O artigo mais citado foi o artigo 53 que estabelece:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

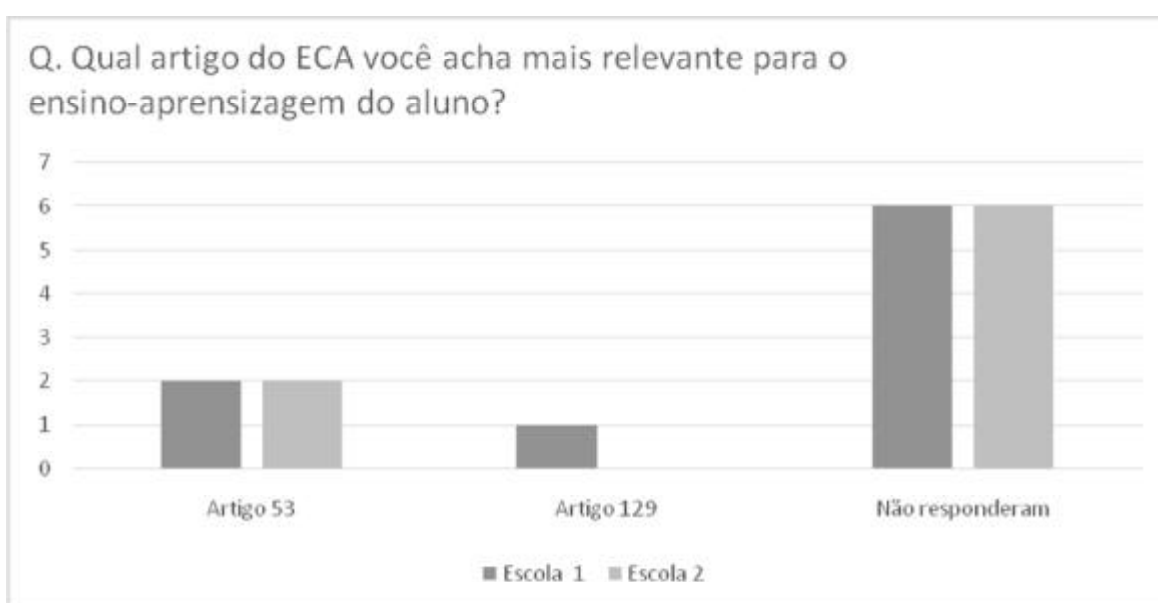
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.(BRASIL, 1990)

Apesar do artigo 53 abordar o direito à educação, somente 4 professores sinalizaram ter conhecimento sobre seu conteúdo, como podemos visualizar no Gráfico 22. É importante considerar que o mesmo artigo é citado no próprio questionário de pesquisa.

Gráfico 22: Artigo do ECA mais relevante



Fonte: Autor (2014)

Como podemos ver no Gráfico 22, um outro artigo foi citado por apenas um docente, o 129, como veremos a seguir:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

I- encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

III- encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

IV- encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

V- obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar;

VI- obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;

VII- advertência;

VIII- perda da guarda;

IX- destituição da tutela;

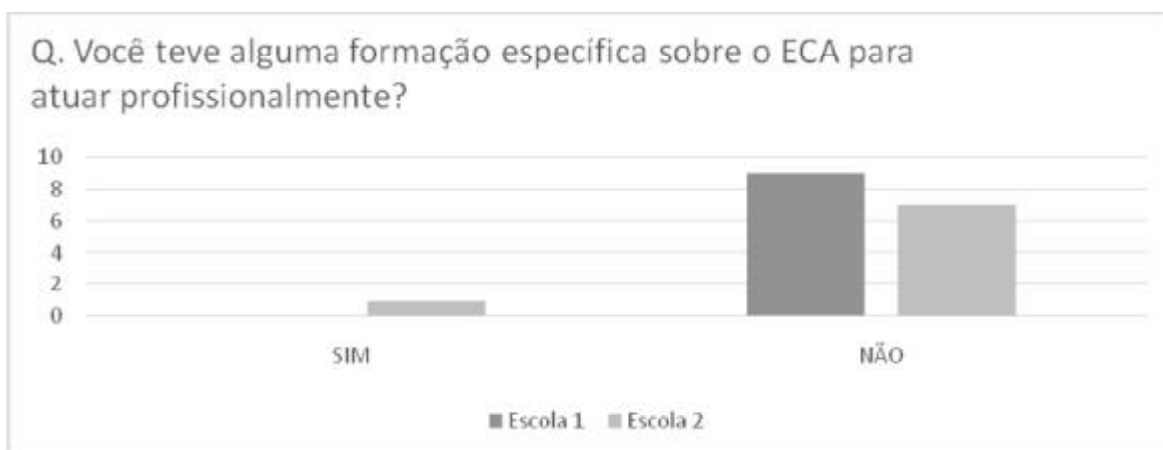
X- suspensão ou destituição do pátrio poder poder familiar. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Na aplicação das medidas previstas nos incisos IX e X deste artigo, observar-se-á o disposto nos arts. 23 e 24. (BRASIL, 1990)

Como observamos, esse artigo é voltado aos pais ou responsáveis em caso de negligência. Possivelmente o entrevistado que citou esse artigo tem o conhecimento prático da Lei.

A próxima questão refere-se a formação específica sobre o ECA, e as respostas deixam claro que grande parte dos docentes não tem o conhecimento apurado sobre o ECA, o que pode ser explicado pela falta de formação específica para atuar profissionalmente com os desafios do dia a dia.

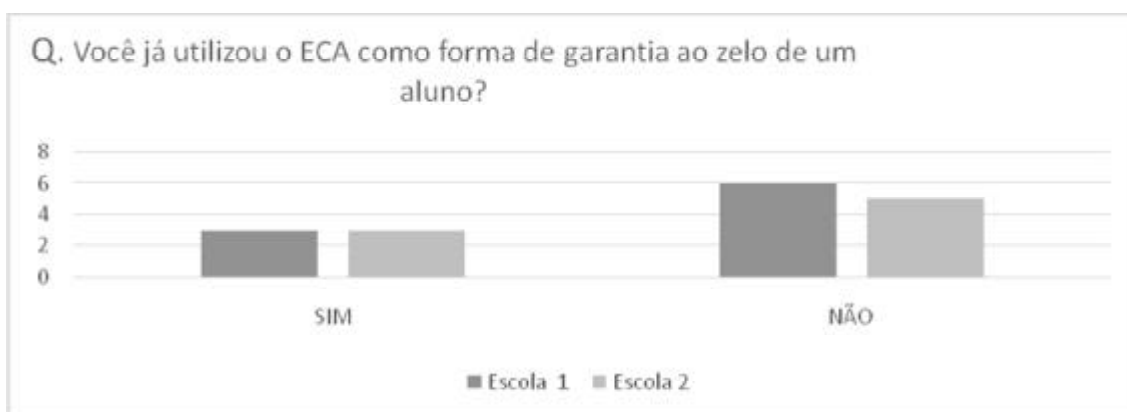
Gráfico 23: Formação sobre o ECA



Fonte: Autor (2014)

Verificamos ainda, no Gráfico 24, que, mesmo sem o conhecimento necessário, 6 professores já utilizaram o ECA como forma de garantia do zelo do alunado.

