

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – PORTUGAL
Faculdade de Ciências e Tecnologia

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS – FRANCE
Département des Sciences de l'Éducation et de la formation

Mestrado Internacional em Ciências da Educação
“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”

A PRECARIEDADE DO FINANCIAMENTO E OS DESAFIOS: O caso
de duas Escolas Famílias Agrícolas em uma região de acentuada pobreza no
Brasil.

Mário Sebastião Cordeiro Alves

Turmalina – Minas Gerais - Brasil

Dezembro de 2003

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – PORTUGAL
Faculdade de Ciências e Tecnologia

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS – FRANCE
Département des Sciences de l'Éducation et de la formation

A PRECARIÉDADE DO FINANCIAMENTO E OS DESAFIOS: O caso de duas Escolas Famílias Agrícolas em uma região de acentuada pobreza no Brasil.

Mário Sebastião Cordeiro Alves

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre, em Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours.

Orientadora : Dominique Bachelart

Turmalina – Minas Gerais- Brasil

Dezembro de 2003

AGRADECIMENTOS

A Deus e minha família, motivo da minha existência.

À Cirlei e Anna, pela força e motivação nos momentos difíceis.

Aos professores municipais de Turmalina, em especial do quinquênio 1997/2001.

A todas as pessoas e instituições que têm contribuído com o meu processo de heteroformação, em especial aos colegas do mestrado.

À AMEFA e UNEFAB, por nos oferecer essa oportunidade, em especial ao João Begnami.

À SIMFER, pelo suporte financeiro.

À Universidade Nova de Lisboa e à Universidade de Tours, pelo desafio em oferecer esse mestrado.

Aos professores Gaston Pineau, Jean Cloude Gimonet, Maria do Loreto, Pedro Puig e, em especial, à orientadora Dominique Bachelart.

Às universidades brasileiras que, de alguma forma, contribuíram com esse mestrado:UCB, UNB, USP, PUC-SP, UFBA, UFMA, UEMA, UFES, UFMG e UFSC.

Aos docentes, Coordenação e alunos das Escolas Famílias Agrícolas de Virgem da Lapa e Itaobim, por nos oferecer o suporte empírico.

Às professoras e colegas Duca e Rita por contribuir com a revisão.

Resumo

A presente pesquisa foi elaborada em função da relevância do tema para o movimento das escolas Família Agrícola do Brasil.

Essa modalidade de escola, implantada no Brasil na década de 1960, é uma das únicas experiências educativas do país em que, no seu projeto pedagógico, São reconhecidos e valorizados outros espaços formativos: a família, a comunidade, enfim, o saber acumulado nos diferentes contextos sociais em que as experiências educativas são criadas.

A problemática do financiamento é, hoje, um dos grandes desafios para essas escolas e ao movimento, por um lado tem ampliado o número de experiências educativas e por outro, experiências não têm conseguido sua sustentabilidade financeira.

Partimos do propósito que há uma relação estreita entre esses termos: financiamento e profissionalização docente. Considerando que a profissionalização, nos moldes analisadas nesse trabalho, está dependente da sustentabilidade financeira das diferentes atividades educativas, e que a profissionalização é o meio para garantir o reconhecimento social e político das experiências educativas brasileiras que adotam a pedagogia da alternância, com isso legalmente garantir a sustentabilidade financeira.

Como referencial teórico recorro a autores que abordaram o tema profissionalização docente; como: Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Francisco Imbernón entre outros. Além do marco legal da Legislação Nacional referente ao tema.

Como referencial empírico, são pesquisadas duas escolas em uma região de acentuada pobreza no Brasil: o Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Com isso se pretende identificar diferentes elementos da correlação: financiamento e profissionalização docente. Buscando elucidar a seguinte hipótese: A precariedade do financiamento é fator limitante para a profissionalização docente.

Résumé

Cette recherche a été motivée par l'importance que le thème choisit révèle au mouvement des Ecoles Familles Agricoles au Brésil.

Cette modalité d'école, implantée au Brésil dans les années 60, est une des seules expériences éducatives du pays où, dans son projet pédagogique, sont reconnus et valorisés d'autres espaces formatifs : la famille, la communauté, soit, le savoir accumulé dans les différents contextes sociaux où se créent les expériences éducatives.

La problématique du financement est aujourd'hui un des grands défis affrontés par ces écoles et par le mouvement comme un tout. Si, d'un côté, cette question a fait grandir le nombre d'expériences éducatives, d'un autre, certaines expériences ne sont pas parvenues à leur viabilité financière.

Nous partons du présupposé qu'il existe un lien très étroit entre deux termes : financement et professionnalisation des formateurs. La professionnalisation dépend de la viabilité financière des différentes activités éducatives, et elle est un moyen pour garantir la reconnaissance sociale et politique des expériences éducatives brésiliennes qui adoptent la pédagogie de l'alternance, et de là, garantir une viabilité financière légale.

Au niveau théorique, je me réfère à des auteurs qui étudient le thème de la professionnalisation des formateurs, tels que : Paulo Freire, Philippe Perrenoud et Francisco Imbernón d'entre autres. Il est important également de signaler l'étude de la Législation Nationale relative au thème choisit.

Au niveau empirique, la recherche s'est penchée sur deux écoles d'une région d'extrême pauvreté au Brésil, la vallée du Jequitinhonha dans l'état de Minas Gerais, en essayant d'identifier différents éléments qui émergent de la corrélation entre financement et professionnalisation de formateurs. L'hypothèse sous-jacente est la suivante : la précarité du financement est un facteur limitant de la professionnalisation des formateurs.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO GERAL.....	11

CAPÍTULO I

1- Vale do Jequitinhonha: Formação Econômica e Desenvolvimento

Introdução.....	14
1.1.1- A formação Histórica do Jequitinhonha.....	14
1.1.2- A Monocultura e suas Implicações na Dinâmica Populacional	17
1.1.3- Controvérsias sobre os Indicadores Sócio-econômicos para a Região	20
1.1.4- Indicadores Sociais dos Municípios atendidos pelas EFAs	25
1.2- A Migração: A Busca pela sobrevivência no Centro Dinâmico do País	26
1.3- A Fragilidade da Representatividade Política do Vale.....	29
1.4- Treze Propostas para o Desenvolvimento Regional.....	32
Considerações Finais sobre o Capítulo.....	33

CAPÍTULO II

2- Caracterização e Localização das Escolas Famílias Agrícolas

Introdução.....	34
2.1.1- O Nascimento do Modelo Educativo Adotado pelas Escolas.....	34
2.1.2- Ampliação das Casas Familiares Rurais na França e Implantação no Brasil.....	35
2.1.3- Caracterização dos Centros Familiares de Formação por Alternância.....	37
2.2.1- A Implantação das EFAs em Minas Gerais	37
2.2.2- As Parcerias para Implantação da EFA de Virgem da Lapa	38
2.2.3- A EFA de Virgem da Lapa e a Precariedade Econômica de Seu Público	39
2.2.4- Caracterização do Corpo Docente da EFA de Virgem da Lapa.....	41
2.3.1- O Processo de Mobilização para Implantação da EFA Bom Tempo.....	42
2.3.2- Caracterização e Precariedade Financeira do Público da EFA Bom Tempo.....	43
2.4.1- A Localização Geográfica da EFA de Virgem da Lapa e de Itaobim.....	45
2.5.1- A Gestão Democrática da Educação Brasileira.....	46

2.5.2- O Papel da Comunidade na Administração Escolar	48
2.5.3- A Escolha dos Dirigentes das Escolas Públicas	49
2.5.4- A Administração das Escolas Famílias Agrícolas	50
Considerações Finais do Capítulo	52

CAPÍTULO III

3-As Escolas Comunitárias e os Mecanismos de Financiamento da Educação Básica Brasileira

Introdução.....	54
3.1.1- As Escolas Comunitárias	54
3.2.1- O Financiamento da Educação no Brasil: um Breve Histórico	56
3.2.2- A Vinculação Constitucional de Recursos Financeiros	59
3.2.3- As Origens da Vinculação de Recursos na Legislação Brasileira	60
3.4.1- O FUNDEF.....	61
3.4.2- A Descentralização da Educação Nacional e a Nova LDB	64
3.4.3- A Transferência de Recursos Públicos para Escolas Privadas	66
3.4.4- A Implantação do FUNDEF em um Estado de Acentuada Pobreza	67
3.5- Conselho de Controle Social de Aplicação de Recursos do FUNDEF	69
3.6- Salário-Educação: outra Fonte de Financiamento	70
3.7- Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE.....	71
3.8- Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE	72
3.9- A Inexistência de Mecanismo de Financiamento do Ensino Médio	73
Considerações Finais do Capítulo.....	74

CAPÍTULO IV

4- A Problemática do Financiamento das EFAs no Vale do Jequitinhonha e Sua Implicação na Profissionalização Docente

Introdução	76
4.1.1- As Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e a Dificuldade Financeira	76
4.1.2- Apresentando a Problemática de Estudo	78
4.2- A Metodologia	83

4.2.1- A Natureza da Pesquisa	83
4.2.2- A Efetuação da Pesquisa	86
4.2.3- A Seleção das Escolas	86
4.2.4- A Escolha da População a Ser Pesquisada	87
4.2.5- As Entrevistas	88
4.2.6- A Análise dos Dados	91
Considerações Finais do Capítulo.....	92

CAPITULO V

5- A Formação e Profissionalização do Educador

Introdução.....	94
5.1.1- O Processo Formativo Defendido Por Paulo Freire	95
5.1.2- A Formação do Educador	95
5.2.1- A Reflexibilidade e a Formação de Professores	98
5.2.2- Os Níveis de Reflexão	99
5.3.1- A Formação do Professor Reflexivo Proposto por Perrenoud.....	99
5.3.2- A Profissionalização ou a Proletarização dos Professores.....	101
5.4.1- A Profissionalização Docente Proposta na Legislação Brasileira	104
5.4.2- A Formação Profissional Inicial	104
5.4.3- As Condições de Trabalho, Salário e Carreira.....	106
5.4.4- A Formação Continuada Proposta Pela Legislação Brasileira	110
Considerações Finais do Capítulo	112

CAPÍTULO VI

6- O Financiamento e a Profissionalização Docente da EFA de Virgem da Lapa

Introdução	114
6.1.1- O Financiamento	114
6.2.1- A Formação Profissional Inicial	118
6.2.2- A Inexistência de Universidade na Região na Fala dos Docentes	120
6.2.3- A Falta de Recursos Financeiros para a Formação Inicial	123

6.2.4- A Formação Profissional Inicial e a Falta de Tempo	126
6.3 - As condições de Trabalho, Salário e Carreira Profissional	128
6.3.1- As Condições de Trabalho Docente na EFA de Virgem da Lapa	128
6.3.2- Salários e Carreira Profissional	130
6.4.1- A Formação Continuada	134
6.4.2- A Participação em Encontros e Cursos Extra-escolares	137
6.4.3- Leituras e Pesquisas	138
6.4.4- O Acesso aos Meios e Tecnologias da Informação	139
Considerações Finais do Capítulo.....	140

CAPÍTULO VII

7-O Financiamento e a Profissionalização Docente na EFA BomTempo

Introdução.....	144
7.1.1- O Financiamento	144
7.2.1- A Formação Profissional Inicial	147
7.2.2- A Formação Acadêmica e a Falta de Tempo.....	150
7.2.3- A Formação Acadêmica e a Falta de Recursos Financeiros.....	151
7.2.4 - As Condições de Trabalho, Salário e Carreira Profissional	153
7.2.5- A Satisfação Profissional	157
7.3.1- A Formação Continuada	159
7.3.2- A Participação em Encontros Extra-escolares	161
7.3.3-Leituras e Pesquisas	163
7.3.4-O Acesso aos Meios e Tecnologias da Informação.....	164
Considerações Finais do capítulo	165

CONCLUSÃO FINAL	166
------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	171
---------------------------	------------

ANEXOS.....	176
--------------------	------------

LISTA DE SIGLAS

ADCT- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CF- Constituição Federal
CONSED- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CTN- Código Tributário Nacional
DL- Decreto Lei
EC- Emenda Constitucional
EFAs- Escolas Famílias Agrícolas
FEF- Fundo de Estabilização Fiscal
FNDE- Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FPE- Fundo de Participação dos Estados
FPM- Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB- Fundo Nacional de Educação Básica
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPI- Imposto sobre Produtos Industrializados
IR- Imposto de Renda
ITR- Imposto Territorial Rural
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MG- Minas Gerais
MOPEFAV- Movimento Pró-Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE- Plano Nacional de Educação

INTRODUÇÃO GERAL

Essa pesquisa situa-se na problemática financeira e a profissionalização docente, dois temas que têm sido debatidos no Brasil na última década. De forma específica no movimento das Escolas Famílias Agrícolas, vários municípios do país têm esse projeto como alternativa de educação escolar e de desenvolvimento local. A expectativa de expansão se limita na sustentabilidade financeira e na necessária profissionalização da equipe docente.

A estruturação desse trabalho com essa temática nasceu da preocupação demonstrada por coordenadores de escolas em diferentes partes do país, que em conversas informais, em encontros promovidos pelo movimento, discutiam questões relativas a esses temas e, ao mesmo tempo, não dispunham de nenhum trabalho teórico que pudesse dar sustentação às suas angústias. No aspecto do financiamento ouvi citações com o seguinte conteúdo:

“A escola já está com seus dez anos, e desde o início sobreviveu com recursos de origem estrangeira: da Bélgica e hoje acabaram esses recursos (..) os pais vêm lutando junto ao governo brasileiro, especialmente ao Governo de Goiás (..) Os docentes ficaram cinco meses sem receber, hoje o governo só paga o salário dos monitores, são necessários 80.000,00 reais para a sua manutenção e não temos esse dinheiro”. (coordenadora da EFA de Goiás-GO).

Quanto ao aspecto da profissionalização docente decorrente da precariedade financeira, de outra região do país, ouvi a seguinte citação:

“A equipe é totalmente instável tanto que do início até hoje só eu permaneço, os docentes não ficam mais do que dois anos, eles ficam conhecidos pelo trabalho que a escola realiza e vem uma empresa particular ou o poder público e os contrata com melhores salários e

estabilidade. Nós tivemos uma rotatividade muito grande”. (coordenador da Casa Familiar Rural de Pato Branco-PR).

Para realizar essa pesquisa recorri à legislação brasileira que rege a Educação básica, aos artigos da Constituição Federal, em especial, será analisado o artigo 212, bem como a Emenda Constitucional 14/96, que deu nova redação ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias –DCT o que originou a Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -FUNDEF.

O Fundo está vinculado às escolas públicas do Ensino Fundamental, não às escolas comunitárias, que nesse caso, são entidades de ensino vinculadas a uma instituição criada pela sociedade civil para gerir e coordenar o processo formativo e educativo de um grupo específico, em particular os filhos de agricultores, o que impede o seu financiamento pelos poderes públicos constituídos na forma definida pelo FUNDEF. Mesmo com isso possibilitando, com legislação específica, repasse de recursos públicos para escolas privadas definidas na forma da lei.

Identifico as instituições não governamentais que contribuem com a manutenção das escolas e as diferentes práticas e possibilidades de parcerias entre órgãos governamentais e não governamentais com a Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa e a Escola Bom Tempo em Itaobim, localizadas em uma região de acentuada pobreza, o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais.

Vários Estados e Municípios da Federação têm encontrado formas de definir outros recursos que têm sido importantes fontes de receitas para as EFAs. Mas na maioria dos casos, esse “financiamento a título precário” tem ficado a cargo da “bondade” ou do compromisso político do gestor educacional ,não sendo cumprida a Legislação específica que define as formas, fontes e possibilidades de financiamento constante e permanente para as Escolas Famílias Agrícolas, de forma particular no Estado de Minas Gerais.

Para identificar as diferentes formas de financiamentos das escolas em questão, serão pesquisadas as diferentes modalidades de financiamento: o financiamento público, o

financiamento comunitário, o financiamento familiar e o autofinanciamento, buscando elucidar as seguintes questões: como se dá o financiamento dessas escolas? Qual é o custo-aluno? Quais são as principais fontes de financiamento, o respectivo peso de cada modalidade na receita geral? Quais fatores limitam a manutenção dessas escolas, em um ambiente de acentuada pobreza?

Quanto ao aspecto de profissionalização docente serão analisadas as seguintes categorias: a formação acadêmica inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, buscando elucidar as seguintes questões: como se dá a formação inicial docente? Como são as condições de trabalho, salário e carreira profissional, nessas escolas, em um contexto de acentuada pobreza? Quais são os elementos que contribuem ou limitam o processo de profissionalização docente?

Como objetivo específico busco elucidar a seguinte hipótese: a precariedade do financiamento é fator limitante ao processo de profissionalização docente.

Como marco legal recorro à Legislação Nacional relativa ao tema e como marco teórico autores que abordaram essa temática, como: Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Francisco Imbernón, dentre outros.

Essa pesquisa está dividida em sete capítulos, sendo que o primeiro apresenta a contextualização regional, onde as escolas do objeto de investigação estão localizadas; o segundo capítulo descreve e analisa o modelo educativo e pedagógico adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas e sua gênese histórica, assim como a gestão escolar no marco legal e nas escolas em questão; o terceiro capítulo retrata o contexto legal, quando são analisadas as diferentes formas de financiamento da educação básica brasileira; o quarto capítulo apresenta e analisa a problemática de estudo e os referenciais teórico e metodológico. Nos capítulos sexto e sétimo há a análise dos dados coletados nas Escolas Famílias Agrícolas de Virgem da Lapa e na EFA de Itaobim, no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais Brasil.

CAPÍTULO I

1- Vale do Jequitinhonha: Formação Econômica e Desenvolvimento

Introdução

O objetivo desse capítulo é levantar os antecedentes históricos da formação econômica da região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, onde as escolas pesquisadas estão situadas. Tem também o propósito de apresentar a realidade econômica e social dessa região, a sua fragilidade política, em decorrência disso os baixos investimentos públicos aqui aplicados, associados a isso os investimentos feitos não levaram em consideração a fragilidade de seu ecossistema e a participação das pessoas do lugar, projetos esses que tiveram efeito contrário, agravando ainda mais os problemas sociais dessa região de Minas Gerais.

Como referencial teórico destaco os professores Eduardo Ribeiro e José Eli da Veiga, que apresentam as controvérsias das análises feitas, a partir dos indicadores econômicos e sociais de fontes oficiais, com isso ponderando a sua validade para um contexto sócio-econômico de profunda complexidade como é o Vale do Jequitinhonha.

1.1.1- A Formação Histórica do Jequitinhonha

O vale do Jequitinhonha é imenso, mesmo comparado a vários Estados brasileiros, já que possui 85.467,10 Km² e uma população de 997.016 habitantes (IBGE, 1996). Da mesma forma que nos espantam os números acima, estarrece o índice de desenvolvimento humano, o IDH, que é o mais baixo de Minas Gerais, essa região ocupa 11% do território mineiro, 5,98% de sua população produzem somente 1,9% do produto interno bruto do Estado. Se fosse considerado um Estado da Federação, seria em absoluto, o mais pobre.

Mesmo no presente, a realidade social dessa região sendo adversa, o que nem “sempre foi assim, no final do século XXIII, a reconstrução de Lisboa, após sofrer um terremoto, foi feita com recursos oriundos do diamante encontrado em Diamantina” (Ribeiro, 2003). Diamantina, cidade situada na porção do alto Jequitinhonha, nas proximidades da nascente do rio que dá origem ao nome dessa região, é hoje Patrimônio Cultural da Humanidade. Essa cidade foi no passado o maior centro produtor de diamante do ocidente. Ostentando no seu passado colonial uma oligarquia com grandes fortunas proporcionadas por esse mineral. A exploração, feita com a mão-de-obra escrava, foi tão importante para a região do Tijuco, hoje, Diamantina que nessa localidade e seus arredores constituiu um domínio próprio e peculiar da coroa portuguesa. Sobre essas terras:

“O Distrito Diamantino se constitui no esforço por excelência do exercício do poder pela vontade individual. Havia apenas o intendente, um corpo submisso de auxiliares que se guiavam unicamente por um regimento colocado acima de todas as Leis e que lhe dava a mais ampla e ilimitada competência” (Souza, 1997, p 106).

Essa maneira peculiar de administração colonial processou um retardamento do processo de independência administrativa dessa cidade, assim como impedimento para o desenvolvimento de outras atividades econômicas que pudessem proporcionar a diversificação da economia local, tornando o distrito Diamantino ,ao mesmo tempo, importante centro econômico da época, mas completamente dependente de recursos materiais exigidos pela atividade garimpeira e pela vida de ostentação verificada na localidade e também de alimentos trazidos de centros produtores. Segundo João Valdir Alves de Souza, baseado em Caio Prado Junior, a decadência da atividade mineradora, que teve seu apogeu, em meados do século XVIII, foi:

“Em decorrência do esgotamento das jazidas superficiais, a incapacidade de racionalizar a produção por falta de conhecimento e recursos técnicos e a existência de uma administração injusta e insuficiente tanto local quanto na metrópole, que forçava o governo

português a lançar no mercado grande quantidade de pedras depreciando o seu valor.” (Prado Junior In Souza, 1997, pp. 106-7).

O declínio da atividade mineradora na região finaliza um ciclo econômico importante para a história econômica brasileira, onde o vale do Jequitinhonha foi importante centro produtor mineral.

A decadência da atividade mineradora “ampliou a atividade agro-pastoril e o comércio” (Souza, 1997, p 107) que desde o auge da atividade mineradora constitui atividades econômicas auxiliares à mineração, mas já em 1817, o naturalista francês Augusto Saint-Hilaire, em viagem pela região, assim descreveu a atividade econômica predominante no termo de Minas Novas: “Houve um tempo em que a exploração de ouro era a principal ocupação dos habitantes de Minas Novas; hoje em dia, porém, se entregam, mais ou menos todos à lavoura, e abandonaram quase por completo a mineração” (Saint-Hilaire, in Souza, 1997, p 110).

A atividade agrícola mais importante referida por Saint-Hilaire, acima é o cultivo do algodão que era utilizado para suprir as necessidades de vestimenta e agasalhos da população local, assim como para a exportação, em especial para a Europa, que tinha no produto regional como de excelente qualidade. O próprio Augusto Saint-Hilaire, contesta a vocação agrícola da região, devido à fragilidade do solo em relação às práticas agrícolas aqui verificadas, conforme citação abaixo:

“Embora não se contem ainda cem anos que a região é habitada, já se queixam de que as terras estão ficando fatigadas e já ouvira a mesma queixa em São Domingos (hoje Virgem da Lapa), onde a lavoura não data mais de vinte e cinco anos. Tais são os inconvenientes de um sistema de agricultura que consiste em pedir constantemente à terra, sem retribuir-lhe quase nada”. (Saint-Hilaire, 1975, pp. 295-6).

Essa constatação há mais de 170 anos , do esgotamento dos solos, feita pelo naturalista francês só se agravou no decorrer do tempo subsequente, pois não houve, nesses anos, nenhuma interferência de órgãos governamentais ou não que pudesse deter esse processo de degradação ambiental e a conseqüente fragilização das condições de vida em uma região onde mais de 50% da sua população sobrevive da agricultura ou pecuária, sem os devidos cuidados requeridos pelo solo e o meio ambiente.

1.1.2- A Monocultura e Suas Implicações na Dinâmica Populacional

Com a decadência da atividade algodoeira, somente a partir da década de 70, do último século, é que essa porção do Vale do Jequitinhonha, em especial o Alto Jequitinhonha e Médio, é que “com um conjunto de ações do Governo Federal e Estadual, aliados a algumas investidas da iniciativa privada, vieram modificar substancialmente sua estrutura produtiva” (Souza, 1997, p 117).Passando a população local a conviver com uma situação semelhante à constatação abaixo:

“No final do século XIX Sir Standford Raffles, um governador colonial britânico partiu para Singapura, fez escala na Indonésia e observou em dada ilha deste arquipélago que algumas tribos viviam numa base de auto-suficiência graças a uma palmeira local que lhes fornecia tudo aquilo que materialmente careciam (alimentação, vestuário, instrumentos, habitação, transporte marítimo, etc.),“mas esta gente é ingovernável!”Exclamou o governador “se não há nada que o poder colonial lhes possa dar que eles queriam o de que necessitam...”E então deu ordens para que todas estas palmeiras “subversivas” fossem destruídas, deixando dali para o futuro as tribos locais inteiramente dependentes e, portanto, já governáveis.’ (Melo, 1999, p 13).

A implantação das florestas homogêneas de eucalipto na região veio trazer um impacto profundo na dinâmica social da região. Em decorrência disso houve um processo acelerado

de urbanização, o assalariamento de enorme contingentes populacionais e o surgimento de problemas de natureza mais complexa decorrentes da modernização capitalista proporcionada com a introdução de práticas produtivas, de relações espaciais e sociais até então estranhos ao lugar. Essas mudanças foram associadas a uma forma particular, mas com antecedentes históricos importantes ocorridos na gênese do capitalismo industrial. Conforme foi retratado pelo brasilianista, referido no trecho abaixo:

“A maior expulsão de habitantes rurais das terras por eles colonizadas, que faz lembrar, quanto à sua conseqüência, processos idênticos que tiveram lugar na Inglaterra medieval, verificou-se no Estado de Minas Gerais. Em 1974, 17 companhias locais e estrangeiras detiveram do governo a permissão de utilizar para a plantação de eucalipto mais de um milhão e 100 mil hectares de terra no vale do Jequitinhonha” (Karavaev, 1987, p 66)

Mais uma vez, como no período do apogeu da mineração _ meados do século XVIII _ a região novamente teve importância econômica, tanto naquela época histórica, quanto nesse momento a população do lugar não foi protagonista do processo de desenvolvimento. Muito pelo contrário, a população mais uma vez se tornou vítima desse processo de expansão do capitalismo brasileiro, complementando a situação anterior, constatamos a injustiça provocada por essa decisão governamental, por não levar em consideração o direito da população do lugar:

“... Ao tomar esta decisão ninguém levou em consideração o fato de que nossa Zona agrária, uma das mais atrasadas e pobres do país, viviam quase um milhão de pessoas. A maioria destas pessoas que viveram nessa região durante várias gerações não tinham escritura de compra e venda, os indivíduos que afirmavam que o limite das suas possessões não podia ser alcançado durante um dia de viagem a cavalo conseguiram apresentar apenas escrituras de compra e venda de uns 10 a 12 hectares de terras.” (Karawaev, 1987, p 66).

A ocupação dessas terras, promovida por parte do governo federal e estadual foi ato inconcebível em um país democrático, e como país capitalista, é de direito a propriedade privada. Um ato onde não se respeitou o bom senso de reconhecer o direito aos posseiros que por várias gerações ocuparam essas terras e delas dependiam a sua sobrevivência. Segundo o professor Eduardo Ribeiro “a população local desenvolveu uma forma particular de viver em um ambiente de permanente escassez de recursos materiais.” (Ribeiro, 2003) construído, com isso um ditado popular da região: a dificuldade é a mãe da criatividade.

Esse modo de produção peculiar proposto por Ribeiro, é configurado pelo uso das áreas de reserva, minimizados pela monocultura do eucalipto, pela indústria caseira de doces, queijos, requeijões, farinhas, rapaduras, aguardente, açúcar, etc. de qualquer forma “a combinação do uso de recursos naturais possibilita à população vencer as dificuldades das secas” (Ribeiro, 2003) frequentes na região. Esse modo particular de produção, constatado por Ribeiro é peculiar do Alto Jequitinhonha e parcialmente no Médio Jequitinhonha, sendo a sub região do Alto Jequitinhonha a região mais complexa de todas (Ribeiro, 2003). “Essa é também a região de maior cobertura vegetal de Minas Gerais, isso contribui no sistema produtivo do lugar.” (Ribeiro, 2003). Sendo um importante fator que pode possibilitar o desenvolvimento da região.

O agravante social causado pela ocupação das áreas de reserva é gerado pela peculiaridade do plantio e do cultivo do eucalipto, que sendo uma cultura de ciclo longo, mais de sete anos para a primeira colheita, o maior contingente de trabalhadores é exigido na época do plantio, ficando a maior parte do trabalhadores retirados de suas terras, e agora assalariados, dependendo das companhias reflorestadoras e de socorro do poder público, devido ao pequeno contingente de trabalhadores necessários à manutenção das florestas.

Outros fatores que têm suscitado várias controvérsias na região são os possíveis efeitos negativos que a cultura homogênea do eucalipto tem trazido ao meio ambiente do lugar. Em constatações empíricas, a maioria dos agricultores que habitam as grotas, reclama e sofre as conseqüências da redução e a interrupção das mananciais aquíferos. Haja vista, que o eucalipto foi implantado nas áreas de recarga que alimentam os mananciais e com isso tem prejudicado o ciclo das águas. O desmate da floresta natural para o cultivo do eucalipto ocasionou a compactação do solo, em decorrência disso aumentaram as enxurradas nos

períodos de chuvas, entre novembro e março, o que não possibilita a retenção das águas pelo solo e a alimentação do lençol freático. Como resultado, os problemas sociais decorrentes da implantação autoritária da silvicultura na região, convém destacar mais uma constatação:

“Ao mesmo tempo, as companhias concessionárias contrataram advogados e utilizaram funcionários públicos corruptos para se apropriar das terras alheias dando em alguns casos a este processo a aparência de compra. Depois foram lançadas máquinas que derrubaram as cercas e as choças dos antigos proprietários. Como resultado disso, dezenas e milhares de pessoas perderam as fontes habituais de meio de vida. A maioria delas ficou desempregada, pois as plantações de eucalipto criadas nesta região precisavam apenas de 5 e 6 mil pessoas.” (Karavaev, 1987, p 66).

Essa mão-de-obra era requerida no momento da implantação das lavouras de eucalipto, na cidade de Turmalina como exemplo, chegou e empregou 600 trabalhadores e trabalhadoras na atividade silvícola e hoje as mesmas companhias concessionárias desativaram suas instalações no município e têm ao todo 14 empregados. Algumas atividades foram terceirizadas, como a produção de carvão vegetal o que foi há pouco, setembro de 2001, motivo de denúncia pelo Sindicato dos Trabalhadores da categoria à Assembléia Legislativa de Minas Gerais o que levou a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e com isso foi constatada a prática de trabalho penoso e degradante aos empregados dessas empresas terceirizadas. Hoje, totalizando os trabalhadores empregados na silvicultura, no município de Turmalina, Alto do Jequitinhonha, não somam 150 trabalhadores, enquanto no início dos anos 80 eram mais de 600 trabalhadores.

1.1.3- Controvérsias Sobre os Indicadores Sócio-econômicos para a Região

Mesmo partindo da compreensão de que “o IDH é uma coisa muito tosca para medir desenvolvimento” (Veiga, 2003)., principalmente numa região peculiar como é o Vale do

Jequitinhonha, onde a economia não monetária, talvez seja tão ou mais importante que a economia monetária. Essa constatação de Veiga é confirmada por Eduardo Ribeiro, quando ele afirma que: "o produto interno bruto per capita, representa o valor agregado posto no mercado e não as atividades econômicas de auto-consumo como a agricultura familiar de subsistência praticada na região." (Ribeiro, 2003) Essa afirmação de Ribeiro nos coloca em dúvida a própria validade do IDH, que dentre outros índices utiliza-se do PIB per capita.

Mas, de qualquer forma, não há um indicador perfeito, que não possa receber alguma contestação por parte de estudiosos da área social. Com contribuição ao debate e divergência na interpretação dos indicadores sociais do Vale do Jequitinhonha, aproveito a citação do prof. Paulo César Gonçalves, Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), para ele: "a exclusão social no Vale é latente, é gritante." Já para o professor da Universidade Federal de Lavras (UFLA), professor Eduardo Ribeiro, já citado, a situação social do Vale não é gritante como afirma o Reitor, em Seminário sobre a região ocorrido em Brasília entre os dias 26 e 27 de agosto de 2003.

Como foi acima referido, e não custa repetir, para Ribeiro: "O produto interno Bruto per capita, representa o valor agregado posto do mercado e não representa atividades econômicas de auto-consumo como da agricultura praticada na região" (Ribeiro, 2003). Já o prof. Paulo César refere que mesmo os valores mensurados e não mensurados monetariamente, a renda se torna baixa. E difícil definir quem está com a razão, às vezes, os dois. O contato com a população local, talvez seria melhor para que os estudiosos pudessem tirar alguma conclusão sobre a veracidade ou não dos indicadores econômicos da região, essa situação vivida sobre seminário em Brasília pode ser elucidada, a meu ver, no trecho abaixo, que nos faz refletir sobre a economia não monetária:

"Um comerciante de Nova York, em uma aldeia do interior da Guatemala, tendo encontrado um magnífico chapéu artesanal numa feira local deste país, ao preço de um dólar, e pensando já no lucro enorme que faria se vendidos na sua loja americana, dirigiu-se ao chefe da aldeia de índios que os produziam com a proposta de comprar dez mil por ano, e pediu o respectivo orçamento, o preço unitário iria baixar substancialmente. Ora, passados três dias de reflexão entre os líderes da comunidade, a resposta deixou-o atônito:

“se produzimos dez mil por ano, vai custar-lhe dez dólares cada um!” perante aos protestos do “gringo” o chefe índio explicou: “agora, produzimos estes chapéus nas pausas das muitas tarefas com a produção de alimentos, construção e manutenção da habitação, educação das crianças, cuidados com os nossos idosos e doentes (...) se tivermos que produzir dez mil por ano, não faremos senão isto, todos os dias e todas as horas: então, teremos que mandar alguém à cidade comprar os alimentos, teremos que pagar a quem nos trate das nossas casas, dos nossos filhos, dos nossos pais e avós, dos nossos enfermos (...) a nossa vida custará dez vezes mais do que hoje; é pois natural pedirmos dez vezes mais por cada chapéu”. (Melo, 1999, pp. 12-13)

Esse trecho demonstra a importância da economia não monetária para a vida familiar, principalmente para a população rural, que dispõe, mesmo com relativa dificuldade de elementos da natureza para suprir suas necessidades básicas, que são quase sempre pequenas frente às sociedades urbanas consumistas. O professor Eduardo Ribeiro especialista em assuntos dessa região em questão reconhece que: “a riqueza cultural é fator de sobrevivência nessa região” (Ribeiro. 2003); a cultura no seu sentido amplo, na alimentação das pessoas que consomem vários produtos naturais, que não dependem do dispêndio de recursos financeiros para que tenha acesso a esses produtos, não só utilizados na culinária, como vestimentas e abrigo.

A economia familiar não monetária está presente na sua forma peculiar de cultivar o solo para dele tirar o sustento mínimo necessário como o milho, feijão, a cana que produz o doce e dele se utiliza variadas formas, desde o café do dia-a-dia até como elemento importante na indústria caseira existente na região. Para o pesquisador Eduardo Ribeiro: “A comercialização e a pequena indústria caseira” (Ribeiro, 2003) são elementos importantes na economia regional. As sucessivas dificuldades impostas por fatores humanos e naturais, como a escassez de chuvas, fizeram com que essa população de maneira peculiar pudesse superar as dificuldades econômicas e com o mínimo necessário à sua subsistência tem sobrevivido.

De certa forma nos impressiona a capacidade desse povo em sobreviver com tão pouco, que o município de Turmalina localizado no Alto Jequitinhonha, para Ribeiro: "é a região mais complexa de todas" (Ribeiro, 2003). Que em 1998, em um levantamento da Prefeitura Municipal e da Fundação Nacional de Saúde, foi constatado que somente quatro residências, incluindo a zona rural, não eram construídas com telhas e construídas senão com alvenaria. Mesmo a população vivendo com dificuldades monetárias permanentemente a construção de suas moradias segue os padrões não verificados em centros urbanos desse país, onde muitas casas são construídas com restos de lixo: papelão, resto de madeira, lonas. O que não traz nenhuma segurança e conforto para as pessoas que as habitam.

De forma particular o Alto Jequitinhonha e em menor escala o Médio Jequitinhonha, o pesquisador Eduardo Ribeiro, constatou que: "entre 1/4 da população local participa de feiras, que oferecem de 1/3 a 1/4 dos produtos locais" (Ribeiro, 2003), produtos esses, da já citada indústria caseira de derivados da cana-de-açúcar, da mandioca, pequenas criações e produtos das hortas familiares que complementam o orçamento doméstico das famílias produtoras.

Outra exploração plausível levantada por Ribeiro é a importância das políticas compensatórias que os governos Federal e Estadual tem implantado na região, em maior grau a partir da segunda metade da década de 1990. E talvez a mais importante delas, a aposentadoria rural implantada no início da década de 1970. Sendo que a renda obtida das políticas compensatórias irá refletir diretamente no movimento das feiras locais, quando "os feirantes aposentados têm renda 50% a mais que os não aposentados" (Ribeiro, 2003). Renda essa oriunda diretamente da aposentadoria e do incremento dos recursos da aposentadoria na produção familiar, que mesmo aposentados, esses agricultores não abandonam as feiras semanais, nas diferentes cidades dessa região. Para Ribeiro: "esses dados não aparecem na macro-estatística" (Ribeiro, 2003) portanto, o que nos deixa dúvidas sobre a veracidade dos indicadores econômicos e sociais apresentados pelos órgãos oficiais relativos à região.

Outro dado constatado por Ribeiro é o indicador do percentual de analfabetos no Vale do Jequitinhonha, que enquanto no Brasil é de 16%, o mesmo Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE, 2000) apresenta o Vale do Jequitinhonha com 29% de analfabetos. Para Ribeiro: "o envelhecimento da população do vale está representado nos altos índices de analfabetismo" (Ribeiro, 2003) portanto, para Ribeiro, esses dados mostram uma situação do passado, quando não existia nenhuma preocupação pública em alfabetizar e garantir o direito à Educação a uma população historicamente marginalizada.

Se os dados referentes ao índice de analfabetos na região podem ser minimizados por essa afirmação acima, os dados apresentados pelo Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros, que atende à região, não nos deixa dúvidas sobre a discrepância dos indicadores educacionais dessa região frente aos índices de acesso e conclusão do ensino superior do Brasil: "enquanto nos EUA. há um cidadão com nível superior para outros 20 que não possuem essa formação, no Brasil é um por sessenta e no Vale do Jequitinhonha há um para duzentos" (César, 2003). É bem visível que em todo o Vale do Jequitinhonha não exista nenhuma universidade pública que atenda à população, custando à população universitária a possibilidade de migrar para centros urbanos distantes e lá poderem concluir o ensino superior. Assim a seleção para o acesso ao ensino superior não é definida pelo vestibular, mas pelas condições econômicas da população local, que na sua maioria não tendo recursos financeiros mínimos para suprir as necessidades básicas, o acesso à Educação, sempre foi um luxo, não um direito.

Considerando os 85.000 km² do Vale, somente a cidade de Diamantina, que se localiza na porta de entrada dessa região, possui alguns cursos superiores mantidos pelo governo federal, mas em número insuficiente para as instituições mantenedoras sustentarem o título de universidade. E os estudantes não são originários do Vale, mas dos centros dinâmicos desse país.

1.1.4 – Os Indicadores Sociais dos Municípios Atendidos pelas EFAs.

municípios	Esperança de vida (em anos)	Taxa de alfabetização Adultos (%)	Renda per capita (em reais 2000)	Índice de educação (IDHM -E)	Índice de renda (IDH M-R)	Índice de desen. Humano (IDH-M)	Classificação no estado (entre 853 cidades)	Classificação nacional (entre 5731 cidades)
Araçuaí	67,64	76,34	131,71	0,762	0,587	0,687	602	3208
Berilo	70,72	73,11	92,27	0,750	0,528	0,680	636	3298
Cachoeira do pajeú	65,70	65,77	76,37	0,692	0,496	0,622	800	4263
Chapada do Norte	68,72	65,22	88,89	0,672	0,522	0,641	789	3914
Comercinho	62,68	69,54	61,54	0,721	0,460	0,603	830	4609
Coronel Murta	67,64	76,24	80,03	0,775	0,533	0,673	663	3413
Francisco Badaró	68,72	68,43	87,19	0,691	0,519	0,646	755	3831
Itaobim	69,61	73,27	122,37	0,750	0,575	0,689	592	3166
Itinga	66,88	68,98	71,03	0,697	0,475	0,623	799	4250
Medina	65,70	70,22	91,69	0,729	0,527	0,645	759	3851
Minas Novas	67,11	66,47	81,78	0,690	0,508	0,633	785	4061
Monte Formoso	60,67	60,83	63,03	0,650	0,464	0,570	852	5115
Ponto dos Volantes	64,19	61,96	63,07	0,666	0,465	0,594	841	4766
Virgem da Lapa	67,64	72,25	107,31	0,728	0,553	0,664	696	3549

Fonte: IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (censo 2000)

1.2 – A Migração: a Busca pela Sobrevivência no Centro Dinâmico do País

Talvez o que mais nos choca, quando se refere ao Vale do Jequitinhonha é o processo migratório observado, e isso é um sinal evidente de que faltam projetos para essa região do Brasil “não existe região estagnada, existe região sem projetos” (Veiga, 2003). A migração não depende, em primeira análise da vontade do migrante, se dependesse de sua vontade não seria migração, mas turismo. Refletindo sobre o trecho abaixo sentimos a crueldade da migração temporária, que todos os anos ocorrem no Vale do Jequitinhonha.