Gráfico 24: Utilização do ECA

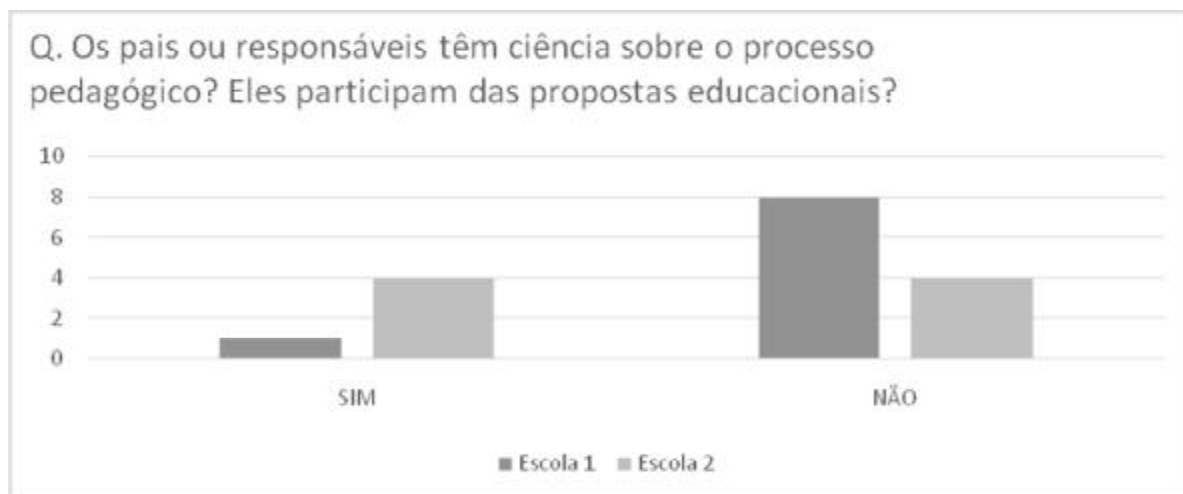


Fonte: Autor (2014)

Quanto à participação dos pais ou responsáveis na construção e ciência do PPP (Projeto Político Pedagógico), notamos que na Escola 2os professores declararam que o índice de colaboração

foi bem maior em relação à Escola 1. Isso pode ser explicado devido às atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar (visitação à Fazenda São Bernardino, parceria da escola com a PUC-Rio). Entretanto a Escola 1 tem um projeto Político Pedagógico elaborado o que não ocorre com a escola 2. Outros fatores – como o tamanho da escola e o número de alunos, e o fato da escola ter turmas dois ou de apenas um segmento do nível fundamental, podem influenciar esta e outras respostas.

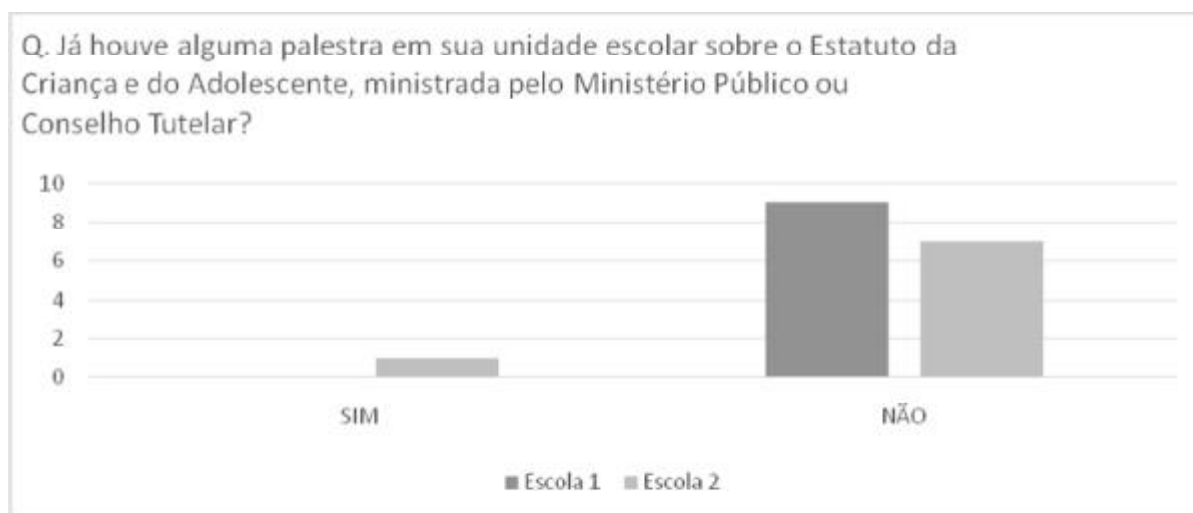
Gráfico 25: Ciência e participação dos pais



Fonte: Autor (2014)

Seguindo para o Gráfico 26, mais uma vez fica evidenciado que não há uma parceria entre os órgãos de proteção da garantia do direito da Criança e do Adolescente com os profissionais da educação, gerando um desconhecimento e um desinteresse sobre a Lei.

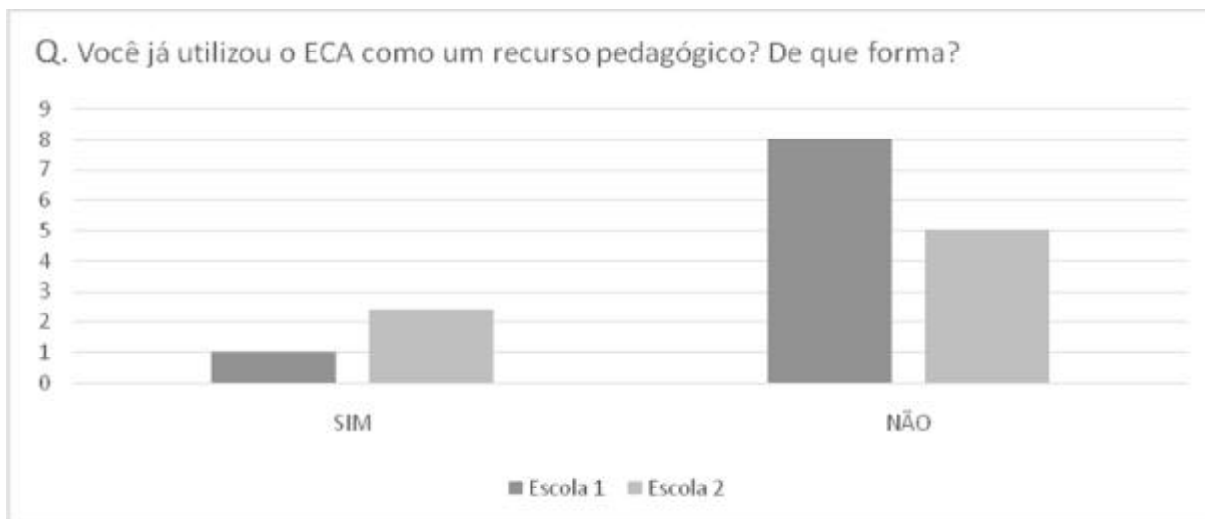
Gráfico 26: Palestra sobre o ECA na escola



Fonte: Autor (2014)

No Gráfico 27, quando se pergunta sobre a utilização do ECA como um recurso pedagógico, 4 professores responderam que sim, o que causa estranheza, uma vez que já sinalizaram um conhecimento pouco apurado sobre o estatuto.