“Há os que vão embora para sempre, para nunca mais. Para esses Severinos e Marias a estrada não tem volta: ou a mata lá longe ou a favela. Mas há os que vão acabando aos poucos. No Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, também conhecido como Vale da Fome, a luta desesperada para sobreviver. Ficam as mulheres e as meninas e lá se vão os pais de família e os meninos, estradas afora, no rumo dos canaviais de São Paulo ou dos cafezais do Paraná, para o trabalho temporário da safra. Vão se embora para não aumentar a miséria da família com a sua fome e não vão ganhar dinheiro. Vão comer e mal.” (Martins, 1988, p 10)

Não há dados oficiais da migração temporária no Vale do Jequitinhonha. Não se conhecendo esses dados a importância desse fato social e minimizado ou desconhecido de órgãos governamentais que pudessem desenvolver alguma proposta de política pública que levasse em conta o migrante e sua família. Só o município de Turmalina que conta com 16.500 habitantes, censo de 2000, em um único dia é possível presenciar a saída de 18 ônibus lotados de trabalhadores para os canaviais paulistas, aproximadamente 1100 km de distância daqui. E de lá poder sustentar a família que aqui fica, à espera do retorno.

Além de ser denominada como Vale da Fome, termo constantemente utilizado em referência ao Vale do Jequitinhonha, inclusive pelo professor da Universidade de São Paulo, José de Souza Martins, essa região é também conhecida como a terra das viúvas de

maridos vivos, em alusão aos homens que todo ano saem em busca do sustento nos canaviais paulistas. Eles saem em março ou abril de cada ano e só retornam às suas famílias em outubro ou novembro. No seu local de trabalho esses homens ficam praticamente isolados do mundo exterior. O seu objetivo ali é só o trabalho, recebem de 450 a 650 reais por mês, e nesse tempo alimentam as esperanças de poder retornar, ao final da safra, ao convívio das esposas, mães, pais, filhos, parentes, amigos...

Para o pesquisador já citado, Eduardo Ribeiro, são dois os motivos principais que explicam o movimento migratório brasileiro: por um lado as próprias condições econômicas dos camponeses, que não possuindo a terra para o cultivo, ficam esses agricultores dependentes dos latifundiários que não permitem a sua fixação em um determinado domínio territorial: “os lavradores podiam ser incorporados ou expulsos dependendo de interesses e circunstâncias” (Ribeiro, 2002, p 5), com a instabilidade de permanência em um determinado território, cabia aos camponeses procurar outras terras para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência. O outro fator migratório, também definido pelo pesquisador citado, é decorrente “da técnica agrícola empregada” (Ribeiro, 2002, p 6) essa técnica consiste na substituição constante de uma terra utilizada por outra terra nova e descansada. Não consiste em uma técnica moderna de produção, mas práticas rudimentares comuns em grande parte do Brasil, em especial no Vale do Jequitinhonha.

Além da migração no vale do Jequitinhonha estar associada aos dois fatores citados anteriormente, podemos associá-la a um conjunto de práticas implementadas na região que não contribuíram com o desenvolvimento do Vale e também a não adoção de políticas públicas que puderam reverter o quadro de intenso fluxo migratório verificado nessa região. Dentre as práticas adotadas e já citadas nesse trabalho, que contribuíram com a expulsão de contingentes populacionais do Vale para os centros mais dinâmicos da economia brasileira está a política patrocinada pelo governo federal, estadual e com a conivência das instituições locais, como é constatado na citação abaixo:

“A invasão das terras de “chapada” no Jequitinhonha, secularmente possuídas em comum como complemento das terras privadas e camponesas das “grotas” que são utilizadas na produção agrícola. Essa invasão vem ocorrendo intensamente, desde 1974, com a ocupação

dessas terras por grandes empresas de reflorestamento, que produzem carvão para as siderúrgicas de Minas Gerais. com isso, os trabalhadores rurais ficam sem condições de complementar a sua produção agrícola familiar com a criação de animais e a coleta de produtos vegetais.” (Martins, 1988, p 53)

A ocupação dessas áreas com a plantação de eucalipto, destinado à produção de carvão vegetal, para alimentar os fornos das siderúrgicas de Minas Gerais, ”retiram dos camponeses locais os elementos que proporcionavam a continuação do uso dos recursos naturais que possibilitam a população local vencer os desafios das secas” (Ribeiro, 2003) e conseqüentemente dificultando ou até mesmo impossibilitando a sobrevivência de várias famílias nessa região, ficando eles obrigados a: “buscar no assalariamento, como cortadores de cana ou colhedores de café, o complemento da subsistência. Outros são expulsos da terra e vão morar nas favelas da própria região do Jequitinhonha, migrando para o corte de cana em São Paulo e depois retornando.” (Martins, 1988, p 53)

Além dessa política de reflorestamento através da invasão das terras de chapadas, segundo Eduardo Ribeiro “as políticas de crédito agrícola adotadas pelos bancos oficiais têm resultados negativos ou nulos que trouxeram (mais problemas do que solução)” (Ribeiro, 2003). Talvez um dos fatores desse efeito negativo do crédito agrícola está nos juros cobrados dos agricultores que têm acesso aos recursos. Mas para o pesquisador Eduardo Ribeiro, alguns fatores que deveriam ser considerados para a implementação das políticas de crédito agrícola são fundamentais para garantir o seu sucesso; dentre eles destacamos: apoio às iniciativas locais de comercialização; programa de reordenamento fundiário; criar critérios particulares de distribuição do crédito rural, que leve em conta as dificuldades de documentação das terras e fortalecimento dos programas de valorização dos produtos e das marcas locais.” (Ribeiro, 2003).

Essas propostas tomadas em uma visão democrática, que levem em conta as particularidades, a cultura e o saber fazer local podem fazer a diferença na reversão do

fluxo migratório observado nessa região, principalmente nos últimos 30 anos, pois a vida do migrante temporário, é assim definida:

“É viver como presente e sonhar como ausente. É ser e não ser ao mesmo tempo; sair quando está chegando, voltar quando está indo. É necessitar quando está saciado. É estar em dois lugares ao mesmo tempo, e não estar em nenhum. É, até mesmo, partir sempre e não chegar nunca.” (Martins, 1988, p 45).

É difícil a sua condição de cidadão, de pai, de marido, de companheiro, de habitante, de amigo, de pessoa (...). Compreendemos que pobreza não é entendida como insuficiência de recursos, mas insuficiência de desenvolvimento. Para superar a situação de pobreza, essa região requer um processo de desenvolvimento entendido da seguinte forma:

“O desenvolvimento local só pode ser, assim, compreendido como uma das facetas do combate, que será tão antigo como a própria humanidade, tomando embora formas inteiramente diversas ao longo das várias idades, entre as forças que militam a favor da dominação de alguns sobre todos e as forças que se colocam aos serviços da libertação, da autonomia, da imensa maioria contra o interesse dos mais poderosos”. (Melo, 1999, p 13).

1.3 - A Fragilidade da Representatividade Política do Vale

Mesmo considerando os investimentos governamentais no Vale, se por parte dos governos federal e estadual, insuficientes e irrisórios frente às necessidades aqui demandadas, não são somente esses investimentos escassos que têm proporcionado a estagnação econômica dessa região. Em estudos patrocinados pelo Deputado Estadual Adelmo Carneiro Leão, o governo mineiro nos últimos anos, entre 1999 e 2002, não investiu na região nem mesmo o valor arrecadado, pelo próprio Estado, o correspondente ao imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços (ICMS). O que nos leva a concluir que até sobre recursos

arrecadados e os investimentos que deveriam ser retribuídos ao Vale há desvantagem para essa região.

Quais são de fato os fatores que levam a isto? A explicação mais plausível sobre os baixos investimentos nessa região está relacionada em grande parte à sua representabilidade e à sua fragilidade política. Dentre os 77 representantes da Câmara Estadual e 53 da Câmara Federal a região só conta com um representante a nível Federal, como suplente de deputado, os demais deputados são de outras regiões do Estado e na sua grande maioria não há por parte deles e dos políticos locais, que os apóiam, a cobrança na implementação de processo de desenvolvimento que “leve em conta a organização das comunidades, das instituições locais na busca de um projeto de construção de um pacto entre os atores sociais locais” (Veiga, 2003) e deste pacto construir um projeto de desenvolvimento para a região. Apoiando em José Eli da Veiga, um dos maiores especialistas brasileiros na área de desenvolvimento sustentável: “Não há região condenada, o que há é região sem projeto, que aproveite as referências das pessoas do lugar” (Veiga, 2003) aproveitando as experiências acumuladas da população local, a sua riqueza cultural, e a sua disposição e participação nesse processo democrático no sentido amplo:

”Que incluirá tanto as instituições da democracia representativa, como os diferentes agentes dos diversos setores da vida social, incluindo certamente as empresas e as organizações de natureza cívica e solidária, como ainda cidadãos isolados, mas motivados para tomar parte num projeto de viabilização do seu território e da sua comunidade de vida. E , se o projeto deve ser participado --até para ser eficaz e duradouro--, deve igualmente ser integrado, isto é, inscrever numa série de intervenções materiais e imateriais de vida.” (Melo, 1999, p 13).

Esse é o maior desafio: conseguir criar um ambiente democrático, aberto, participativo, de liberdade em uma região com uma formação histórica de autoritarismo tanto das autoridades locais, que muitas vezes apossam do poder público e dele torna-se mandatário, como de autoridades de outras esferas de governo acostumados em lançar projetos sobre a região sem a participação das pessoas do lugar. Como exemplo de projetos autoritários, e

em decorrência dele, houve a desestruturação do seu modo de produção próprio, particular (Ribeiro, 2003; Martins, 1988). Foi o projeto de implantação da monocultura do eucalipto e de obras, como: barragens, poços artesianos realizados pela Companhia de Abastecimento de Minas Gerais (COPASA) que antes mesmo do término das construções foram abandonados, pois não serviam para amenizar os efeitos da seca na região. Dentre os projetos que a nível local eu acompanhei, sem nenhum poder obviamente, muitos deles, como as obras acima que serviram para interesses exclusivos senão os interesses da população local, em amenizar problemas que vem se agravando nos últimos anos.

Outra situação no modo de produção referente ao vale do Jequitinhonha que dificulta e até impossibilita o crescimento econômico é o predomínio do super primário, na economia local. Pegando como análise o município de Turmalina, com 15.644, e população ativa de 6.204 habitantes, desses 3.798, isto é, mais de 50% está ocupada no setor primário da economia; sendo 843 no setor industrial e 1.192 no setor público. Portanto, o setor que mais gera vínculo empregatício no município é o setor público, já o setor primário gera ocupação não vinculada ao emprego assalariado. A ocupação no setor primário vinculada na sua inúmera maioria, à agricultura familiar, proporciona aos agricultores baixíssimas remunerações monetárias o que não possibilita investimentos da produção local e sendo a produção baixa, não proporciona excedente para ser beneficiado em escala de mercado. Ficando a maior parcela do mercado local suprido por produtos oriundos dos outros produtores do país, isso gera conseqüentemente descapitalização da região. Para Veiga, 2003: “quando uma região só produz produtos primários, sem gerar o setor secundário é sinal de que não há desenvolvimento econômico”, portanto, o desenvolvimento está veiculado à possibilidade que essa região tem em agregar valor à produção local. A produção do setor primário, sem dela decorrer instrumentos e investimentos no setor secundário: “nesse caso essa economia é passiva, torna-se ativa quando o processo de desenvolvimento endógeno é estimulado” (Veiga, 2003) não só o investimento econômico, mas é “partindo das particularidades é que se vai transformar o lugar” (Ribeiro, 2003) criando um ambiente de confiança mútua para a construção de um projeto comum.

1.4 - Treze Propostas para o Desenvolvimento Regional

Dentre as propostas para o desenvolvimento do Vale, destaco algumas que já foram deliberações de encontros e seminários, dentre esse seminários destaca-se o Seminário de Desenvolvimento Sustentável dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, ocorrido nos dias 26 e 27 de agosto de 2003, em Brasília, além de outras propostas reconhecidas como importantes pela nossa experiência:

- 1- Fortalecimento dos programas de valorização dos produtos e das marcas locais ;
- 2- Fortalecimento de formas novas de organização da população e das instituições locais, como o programa “Território do Governo Federal.”
- 3- Implantação e legalização de meios de comunicação local como rádios e TVs comunitárias, com programação cultural e regional;
- 4- Desenvolvimento de programas de tratamento de esgoto sanitário, e do lixo doméstico, evitando a contaminação da água e do meio ambiente local;
- 5- Implantação de programa de uso do maciço florestal existente, procedendo reforma agrária em terras públicas ocupadas com eucalipto;
- 6- Programas de capacitação das práticas conservacionistas da população local, associado a isso programas de geração de renda como a apicultura;
- 7- Programa de capacitação técnica e de extensão rural identificando e incentivando produtos tradicionais , como cana e mandioca, assim como de produtos adaptados às particularidades climáticas locais;
- 8- Programa de apoio à pequena criação familiar (galináceos, caprinos, ovinos, suínos e bovinos) de forma integrada com a agricultura tradicional;
- 9- Programas de cultivo e processamento de produção de frutífera e o uso de frutas silvestres;
- 10- Melhoria no transporte e na malha viária dentro dos territórios municipal e da região para outros centros urbanos;
- 11- Programa de gerenciamento e marketing na produção e comercialização, valorizando as feiras locais;
- 12- Programas de Saúde e de Seguridade Social que facilite ao cidadão local acesso a esses serviços públicos;

13-Programas de Educação vinculadas às necessidades e particularidades regionais:
Universidade pública, implantação de escolas de ensino técnico profissionalizante
em Escolas Famílias Agrícolas e melhorias da Educação Básica local.

Considerações Finais Sobre o Capítulo

Mesmo constatando a gravidade da concentração da pobreza nessa região do segundo Estado mais rico da Federação, o Vale do Jequitinhonha não pode ser considerado como uma região onde os fatores naturais representam um entrave ao desenvolvimento a possibilitar uma vida mais digna para o seu povo, mesmo ainda predominando o setor primário da economia.

As razões para a sua precariedade econômica decorrem de fatores humanos, compartilhamos com o professor José da Veiga, quando ele constata, o que já foi referido nesse capítulo: “não há região estagnada, há região sem projetos” (Veiga, 2003). No Vale do Jequitinhonha, não só faltam projetos públicos ou privados, mas a região carece de bons projetos, que levem em conta o saber acumulado de seu povo, a fragilidade de seu ecossistema, as necessidades elementares de uma população, como: emprego, saneamento básico, escolas de todos os níveis, sistema de saúde, habitação, eletrificação rural, estradas, entre outros.

O capítulo posterior contextualiza as Escolas Famílias Agrícolas, como um dos projetos inovadores, nesse ambiente economicamente precário, mas com enormes potenciais a serem investidos pelas diferentes estruturas de poder, levando em conta a plena participação da população do lugar.

CAPÍTULO II

2- Caracterização e Localização das Escolas Famílias Agrícolas

Introdução

O objetivo desse capítulo é apresentar antecedentes históricos e filosóficos do movimento das Escolas Famílias Agrícolas, desde o seu nascimento na França até a sua introdução no Brasil, em particular no Vale do Jequitinhonha, Estado de Minas Gerais.

São apresentados também a caracterização das duas escolas pesquisadas, o seu corpo docente, o público atendido, seu espaço físico e a sua localização geográfica.

2.1.1- O Nascimento do Modelo Educativo Adotado pelas Escolas

A história das Casas Familiares Rurais iniciou-se em 1935 na França, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre. A experiência surge com o desafio colocado por um adolescente de 14 anos que se recusava a frequentar a escola em que havia se matriculado. “Eles imaginaram um conceito de formação que permitiria aos seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões” (Gimonet, 1999, p 40.) A pedagogia adotada foi a Pedagogia da Alternância, assim definida:

“A Pedagogia da Alternância significa uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, empreender e o apreender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos, experiências, colocando assim a experiência antes do conceito.” (Gimonet, 1999, pp. 44-45).

Esse conceito de escola foge do conceito tradicional, que dissocia o conhecimento social acumulado na comunidade e na família e passa a ser introduzido no processo educativo

escolar. A escola não é mais vista como instituição única responsável pelo processo formativo dos educandos.

Essa escola “induz à partilha do poder entre os atores do meio, os pais e formadores da escola” (Gimonet, 1999, p 41). Esse modelo educativo não está voltado somente à relação binária professor – aluno, mas à relação aluno - formadores – pais, que não é entendida como a relação de mão única, mas de interação, troca, partilha, envolvimento entre todos os atores envolvidos no processo formativo do educando e de desenvolvimento do meio.

“Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se em uma associação, fizeram um empréstimo bancário e compraram uma casa” (Gimonet, 1999, p 41). Dessa forma, a primeira Casa Familiar Rural foi criada em 1937. Esse modelo educativo e formativo propõe autonomia dos pais na gestão econômica e jurídica da instituição.

“Após a grande guerra (1939 – 45), foi uma fase intensa de renovação em que as casas familiares se desenvolveram” (Gimonet, 1999, p 41) Esse processo de ampliação das casas familiares rurais é acompanhado pela transformação da agricultura francesa, como na difusão de técnicas modernas de cultivo, processamento e na própria mudança da dinâmica rural e européia a partir da 2ª metade do século XX.

2.1.2- Ampliação das Casas Familiares Rurais na França e Implantação no Brasil

A experiência de Sérignac – Pébondon e depois de Louzan sem dúvida não teria jamais desencadeado o desenvolvimento atual sem a vontade dos responsáveis de fazerem dela protótipo a ser reproduzido em todas as regiões da França. Mas, para que ela se reproduzisse tornava-se necessário ser conhecida: A Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR) torna-se o organismo de sua difusão (Cartier in Silva, 2000, p 67).

A difusão da experiência original das Casas Familiares Rurais foi feita via imprensa a partir da secretaria central de iniciativa rural (SCIR), que na condição de entidade sindical buscava a dissimulação de idéias e projetos na perspectiva de ajudar os agricultores a

tomarem consciência da sua importância (Cartier in Silva, 2000, p 62). A ampliação do movimento das Casas Familiares Rurais foi determinada pelo empenho, pela busca de agricultores franceses da época em proporcionar aos seus filhos uma formação condizente com a vida rural e a superação dos desafios vividos pelo homem rural.

Ao mesmo tempo em que o movimento das casas familiares se ampliava, outros desafios eram colocados para a sustentação da proposta original, assim em 1942 foi criada a União Nacional das Maison Familiares Rurales (UNMFRs).

Em decorrência da segunda guerra mundial (1939 – 45) e da ocupação alemã no território francês, o movimento é ameaçado de divisão. Com o término da guerra a identidade do movimento é construída, são criados princípios que passam a nortear as casas existentes até hoje, como a associação gestora e a Pedagogia da Alternância.

“No final da década de 1950, mais precisamente em 1958, a experiência das Casas Familiares Rurais ultrapassou as fronteiras do território francês (Silva, 2000, p 77) e a primeira casa é implantada na Itália e a partir da experiência italiana é que, em meados da década de 1960, por influência de um Padre Jesuíta, surge no município de Anchieta - Espírito Santo - a primeira Escola Família Agrícola implantada no Brasil.” (Zamberlan, in Silva, 2000, p 77).

As experiências iniciadas no Brasil recebem a denominação de “Escolas Famílias Agrícolas”, enquanto o modelo original francês é denominado de “Casa Familiar Rural”, introduzido aqui em meados da década de 1980. Hoje o movimento, no seu conjunto, é denominado de “Centro Familiar de Formação por Alternância” denominação que o Movimento passa a receber a partir de 1999, como forma de unir forças para conseguir frente às instituições públicas e privadas as condições para a sua sustentabilidade e expansão.

2.1.3 - Caracterização dos Centros Familiares de Formação por Alternância

Segundo Pedro Puig Calvó (1999, pp. 15-16), são quatro pilares fundamentais que caracterizam uma Casa Familiar rural ou uma Escola Família Agrícola:

- 1 – Uma associação;
- 2 – Uma metodologia pedagógica específica;
- 3 – A educação e a formação integral da pessoa;
- 4 – O desenvolvimento local através da formação de seus próprios atores.

A existência da associação pressupõe a autonomia pedagógica, financeira e jurídica da instituição escolar que deve estar sob o comando das famílias e dos demais atores responsáveis pelo processo educativo e formativo dos filhos dos agricultores.

A metodologia pedagógica específica pressupõe a Alternância Interativa entre o ambiente escolar e social, como meios para interagir a participação familiar no processo educativo dos filhos e estes influírem no processo da dinâmica social do meio.

A educação e a formação geral da pessoa são valorizadas por esse modelo educacional, levando em conta também os aspectos do meio social e físico onde o educando está inserido. Esse processo é facilitado pela permanência do educando na instituição escolar, onde é acompanhado por monitores, e a permanência na família onde é monitorado pelos familiares, que são os co-responsáveis pelo processo formativo dos educandos. O processo formativo visa o desenvolvimento local do meio, que pressupõe a formação de atores sociais que, conhecendo o seu meio, estarão mais aptos a transformá-lo.

2.2.1-A Implantação das EFAs em Minas Gerais

As experiências das escolas Famílias agrícolas, na década de 1980, se estabelecem no Estado do Espírito Santo, e desse Estado se expandem para outras regiões do Brasil. A primeira experiência dessa modalidade de educação é implantada em Minas Gerais em

1983, na cidade de Muriaé. Nessa cidade a escola foi criada por um grupo de pessoas organizadas em torno das Comunidades Eclesiais de Base na Zona da Mata Mineira.

Já em 1990, outras experiências foram criadas como: A Escola Rural Padre Adolfo Kolping, em Formiga, a Escola Família Agrícola Chico Mendes em Conselheiro Pena, a Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, dentre outras.

Segundo (Silva, 2002) atualmente as Escolas Famílias Agrícolas em Minas Gerais atendem a 784 alunos, com uma média de 1075 famílias envolvidas nesse projeto educativo e abrangendo 19 Cidades desse Estado. Ao todo são 12 escolas na sua maioria no Vale do Jequitinhonha. O quadro profissional é composto por aproximadamente 70 docentes, sendo que a maioria não possui formação superior, atendendo ao Ensino Fundamental e Médio mas, das doze escolas somente duas atendem ao Ensino Médio.

Todas as escolas de Minas Gerais estão congregadas à Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), e essa associação é congregada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), que por sua vez congrega ao Movimento Internacional de Apoio às Escolas Famílias Agrícolas e às Casas Familiares Rurais.

2.2.2- As Parcerias para a Implantação da EFA de Virgem da Lapa

A Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa está localizada a 9 km da sede do município de mesmo nome, no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Distante 610 km da capital do Estado em sentido Nordeste.

A escola surgiu como meio da população rural enfrentar a falta de iniciativas dos poderes públicos locais, em oferecer oportunidade de estudos principalmente para a população rural. O transporte escolar rural surgiu na região em meados de 1995, oferecendo com isso opção de acesso à escola aos alunos rurais. Enquanto que na época de implantação da escola, a maioria dos alunos rurais tinha somente a oportunidade de frequentar até as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Não só na escolarização das crianças e jovens estava interessada a população local, mas na construção de uma proposta de escolas que fosse além da escolarização, que estivesse vinculada em um processo de desenvolvimento local.

Inicialmente a existência na região de instituições de cooperação internacional, como, Fundo Cristão Para Crianças e da UNICEF foi fator determinante para a mobilização de famílias e outras instituições que pudessem viabilizar a proposta.

Iniciado o processo de construção da estrutura física para abrigar o projeto educativo foi criada a associação de pais e instituições- MOPEFAV, que hoje é a instituição mantenedora da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa.

As atividades escolares iniciaram-se em março de 1990, em regime de suplência presencial de quinta a oitava série do Ensino Fundamental. A alternância cronológica é de uma semana de atividades dentro da unidade escolar e uma semana no meio familiar.

A criação oficial da escola se deu em maio de 1991, através da portaria 729/91 publicada em 28/05/91 no Diário Oficial de Minas Gerais.

2.2.3- A EFA de Virgem da Lapa e a Precariedade Econômica de Seu Público

A EFA de Virgem da Lapa atende a 104 alunos divididos em três turmas, ocupa uma área de 45 hectares, com uma estrutura física de alojamentos masculinos e femininos, cozinha e refeitório, salas de aula, biblioteca, sala de informática, casas para professores, sala de reuniões e a parte administrativa.

Para os estudos na parte prática, a escola conta com a propriedade escolar que abriga dependências para criações de suínos, aves, além de áreas destinadas às práticas agrícolas, principalmente horta e culturas anuais, como milho e feijão. Parte dessa produção é destinada à manutenção da escola e o excedente é destinado ao comércio na feira semanal, realizada na Cidade.

O que mais impressiona na escola e na região é o nível de carência da população residente, o que pode ser retratado, na fala, na íntegra, de uma aluna da escola, colhida em uma pré-enquêta para a posterior pesquisa que seria realizada na escola:

_qual o seu nome?

-- Dalila.

-- De onde você é?

-- Comunidade de Curralinho, município de Virgem da Lapa.

-- Como que é sua vida no dia-a-dia, como é que você vive lá na comunidade.

-- Meu pai e minha mãe se largaram em setembro de 2002, agora juntaram de novo e estão começando querer fazer uma casa, só limpou o lugar, tirou as pedras, tirou os caibros está faltando tirar as varas e comprar telha.

-- Qual a fonte de renda da sua família?

-- Só setenta reais do bolsa-escola.

-- Só setenta reais? Mais nada?

-- Nada.

-- Sua mãe trabalha?

-- Não, trabalhava.

-- E seu pai mora com ela, onde seu pai está?

-- Meu pai trabalha num barraco que chamam de lavra.

-- Ele extrai pedras? Trabalha como...

-- É, cristal.

-- E qual a renda dele? Você sabe? Quanto ele ganha por mês?

-- Porcentagem de 8%.

-- E quanto representa isso?

-- Isso aí eu não sei não.

-- Ele não contribui com vocês, não dão dinheiro para vocês?

-- Não.

-- Nada para vocês?

-- Não. De vez em quando ele dá a feira. De vez em quando ainda, quando passa mês, meses e meses...

- Entre aqui na escola e lá na sua casa onde você prefere ficar?
- Na minha casa.
- Você prefere ficar mais na sua casa do que aqui na escola?
- Aqui na escola também é muito bom.
- Por que na escola é bom?
- A escola ensina muita coisa, ensina a gente fazer muitas coisas que a gente não sabe igual na agricultura, aprende a cuidar dos animais, vacinar, eu não sabia como vacinar.
- E a questão da alimentação, da moradia aqui é melhor que na sua casa?
- Aqui é melhor, porque na minha casa nós não estamos na casa nossa, estamos na casa de minha tia, ela vai querer as telhas este ano para fazer a casa dela.
- O que mais você vive lá na casa, quais as dificuldades você tem? Por exemplo quando você quer comprar uma roupa, você consegue a roupa?
- Não. Mãe tem o crédito no lojão, compra roupa no lojão.
- Compra à vista?
- À vista não, compra num mês e paga no outro mês.
- Mas falta dinheiro também para comprar roupa?
- Falta.
- Está bom Dalila, obrigado.”

Essa entrevista foi feita em setembro de 2003, impressiona pela capacidade e a clareza com que essa aluna, dentre tantos outros, fala de forma espontânea de seus dramas cotidianos, e ao mesmo tempo na esperança que deposita na escola onde estuda como meio e forma para superar a realidade brutal e cruel em que vive.

2.2.4- A Caracterização do Corpo Docente da EFA de Virgem da Lapa

A Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa conta com seis docentes, sendo que um exerce o cargo de coordenador pedagógico. Todos possuem menos de 30 anos de idade, somente a coordenadora pedagógica possui curso superior, dois outros estão cursando e os demais só possuem o ensino médio, na sua maioria com curso técnico em Agropecuária.

Sendo que a maioria frequentou o curso preparatório por trabalhar com essa modalidade de escola. Todos eles residem na própria escola, iniciando as atividades nas segundas-feiras e finalizando nos sábados a partir das dez horas da manhã.

2.3.1- O Processo de mobilização para a Implantação da EFA Bom Tempo

Enquanto a EFA de Virgem da Lapa, contou para a sua fundação com a contribuição de órgãos internacionais, que até hoje a financiam, a Escola Família Agrícola Bom Tempo surgiu a partir de mobilização promovida pelo movimento sindical dos trabalhadores da região.

Em 1995 o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Medina, cidade próxima à escola, realizou o primeiro encontro municipal de jovens trabalhadores rurais com o tema: “juventude e cidadania”, e dele participaram 120 jovens.

Em 1996 foi realizado, pela mesma instituição, outro encontro com o tema: “Juventude, Participação Social e Política”, contando com a participação de 198 jovens. A partir desse ano a organização estadual que congrega os sindicatos de trabalhadores rurais do Estado a FETAEMG - Federação dos Trabalhadores da Agricultura, iniciou-se no processo de mobilização e interação com os anseios da juventude local, dentre essas preocupações estava a Educação.

Em 1997 aconteceu o terceiro encontro regional e iniciaram-se as visitas de estudo às escolas e aos centros de tecnologias alternativas para conseguir subsídios para a implantação do projeto educativo.

Em 1998 foi realizado o quarto encontro regional com o tema: “Juventude, Trabalho e Educação”. Esse encontro foi catalisador dos demais e contou com a participação de várias pessoas e autoridades: Mário, então como Secretário de Educação de Turmalina, Coordenadores de outras Escolas Famílias Agrícolas, lideranças sindicais, entre outros.

Na campanha da Fraternidade de 1999, que discutiu o tema “Educação”, foi então oportuno apresentar a proposta de criação da escola que contaria com importante contribuição de religiosos da Igreja Católica.

Em 05/06/06 1999, é realizado um seminário regional, na sede da fazenda que hoje abriga a escola. Nessa data foi definida pela criação da “Escola Família Agrícola Bom Tempo”, o nome em homenagem ao padre Fellite Bontempe, que liberou o terreno onde está a escola.

2.3.2- A Caracterização e a Precariedade Financeira do Público da EFA Bom Tempo

A Escola Família Agrícola Bom Tempo iniciou suas atividades no início de 2000, sendo a segunda experiência dessa modalidade educativa, que atende ao Ensino Médio em Minas Gerais. Suas instalações foram adaptadas para esse fim, sendo que no final de 2003 está previsto o término das construções de suas novas instalações.

A escola conta com 96 alunos divididos em três turmas, na sua maioria de alunos do sexo masculino. O corpo docente conta com 06 profissionais, além de uma cozinheira e uma secretária escolar, que residem na escola e mais três docentes que ministram disciplinas mas não acompanham o projeto como os docentes anteriores.

A escola fica a seis quilômetros de distância da cidade mais próxima: Itaobim. Possui uma propriedade que, além de produzir alimentos destinados ao consumo diário, é também laboratório das aulas práticas ministradas pelos docentes.

Dos docentes que trabalham na escola, um exerce o cargo de coordenador, possui formação universitária, e também a docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, outro docente está concluindo o curso superior e os demais possuem o ensino médio.

Nessa escola, como a EFA de Virgem da Lapa, atende alunos de situação sócio-econômica em que predomina a escassez de recursos materiais. O que dificulta a sobrevivência de forma digna. Essa situação pode ser retratada, pela fala de um aluno, conforme o diálogo abaixo, colhido em momentos que antecederam a escolha da escola como objeto de análise dessa pesquisa.

“-- como é a sua vida em casa e na escola?”.

-- Meu nome é Ádison Francisco de Oliveira, sou do município de Cachoeira do Pajeú, estou no 3º ano aqui na EFA, acho aqui muito importante para mim, até porque, a minha família é uma família pobre, os meus irmãos por exemplo, hoje não têm um emprego, assim ético, meu pai também, eu chego lá e vejo aquilo e me dá muito mais ânimo de estar estudando e ser alguém na vida, eu sei que esta escola traz o que um jovem precisa. Por exemplo, hoje eu já tenho uma visão muito mais ampla e tenho confiança que minha vida pode ser diferente. A minha situação e única dificuldade que encontro aqui é a financeira.

--Como é que vive sua família, você poderia falar e a renda mensal?

--Bom, a renda mensal do meu pai trabalha a dia, na semana ele tira 35,00 por semana.

--E sua mãe?

--Bom, minha mãe já é falecida e a minha maior dificuldade é essa, minha mãe faleceu quando eu era pequeno ainda e o meu pai teve que agarrar tudo.

--Quantos irmãos você tem?

--Tenho oito irmãos.

--Quantos estão na mesma casa?

--Na mesma casa tem seis.

--E quais trabalham?

--Meu pai e meus dois irmãos mais velhos.

--Seus irmãos trabalham em quê?

--A dia, assim como meu pai também.

--Então você vê a escola como uma esperança no sentido da construção de um projeto de vida?

--Sim, sim. Até porque a escola trabalha com a gente jovem.”

A construção de nosso conhecimento está sempre relacionado à possibilidades que temos de comparar, principalmente quando se trata de dados quantitativos. Quando o aluno cita que o pai tem um rendimento máximo de 35,00 reais por semana, pois depende de encontrar o que fazer, relacionando o que é possível se adquirir com 35,00 por semana, é possível comprar 05Kg de carne ou 15 kg de feijão, 16 litros de óleo comestível ou 15,5

litros de gasolina. Nenhum item que pode ser adquirido com esse valor possibilita uma vida com o mínimo de dignidade. Com esse valor não é possível saciar a fome de uma pessoa e muito menos de uma família. Para esse jovem, que não se abate com as dificuldades em que está sujeito, a escola é a única esperança que ainda resta.

Essa entrevista foi feita em setembro de 2003, e por incrível que pareça, encontrei esse aluno feliz nas dependências da Escola Família Agrícola Bom tempo, em Itaobim, Vale do Jequitinhonha, Brasil.

2.4.1- A localização geográfica das EFAs de Virgem da Lapa e de Itaobim

Mapa 01



Mapa 02



As duas Escolas Famílias Agrícolas, em questão, estão localizadas na zona geográfica do Médio Jequitinhonha, representada no mapa 02, o mapa anterior representa a divisão político-administrativa do Brasil e, conseqüentemente, o Estado de Minas Gerais.

2.5.1- A Gestão Democrática da Educação Brasileira

O termo gestão educacional, pela Constituição Federal brasileira, sempre aparece substituído pelo termo administração e vice-versa. Porém, fez-se necessário definir, a forma que a Legislação Federal, vem denominando gestão e ou administração escolar.

“A semelhança das produções na área da administração empresarial, hoje denominada gestão empresarial, os textos e inclusive a legislação educacional passaram a utilizar a palavra gestão como sinônimo de administração, tendência observada nos últimos anos, quando da substituição das expressões administração da escola ou gestão da educação, invocação que pode ser interpretada de diferentes maneiras.” (Adrião , 2002, p 75).

Outra forma de tratar os dois termos como sinônimos está, também na constatação a seguir: “A substituição sugere uma tentativa de superação do caráter técnico, portanto na hierarquização e no contato do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha.” (Adrião e Camargo, 2002, p 75).

O processo de redemocratização do país, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 fez surgir um ambiente mais democrático e a negação, pela população brasileira de termos que significassem qualquer forma de controle rígido ou opressão. “Nesse caso, sua substituição pelo termo gestão pode significar a adoção de uma nova lógica na organização do trabalho, cujo passaporte seria evidenciar os aspectos políticos inerentes aos processos decisórios. “ (Camargo in Adrião e Camargo, 2002, p 75).

Nem sempre os termos gestão e administração são vistos como sinônimos, como constata João Barroso a estudar as reformas educacionais em Portugal e outros países, onde o mesmo fenômeno é observado: segundo a interpretação de Adrião e Camargo proposta por Barroso, essa substituição não seria neutra e encontraria uma perspectiva neo-taylorista expressa na separação entre esfera técnica (gestão) e a esfera política (administração). A separação entre os dois termos está, aqui, relacionado aos meios e fins. O como e a que fazer em uma dada organização, nesse caso a escola.

“Administrar algo pressuporia a gestão desse algo. Já a palavra gestão a que na literatura especializada anglo-saxônica corresponde é expressão management ou gerência. Designaria os processos de seleção e implementação de mecanismos e procedimentos para atingir os fins definidos.” (Adrião e Barroso, 2002, p 75).

Assim entendido, as expressões gestão e administração têm sentidos deferentes. “Administrar diria respeito aos processos decisórios - aspectos políticos – enquanto gestão aos mecanismos de implementação do decidido – aspectos técnicos” (Adrião e Barroso, 2002, pp. 75-76). Segundo os mesmos autores a forma unificada no Brasil de não diferenciar os termos gestão e administração pode estar relacionada a tentativa “de despolitizar a administração da educação e da escola em nome de uma racionalidade técnica e pretensamente consensual” (Adrião e Barroso, 2002, p 76).

Nesse trabalho, adotarei a primeira definição, onde não há distinção nos termos gestão e administração escolar. Em razão de que, no Brasil, conforme já foi constatado, os termos são sinônimos.

2.5.2- O Papel da Comunidade na Administração Escolar

“Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – Administrar seu pessoal e seus recursos financeiros e materiais;
- III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidas;
- IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – Promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – Articular-se com famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – Informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

(...)

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidades.”

(Brasil, 1996)

Mesmo com a visão restritiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), assim como da Constituição Federal sobre o tema gestão democrática, principalmente os incisos VI e VII tratam com mais ênfase à participação dos pais nos processos decisórios das unidades públicas de ensino.

O processo de participação da comunidade é importante para a formação requerido em uma sociedade complexa, mesmo porque nenhuma instituição por melhor que seja, no que propõe fazer, não pode substituir outras instituições, como a família, nesse processo. Como é constatado na citação abaixo:

“Um processo de integração dos pais na tomada de decisões na escola e especialmente na avaliação de suas atividades pode ser benéfico em sentido duplo. Em primeiro lugar porque os pais se colocam como interlocutores importantes diante dos trabalhadores da escola, especialmente professores, que passam a ter diante da lei, mais concretamente, aqueles a quem devem prestar contas da qualidade de seus serviços; em segundo lugar, porque, assim, os pais podem inteirar-se mais efetivamente dos problemas da escola e poder reivindicar do Estado soluções e providências” (Paro, 2002, p 86).

A participação dos pais no âmbito escolar possibilita que seja exercido plenamente o direito (e dever) de controle democrático do Estado, exigência fundamental de uma democracia social. (Bobbio, 1989, in Paro, 2002, p 86).

2.5.3- A Escolha dos Dirigentes das Escolas Públicas

A escolha dos dirigentes em uma instituição não deve ser entendida como procedimento único de prática democrática, mas é importante para que a democracia funcione nessa instituição. Mesmo não tendo, de forma explícita, assegurado em legislação federal a

escolha dos dirigentes por processos democráticos, é importante verificar o artigo 67 da LDB, que trata do acesso ao serviço público e à exigência da experiência docente para os cargos de direção. Com a participação dos pais nas unidades escolares, com a implementação de instrumentos democráticos em diferentes instituições e o fortalecimento dos movimentos reivindicatórios, é possível que sejam construídas normas práticas de democratização do acesso dos dirigentes às escolas públicas.

“Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério público:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

(...)

Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de Magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.”
(Brasil, 1996).

A legislação é um passo importante para a construção da gestão democrática de cada sistema de ensino, mas não é suficiente. Enquanto cada indivíduo da sociedade não se constituir como um cidadão de direito e de fato, procedimentos autoritários irão conviver com regras não aplicadas que propõem democracia nas instituições de ensino e demais instituições existentes.

2.5.4- A Administração das Escolas Famílias Agrícolas

Mesmo a legislação brasileira não referindo (Paro, 2002) sobre a gestão das escolas privadas nesse caso das escolas comunitárias, acha-se por bem fazer referências a esse tema, sem contudo aprofundá-lo como requer a sua complexidade.

A gestão democrática de uma escola comunitária no Brasil encontra alguns desafios, tais como: a redemocratização recente do país, o predomínio de escolas criadas por diferentes estruturas administrativas de forma autoritária, que não contam na prática com a participação ativa da comunidade na sua criação e gestão. “As Escolas Famílias Agrícolas contrapõem a uma instituição que adota o modelo pedagógico que prioriza o mestre e o programa, obrigando a criança ou o adolescente a se adaptar a ele.” (Gimonet, 1999, p 47).

Administrar um projeto educativo conforme os moldes acima requer menos habilidades de um profissional, do que é requerido na gestão de um projeto de escola proposto pela pedagogia ativa, “que sendo o modelo centrado na pessoa representa uma fonte para o desabrochar das potencialidades” (Gimonet, 1999, p 48). Esse modelo educativo reconhece as diferenças e o seu objetivo não se restringe à escolarização de crianças e jovens que é realizado quase sempre pela relação professor-aluno e deste para com aquele. A pedagogia da alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. “A Pedagogia da Alternância é uma pedagogia da parceria” (Gimonet, 1999, p 45). O que torna o ambiente educativo complexo, necessitando assim de profissionais que não se colocam: “na posição do ser superior que ensina a um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outro que possui outro saber relativo” (Freire, 1979, p 29). Essa nova prática educativa requer uma nova postura profissional: uma postura democrática, de humildade, de reconhecer o saber do outro como válido. Isso não é tarefa fácil em um contexto sócio-histórico que há pouco mais de cem anos predominou o trabalho escravo e a menos de trinta anos vivia-se em um regime ditatorial.