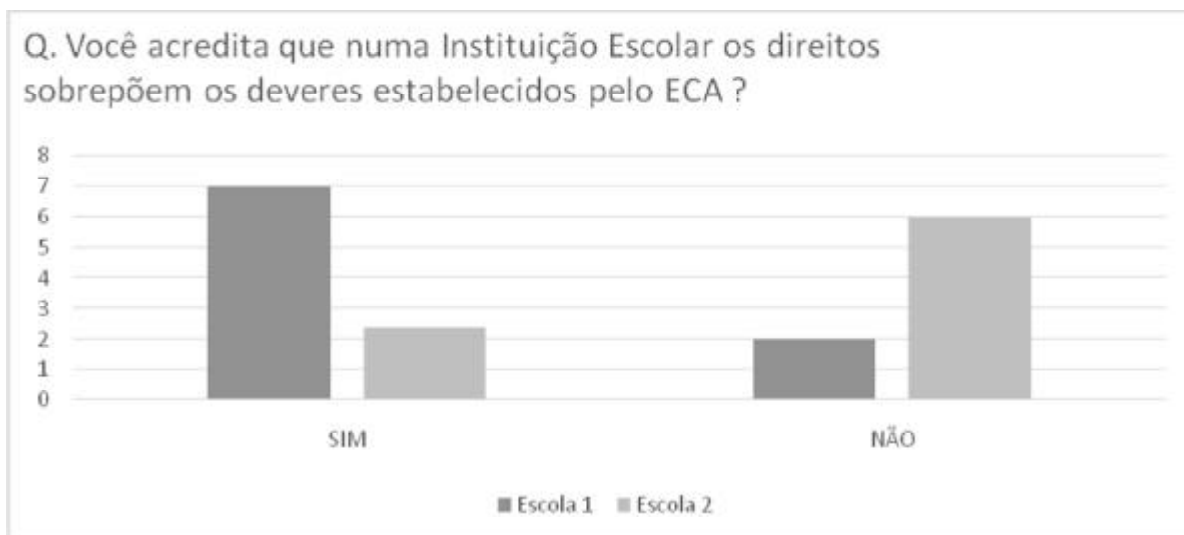
Gráfico 27: ECA como recurso pedagógico



Fonte: Autor (2014)

No Gráfico 28, que apresenta as respostas a questão “você acredita que numa Instituição Escolar os direitos sobrepõem os deveres estabelecidos pelo ECA?”, constatamos que na Escola 2 os professores, em sua maioria, discordaram dessa afirmação, contudo, os professores da Escola 1, na sua maior parte, concordaram com a afirmação. Percebemos então que a falta de conhecimento da proposta pedagógica da escola e do ECA os levaram a essa concordância.

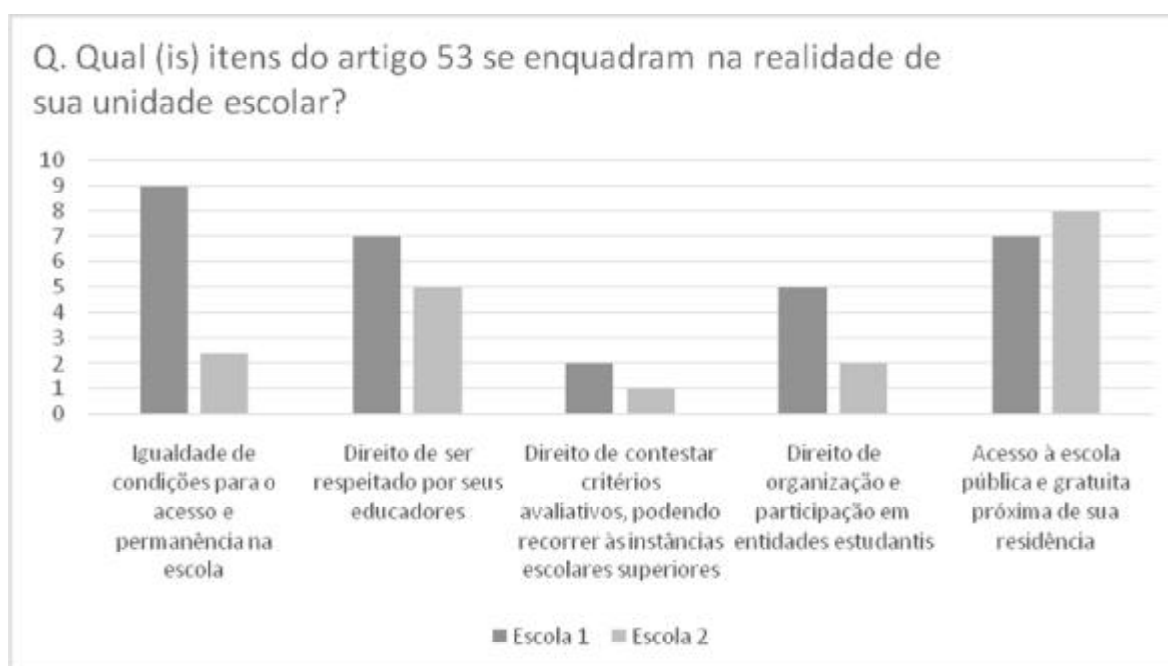
Gráfico 28: O ECA e a escola



Fonte: Autor (2014)

Por fim, analisaremos o Gráfico 29, que trata especificamente sobre o artigo 53 do ECA, onde estão contidos os direitos básicos dos alunos. Como vimos no Gráfico 22, esse artigo foi o mais mencionado, no entanto, quando mostrado o direito à organização estudantil, houve um certo desprezo por parte dos professores respondentes, apenas superado pela negação do direito de contestação de critérios avaliativos, mencionado por apenas 3 professores. Note-se que a maior parte dos professores da Escola 2, mais distante e de difícil acesso, apontaram o direito à escola pública próxima a residência dos alunos como a que mais se enquadra a realidade local, enquanto os professores da Escola 1, indicaram o direito a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como principal.

Gráfico 29: O Artigo 53 do ECA e a realidade da escola



Fonte: Autor (2014)

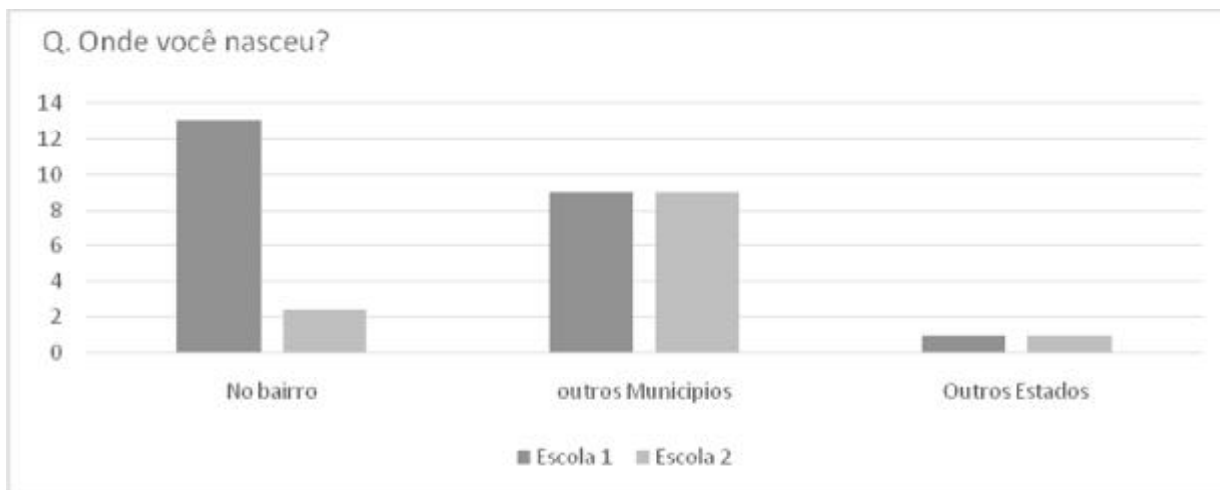
As respostas ao questionário comprovaram o desconhecimento do ECA nas unidades escolares, impactando a elaboração do PPP e as práticas pedagógicas, muitas vezes desconsiderando os direitos dos alunos e suas famílias, em especial o de terem atendidas as suas especificidades, em relação a realidade rural em que se inserem.

4.3. O questionário aplicado as Comunidades

Foi aplicado ainda um questionário à comunidade sendo que responderam ao questionário 23 pais da Escola 1 e 23 pais da Escola 2. As questões permitem traçar um perfil dos respondentes no que se refere a sua atuação profissional, escolaridade e a relação com a escola onde seus filhos estudam.

No Gráfico 30, vemos a naturalidade dos respondentes, sendo que a maioria nasceu na própria localidade, seguido dos oriundos de outros municípios fluminenses, sendo ínfimo o número dos que vieram de outros estados.

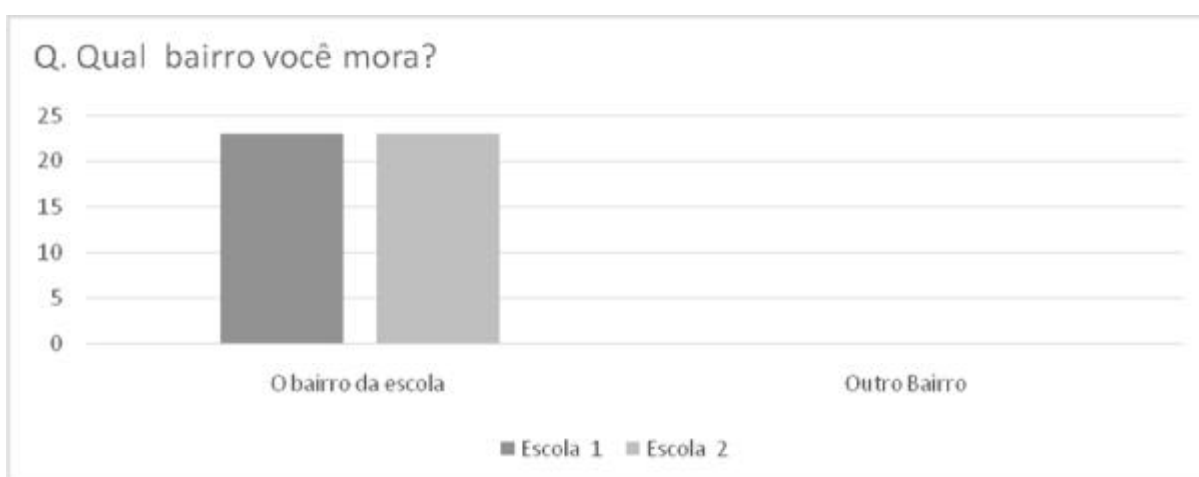
Gráfico 30: Local de nascimento



Fonte: Autor (2014)

Como nesta primeira questão” verificamos que a maioria dos pais são nascidos nos bairros em que estão situadas as escolas, julgamos que isso contribui para uma identificação mais apurada sobre a realidade da pesquisa apresentada. Ainda que alguns não tenham nascido nos bairros, o Gráfico 31, mostra que todos os entrevistados moram nas localidades, o que reforça o reconhecimento da realidade local.

Gráfico 31: Local de moradia

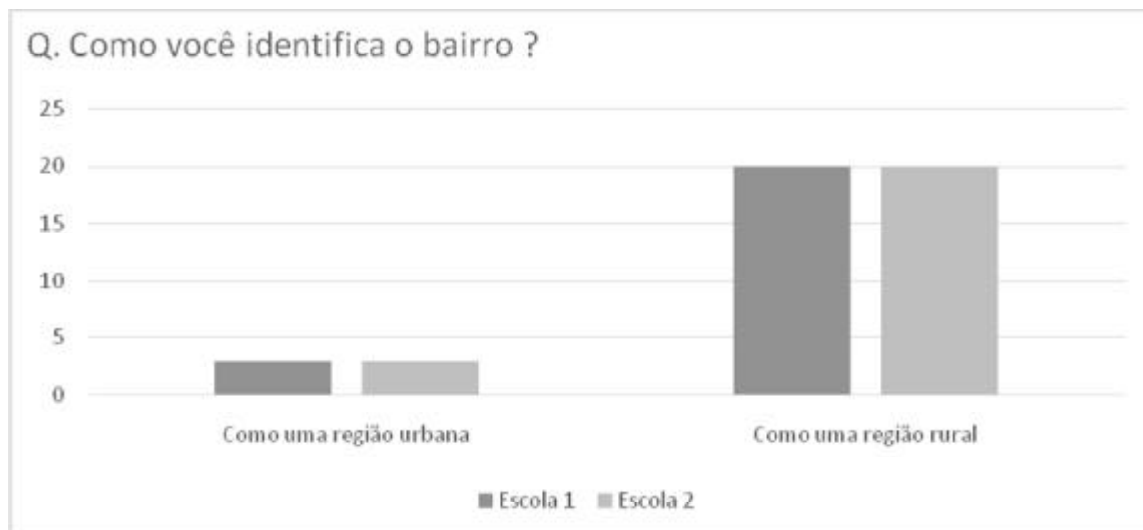


Fonte: Autor (2014)

Já no Gráfico 32, sobre como caracteriza o bairro onde mora, os números revelam um alto índice de reconhecimento geográfico espacial das áreas sinalizadas com características rurais, tendo apenas um pequeno índice de discordância, talvez em virtude de uma aproximação com um centro

urbano (na Escola 1 com o Bairro de Miguel Couto e na Escola 2 com o município de Queimados). Isso pode ajudar a explicar o não reconhecimento por parte de 6 moradores da sua comunidade como uma área rural.

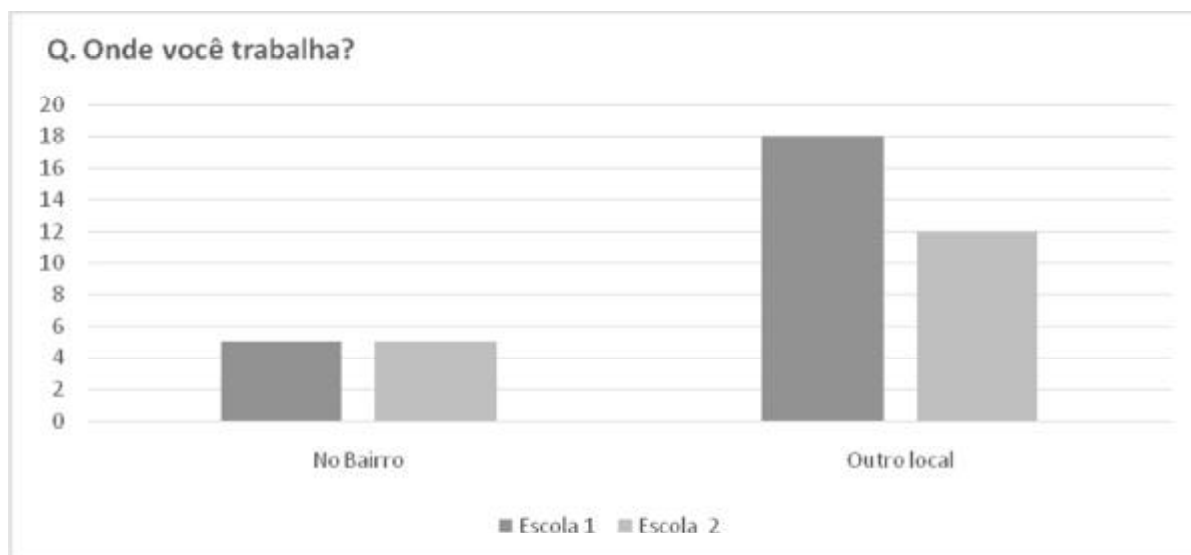
Gráfico 32: Caracterização do Bairro



Fonte: Autor (2014)

No Gráfico 33, que apresenta as respostas sobre o local onde exerce suas atividades profissionais, vemos que a maioria dos pais respondentes não trabalham na localidade onde moram.