Gerir uma escola em um contexto sócio-econômico adverso como do Vale do Jequitinhonha não se pode dizer que é um primor, principalmente quando a quantidade de problemas sociais e econômicos são mais avolumados que os de recursos financeiros disponíveis para promover uma solução. Tendo o projeto educativo a proposta de promover o desenvolvimento local (Calvó, 1999) só poderá ser o trabalho da instituição realizado de forma democrática e progressista, coerente com a proposta descrita abaixo:

“Constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados para vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar...Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro a falsa participação.” (Freire, 2001c, pp. 73 -74).

A participação de pais, a postura dos docentes, dos diretores, dos alunos, dos mestres de estágio, das cozinheiras e demais profissionais em uma Escola Família Agrícola deve estar em conformidade com a postura definida acima, assim como não deve ser diferente a prática adotada por qualquer instituição educativa que propõe desenvolver o processo formativo para a cidadania plena.

Considerações Finais do Capítulo

O movimento das Escolas Famílias Agrícolas nasceu a partir da necessidade e desejo de agricultores franceses em ter um projeto educativo que levasse em conta o seu saber acumulado na vida cotidiana e no trabalho diário. A pedagogia adotada não tem um “pai”, é um processo em constante construção, com muito ainda a ser feito, principalmente nos países onde ela foi recentemente introduzida, como no Brasil.

Vários autores, principalmente aqueles da Escola Nova, oferecem importantes contribuições para a compreensão filosófica da pedagogia adotada. No Brasil a compreensão da proposta é atribuída principalmente ao educador Paulo Freire, que faleceu

sem conhecer esse modelo educativo, segundo educadores que conviveram com esse ilustre cidadão brasileiro.

No próximo capítulo será abordado o financiamento da educação brasileira, a partir de uma análise da Legislação Nacional relativa ao tema. Com isso serão apresentadas as possibilidades legais para equacionar um dos entraves deste movimento educativo no país: a sua sustentabilidade econômica e financeira.

CAPÍTULO III

3- As Escolas Comunitárias e os mecanismos de Financiamento da Educação Básica Brasileira

Introdução

O objetivo desse capítulo é apresentar a definição legal das escolas em questão, quanto ao seu aspecto jurídico e a possibilidade de financiamento público dessas escolas sem contudo, ferir a Legislação Nacional relativa a essa temática.

Como marco legal serão analisadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; a Lei que Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9424/96; e artigos da Constituição Federal que tratam desse tema.

Será feita uma análise histórica de como a educação básica brasileira foi financiada, em diferentes constituições federais e analisando os mecanismos legais instituídos no país, na última década, para financiamento da educação pública.

3.1.1- As Escolas Comunitárias

O Artigo 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) classifica as instituições de ensino em duas categorias administrativas, a saber:

“As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I– públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público;

II– privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.”

Como especifica o artigo acima as Escolas Famílias Agrícolas, que são objeto de estudo desse trabalho. São classificadas como escolas privadas como define o inciso II, do Art. 19 da LDB. Já o Art. 20 da LDB define a classificação das instituições privadas de ensino em quatro categorias, nos seguintes termos:

“As instituições privadas de ensino se enquadram nas seguintes categorias:

I– particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II– comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III– confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV– filantrópicas, na forma da lei.”

Nesse artigo da LDB é explicitado o significado de cada uma das categorias nas quais se enquadram as instituições privadas de ensino, conforme o que fora feito referências no Art. 213 da Constituição Federal de 1988. Sendo as escolas instituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas, são comunitárias; as escolas vinculadas às confissões adventista, católica, metodista, etc. são confessionais e, por fim, são consideradas escolas filantrópicas aquelas que possuem certificado de entidade de fins filantrópicos e que se encontram cadastradas junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS,) regidas, portanto por leis específicas. As Escolas Famílias Agrícolas mantidas e geridas por uma associação

são instituições privadas de ensino, quanto ao seu financiamento com recursos públicos, está previsto no Art. 213 da Constituição Federal, nos seguintes termos:

“Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I– comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em Educação;

II– assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.”

Contudo, as Escolas famílias Agrícolas são passíveis de financiamento público, necessitando para isso a existência de lei específica que garanta o repasse de recursos.

3.2.1- O Financiamento da Educação no Brasil: Um Breve Histórico

Propostas discursivas sobre o financiamento da Educação no Brasil não são recentes, desde a implantação da República (1889) já havia iniciativa nesse sentido. Estava previsto recurso financeiro para manter o Ensino Primário, hoje correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, que ficaram a cargo dos Municípios, cabendo aos Estados e à União repassarem os recursos e darem assistência técnica a essa prestação de serviços.

Na Constituição de 1934, no governo Vargas, o financiamento público da Educação passa a ter artigos específicos referentes ao tema em questão, em que são definidos percentuais do orçamento da União, Estados e Municípios para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino. Esse dispositivo constitucional foi atropelado com o advindo da ditadura Vargas, o Estado Novo, não chegando a ser aplicado (Marinho in Melchior, 1994, p 44).

Na Constituição de 1946 o tema volta a fazer parte do texto constitucional, assim definido: anualmente, a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino .”Quanto à aplicabilidade real desse percentual nos deixa várias dúvidas principalmente no tocante ao comprometimento dos órgãos oficiais fiscalizadores da aplicação dos recursos públicos” (Marinho,1994, p 146). Dúvidas que até hoje não foram sanadas tal são a quantidade de escaldá-los, envolvendo desvio de recursos da Educação, noticiados pela imprensa desse país.

Segundo (Marinho,1994, pp. 148-149) “Alguns países mais desenvolvidos têm no setor da Educação um campo obrigatório de investimento público de responsabilidade das comunidades locais. O dispositivo constitucional é que define percentual específico para a Educação. Isso é importante em uma sociedade democrática, mas nada mais importante que a comunidade local” tomar para si o controle dos recursos públicos, cabendo aos governantes a defesa dos interesses dessas comunidades. Assim os recursos da Educação não serão instrumentos dos governantes, mas da cidadania.

A mudança proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a lei que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estão em conformidade com a carta da Conferência Mundial da Educação para todos, realizada em Jomtien - Tailândia (1990).

“A proposta definida nessa conferência vai de encontro à proposta de uma economia globalizada, a introdução de métodos gerenciais e racionais na aplicação dos recursos públicos” (Marinho,1994, p 148). Esse preceito, na década de 1990, vai nortear a educação pública que fundamenta principalmente em números e percentuais, sem com isso obter resultados pedagógicos aceitáveis como consta o resultado de avaliação do ensino médio (ENEM), promovido pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) em 2002.

No título VII – dos recursos financeiros, da LDB/96, vale também destacar o Art. 68 que define de onde provêm os recursos públicos destinados ao financiamento da Educação, os quais provêm de:

“I– receitas de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

- II– receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III– receita do salário-educação e outras contribuições sociais;
- IV- receita de incentivos fiscais;
- V– outros recursos previstos em lei.”

Sem dúvida que, em tese, um grande avanço se verifica na lei educacional estimulando o acompanhamento e fiscalização dos recursos públicos por parte da sociedade. Pela primeira vez, na história do país, vêm especificadas, em dois artigos, 70 e 71, quais são e quais não são as despesas próprias de manutenção e desenvolvimento do ensino. Sendo que as despesas apropriadas devem ser:

“realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que destinam a:

- I– remuneração e aperfeiçoamento dos docentes e demais profissionais da Educação;
- II– aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III– uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV– levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando principalmente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V– realização de atividades – meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI– concessão de bolsas de estudos a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII– amortização e custeio de operações de créditos destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII– aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.”

Na definição do que não constitui despesa com a manutenção e desenvolvimento do ensino, encontram-se as que, no passado recente, eram muito comuns ser consideradas por políticos, como também por diversos membros da comunidade dos professores, como:

“I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, principalmente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II– subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III– formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV– programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V– obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI– pessoal docente e demais trabalhadores da Educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.”

A definição em lei do que é constituída despesa em Educação é um passo importante para a aplicação correta dos recursos públicos, quando as instituições encarregadas da sua aplicação funcionam ou quando a população toma para si o controle dos serviços públicos. Mas não tem sido essa a realidade do Brasil.

3.2.2- A Vinculação Constitucional de Recursos Financeiros

A vinculação constitucional, de recursos e a previsão no texto constitucional, de uma alíquota mínima a receita de impostos a ser aplicada em Educação, está disciplinada no Art. 212 da CF 88 e, de maneiras mais detalhadas, no Art. 69 da LDB, nos seguintes termos:

“A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas constituições ou leis

orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.”

Este dispositivo se aplica exclusivamente à receita de impostos, não incluindo as taxas, contribuições de melhoria e/ou contribuições sociais, apesar de alguns de nossos textos constitucionais se referirem à “a receita tributária”. Alguns Estados, em suas respectivas constituições estaduais, aumentaram a alíquota para a vinculação: Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, para 35% e Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí e São Paulo 30% (cf. Oliveira e Catani, 1993). Mais recentemente, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul alteraram seus textos constitucionais, alinhando-se à prescrição da Constituição Federal.

Muitos municípios também ampliaram a vinculação de recursos para a Educação em suas leis orgânicas, tais como São Paulo, Cuiabá, Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Vitória.

3.2.3 - As Origens da Vinculação de Recursos na Legislação Brasileira.

A vinculação de recursos na legislação brasileira é antiga, José Carlos de Araújo Melchior (1981 in Oliveira, 2002, p 97) menciona que, já no império, surge a proposta de estabelecer em lei um mínimo das receitas a ser aplicado em Educação, por meio de proposta do senador João Alfredo.

“Com o mesmo objetivo, durante a revisão constitucional de 1925-26, Afrânio Peixoto apresenta a proposta de vinculação é prevista pela primeira vez em nível nacional na Constituição de 1934, quando se vinculou 10% da receita de impostos da União e dos Municípios e 20% da dos Estados e Distrito Federal. Nessa ocasião, também, realizou-se, através do Art. 156, único, uma subvinculação de 20% da alíquota da União para o ensino rural” (Oliveira, 2002, p 97)

A partir da Constituição instituída no Governo Vargas, em 1934, “a vinculação de recursos aparece e desaparece sistematicamente nos sucessivos textos constitucionais e na legislação educacional.” (Oliveira, 2002, p 97). A Constituição Federal de outubro de 1988 altera a alíquota da união de 13% para 18%, mantendo-se os demais percentuais. No quadro abaixo é especificada a vinculação de recursos públicos à Educação previstos nas constituições federais:

Tabela 3.1- vinculação de recursos para a Educação no Brasil

Ano	Disposição Legal	Esfera da vinculação		
		União	Estado/DF	Municípios
1934	CF 34	10%	20%	10%
1937	CF 37	nenhuma	nenhuma	nenhuma
1942	DL 4.958	nenhuma	15 a 20%	10 a 15%
1946	CF 46	10%	20%	20%
1961	LDB 4.024	12%	20%	20%
1967	CF 67	nenhuma	nenhuma	nenhuma
1969	EC 1	nenhuma	nenhuma	20%
1971	LDB 5.692	nenhuma	nenhuma	20%
1983	EC 14	13%	25%	25%
1988	CF 88	18%	25%	25%

(Oliveira, 2002, p 98).

3.4.1- O FUNDEF

O FUNDEF, criado pela lei 9424/96, dispõe sobre a redistribuição dos recursos públicos para a manutenção e financiamento do Ensino Fundamental. Esse fundo vigente a partir de 1º de Janeiro de 1998, no seu artigo 1º, parágrafo 1º, é formado a partir da vinculação de 15% dos seguintes recursos:

“I– Da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e de prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal, de comunicação – ICMS, dívida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios conforme dispõe o Art. 155, inciso II (1), combinado com o Art. 158, inciso IV (2), da Constituição Federal.

II– Do fundo de participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e dos Municípios - FPM, previsto no Art. 159, inciso 1, alínea “a” e “b” (3) da Constituição Federal, e no sistema tributário nacional de que trata a lei 5172, de 20 de outubro de 1966;

III– Da parcela do imposto sobre produtos e indústrias ligadas - IPI -devido aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do Art. 159, inciso II da Constituição Federal e da lei 61, de 26 de dezembro de 1989.” (Brasil, 1996b)

A criação desse fundo, conforme definido na lei citada acima foi um avanço na redistribuição dos recursos financeiros disponíveis para a manutenção do Ensino Fundamental, buscando a sua universalização, assim como a valorização dos profissionais do magistério conforme define o Art. 7º da lei citada:

“Os recursos do fundo, incluindo a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e os Municípios, assegurados, pelo mesmo, 60% para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades do Ensino Fundamental Público” (Brasil, 1996b).

A existência de um dispositivo legal que garanta a aplicação de percentuais mínimos para o pagamento de professores, fez reparar uma dívida histórica com os profissionais, que em regiões de acentuada pobreza do país, ainda era comum um professor receber remuneração inferior ao salário mínimo vigente, que é um dos menores do mundo.

As competências dos Estados e Municípios na cobrança de impostos, destes 15%, vinculados ao Ensino Fundamental, está definido nos artigos da Constituição Nacional, citados abaixo:

“I- Art. 155. Compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir impostos sobre: (...)

II- Operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações iniciem no exterior.

2- Art. 158. Pertencem aos Municípios: (...) IV. Vinte e cinco por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação:

3- Art. 159. A União entregará:

I. Do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, quarenta e sete por cento na seguinte forma: a) vinte e um inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal; b) vinte e dois inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Municípios (...)” (Brasil, 1996b).

A lei 9424/96, que institui o FUNDEF, no seu Art. 6º parágrafo 1º cita: “o valor mínimo anual, por aluno, será fixado pelo Presidente da República e nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o fundo e a matrícula total do Ensino Fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas”...

Esse dispositivo legal determina um valor monetário mínimo devido aos Estados ou aos Municípios pelo atendimento a cada aluno matriculado no Ensino Fundamental. É importante observar que a rede pública de ensino, seja estadual ou municipal, vai dispor de mais recursos financeiros dependendo do número de alunos atendidos pela respectiva rede.

Até a vigência dessa lei, os Municípios ou Estados dispunham de recursos para a área educacional independentemente do tamanho da rede, sendo assim um município que, como exemplo, atendia 1000 alunos no Ensino Fundamental, dispunha de mais recursos financeiros que outro município que atendia 5000 alunos no mesmo nível. Esse dispositivo

legal vem, de certa forma, quebrar esse vício verificado no financiamento do Ensino Fundamental público no país.

No parágrafo 4º do Art. 6º da referida lei é determinado: “no primeiro ano de vigência desta lei, o valor mínimo anual por aluno, a que se refere esse artigo será de R\$ 300,00 (trezentos reais)”. A fixação, pelo Presidente da República desse valor acima, em primeira análise, constitui em avanço no sentido da equidade entre Municípios e Estados da Federação.

3.4.2 - A Descentralização da Educação Nacional e a Nova LDB

A vinculação de recursos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é regulamentada pelos parágrafos do Art. 69 e nos Art. 70, 71, 72 e 73 da LDB. De acordo com os parágrafos do Art. 69:

“1º a parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita dos governos que a transferir.

2º serão consideradas excluídas das receitas de imposto mencionado neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

3º para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando foi o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

4º as diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apurados e corrigidos a cada trimestre do exercício financeiro.

5º o repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela Educação, observados os seguintes prazos:

- I– recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
 - II– recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
 - III– recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.
- 6º o atraso da liberação sujeitará os recursos à correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.”

Na tabela abaixo está exemplificada a aplicação dos recursos após a realização de transferência de uma esfera de governo para outra.

Tabela-3.2

Valor arrecadado	R\$ 1.000,00
Transferido para outra esfera	R\$ 250,00
Saldo	R\$ 750,00
18% do saldo a ser aplicado em Educação	R\$ 135,00

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), traz a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades das três esferas de governo em relação ao atendimento aos diferentes sistemas de ensino: “À união cabe a manutenção do Ensino Superior; Estados e Municípios passam a ser responsáveis pela gestão da educação fundamental. Os municípios oferecem com prioridade o Ensino Fundamental, seguido da educação infantil” (Brasil, 1996). Já o Ensino médio, última etapa da educação básica, fica a cargo dos Estados.

A determinação legal das responsabilidades de cada esfera de governo por cada modalidade de ensino é um fato positivo, pois não só determina o papel de cada esfera governamental, como também dá ênfase à cooperação entre eles para a gestão e manutenção dos respectivos sistemas de ensino. Cada ente da federação não é mais visto como instituição isolada, mas pertencente a um sistema e a uma coordenação, em busca de um objetivo comum, sem com isso diminuir a autonomia, mas pelo contrário, possibilitando que cada

sistema de ensino a partir dos dispositivos legais, tenha um horizonte a seguir, não de forma solitária e sim compartilhada entre as três esferas de governo.

A constituição brasileira estabelece que, no mínimo, 25% dos recursos estaduais e municipais devem ser aplicados na Educação, incluindo aí as transferências governamentais. Mas esse dispositivo constitucional não é suficiente para diminuir as distorções, como foi citado nos exemplos acima.

Nas regiões com maior tradição educacional, sul e sudeste, os Estados desenvolveram redes mais amplas de atendimento escolar, ficando os municípios mais ricos, em muitos casos, com um montante de 25% dos recursos municipais em dificuldade para investirem no Ensino Fundamental.

Nas regiões Norte e Nordeste, a expansão do atendimento escolar é mais recente, promovida pelos municípios. Com isso, sendo município com baixa arrecadação “não conseguem ofertar o Ensino Fundamental se não pagando salários irrisórios: de R\$ 10,00 ou R\$ 20,00 por mês” (Castro, 1999, p 14). Com a criação do FUNDEF, pela Emenda Constitucional 14, essas distorções são amenizadas, pois os critérios de redistribuição dos recursos são definidos pelo número de alunos atendidos nas respectivas redes. Quanto maior o número de alunos, maiores os recursos disponíveis.

3.4.3- A Transferência de Recursos Públicos para Escolas Privadas

O Art. 213 da Constituição Federal, possibilita a transferência de recursos públicos para escolas privadas, nos seguintes termos, já citados nesse capítulo:

“Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I- comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em Educação;

II- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades”

Esse dispositivo, segundo Oliveira 2002, é o primeiro na legislação brasileira a definir critérios de repasses financeiros para escolas privadas. Sendo que anteriormente as transferências financeiras eram feitas de forma clientelista, sem uma Norma Legal que definisse o repasse de recursos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Art. 77, pouco alterou o dispositivo constitucional, aos incisos acima são acrescentados:

“IV- Prestem contas ao poder público dos recursos recebidos

Parágrafo 1-Os recursos de que trata esse artigo poderão ser destinados a bolsas de estudos para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede local.”

A expressão “definidas em Lei” pressupõe que esse repasse financeiro depende de legislação complementar para regulamentar a transferência entre os diferentes entes federativos e as escolas privadas, definidas em conformidade com os dispositivos legais acima.

3.4.4 - A Implantação do FUNDEF em um Estado de Acentuada Pobreza

“Há no Ceará, municípios que não podiam gastar por ano mais do que R\$ 60,00 para cada aluno da rede”. (...)’Há professores que recebiam R\$ 100,00 mensais por jornada de 4 horas diárias de trabalho.” (Naspolini, 1999, p 159). A situação econômica de município do interior cearense não é diferente de tantos outros municípios brasileiros, principalmente das regiões Norte e Nordeste do país, e de forma particular do Vale do Jequitinhonha em Minas

Gerais, que sobrevivem quase que exclusivamente das transferências constitucionais, seja dos Estados ou da União. A criação do mecanismo de financiamento foi relevante para o aumento dos recursos financeiros para esses municípios, o que não é verificado em municípios, como: “O município de Fortaleza (capital do Estado), contudo, podia praticar gastos anuais superiores a R\$ 700,00 por aluno de sua rede” (Naspolini, 1999, p 159).

Em se tratando de um mecanismo redistributivo (FUNDEF) com certeza o município de Fortaleza perdeu recursos enquanto outros foram beneficiados. “O FUNDEF opera mediante definição de um valor anual mínimo por aluno. Para o ano de 1998, esse valor foi estabelecido, nacionalmente, em 315,00 reais” (Naspolini, 1999, p 159).