Gráfico 33: Local de trabalho

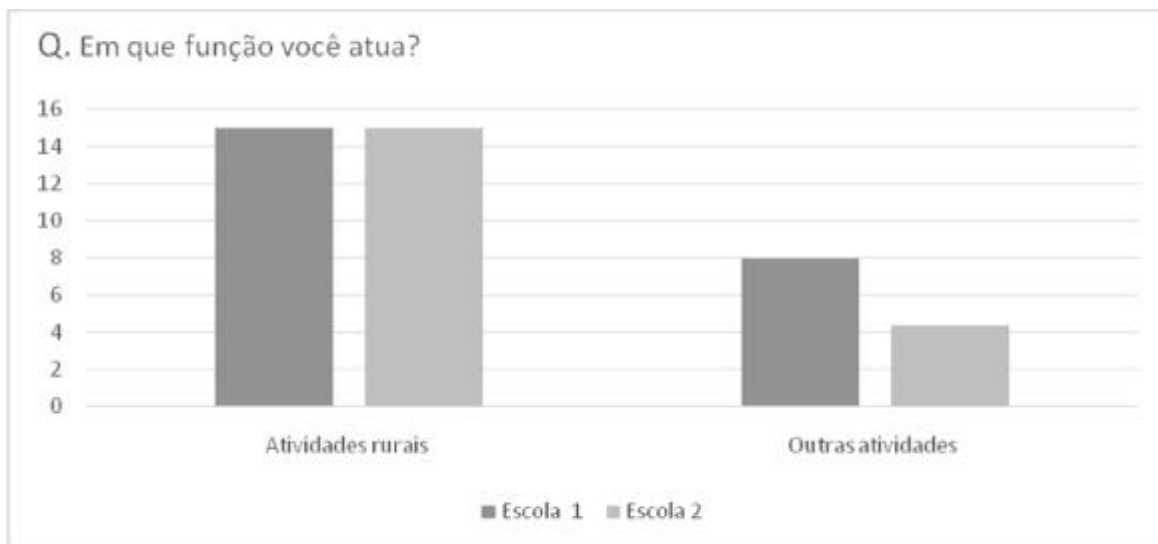


Fonte: Autor (2014)

No Gráfico 34, referente a questão sobre a atividade ocupacional exercida pelos respondentes moradores dos bairros, ainda há uma forte tendência de trabalhadores atuando nas pequenas atividades

rurais (sítios, roças, plantio, pecuária), no entanto, há um número expressivo que atua em centro urbanos (pedreiros, ajudante de pedreiro, camelô, motorista de caminhão, trocador de ônibus), como podemos ver no Gráfico 33.

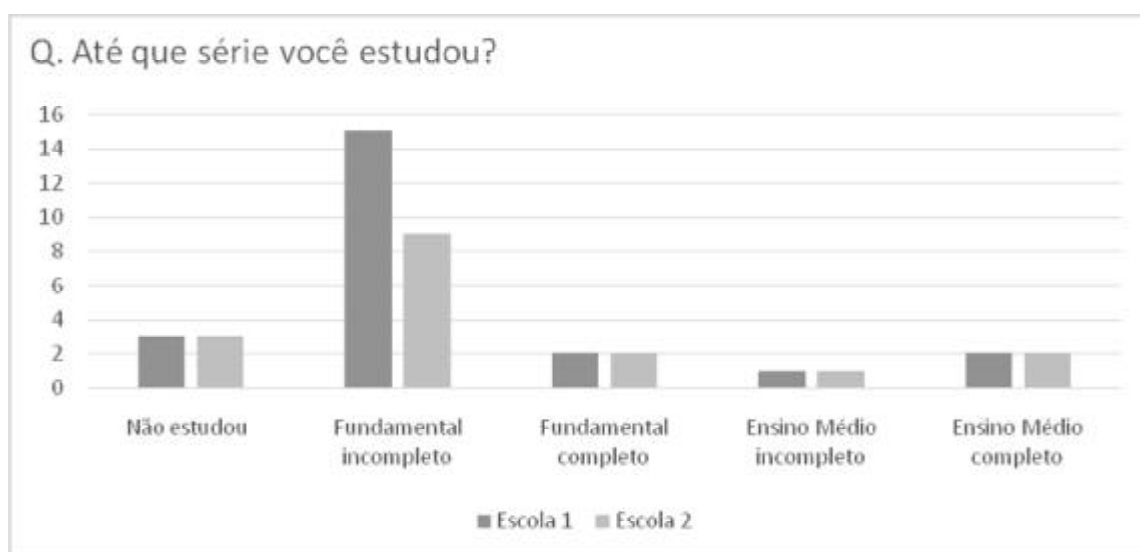
Gráfico 34: Ocupação



Fonte: Autor (2014)

Cabe destacar que as atividades profissionais citadas se enquadram na formação acadêmica dos entrevistados, que é de baixa escolaridade, sendo que a maioria não concluiu o ensino fundamental.

Gráfico 35: Escolaridade



Fonte: Autor (2014)

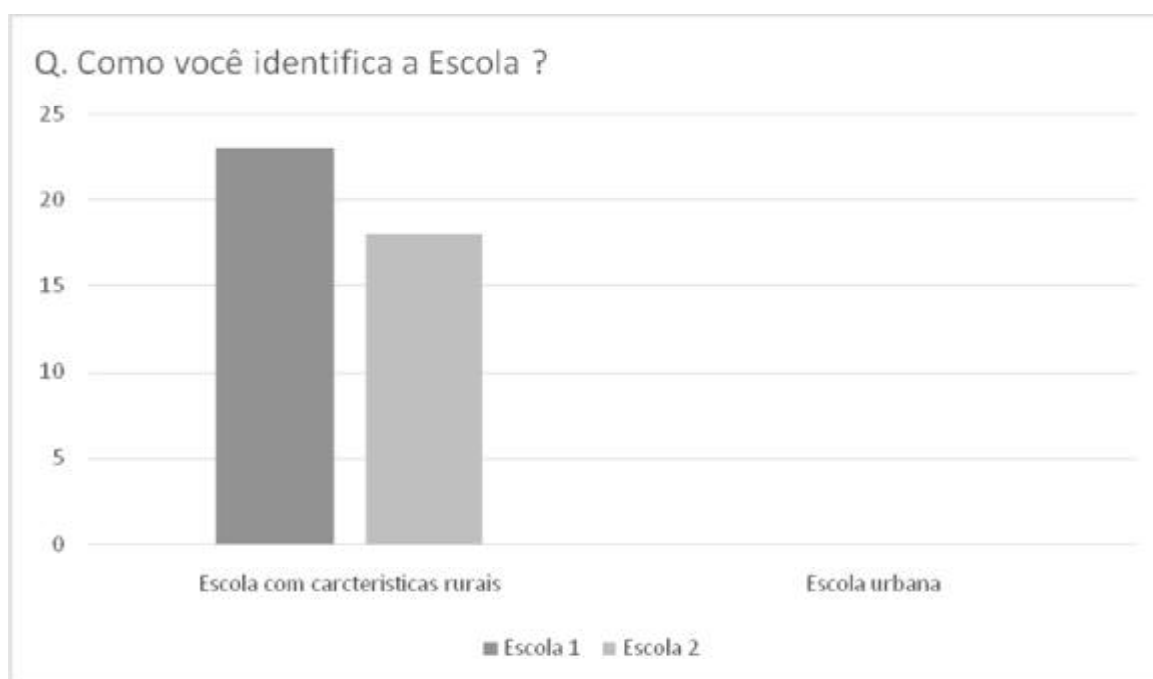
Como podemos observar no Gráfico 35, o grau de formação desses trabalhadores é baixo e por isso os cargos ocupados, em sua maioria, não exigem um elevado grau de escolaridade, o que reflete nas profissões citadas anteriormente.

Por fim, as últimas três questões abordam especificamente as escolas investigadas (Escola 1 e Escola 2), no que se refere as suas características rurais, ao seu significado para os alunos e a sua avaliação.

No Gráfico 36, os respondentes em sua totalidade identificam as escolas como rurais. A Escola 2, apresenta características rurais, inclusive uma cartilha ou livro próprio da realidade da comunidade, retratando na escola as pequenas atividades rurais. Já na Escola 1, o reconhecimento se dá, principalmente, por se localizar numa área rural, já que a estrutura física da escola e o trabalho desenvolvido por ela não retrata a realidade de uma escola rural.

Comparando esses dados com o das respostas dos professores (Gráfico 15) vemos que se os pais não têm dúvidas sobre a caracterização da escola como rural, uma parcela dos professores não tem a mesma posição.