O que é importante observar não é a razão de quanto cada município pobre passou a receber, mas quantas cidades viram seus recursos financeiros diminuir e se de fato o per capita nacional de R\$ 315,00 anuais é suficiente para atender, com qualidade, um aluno do Ensino Fundamental. Observa-se que o custo aluno da rede municipal é sempre maior, devido aos seguintes fatores:

- 1 – A dispersão populacional do alunado rural que depende do transporte escolar, assim como o professor;
- 2 – A relação aluno/professor na rede rural é menor, portanto o custo se torna maior.

A própria lei que cria o FUNDEF (lei 9424/96), no seu artigo 2^a inciso IV prevê o custo aluno diferenciado para as áreas rurais, o que até no momento não foi regulamentado, como confirma o custo maior na citação abaixo:

“Qualquer que seja o âmbito de análise, as constatações sugerem que os gastos públicos afetam, de maneira desigual, aqueles que deveriam receber tratamento mais homogêneo. Por exemplo escolas rurais ou da periferia urbana recebem menos recursos que as escolas situadas nos bairros residenciais de classe média” (Melo e Souza, 2002, p 38).

Para efeito do FUNDEF, como não há diferenciação, entre a per capita dos recursos financeiros entre as escolas urbanas e escolas rurais. Com isso é reforçado a distorção

acima, devido ao custo mais elevado com transporte de alunos, professores, materiais didáticos. Outro fator agravante é a relação entre o número de alunos por professor, sendo menor, nas áreas rurais. Isso, em função da densidade demográfica ser menor nessas zonas. Uma das saídas encontradas pelos municípios para diminuir o custo aluno em função da relação número de alunos por professor foi a “nucleação escolar” o que acarreta em outras despesas como no transporte escolar, melhoria das estradas, compra e manutenção de veículos escolares.

3.5- Conselho de Controle Social da Aplicação dos Recursos do FUNDEF

Na Lei 9424/96, que institui o FUNDEF, no seu Art. 4º e 5º definiu o controle social da aplicação dos recursos financeiros, “cabendo a cada esfera de governo criar os respectivos conselhos no prazo de 180 (cento e oitenta dias) a contar da vigência desta Lei.” A criação dos conselhos para o controle de políticas sociais foi uma prerrogativa da Constituição Federal de 05/10/88. Constitui um avanço na participação da sociedade civil brasileira no acompanhamento, fiscalização e controle dos recursos públicos.

A eficiência no trabalho dos conselhos de controle social fica dependente do gestor municipal em permitir a autonomia legal aos conselhos, em possibilitar o seu efetivo trabalho, em apresentar os balancetes contáveis e em ter um espírito democrático no trato à coisa pública. Mesmo com a obrigação legal de implantação dos conselhos de acompanhamento, controle e fiscalização dos recursos destinados à Educação, ainda há evidências e fatos comprovados de corrupção praticada no uso desses recursos.

Um fator que tem contribuído com o trabalho desses Conselhos e com a própria transparência na aplicação dos recursos é a estabilidade monetária alcançada pelo Plano Real implantado em 1994, como constata a afirmação: “uma das vantagens do retorno da estabilidade monetária, no Brasil, são as possibilidades de maior transparências nos gastos e controle dos custos” (Melo e Souza, 2002, p 39). O que não inviabiliza o desvio de recursos.

3.6- Salário Educação: Outra Fonte de Financiamento

A lei 9.766, de 18 de dezembro de 1998, altera a legislação que rege o salário - educação, que é uma contribuição paga pelas firmas individuais ou sociedade que assume o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, bem como as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à seguridade social. Está assim definido no Art. 1º, parágrafo 3º da referida lei federal.

Para efeito de cálculo, o salário-educação corresponde “à alíquota de dois inteiros e cinco décimos por cento, incidente sobre o total de remuneração pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvados as exceções legais”(Brasil, 1999).O montante de recursos arrecadados pelo salário-educação é distribuído nas três esferas de governo sempre vinculado ao Ensino Fundamental, a saber:

A quota federal, correspondente a um terço do montante de recursos, que será destinado ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do Ensino Fundamental. Sendo que a quota estadual será redistribuída entre Estados e os respectivos Municípios, conforme critério fixado em lei estadual.

A crise financeira que agrava a economia brasileira afeta diretamente a parcela de recursos destinados à Educação. O índice de desemprego e de informalidade da economia limita drasticamente a capacidade de aporte de investimentos necessários para expansão do Ensino Médio e a manutenção do Ensino Fundamental.

Outro agravante aos Estados e Municípios que recai sobre as finanças públicas é a criação, pelo governo federal, do Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), que retém pelo governo federal 20% das contribuições ao salário-educação. Esse montante “é o maior recursos que a União repassa aos Estados, para garantir o valor per capita mínimo definido pela lei do FUNDEF descentralização da Educação” (Wahrhaftig, 1999, p 208). Os recursos do salário-educação financiam programas, como do livro didático, o transporte escolar,

reformas e construções escolares, treinamento e capacitação de professores entre outros programas nas três esferas de governos.

3.7- Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE

A medida provisória - 2.178-36, de 24 de agosto de 2001 - define os critérios para o Programa Nacional de Alimentação Escolar vigente no país. Esse programa, em se tratando de um país com grande parcela da população com deficiências nutricionais, é de grande relevância para a permanência de crianças e jovens na escola.

No seu artigo 1º está assim deferido, quanto ao orçamento do programa: “Os recursos consignados no orçamento da União para a execução do Programa de Alimentação Escolar – PNAE serão repassados em parcelas aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.(Brasil, 2001c). Quanto aos repasses financeiros são feitos em parcelas mensais aos entes da federação, os valores são calculados conforme o censo escolar realizado no Pré-Escolar e Ensino Fundamental, no ano anterior à efetuação da liberação dos recursos, definidos no parágrafo 1º e 3º da medida provisória.

No parágrafo 2º do Art. 1º a medida provisória é definida com uma exceção: “... poderão ser computados como parte da rede municipal os alunos matriculados em escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas atendidas.”(Brasil, 2001c). E na exceção pode ser estendida às escolas comunitárias, que conforme o seu caráter estatutário podem requerer ao Conselho Nacional de Assistência Social o Certificado de Filantropia.

Os recursos repassados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE são insuficientes principalmente para as regiões rurais carentes e distantes dos grandes centros produtores e distribuidores de alimentos. A parcela per capita repassada, desde 1994, tem sido correspondente a R\$ 0,13 (treze centavos de real) para o Ensino Fundamental. Observa-se que pelos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nestes últimos 07 anos a inflação foi superior a 70% (setenta por cento). Como se não bastasse, a inflação é calculada conforme os preços praticados em oito capitais do país, que não refletem a realidade de municípios e regiões afastadas dos grandes centros. O outro

agravante é que a alimentação escolar não é legalmente estendida para o Ensino Médio, o que muitas vezes não ocorre na prática. Quando escolas atendem ao Ensino Fundamental e Médio, de forma conjunta, oferecem a alimentação às duas etapas da educação básica.

O repasse de recursos financeiros, feito pela união a esse programa “destina-se, exclusivamente, à aquisição de gêneros alimentícios,” (Brasil, 2001c). Desta forma, esse programa tem caráter suplementar como define o inciso VII do Art. 208 da Constituição Federal. Os outros recursos necessários ao complemento dos alimentos ficam a cargo dos Estados e Municípios, também prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais, do Distrito Federal e às escolas de Educação Especial qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas.

3.8- Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

O Artigo 9º da medida provisória – 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, define os objetivos do referido programa, sobre os recursos financeiros:

“serão repassados a cada escola com mais de 100 alunos, aos Municípios e Estados, para escolas com número inferior de alunos por escola. Serão repassados, anualmente, tendo como base o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e especial, de acordo com os dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior” (Brasil, 2001c).

Mais uma vez o Ensino Médio é excluído de um programa federal, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar. O seu Art. 10 define a finalidade dos recursos repassados “...serão destinadas à cobertura de despesas de custeio, manutenções e de pequenos investimentos, exceto gastos com pessoal, que concorram para a garantia do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.” (Brasil, 2001c)

3.9 - A Inexistência de Mecanismo de Financiamento do Ensino Médio

“No período de 1970 a 1996, as taxa de escolarização líquida na faixa etária de 15 a 17 anos evoluiu de 4,8% para cerca de 25%”, constata o Secretário de Educação do Estado do Paraná, Ramiro Waharhaftig. Essa constatação coloca em evidência a capacidade dos Estados em financiar a manutenção e a expansão do Ensino Médio no país. “Esse nível de ensino só poderá ser assumido pelos Estados mais ricos da Federação” (Wahrhaftig, 1999, p 207). A lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 10 diz que os Estados incumbir-se-ão:

”Assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio. O que se observa é que os Estados compartilham com os Municípios no atendimento ao Ensino Fundamental, a essa modalidade com recursos vinculados e com exclusividade o atendimento gratuito ao Ensino Médio que não conta com recursos definidos em lei.”

No Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), segundo o Secretário do Paraná, já há consenso entre os Secretários Estaduais de Educação quanto a necessidade de uma nova política de financiamento do Ensino Médio que comprometa o governo federal. A proposta é de criar um mecanismo que inclua o Ensino Médio o Pré-Escolar e a Educação de Jovens e Adultos, que fazem parte da educação básica e não dispõem de recursos definidos em lei. Com essa proposta já sinalizada pelo Governo Federal o FUNDEF deixaria de existir e seria substituído pelo Fundo Nacional de Educação Básica- o FUNDEB.

Sendo que a função redistributiva vincula-se à manutenção dos recursos do FUNDEF, que serão complementados pela união à medida que um determinado Estado da federação não atinja a per capita nacional necessária ao atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. É bom lembrar que essa per capita é definida pela própria União, via decreto presidencial, como cita o Art. 6º, parágrafo 1º da lei 9224/96. Tendo ao mesmo tempo a união a

obrigação legal à definição dos valores e ao repasse dos recursos. Várias divergências são tratadas, inclusive no poder judiciário, sobre o per capita nacional definida pela união. Essa é a suspeita do próprio Secretário de Educação do Paraná: “Se a prerrogativa de arbitrar esse valor mínimo, concedido ao Presidente da República pela lei número 9424/96, utilizada com o objetivo de reduzir o valor da complementação devido pela união, haverá inevitável desvirtuamento das novas regras de financiamento do Ensino Fundamental.”

Assim, toda possibilidade de redução dos repasses do atendimento ao Ensino Fundamental, recai também, ao Ensino Médio, pois sendo os recursos do FUNDEF insuficientes a esse nível, cabe aos Estados disponibilizar outras fontes de recursos que possam ser alocadas ao Ensino Médio.

Considerações Finais Sobre o Capítulo

A Legislação Federal relativa ao financiamento da Educação Básica, neste capítulo analisada, possibilita que as Escolas Famílias Agrícolas, mesmo sendo legalmente escolas privadas, possam ser financiadas pelo poder público. Seja o poder Federal, Estadual ou Municipal, dependendo para isso de legislação específica que regulamente o repasse dos recursos financeiros entre a esfera de poder e uma Unidade Executora, legalmente constituída, para gerir a aplicação desse recurso público. O mesmo se aplica a outros programas federais aqui analisados, como na situação anterior, depende de instrumentos legais criados para esse fim.

Quanto às escolas localizadas no Estado de Minas Gerais, como as duas a serem pesquisadas, o Movimento deve cobrar da Secretaria de Estado da Educação o cumprimento da Lei 14.614/03, de autoria do Deputado Adelmo Carneiro Leão, que regulamenta o repasse de recursos financeiros para essas escolas. Iniciativa essa, de construção de legislação, que deve ser seguida em outros Estados da Federação, sem contudo, perder de vistas a possibilidade de financiamento diretamente da União às escolas.

No aspecto do financiamento do Ensino Fundamental brasileiro um fator preocupante que anula os esforços de investimento no setor é a de corrupção praticada principalmente por governos municipais desse país. O Governo Federal, preocupado com essa situação, a partir de 2003, passou a fiscalizar os municípios, via sorteio público, quanto á aplicação dos recursos federais transferidos. No mês de novembro de 50 (cinquenta) cidades fiscalizadas mensalmente, 46 (quarenta e seis) haviam praticado alguma irregularidade na aplicação de recursos federais repassados. O FUNDEF é um mecanismo de repasse financeiro entre a União , Estados e Municípios. È importante que a lei seja aplicada com rigor contra maus gestores, que os recursos da Educação sejam aumentados, e que a Educação Básica, no seu conjunto, tenha recursos vinculados com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB- Fundo Nacional de Educação Básica.

No próximo capítulo serão abordados os procedimentos teóricos, metodológicos e a problemática da pesquisa, tendo em vista a relação entre o financiamento precário dos projetos em questão e a possibilidade ou impedimento à profissionalização dos docentes que trabalham nessas escolas.

CAPITULO IV

4- A Problemática do Financiamento das EFAs no Vale do Jequitinhonha e suas Implicações na Profissionalização Docente

Introdução

O objetivo desse capítulo é apresentar a problemática de estudo, em primeiro momento e na seqüência definir os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração da pesquisa de campo.

Ressalto a não existência de pesquisas da situação financeira dessas escolas no Brasil, o que de certa forma dificultou a construção desse trabalho. As fontes de pesquisa documental foram de variadas formas com o intuito de suprir essa deficiência.

Os instrumentos para coleta de informações, com a posterior análise de conteúdo, foram priorizadas em entrevista semidiretiva, por melhor encaixar nesse tipo de pesquisa, privilegiando um pequeno grupo a ser pesquisado, sem contudo deixar obter as informações requeridas e necessárias à elucidação da hipótese inicialmente levantada.

4.1.1- As Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e a Dificuldade Financeira

A experiência das Escolas Famílias Agrícolas iniciou-se, no Brasil, a partir do final da década de 1960. Essa prática Pedagógica inovadora no ambiente rural brasileiro já foi analisada através de diferentes estudos, mas ainda é desconhecido estudo sistemático e aprofundado sobre a sua sustentabilidade financeira e econômica e sobre a profissionalização docente.

As Escolas Famílias Agrícolas são definidas como: “uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem entretanto, excluir os adultos.” (Calvó, 1999, p 17).

Esse processo de formação concilia diferentes tempos e espaços formativos. Nas duas escolas estudadas, por duas semanas os jovens permanecem na escola, sendo acompanhados pelo corpo docente nas atividades práticas na propriedade escolar e na parte teórica de sala de aula. Nas duas semanas seguintes esses jovens desenvolvem as atividades propostas pela escola no ambiente familiar, na convivência e no trabalho com a sua família.

Em se tratando de duas experiências educativas em um contexto de acentuada pobreza é relevante o aprofundamento nessa temática: saber como pessoas, instituições públicas e privadas, financiam esses projetos e como se dá a formação inicial, a formação continuada e como são as condições de trabalho nessas escolas.

Em conversas informais com coordenadores e docentes dessa rede de escolas veio à tona a preocupação com a situação financeira vivida pelas Escolas Famílias Agrícolas de outras partes do país. Em depoimento, a coordenadora Ana Maria Pinto da Escola Família Agrícola de Goiás, localizada na cidade de Goiás, no Estado com o mesmo nome, refere às dificuldades vividas pela escola nos seguintes termos:

“Nós somos quinze na equipe, entre monitores, diretor e secretário. O salário foi cortado pelo governo do Estado que mantinha convênio com a associação mantenedora da escola. Só depois de cinco meses sem receber salário, o governo aceitou o retorno dos professores que tivessem faculdade. O salário era de 640,00 reais e foi reduzido para 450,00(...) a Associação não tem como manter a escola, a não ser com o dinheiro que as famílias pagam. Cada família paga 20,00 reais por mês, nós temos 150 alunos e menos de 50% conseguem pagar.”

A situação financeira vivida pela EFA de Goiás, não é a única experiência educativa que adota a Pedagogia da Alternância que vive situação semelhante. Outras escolas como a Escola Família Agrícola de Anchieta, localizada no Estado do Espírito Santo, a primeira experiência do país, iniciada em 1969, vive situação financeira semelhante. O depoimento do seu primeiro docente, que trouxe a experiência educativa da Itália, quando lá foi estudante de uma escola dessa modalidade, definiu com suas palavras a gravidade da situação dessa escola e, conseqüentemente, elucidou a importância e a relevância desse trabalho. Com trinta e quatro anos de serviços prestados, Sérgio Zamberlan, considerado a história viva do movimento das escolas famílias agrícolas do Brasil, fez o seguinte relato:

“A relação de trabalho é muito precária, os atrasos salariais (...) a direção não valoriza os esforços. Não sabem valorizar o profissional da Educação que é o monitor da escola. (...) Depois de tantos anos (34) eu digo claramente: se tiver outra oportunidade, sempre na área de Educação com melhores salários e talvez melhor estabilidade eu estaria disposto a fazer parte. Sempre, porém com essa exigência na área de Educação, Educação Rural, mas em outra região, para fazer uma alternância, que um pouco como fim de carreira, mas eu estaria disposto...”

O depoimento de Sérgio Zamberlan é um indício forte da situação financeira e trabalhista vivida pelos profissionais que trabalham no movimento das escolas em alternância do Brasil. A partir dessas dicas fiquei convencido da relevância desse trabalho para a própria sobrevivência do movimento, assim como da esperança de agricultores que lutam para a sobrevivência desse modelo formativo criado, dirigido pelos agricultores e para os agricultores e seus filhos.

4.1.2- Apresentando a Problemática de Estudo

No Brasil não há estudos sobre a problemática do financiamento das escolas famílias agrícolas e são poucas as reflexões e análises do financiamento da Educação, seja ela

pública ou privada. Os casos em análise são escolas privadas de interesse comunitário (Brasil, 1996).

Em decorrência da falta de referências teóricas que tratam do financiamento das escolas comunitárias, fiz por bem, recorrer à Legislação Federal (Lei 9424/96, Lei 9394/96; Lei 10172/01) e várias outras Leis Federais e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que tratam do tema financiamento da Educação. Assim como Leis Estaduais que fazem referências a essa temática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN, no Art. 77, define alguns critérios de possíveis repasses de recursos públicos para as escolas comunitárias.

A Lei 9424/96, define quais são os recursos financeiros que compõem o item Educação nos orçamentos federais, estaduais e municipais e a Lei 100172/01, institui o Plano Decenal de Educação Nacional plano esse, para os próximos 10 anos. A partir de sua publicação, em 2001, tornou o parâmetro nacional para que Estados e Municípios construam seus planos decenais de educação. Essa lei define, também os parâmetros da profissionalização docente: a formação inicial, as condições de trabalho, salário, a carreira profissional e a formação continuada.

Quanto aos estudos teóricos (Cury, 2002) fez um longo comentário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e (Melchior, 1997) apresenta as mudanças na lógica legal do financiamento da Educação Brasileira. Já (Adrião e Portela, 2001) abordam os temas Gestão e Financiamento da Educação, explicitando os passos para a transferência de recursos públicos para escolas privadas.

Entre outras abordagens do tema nas entrevistas exploratórias são elucidados como as famílias e outras organizações sociais contribuem com processo de financiamento dessas experiências educativas.

No tocante ao processo de profissionalização da equipe docente: (Freire, 2001, 2001b, 2001c, 1979, 2002) apresenta esse tema de maneira esparsa e muito mais como um “ideal” do que de uma perspectiva teórica a posteriori da profissionalização docente. Essa abordagem é em decorrência de que no Brasil (PGM4, 1998) o magistério não ser considerado como profissão em sua plenitude e importância. É somente na última década

do último século que esse tema começa a ser debatido no país, principalmente por instituições sindicais. Esse debate inicia-se principalmente em decorrência da promulgação da Constituição Federal (1988) e ao processo de abertura política ocorrido no país (1985).

Recorrendo a outros europeus (Perrenoud, 1999 e Imbernón, 2001) o tema profissionalização é melhor explicitado e daí decorre a compreensão teórica do tema. Mesmo assim, fica uma lacuna entre a perspectiva de profissionalização a partir dessa abordagem e a realidade empírica estudada, o que será suprido com as entrevistas exploratórias. Algumas questões merecem ser elucidadas: como se dá a profissionalização, há ou não algum processo interno ou externo à instituição que promove esse processo? Qual a contribuição das famílias no financiamento da unidade escolar? Como se dá essa contribuição? Quais São as instituições públicas e privadas que financiam essas escolas e qual a porcentagem do total requerido para a sua manutenção? Como são geridos esses recursos? Que condições de trabalho e salário são oferecidas para os profissionais que trabalham nessas escolas?

Esses questionamentos procuram elucidar a seguinte hipótese: a precariedade do financiamento é fator limitante para a profissionalização docente?