Gráfico 36: Caracterização da Escola

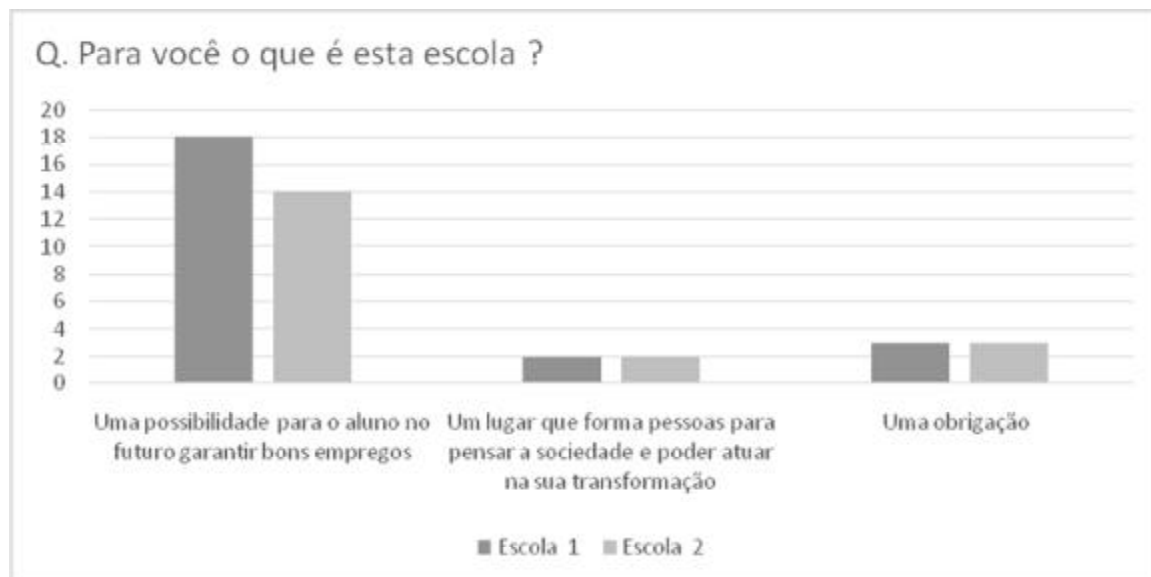


Fonte: Autor (2014)

Ainda sobre as escolas, no Gráfico 37, podemos observar os significados atribuídos a escola dos filhos quanto a sua função na educação dos mesmos. Vemos que a maioria dos responsáveis considera a educação escolar um meio dos filhos alcançarem um bom emprego no futuro, o que comprova a associação da escolarização como instrumento para a melhoria da qualidade de vida, e o valor atribuído e educação pelas famílias. Apenas uma pequena parcela dos pais enxerga a escola como uma ferramenta de transformação cidadã, isto é, reconhece que seu papel extrapola a mera

preparação para melhores oportunidades no mercado de trabalho, mas atribui a escola um papel formativo mais amplo. Para outro grupo de pais, a escola é apenas uma obrigação, o que parece demonstrar que o valor da educação não está internalizado, mas sim o reconhecimento de que a escolarização é obrigatória, e se assim não fosse não haveria um maior empenho na escolaridade dos filhos.

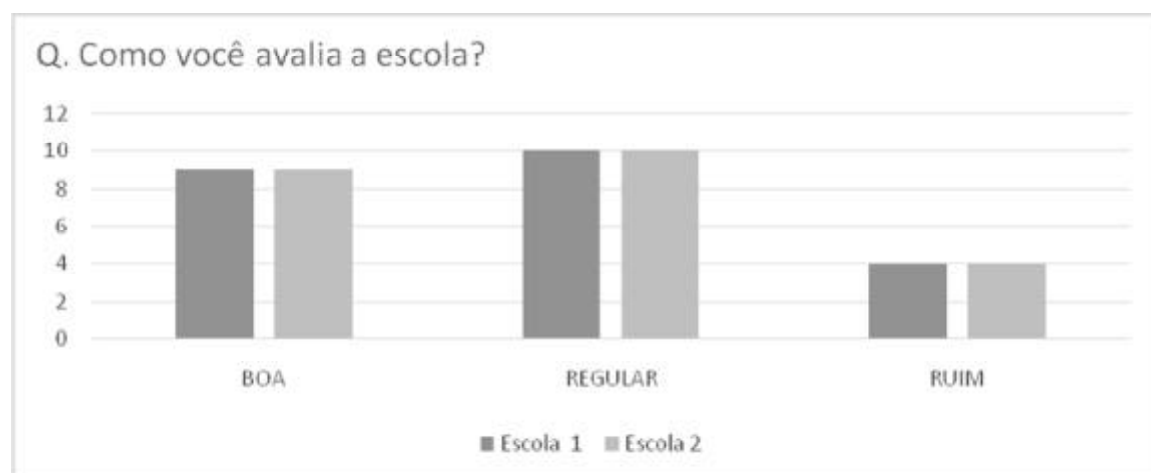
Gráfico 37: Significado da Escola



Fonte: Autor (2014)

No contexto da avaliação da escola, a maioria dos respondentes da comunidade avaliou as escolas como Regulares, ainda que mais pessoas avaliassem a escola como boa do que como ruim, o que desponta como positivo.

Gráfico 38: Avaliação da Escola



Fonte: Autor (2014)

Assim, a avaliação de ambas as escolas, pode ser considerada de forma positiva, o que reflete no bom desempenho dos profissionais da educação, apesar da precariedade da estrutura física e das condições de trabalho.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários nos permitiram esboçar um panorama das escolas e da percepção de seus professores, ainda que não de forma mais aprofundada. Detectamos que nas duas escolas investigadas os professores apresentam um perfil não muito diferente dos professores das escolas públicas fluminenses, em especial na Baixada Fluminense, entretanto destacamos que a falta de formação específica sobre educação do campo para professores que atuam nessas escolas é um dado muito preocupante.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação abordou a educação no campo em Nova Iguaçu, a partir da investigação em duas das 12 escolas do Município, sobre o cumprimento do direito a educação de crianças e adolescentes matriculados nessas escolas, à luz do ECA – estatuto da Criança e do Adolescente. Estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos ajudaram a referenciar a temática investigada, em especial no que tange a educação do campo, tendo em vista a legislação pertinente ao direito a educação e a educação no campo.

Durante a investigação foram realizadas diversas visitas às duas escolas e para a obtenção dos dados, foram elaborados questionários aplicados a professores das escolas investigadas, priorizando questões sobre sua formação e conhecimento sobre o ECA e a educação do campo, entre outras questões, que constituíram o material empírico da investigação, analisado à luz do referencial teórico, abordando perspectivas históricas, sociológicas, filosóficas e curriculares, numa abordagem também interdisciplinar, dentro de uma perspectiva micro e macro social.

Em decorrência do seu enfoque específico, este estudo teve como horizonte o entendimento das relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão, na perspectiva inclusiva e democrática, do direito à educação de segmentos historicamente excluídos. Assim, recorremos a observação e conversas informais com professores e com os dados dos questionários, para compreender melhor a importância e a necessidade do ECA nas escolas do campo, e em especial, nas escolas investigadas. Pudemos perceber, a carência no processo de formação dos professores no que se refere a apropriação do ECA, impactando negativamente no significado de suas experiências educativas – formativas e profissionais, reduzindo suas possibilidades de ter diferentes maneiras de olhar e refletir sobre a realidade, de pensar a si mesmos enquanto protagonistas de suas próprias histórias. As lacunas na formação dos professores, também no que tange ao conhecimento sobre a educação do campo, seus objetivos, princípios e diretrizes, também minimiza e empobrece o processo de construção de conhecimentos necessários à autonomia política, econômica e social dos sujeitos envolvidos neste processo, em especial dos educadores. Assim, nossa pretensão com essa pesquisa foi contribuir na luta pela educação do campo na Baixada Fluminense, em especial em Nova Iguaçu, assim como, suas bandeiras de lutas.

Entre o que consideramos achados da pesquisa temos o fato preocupante de que muitos dos professores que atuam nas escolas do campo de Nova Iguaçu não terem tido qualquer formação específica sobre as Diretrizes da educação do Campo para a educação básica ou outra capacitação para qualificar a sua atuação, da mesma forma a capacitação dos poucos que a receberam se caracteriza

como superficial e aligeirada, consistindo em palestras ou discussões. Da mesma forma, é notório o desconhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, inclusive no que tange a educação.

Chamou ainda a nossa atenção que em várias escolas do campo de Nova Iguaçu o corpo docente e a equipe pedagógica tem resistência a proposta da educação do campo, não se identificam com a mesma e nem acham que as escolas em que atuam são escolas do campo. Outro estranhamento refere-se a inexistência de projeto político pedagógico em uma das escolas e na escola em que este documento existe não há qualquer menção a esta escola ser caracterizada como escola do campo. Julgamos que essas ocorrências são uma demonstração de certo descomprometimento com o ensino ministrado a crianças e adolescentes, ferindo seus direitos a uma educação de qualidade e que atenda às suas características específicas de população do campo.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. & FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo* – Brasília, DF: 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2.

_____; MOLINA, Mônica Castagna e AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos (organizadoras). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo*. Brasília, DF: 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 5.

BARROS, Ney Alberto de: Baixada 500 Anos. Disponível no site www.ipahb.com.br Acesso em 02/07/2013

_____. Cronologia Histórica de Iguassú. Disponível no site www.ipahb.com.br Acesso em 02/07/2013

BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Editora Hucitec, 1999.

BETTO, Frei. *Crise da modernidade e da espiritualidade*. UNESP: Presidente Prudente, 2001.

BICALHO, Ramofly dos Santos. *Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetória de educadores e lideranças*. Campinas: Editora Komedi, 2008.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: Conversas com Pós-Graduandos*. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio, São Paulo, Edições Loyola, 2002.

_____. Entre questionários e entrevistas In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) *Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000, pp. 171-183.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: promulgado em 13 de julho de 1990. Edição atualizada, Brasília, DF, Congresso Nacional, 2010.

_____. Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação decênio 2001 – 2010

_____. Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF, MEC/CNE, 2002.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 36/2001*. Brasília, DF, MEC/CNE, 2001.

_____. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010. Brasília, DF, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-CASA CIVIL/SUB-CHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2010.

_____. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. MEC. INEP. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 16 de março de 2015.

BRZEZINSKI, Iria; VALLE, B. B. R.; PAULA, L. A. L.; BRITO, A.R.P.; ABDALLA, M.F.B. *Anfope em movimento 2008-2010*. 1. ed. Brasília, Liber Livro, 2011. v. 01.

CALDART, Roseli Salete; *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, BENJAMIN, César. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 3.

_____, ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, R.; MERLLIÉ, D.& PINTO, Louis. *Iniciação à prática sociológica*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1998.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, 2005.

FELICIANO, Marques Stefani et al. *Educação do campo e EJA do campo. Conquistas dos movimentos sociais e desafios*. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

FERREIRA, Luís. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. Dissertação em educação. Presidente Prudente, Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1975.

_____. *A Importância do ato de ler*. SP: Cortez, 1982.

_____. *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. *A Pedagogia da Esperança*. SP: Paz e Terra, 1993.

_____; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. RJ: Ática, 1988.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henri. *Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar*. In: A educação no século XXI, Imbernon, organizador, Artmed, 2000.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho, ROCHA, Maria Isabel Antunes & RIBEIRO, Vândiner. Escola de Direito: reinventado a escola multisseriada. Minas Gerais:Autêntica, 2010.

HONÓRIO, Valdirene Andrade. *A formação do professor face ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330350&search=rio-de-janeiro/nova-iguacu/infograficos:-informacoes-completas> Acesso em 26/02/2015.

IBGE. Produção Agrícola Municipal 2013. (IBGE, 2014).

KOLING, Edgar Jorge & MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação Básica do Campo*. nº 1. Brasília, DF: 1999.

_____, CERIOLI, Paulo Ricardo & CALDART, Roseli Salette (organizadores). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* – Brasília, DF: 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 8.ed.ampl. São Paulo:Malheiros, 2004.

LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. 2ª ed. RJ: Agir, 1997.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

MATTOS, L. M. B., GONÇALVES, S. R. Estatuto da Criança e do Adolescente: modelo de proteção integral para formação do cidadão completo. Anais: VI Semana Acadêmica de Pedagogia e III Jornada de Estudos Pedagógicos: Pedagogia dos Direitos Humanos: Discutindo a especificidade da Educação Escolar na construção de uma sociedade não excludente. Unioeste/ Campus de Foz do Iguaçu, 2008.

MINAYO, M. Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

_____. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro, HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MIOTO, R. C. T. *Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar*. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de; LEAL, M. C. (Org.). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOTTA, Márcia. *História e Memórias*. (1998) In: MATTOS, Marcelo Badaró. (org.) História: pensar e fazer. RJ: Laboratório Dimensões da História.

MST. *Princípios da Educação no MST*. Caderno de Educação nº 8. São Paulo, MST, 1999.

NOVA IGUAÇU. Histórico. Disponível em <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/> acesso em 28/02/2015

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de NOVA IGUAÇU. Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental. Análise da educação do campo no município de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, SME/CEDEA, 2013.

_____. Plano Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu, decênio 2008 – 2018.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. *O Movimento Estudantil na UFRuralRJ: memórias e exemplaridade*. Seropédica, Editora da UFRRJ/EDUR, 2012.

_____. Trajetórias, identidades e saberes em perspectiva: Investigando a formação de professores na UFRRJ. Projeto apoiado pelo Edital PIBIC/CNPq. (2011-2012). Seropédica, UFRRJ, 2011.

_____. Educação Profissional: investigando a interação família escola e seu papel na produção da qualidade de ensino. In: *Anais do II SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Belo Horizonte, MG. CEFET-MG, junho de 2010.

_____ & ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Os Institutos Federais como novos cenários de formação docente: discussões sobre a qualidade do ensino. In: OLIVEIRA, Lia M. T. de; BERENBLUM, A. (Org.). *Educação: diálogos do cotidiano*. 1 ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011, v. Unico, p. 163-180.

SCHEINVAR, E. O feitiço da política pública. Como garante o Estado brasileiro a violação dos direitos da criança e do adolescente? Tese de Doutorado em Educação. Niterói, UFF, 2001 .

SILVA, L. H. *Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira*. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112, 2008. Consultado em setembro/2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. Mesquita: Entorno, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

UNICEF. Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf Acesso em 20/11/2014.

VICENTE, Edson Borges. Nova Iguaçu, Cidade mãe: do nascimento de iguassú à gestação de Iguaçu nova em Uma abordagem geográfica. Disponível em: <http://geoeducador.xpg.uol.com.br/textos/artigoedson.pdf> Acesso em 18/02/2015.

WIKIPÉDIA. Nova Iguaçu. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Iguaçu acesso em 28/02/2015.