Para abordar o tema Financiamento Escolar, a referência foi a Legislação Nacional (9394/96, 9424/96) e de Lei Estadual 14614/03 de Minas Gerais, tendo a Legislação Federal como um ideal ou “possível” de ser cumprida pelas Escolas Famílias Agrícolas no tocante aos recursos per capita para o financiamento da Educação Básica.

O tema profissionalização docente será abordado, tendo como referência legal o Plano Nacional de Educação (lei10.172/01), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) e a Resolução (03/97) do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes para o plano de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados e Municípios.

As questões chaves a serem trabalhadas no tema profissionalização docente, foram retiradas do Plano Nacional de Educação, que trata dos seguintes temas:

a formação inicial docente; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

O referencial teórico de suporte para essa temática será trabalhado principalmente (Freire, 2001, Imbernón, 2001 e Perrenoud, 1999). Optei por esses autores e obras porque retratam a problemática da profissionalização através de uma perspectiva ética e porque enfatizam que o profissional da Educação deve ter uma atitude de responsabilidade social, sendo um sujeito agente no processo dialético de mudanças e não um profissional fechado em seu meio e descontextualizado do ambiente que o cerca. Essa opção teórica busca aproximar o objetivo da instituição educativa com a atitude do profissional docente. Sendo o objetivo da instituição educativa assim definido: “Facilitar os meios e instrumentos de formação adequando ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social econômico, espiritual) e de todo processo de formação” (Calvó, 1999, p 17).

Assim, o referencial teórico vai ao encontro do objetivo das experiências educativas analisadas. Sendo as questões centrais que norteiam essa pesquisa podem ser assim elucidadas:

Como as Escolas Famílias Agrícolas de Virgem da Lapa e a EFA Bom Tempo são financiadas?

Quais são os desafios para a profissionalização dos docentes dessas escolas?

A partir dessas indagações, procura-se interpretar os dispositivos legais que abordam o tema financiamento e dispositivos que tratam dos parâmetros da profissionalização docente no Brasil. Busco também interpretar, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, como e com quanto às instituições e parceiros nos projetos se comprometem com o item financeiro e, com mesmo procedimento, a partir da fala de docentes e coordenação escolar, como se dão a formação continuada dos docentes, a formação inicial, as condições de trabalho salário, e carreira em cada unidade escolar.

Para elucidar essa temática, recorri às seguintes questões a serem respondidas pelas coordenações:

1.1- Faça uma reflexão sobre a realidade da escola:

No tocante aos aspectos econômico e financeiro para a estruturação e profissionalização da equipe:

1.2-Quanto à participação em encontros e investimentos em meios e tecnologias e informação:

- por parte da escola;
- por parte da equipe;
- por parte da rede de escolas.

Para o corpo docente das duas escolas, as questões respondidas foram as seguintes:

- 1.1- faça uma reflexão sobre o seu trabalho pedagógico na escola;
- 1.2-quanto ao seu acesso à Formação Acadêmica ;
- 1.3 -quanto a sua participação em encontros extra-escolares
- 1.4-sobre momentos disponibilizados em leituras, produção de textos e reflexão sobre a prática escolar;
- 1.5-sobre o seu acesso aos meios e tecnologias de informações;

- 2.1- Reflita sobre a sua remuneração;
- 2.2-A sua satisfação profissional;
- 2.3-A realização como profissional;
- 2.4-Quanto a uma oportunidade de trabalho com melhor remuneração.

Além dessas questões, foram respondidas questões sobre o inventário financeiro de cada instituição, sobre as fontes de recursos, as despesas e a gestão desses recursos financeiros (anexo).

Consideramos a formação inicial, formação continuada, as condições de trabalho, salário e carreira, no seu conjunto como elementos importantes para se atingir a qualidade na educação escolar. Sendo que nenhuma dessas ações, de forma isolada, contribui de forma sustentada para a profissionalização docente, visando à qualidade do ensino ministrado em um ambiente de poucos recursos humanos e materiais, mas sedenta de transformações e mudanças necessárias à construção de um ambiente propício à sabedoria digna de seus cidadãos.

A opção aos parâmetros legais para a análise dos dados e das escolas em questão vai ao encontro do caráter permanente e à perspectiva positivo-evolucionista das leis, principalmente do Plano Nacional de Educação. Sendo ele adotado de uma forma

progressista ou conservadora é a referência legal para a construção de outros planos decenais de educação, mesmo as escolas comunitárias não fazendo parte dessa estrutura administrativa para a qual a lei foi criada é de bom senso que os patamares mínimos de condições de trabalho, salário, carreira profissional, formação inicial e continuada sejam alcançados também pelas escolas privadas (comunitárias ou não).

O objetivo geral dessa pesquisa é saber como essas escolas são financiadas, quais instituições contribuem com a sua manutenção e como se dá a profissionalização docente nessas escolas. Analisando a fala docente poderemos definir os impedimentos e fatores que favorecem o conjunto do processo profissionalização docente preconizado na Legislação Federal, com o aporte de teóricos já referidos.

4.2- A Metodologia

4.2.1- A Natureza da Pesquisa

De forma ampla (Mucchieli, 1996) pode-se classificar uma pesquisa em dois grandes métodos. O quantitativo e qualitativo. O tipo de método escolhido depende do tipo de estudo que se deseja fazer: a natureza do problema e a profundidade da análise que se busca dar. Essas abordagens são de natureza divergente: O Método Qualitativo é mais apropriado para pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais; já o método quantitativo está mais relacionado às ciências naturais. Na tabela abaixo é estabelecida uma comparação entre o método quantitativo e qualitativo, para melhor compreensão:

Quadro- 4.1

Pesquisa quantitativa	pesquisa qualitativa
Palavras Chaves: - Controle, extensão	Palavras Chaves: - Compreensão e profundidade
Abordagem ciências naturais	Abordagem nas ciências humanas, sociais e comunicação.

Preocupação objetividade, reprodutibilidade;	dominante: generalidade,	Essas preocupações são secundárias
Lógica de verificação		Lógica de descoberta
A que será significativo é conhecido precisamente		A priori, tudo pode ser significativo.

Adaptado: (Mucchieli, 1996).

No estudo que aborda as questões relativas ao financiamento das Escolas Famílias Agrícolas e o processo de profissionalização dos docentes que trabalham nessas escolas, está na lógica de descoberta, onde preocupo com a compreensão da realidade econômico-social das instituições e o seu contexto. Portanto, o método mais apropriado a “essa compreensão” é o método qualitativo pois: “Uma pesquisa (qualitativa) é concebida principalmente em uma perspectiva compreensiva, seu objeto de estudo é abordado de maneira aberta e ampla”. (Mucchieli, 1996).

Diferentemente do método quantitativo, o método qualitativo visa legitimar o conhecimento de forma diferente, pois a abordagem qualitativa é uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. No método qualitativo o sujeito-observador faz parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, de acordo com os seus valores e crenças, dando-lhes um significado. Em contraposição ao método quantitativo, os adeptos do método qualitativo, reconhecem que: “O método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma, o método é reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da história. (Martins, 1994, p 01)”.

A dinâmica social e a relação didática entre o sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática são fenômenos trabalhados pelo método crítico dialético, sendo essa abordagem no campo da pesquisa brasileira ainda recente. Enquanto o método quantitativo, de orientação positivista tem raízes mais profundas no Brasil. Dentre as características importantes dos pesquisadores que abordam o método qualitativo segundo (Patton, 1986), são:

Visão holística: procuram entender o fenômeno e as situações de se conjunto, considerando que o todo é maior do que as partes somadas individualmente. Além disso, consideram que a descrição e o entendimento do contexto onde o fenômeno ocorreu é crucial.

Abordagem Indutiva: buscam compreender os múltiplos inter-relacionamentos entre os discursos que surgem dos dados sem fazer suposições à priori sobre essas relações;

Investigações naturalistas - não tentam manipular o ambiente pesquisado, mas compreender o fenômeno no contexto onde ocorre naturalmente.

Ser holístico, indutivo e naturalístico significa estar próximo do fenômeno em estudo. O investigador que utiliza a abordagem qualitativa tenta entender o fenômeno através de contato direto no contexto onde ocorre.

“Buscam inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual. A lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos, e explicitam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática.” (Martins, 1994, p 3).

Para esse nível de interpretação das instituições e atores a serem estudados, procuro utilizar diferentes fontes de informação:

O processo relacional entre os diferentes atores, tais como: o trabalho em equipe, as leituras, reflexões, reivindicações de melhores condições de trabalho, carreira profissional e salário, que busco a partir das entrevistas semi-diretas e do referencial teórico;

Os elementos econômicos e financeiros produzidos e aprovados de diferentes fontes e formas para a manutenção dos projetos ,eu recorro a questões mais precisas para conhecer o inventário financeiro das instituições e a fontes documentais;

Os elementos produzidos no contexto sociais, locais, regionais e nacionais, eu recorro a documentos oficiais e análise teórica de obras de autores que abordaram essa temática.

(Treviños1987) recomenda que o foco de pesquisa esteja vinculado ao âmbito cultural do pesquisador ou à sua prática profissional - nesse trabalho o pesquisador faz parte do contexto espacial do pesquisado, mantém laços estreitos com as instituições e pessoas pesquisadas.

4.2.2- A Efetuação da Pesquisa

As Escolas Famílias Agrícolas foram introduzidas no Brasil a partir do Estado do Espírito Santo em 1969, e desse Estado se irradiou para outras regiões do país. O movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil está ligado a duas associações de caráter nacional, a mais antiga a UNEFAB, que coordena as escolas denominadas: Escolas Famílias Agrícolas e a Associação Regional das Casas Famílias Rurais (ARCAFAR), que coordena as instituições educativas denominadas Casas Familiares Rurais.

As duas vertentes têm a origem francesa, portanto as Escolas Famílias Agrícolas vieram para o Brasil a partir de experiências transportas da França para a Itália. Já as Casas Familiares Rurais, mais recentes, têm a sua origem diretamente da França.

Em Minas Gerais, e especialmente do Vale do Jequitinhonha, as experiências de Formação em Alternância, nessa modalidade, conta somente com a rede denominada de Escolas Famílias Agrícolas. Sendo 07 (sete) escolas em diferentes cidades do Vale, a saber: 02 em Turmalina, 01 em Virgem da Lapa, 01 em Itaobim, 01 em Itinga, 01 em Comercinho e 01 em Padre Paraíso.

4.2.3- a Seleção das Escolas

Em primeiro momento a minha intuição era fazer uma pesquisa que abrangesse vários Estados da Federação, mas devido às longas extensões territoriais entre as diferentes experiências pedagógicas no Brasil, à limitação de tempo e recursos financeiros para percorrer longos caminhos e, seguindo uma orientação da professora Dominique Bachelard

sensibilizada com a situação de acentuada pobreza do Vale Jequitinhonha, definiu pesquisar duas escolas localizadas no Vale do Jequitinhonha, onde nasceu e mora consecutivamente há mais de 10 anos. Para selecionar as escolas em um universo de 7 (sete) experiências foi levado em conta:

- 1- que a escola fosse comunitária, isto é mantida por uma associação;
- 2- que fosse uma escola que atendesse ao Ensino Fundamental e outra ao Ensino Médio.

A partir da aplicação desses critérios o universo de escolas a serem pesquisadas foi reduzido de 07 (sete) para 02 (duas) escolas, pois as escolas localizadas em Turmalina: uma de Ensino Fundamental e Médio e outra do Ensino Fundamental são públicas municipais; as escolas localizadas em Itinga, Comercinho e Padre Paraíso são públicas municipais de Ensino Fundamental. Portanto, restaram a Escola Família de Virgem da Lapa, de Ensino Fundamental e a Escola Família Agrícola de Bom Tempo em Itaobim de Ensino Médio.

4.2.4- A Escolha da População a Ser Pesquisada

Como foi definido o método qualitativo para a pesquisa em detrimento ao método quantitativo que trabalha com análises estatísticas, principalmente, assim, o Método Qualitativo valoriza o conteúdo de discurso dos pesquisados para posterior análise, portanto necessitava de uma amostra que fornecesse maior qualidade de informações sobre o fenômeno estudado e não simplesmente, como já disse, a quantidade em si. Portanto partindo desse pressuposto metodológico coube definir a amostra de cada unidade escolar. Utilizando para isso os seguintes critérios:

- 1- que o docente a ser pesquisado tivesse o maior tempo de trabalho naquela unidade escolar;
- 2- que a amostra fosse superior a 50% do quadro docente.

Em cada unidade escolar deveria ser pesquisada a direção da entidade mantenedora, com o intuito de obter principalmente informações sobre a parte financeira da instituição e como

esses recursos eram geridos e, em cada unidade, fosse pesquisada a coordenação pedagógica.

Definidos os critérios da amostragem, ficou assim constituído o universo a ser pesquisado:

quadro: 4.2 – amostra docente

Escolas	Corpo Docente	Amostragem
EFA de Virgem da Lapa	06	4 docentes
EFA Bom Tempo	08	04 docentes
Total de docentes	14	08 docentes

Na Escola Família de Virgem da Lapa, foram pesquisados 04 docentes, um coordenador pedagógico e o presidente da Associação mantenedora. O mesmo procedimento foi tornado para a EFA de Itaobim, sendo entrevistados 03 docentes e a coordenadora, que também exerce essa função.

A definição dessa população a ser pesquisada, vai ao encontro da afirmação: a exigência de representatividade é menos freqüente do que por vezes se julga: “não deve confundir-se cientificidade com representatividade.” (Quivy e Champenhoudt, 1995, p 161). Com essa interpretação a maior preocupação foi em recolher as melhores informações e conteúdos, assim foi privilegiado o tempo de trabalho docente na instituição.

4.2.5- As Entrevistas

O método das entrevistas em pesquisa nas ciências humanas e sociais, é vantajoso em relação a outros métodos, em decorrência dos seguintes fatores: “O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade dos dispositivos que permitem recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referências – a sua linguagem e suas categorias mentais” (Quivy e Champenhoudt, 1995 p 194).

Nesses termos o método de entrevista foi definido como instrumento de coleta de testemunhos das implicações do financiamento escolar precário com o processo de profissionalização docente nas duas escolas em questão.

(Quivy e Champenhoudt, 1995), caracterizam dois tipos de entrevistas bem definidas: a entrevista semidiretiva e a entrevista centrada, e particulariza as entrevistas feitas no âmbito da análise de histórias de vida sem defini-la. Outros autores, como (Martins, 1994) define três tipos de entrevistas: a entrevista em profundidade, a entrevista semi-estruturada e a entrevista estruturada. O primeiro tipo é utilizado no âmbito das histórias de vida.

A entrevista que melhor se encaixa nesse estudo é a entrevista semidiretiva ou semi-estruturada, que é o tipo mais utilizado em pesquisa social (Quivy e Champenhoudt, 1995).

A entrevista semidiretiva não é uma entrevista inteiramente aberta, nem formulada com um grande número de perguntas. O papel do entrevistador é deixar que o diálogo entre o entrevistador e entrevistado possa fluir. As perguntas podem ou não seguir uma ordem anteriormente definida, mas cabe ao entrevistador reencaminhar a entrevista quando essa, pela sua percepção, fugir dos objetivos propostos “e quando este não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy e Champenhoudt, 1995, p 193).

A entrevista semidiretiva tem, na sua fertilidade, a premissa de criar um ambiente favorável ao entrevistador e ao entrevistado, o que facilita o diálogo e possibilita a descrição de informação de forma detalhada. Ao mesmo tempo em que o roteiro pré-elaborado permite que o entrevistador atenda ao objeto de estudo, permite também que o entrevistado recorra a outras questões que, por ventura, achar conveniente em função das respostas proferidas pelos entrevistados.

Os dois roteiros de entrevistas, um para o corpo docente e outro para a coordenação, são divididos em duas temáticas propostas: o financiamento escolar e a profissionalização docente. Sendo definidos a partir de solicitação aos coordenadores que fizessem uma reflexão sobre a realidade da escola:

quanto aos aspectos econômicos e financeiros;

na dimensão econômica e financeira para a estruturação e profissionalização da equipe;

quanto à participação em encontros extra-escolares e investimentos em meios e tecnologias da informação: -por parte da escola; por parte da equipe; por parte da rede de escolas.

No tocante aos aspectos econômicos e financeiros ao pesquisador coube observar a estabilidade no fluxo de recursos, a regularidade no pagamento de salários, rotatividade da equipe, contribuição financeira das famílias e de órgãos públicos e privados...

Quanto à dimensão econômica e financeira para a estruturação e profissionalização da equipe, coube ao pesquisador observar os seguintes pontos: investimentos na formação acadêmica, participação em encontros de partilhas de conhecimentos, leituras e produção de textos, elaboração de projetos coletivos como instrumentos de mudanças de práticas, engajamento da equipe, participação em encontros e investimentos em meios e tecnologias da informação. Coube a mim analisar: investimentos em livros, revistas, Jornais, rede mundial de informações, encontros de partilha, seminários, fóruns.

O roteiro de entrevistas ao monitor foi dividido em duas partes, sendo a primeira relativa ao trabalho diário na escola e a segunda parte sobre a remuneração e as condições em que esse trabalho se dá. As questões, com os respectivos propósitos são:

foi solicitado que cada docente fizesse uma reflexão sobre o trabalho pedagógico na escola.

Quanto ao seu acesso à formação acadêmica buscou-se identificar os diferentes aspectos da formação inicial, tais como as dificuldades de acesso a essa formação inicial, tendo a própria carga horária de trabalho como fator limitante ao acesso a essa formação.

Quanto à participação em encontros extra-escolares, buscamos identificar a participação de cada docente em seminários, fóruns em busca de informações de trabalhos realizados em outras escolas;

Sobre momentos disponibilizados em leituras, produção de textos e reflexão sobre a prática escolar:

buscou-se identificar a participação dos docentes em grupos de estudo e reflexão dentro da unidade escolar, a realização de pesquisa, trabalho em equipe.

Sobre o acesso aos meios e tecnologias da informação, coube identificar o acesso de cada docente a livros, revistas, jornais e à rede mundial de informação.

Finalmente os roteiros de entrevistas com os presidentes de associações mantenedoras. Na primeira parte da entrevista foram feitas questões relativas às receitas financeiras das diferentes escolas, sendo as receitas de diferentes fontes, com os seus respectivos valores para o ano de 2002.

Na segunda parte as questões foram feitas para identificar as despesas em cada setor de atividade das escolas;

Já na terceira e última parte foram feitas questões relativas à gestão desses recursos dentro de cada unidade escolar.

Essas entrevistas foram feitas no mês de setembro de 2003, onde cada uma das escolas, para esse fim, foi visitada por mim. Lá foram gravadas as entrevistas com os docentes e com a coordenação pedagógica e feitas entrevistas não gravadas com presidentes das associações mantenedoras. Para cada escola, depois de marcação prévia, foi dedicado um dia para colher os relatos dentro das próprias escolas. Tanto os docentes quanto os dirigentes das escolas, de forma voluntária, forneceram os depoimentos com tranquilidade e serenidade. Nessas visitas foi também aproveitado o momento para colher documentos contábeis e relativos à história das escolas, documentos esses que foram analisados, neste trabalho.

4.2.6- A Análise dos Dados

A análise de conteúdo é utilizada para a interpretação de mensagens (Quivy e Champenhoudt, 1995) de fontes variadas, como: livros literários, artigos de jornais, documentos oficiais, relatórios de entrevistas pouco diretas, entre outras aplicações.

Neste trabalho procurei trabalhar as seguintes fontes de informações que, de forma complementar, possibilitaram a compreensão da temática trabalhada. Dentre essas fontes

de informações, as obras literárias de entrevistas constitui a fonte documental mais importante para a elaboração desse trabalho.

A utilização do método de análise de informação, que orientou esse trabalho pode ser assim definida: “Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos, (como, por exemplo, o cálculo de frequência relativa ou das co-ocorrências de termos utilizados)” (Quivy e Champenhoudt 1995, p 226).

Procurei privilegiar na análise de conteúdo desse trabalho à co-ocorrência de temas, definido da seguinte forma:“A análise de co-ocorrências examina as associações de temas nas seqüências da comunicação e parte do princípio de que as co-ocorrências entre temas informam o investigador acerca de estruturas mentais e ideológicas ou acerca de preocupações latentes” (Quivy e Champenhoudt, 1995, p 229).

Procurei levar em consideração a estabilidade no uso desse método, a fim de que não fossem tomadas como referência as minhas representações e valores.

A preferência por esse método de análise se justifica, não só pelo uso cada vez mais frequente dele nas ciências humanas e sociais, mas pelo fato de que esse método oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Quivy e Champenhoudt 1995, p 227).

Com isso atingi o rigor necessário à produção do conhecimento científico e à profundidade igualmente necessária.