VII – ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado aos professores

Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores sobre o ECA

Anexo 3 – Instrumento aplicado a Comunidade

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

Questionário para os professores

- 1- QUAL É O SEU SEXO? (A) Masculino (B) Feminino
2. QUAL É A SUA IDADE:
(A) até 24 anos.(B) De 25 a 29 anos.
(C) De 30 a 39 anos.(D) De 40 a 49 anos.
(E) 50 anos ou mais.
3. QUAL A SUA FORMAÇÃO (Pode marcar mais de um)?
(A) Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal) .
(B) Nível Superior/Graduação (Licenciatura) Qual curso? Qual Instituição? _____
(C) Nível Superior/Graduação (Bacharelado). Qual curso? Qual Instituição? _____
(D) Pós-Graduação lato sensu (Especialização) Qual curso? Qual Instituição? _____
(E) Mestrado. Qual curso? Qual Instituição? _____
4. Caso possua curso superior, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTIVE O CURSO SUPERIOR?
(A) Há cinco anos ou menos.
(B) De 6 a 15 anos.
(C) De 16 a 25 anos.
(D) Há mais de 25 anos.
5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR (A)?
(A) Há cinco anos ou menos.
(B) De 6 a 15 anos.
(C) De 16 a 25 anos.
(D) Há mais de 25 anos.
6. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?
(A) Há cinco anos ou menos.
(B) De 05 a 10 anos.
(C) De 10 a 15 anos.
(D) De 16 a 25 anos.
(E) Há mais de 25 anos.
7. QUAL A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL ?
(A) Concursado /Efetivo.
(B) Contrato (CLT).
(C) Outra. _____.
8. QUAL O SEU REGIME DE TRABALHO em horas semanais nesta escola ?
(A) 40 horas.
(B) 30 horas.
(C) 20 horas.
(D) Outro: _____h.
9. VOCÊ TRABALHA EM OUTRA ESCOLA, atualmente ?
(A) Sim, rede privada.
(B) Sim, na rede pública municipal.
(C) Sim, na rede pública estadual.
(D) Sim, rede privada e rede pública.
(E) Não, somente nesta escola.
10. SOMANDO TODAS AS ESCOLAS ONDE TRABALHA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE AULAS POR SEMANA?
(A) Até 12 horas-aula.
(B) Até 20 horas-aula.
(C) Até 30 horas-aula.
(D) Até 40 horas-aula.
(E) Mais de 40 horas-aula.

11. QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO TOTAL (COM ADICIONAIS SE HOUVER) COMO PROFESSOR (A)?

- (A) De 3 a 5 salários-mínimos.
- (B) De 5 a 7 salários-mínimos.
- (C) De 7 a 10 salários-mínimos.
- (D) De 10 a 20 salários-mínimos.
- (E) Mais de 20 salários-mínimos.

12. QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?

- (A) De 3 a 5 salários-mínimos.
- (B) De 5 a 7 salários-mínimos.
- (C) De 7 a 10 salários-mínimos.
- (D) De 10 a 20 salários-mínimos.
- (E) Mais de 20 salários-mínimos.

13. NESTA ESCOLA, VOCÊ É PROFESSOR de qual série /disciplina?

_____.

14. Como você identifica o bairro onde a esta escola está localizada?

- Como uma região urbana
- Como uma região rural

15. Como você identifica esta escola ?

- Uma escola com características rurais
- Uma escola urbana

16. Você teve alguma formação específica – sobre a educação no campo - para atuar nesta escola?

- (A) Curso/capacitação fornecida pela SMED.
- (B) Curso/capacitação fornecida pela Escola.
- (C) Palestra sobre educação do campo.
- (D) Discussão na escola sobre a educação no campo.
- (E) Nenhuma formação/capacitação.

17. Qual é o seu conhecimento sobre a educação do campo?

- (A) Curso/capacitação fornecida pela SMED.
- (B) Curso/capacitação fornecida pela Escola.
- (C) Palestra sobre educação do campo.
- (D) Discussão na escola sobre a educação no campo.
- (E) Nenhum conhecimento.

18. Se você pudesse escolher uma profissão hoje com a experiência que tem você escolheria o magistério?

- sim
- não

19. COMO VOCÊ AVALIA O ENSINO OFERECIDO NA ESCOLA ?

- (A) É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.
- (B) É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
- (C) É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
- (D) Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.

20. Na sua opinião qual tem sido o papel desta escola na vida dos alunos.

- Um lugar que dá uma formação básica, contribuindo para que eles aprendam a escrita, a leitura e os cálculos.
- Um lugar que os prepara para disputar vagas no ensino médio em espaços de ensino de excelência como as escolas técnicas e outras
- Um lugar que está sendo fundamental para que eles compreendam o mundo em que vivem e se desenvolvam como cidadãos críticos, pensantes e atuantes.

21. PARA VOCÊ, ESTA ESCOLA SE DIFERENCIA DAS DEMAIS EM QUE VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU, PRINCIPALMENTE, EM QUE ASPECTOS?

22. EM SUA OPINIÃO, QUAL É O PAPEL FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO?

23. COMO VOCÊ CARACTERIZA OS SEUS ALUNOS NESTA ESCOLA, SE COMPARADOS COM OS ALUNOS DE OUTRAS ESCOLAS?

24. QUAL É A ATITUDE MAIS FREQUENTE DAS FAMÍLIAS DE SEUS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE DOS FILHOS? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Presente.
- (B) Presente em excesso
- (C) Presente só quando são chamados.
- (D) Ausente.
- (E) Presente só nas reuniões de pais

25. VOCÊ TEM ACESSO Á INTERNET?

- (A) Sim, em casa.
- (B) Sim, somente no trabalho.
- (C) Sim, Lan House.
- (D) Sim, outros espaços. Quais? _____
- (E) Sim, em casa e no trabalho.
- (F) Não. ? Passe para a Questão 57.

26. EM QUE CIDADE VOCÊ RESIDE?

27- Em sua opinião o que poderíamos ser feito para melhorar o ensino desta escola.

Muito Obrigada, pela sua colaboração!
Sua participação é muito importante!!!

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

Questionário sobre o ECA

1- Você tem acesso ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?

() Sim () Não

2- Qual artigo do ECA você acha mais relevante para o ensino-aprendizagem do aluno?

3- Você teve alguma formação específica sobre o ECA para atuar profissionalmente?

() sim () não

4- Você já utilizou o ECA como forma de garantia ao zelo de um aluno?

() sim () não

5- Os pais ou responsáveis têm ciência sobre o processo pedagógico? Eles participam das propostas educacionais?

() sim () não

6- Já houve alguma palestra em sua unidade escolar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ministrada pelo Ministério Público ou Conselho Tutelar?

() sim () não

7- Você já utilizou o ECA como um recurso pedagógico? De que forma?

() sim () não

8- Você acredita que numa Instituição Escolar os direitos sobrepõem os deveres estabelecidos pelo ECA ? Por quê?

9- Qual (is) itens do artigo 53 se enquadram na realidade de sua unidade escolar? Marque-os:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

() I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

() II - direito de ser respeitado por seus educadores;

() III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

() IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

() V- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

10- Como você avalia o ECA ?

ANEXO 3

Escola Municipal xxx (Escola 1)
Questionário para os professores e equipe pedagógica
Sua participação é muito importante!!!

<p>1- Qual sua formação atual?</p> <hr/>	<p>7- Na sua opinião qual tem sido o papel da escola XXX na vida dos alunos.</p> <p>() Um lugar que dá uma formação básica, contribuindo para que eles aprendam a escrita, a leitura e os cálculos.</p> <p>() Um lugar que os prepara para disputar vagas no ensino médio em espaços de ensino de excelência como as escolas técnicas e outras</p> <p>() Um lugar que está sendo fundamental para que eles compreendam o mundo em que vivem e se desenvolvam como cidadãos críticos, pensantes e atuantes.</p> <p>8- Em sua opinião o que poderíamos fazer para melhorar a nossa escola.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2- Há quanto tempo você atua no magistério?</p> <hr/>	
<p>3- Se você pudesse escolher uma profissão hoje com a experiência que tem você escolheria o magistério?</p> <p>() sim</p> <p>() não</p>	
<p>4- Como você identifica o bairro da escola?</p> <p>() Como uma região urbana</p> <p>() Como uma região rural</p>	
<p>5- Como você identifica a Escola XXX?</p> <p>() Uma escola com características rurais</p> <p>() Uma escola urbana</p>	
<p>6- Como você avalia a escola XXX em todos os seus aspectos?</p> <p>() Boa</p> <p>() Regular</p> <p>() Ruim</p>	