Considerações Finais do Capítulo

A relevância desse tema para o movimento educativo das Escolas Famílias Agrícolas do país é justificada pela dificuldade de sustentabilidade econômica e financeira enfrentada por essas instituições de ensino, principalmente aquelas que não mantêm vínculo com o poder público municipal ou estadual. Essa constatação está justificada, nesse capítulo, a partir de conversas informais com integrantes do movimento.

Para a realização da pesquisa de campo chegou-se à conclusão pela adoção, como método de coleta de informações, as entrevistas semidiretivas e o método de análise das informações e análise de conteúdos, com isso privilegiando a interpretação qualitativa das informações.

As abordagens feitas nesse capítulo elucidaram a relação entre os temas financiamento e profissionalização docente, haja visto que os elementos a serem analisados na temática profissionalização foram retirados da Legislação Nacional, de forma mais objetiva será facilitado à compreensão e a construção dessa relação.

No próximo capítulo será abordado o tema: Formação e Profissionalização do Educador. Sendo o educador compreendido como um profissional contextualizado com o seu meio social, procurando, nesse ambiente de pobreza acentuada desenvolver e ou incentivar ações para a superação dessa realidade. Um profissional com uma visão ética do mundo em que vive, procurando dar sentido afirmativo à pergunta: o que faz o homem no mundo? É um ser passivo frente às injustiças, à indiferença, à exploração ou é um ser ativo que pode mudar esse estado de coisas.

CAPÍTULO V

5- A Formação e a Profissionalização do Educador

Introdução

Este capítulo tem como propósito discutir a formação e a profissionalização do educador, para compreender como se dá a gênese e a necessidade do perfil profissional requerido pela sociedade contemporânea, será analisada a proposta didático-pedagógica de Paulo Freire e Philippe Perrenoud, sem contudo deixar de buscar abordagens de outros profissionais do campo da formação que elucidaram o tema.

Aqui, Educação distingue-se de treinamento, conforme a definição do professor Thomas Cowan, quando Educação é entendida como: "um processo de auto-aprendizagem, e treinamento, aquilo que os outros fazem você fazer" (Shon, 1998, p 79). Já formação e o aprender são entendidos como: "formar-se é integrar numa prática o saber fazer e os conhecimentos (...) aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração" (Josso, 2002, p 33). Integração do Homem com o meio cultural, com as diferentes formas de ser e de comportamento a sua relação com as tecnologias e diferentes práticas sociais; a integração do Homem no sub-sistema político, com diferentes estruturas hierárquicas de poder e regulação da vida em sociedade; a relação do Homem com o meio ambiente, a interação com outras formas de vidas, com o seu meio em uma perspectiva ética visando às gerações futuras; e finalmente, a relação do Homem com diferentes estruturas econômicas no mundo do trabalho, em práticas sócio-econômicas locais, regionais e globais.

Além desse referencial teórico serão analisados a Legislação Nacional que aborda as condições de trabalho, salário e carreira docente, assim como os critérios de ingresso na Educação enquanto campo de trabalho passível de profissionalização.

5.1.1- O Processo Formativo Defendido por Paulo Freire

O ponto de partida de Paulo Freire para a construção prática e defesa de sua proposta pedagógica está centrada na seguinte pergunta: O que faz o homem no mundo? É um ser passivo, frente às injustiças, à indiferença, à exploração ou é um ser ativo que pode mudar esse estado de coisas.

Paulo Freire nega a escola “bancária”, que produz e reproduz seres fora da sua realidade, fora do seu contexto de vida, produz seres disciplinados, obedientes, que irão reproduzir a estrutura opressora dominante. Freire é intolerante à intolerância com que educadores relacionam com seus educandos, dirigentes com subordinados, governantes com governados. Não aceita qualquer processo que possa aniquilar a liberdade das pessoas, qualquer procedimento que impeça a utopia de um futuro melhor, de justiça social, de dignidade aos homens e mulheres do mundo.

Sua proposta defronta com a arrogância de professores, técnicos que apresentam como se tudo soubessem e fosse o educando uma “lata” vazia que vão enchendo com os seus “depósitos” técnicos (Freire, 1979 p 23). O processo de formação , para Freire ,é de mão dupla, isto é, aqueles que ensinam aprendem ao ensinar. Ele não concebe a formação como uma prática a-dialética, um saber descontextualizado com a experiência prática. Não vêem a experiência formativa como um treinamento técnico, que na visão de Freire é um ato de “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2001b, p 37).

5.1.2- A Formação do Educador

A passagem da condição de educador ingênuo para educador crítico não é como passo de mágica “a reflexão crítica sobre a prática cotidiana” (Freire,2001b, p 24) é fundamental para a formação do educador crítico, em um processo permanente de formação. Onde o educando seja sujeito da sua formação, da produção do saber e não um ser passivo nesse processo. Sendo um “formador” na condição de objeto da formação será capaz de formar educandos senão objetos. Educadores a-críticos reproduzem educadores a-críticos. Dessa

forma, o processo “formativo” constituiu-se como um círculo vicioso, o que é verificado na constatação:

“Um dos limites mais intransponíveis para o cultivo de uma pedagogia de qualidade decorre do círculo vicioso (apontado por Kant) gerado pelo mau educador, que, por sua vez, educa maus educadores. Como alguém que mal prepara as aulas, que não lê um livro por ano, que vive insatisfeito com o seu trabalho e seu salário pode fazer desabrochar na criança o amor pela leitura, a paixão do saber, a ética do trabalho e o interesse pela política ?” (Freire, 2001, p 26).

Essa constatação justifica a busca de Freire na construção do educador crítico e reflexivo. Só um educador crítico e reflexivo com sua prática permanentemente pode formar educadores com atitudes semelhantes. Pessoas preocupadas com o processo de humanização dos homens, com a sua formação como seres únicos, globais. Construir na educação um processo virtuoso, de justiça, de solidariedade, da ética, da cooperação e da formação permanente.

Freire reconhece que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ao mesmo tempo em que o educador deve ser um pesquisador a sua atitude enquanto educador é possibilitar a formação de pesquisadores” (Freire, 2002, p 32). Os acessos aos meios e tecnologias da informação decorrem e dependem de valorização e remuneração dos profissionais que trabalham na área da Educação, fatores que têm sido limitantes para que seja desencadeado o processo de formação permanente dos educadores no Brasil.

A atitude do professor enquanto pesquisador não pode limitar à pesquisa enquanto fim, mas como meio e fim para a formação permanente do educador. É pesquisando, enquanto educador, que se pode proporcionar a formação de pesquisadores. Não sendo pesquisadores os educadores não despertam nos educandos as necessidades da pesquisa. “Se educar não é transferir conhecimentos” (Freire, 2002, p 52) a Educação é também construída pelo exemplo.

A formação do educador crítico evita com que a teoria não tenha fundamentação prática no cotidiano dos educandos e que a prática não se torne simples ativismo. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.”(Freire, 2002 p 24).O ativismo proporciona a repetição e não a construção de uma prática reflexiva, requerida no processo de formação permanente.

No processo formativo Freire defende “a necessidade que temos de “assumir” a ingenuidade dos educandos para poder com eles superá-la” (Freire, 2001b, p 7) tanto o ato de ensinar não se separa do ato de aprender, como também o educador não pode postar em um patamar diferente do educando. A postura do educador deve ser de humildade para juntamente com o educando superar as suas indagações e inquietudes. “Pois não há saber nem ignorância absolutos: há somente uma relativização do saber e da ignorância” (Freire, 2001b, p 28).O ato educativo não é individualizado, é coletivo e em mão dupla. Acontece na relação entre educador/educandos e deles com o mundo “o homem está no mundo e com o mundo”. (Freire, 2001b, p 30). Ele é na sua essência um ser social, deve com isso, permanentemente interagir com e no mundo dos Homens.

Para compreendermos o processo de formação de educadores críticos, Freire difere a curiosidade ingênua da curiosidade crítica, sendo que: “A curiosidade ingênua está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.” (Freire, 2001b, pp. 34-35).

Como condição de construção da curiosidade crítica, Freire reconhece, ainda, que: “A superação (da ingenuidade) e não a ruptura se dá na medida que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza.” (Freire, 2001b, p 34) ser curioso é condição para a formação do indivíduo. Jamais a curiosidade pode ser superada, o que deve, e sendo papel da Educação é a superação da curiosidade ingênua, que é possível com “o desenvolvimento da curiosidade crítica insatisfeita, indócil” (Freire, 2001b pp. 35-36).A curiosidade é inerente ao ser humano, à sua formação histórica, ao seu construir e reconstruir nesse mundo. Já a ingenuidade não. A

curiosidade é construída e reconstruída em diferentes tempos históricos e em diferentes sociedades.

A curiosidade é o meio entre a ingenuidade e a criticidade, essa superação necessária, não é um ato solitário, mas solidário. Já a reflexão crítica sobre a prática, para Freire, é condição para a construção de educadores reflexivos e críticos.

5.2.1-A Reflexividade e a Formação de Professores

A reflexividade é conceito estudado no campo da formação de professores não recente. Vários autores usaram diferentes termos que fazem referências à formação do professor reflexivo. Já na década de 1930, John Dewey foi o primeiro educador a defender o ensino reflexivo: “O exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas forma de conhecimento, a luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. (Dewey,1989, p 25).

Nesses termos surge a necessidade de formar professores reflexivos, que venham refletir sobre a sua prática cotidiana e com isso desenvolver seu pensamento e a sua ação. Dentre todos os pensadores do campo da Educação e da formação foi Donald Shon, que com mais profundidade estudou e contribuiu para a divulgação do termo reflexão na prática docente.

Donald Shon propôs o termo reflexão-na-ação, essa é uma das diferentes formas de reflexão do profissional docente, sendo que a partir da ação, os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A profissão docente, para Shon, difere das demais, pois é uma profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação , que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata de um conhecimento prático, pessoal, e não sistemático.

Tal é a complexidade da profissão docente que os próprios professores não dão conta desse conhecimento prático que possuem.

“A concepção do conhecimento prático pessoal e de um conhecimento experiencial, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. o conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido por algo fixo, objetivo e sem alteração... o conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática”. (Candinin, 1986, p 20).

Essa análise da prática docente traz à luz a necessidade de aprofundamento na compreensão do trabalho dos professores. Tornando a profissão em questão uma profissão particular frente às demais, não só particular como também mais complexa.

5.2.2 - OS Níveis de Reflexão

Os autores (Zeichner e Liston, 1987) estabeleceram três níveis de reflexão ou de análise da realidade: o nível técnico, o nível prático e o nível crítico.

O nível técnico corresponde à análise das ações explícitas, o que fazemos é possível de ser observado: interagir com os alunos, perguntar, motivar...

O segundo nível implica o planejamento e a reflexão. O planejamento do que se vai fazer, sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático.

O último nível é o tocante às considerações éticas da profissão docente, esse nível é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores. Nesse último nível o expoente desse campo, no Brasil, foi o educador Paulo Freire. O qual é estudado nesse trabalho.

5.3.1- A Formação do Profissional Reflexivo Proposto por Perrenoud

Perrenoud defronta com os riscos da proletarização das atividades dos professores. Na perspectiva da profissionalização dos professores ele reconhece que: “um professor

reflexivo mantenha uma relação de envolvimento com a sua prática é o mínimo que se exige.” (Perrenoud, 1999, p 10). Envolvimento no sentido de fazer parte do debate sobre as finalidades da escola e o seu papel na sociedade, onde o professor deve: “trabalhar em equipe ou em rede; participar da vida e do projeto do estabelecimento; participar das atividades sindicais e corporativas no âmbito da profissão; investir na vida social, cultural, política e econômica local, regional e nacional”. (Perrenoud, 1999, p 11). Obviamente que cada professor tem uma maneira de participar em parte ou em todas situações citadas acima, o que não se admite é que o professor fique alheio ao envolvimento necessário ao reconhecimento e à construção de sua condição enquanto profissional.

As mudanças nas práticas educacionais e na formação de professores são propostas por Perrenoud como meio e forma de acompanhar as evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais (Perrenoud 1999, p 4) ocorridas na sociedade contemporânea. Por um lado os conservadores, segundo Perrenoud, relutam em pagar melhor aos professores, e investir em uma formação de mais alto nível. Esses conservadores preocupam em que: “os professores formados em uma prática reflexiva, crítica e para a cooperação, tornem-se contestadores em potencial.” (Perrenoud, 1999, p 5). Portanto, para essa parcela da população interessa a manutenção de uma estrutura social que não ameace a posição cômoda de estratos sociais superiores. Mesmo que para isso seja necessária a manutenção de um sistema educacional defasado frente aos avanços científicos e tecnológicos.

Como movimento antagônico a essa posição ideológica de grupos conservadores os grupos sociais que deveriam reivindicar” profissionalização, prática reflexiva, e participação crítica” (Perrenoud, 1999, p 5) não vislumbram mudanças educacionais, frente à eficiência requerida pela sociedade contemporânea. Isso porque “não é o ideal da maioria dos professores em atividade; nem é projeto ou vocação da maioria daqueles que dirigem o ensino.” (Perrenoud, 1999, p 5).

Mesmo a maioria dos professores reconhecendo os benefícios que poderiam significar uma profissionalização crescente, Perrenoud reconhece a dificuldade encontrada no quadro atual de professores, o que não impossibilita a formação futura de educadores, se investimentos forem feitos com esse objetivo, pois ele reconhece que: “O progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores” (Perrenoud, 1999, p 5).

O ambiente mais propício a essas mudanças de atitudes de professores em saírem do imobilismo, da passividade para a participação crítica, reflexiva e profissionalização, estão nos países em vias de desenvolvimento, mesmo reconhecendo que possa faltar os meios financeiros e técnicos para fazê-lo. A formação de educadores é inerente: “à prática reflexiva e a participação crítica, que são fios condutores do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação.” (Perrenoud, 1999, p 8).

Todas as competências requeridas aos educadores são constituídas, formadas a partir de uma prática reflexiva do educador e deve ser proporcionada pelas instituições de ensino preocupadas com a formação. A prática reflexiva deve ser permanente não só na resolução de problemas cotidianos “a reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo de sua ética.” (Perrenoud, 1999, p 8). A prática reflexiva deve se tornar rotina, permanente no cotidiano dos educadores, assim poderá ser proporcionado à conexão de redes de cooperação entre diferentes profissionais, alunos, orientadores, meios informativos e o meio social do educador. A prática reflexiva permanente deve se constituir como uma “vigília” contínua entre o educando e o mundo, entre teoria e a prática.

5.3.2- A Profissionalização ou a Proletarização dos Professores

Perrenoud vê dois caminhos possíveis, no campo da formação profissional, a serem desempenhados pelos docentes: um dos caminhos pode levar à proletarização e o outro à profissionalização, conforme citação abaixo:

“Os professores vêm-se progressivamente despossuídos de seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educativas e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino – é uma forma de proletarização;

-os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir uma formação contínua - é a profissionalização.” (Perrenoud In Charlier, 2000, p 85).

Para Perrenoud os professores não podem e não devem abdicar da sua condição de profissionais .Ele justifica a profissionalização fundamentada nos seguintes argumentos:

“1) As condições e os contextos de ensino evoluem cada vez mais depressa, fazendo com que seja impossível viver com as aquisições de uma formação inicial que rapidamente se torna obsoleta(...)o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática(...)

2)Se se quer que todos alcancem os objetivos, não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado. Esse ensino “sob medida” está além de todas as prescrições.

3)As competências profissionais são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipe ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de reputação reflexiva.” (Perrenoud, 1999, p 9).

O primeiro e o segundo item da citação acima são confirmados na perspectiva da formação permanente proposta por Freire: “É preciso que o educando vá assimilando o papel de sujeito da produção da sua inteligência no mundo e não apenas” ”receptor” que lhe seja transferida pelo professor.” (Freire,2001b, p 140). Tanto para os educandos, razão de existência dos educadores, e os próprios educadores na perspectiva da formação permanente” ou processo de “profissionalização permanente”. “É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (...) quanto mais alguém quer ser outro , quanto menos ele é ele mesmo.” (Freire,1979, pp. 32-35).Cada ser humano é único, portanto deve construir sua própria trajetória nesse mundo. Nessa mesma perspectiva Nóvoa, reconhece que: “só o profissional pode ser responsável pela sua formação. Esse é

um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores.” (Nóvoa In JB, 1999). Esse atributo não pode ser delegado a outro a não ser que o homem perca a sua condição autônoma de vida.

A reflexão crítica do educador, segundo Perrenoud, não deve ficar restrita à sala de aula e ao espaço escolar, deve-se constituir como compromisso social do educador no respeito e valorização de sua profissão; em integrar a uma verdadeira comunidade educativa; em dialogar com a sociedade e trabalhar na perspectiva da construção de redes de informação e formação.

O envolvimento em questões da sociedade proposto por Perrenoud, para a construção do educador reflexivo, apesar de reconhecer que não há neutralidade na educação, está distante da proposta de Freire quando reconhece que a educação deve ser uma opção política, visando a transformação da realidade. “A capacidade de atuar, de operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada à capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.” (Freire, 1979, p 17). Já Perrenoud em uma postura ponderada, propõe que: ”envolver-se em princípio é interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar.“ (Perrenoud, 1999, p 12). Essa postura de Perrenoud é justificada, por ele, em um momento de relativa paz social e não havendo consenso das finalidades da educação, portanto seria o primeiro passo para uma participação crítica mais contundente.

As divergências sobre a finalidade da educação entre os profissionais da área faz com que não se constitua “uma identidade individual e coletiva.” (Perrenoud, 1999, p 12). Como é verificado em outras profissões e portanto mais valorizadas e reconhecidas pela sociedade. A formação de professores deve sair desse dilema e buscar em outros campos de conhecimentos elementos que possam contribuir com a superação da “passividade cívica” presente entre os profissionais e instituições educacionais.

A mudança de paradigma da Educação, sair do campo disciplinar e entrar no campo da interdisciplinaridade, deve-se constituir como fundamento para a formação de educadores críticos e reflexivos. Assim a formação profissional acadêmica aproxima da realidade do educando e este do seu complexo campo de trabalho.

5.4.1- A Profissionalização Docente na Legislação Brasileira

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal 10.172/01, reconhece que a eficiência na formação e na prática docente no Brasil deve conjugar simultaneamente três condições: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

5.4.2- A Formação Profissional Inicial

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Título VI, trata dos profissionais da educação e no seu artigo 62, define a habilitação profissional requerida para o exercício da atividade docente na educação Básica, sendo o artigo, assim definido:

“A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (Brasil, 1996).

Essa exigência legal não possibilitou a existência de profissional com essa graduação requerida na prática docente tanto em regiões dinâmicas do país, como nas regiões mais distantes dos grandes centros. A defasagem é de 159.883 profissionais com licenciatura plena para atuarem na educação pública, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, segundo dados divulgados no PNE. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 10172/01, vai reconhecer, que:

“Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria do ensino por meio da formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora.”

O desânimo constatado pelos legisladores que elaboram essa lei ocorre em decorrência da falta de estímulo para a profissão docente no país. No próprio diagnóstico que acompanha o corpo da lei é endossado a seguinte constatação:

“Ano após ano, grande número de professores abandonam o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais é só uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico”. (Brasil, 2001).

Sendo essa a constatação daqueles que ocupam o poder político do país, já é um importante passo para que os educadores possam vislumbrar um horizonte mais propício à profissão docente. Mas as coisas não são tão simples assim. Há boas intenções, bons projetos, mas o papel relegado à educação pública nesse país permite que os legisladores cheguem a essa constatação vaga e em um horizonte sombrio.

Por um lado o papel a ser desempenhado pelos professores é: participar da emancipação das pessoas. “O objetivo da Educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (Imbernón, 2001, p 27). Não só participar da emancipação dos educandos, mas participar da sua própria emancipação como constata a citação a seguir:

“Ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da

coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de suas tarefas.” (Freire, 2001b, pp. 53-54).

Esse é o grande desafio do educador brasileiro, lutar pela emancipação social e pela sua própria emancipação, para que possa se constituir como profissional, reconhecido pela sociedade pela sua importância como cidadão e como pessoa.

5.4.3- As Condições de Trabalho, Salário e Carreira

A Resolução número 03, de 08 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para os Magistérios dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios do Brasil. Essa legislação a ser criada a partir dessa Resolução deve regulamentar as condições em que o trabalho docente deve ocorrer, assim como a remuneração dos profissionais do magistério.

No seu Art.6, inciso III, são definidos os parâmetros para os planos de carreira, a serem criados, no tocante às férias remuneradas, assim descrito: “Aos docentes em regência de classe nas unidades escolares deverão ser assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano.” (Brasil, 1997b). Sendo o período mínimo de férias anuais definidos em 45 dias coube à mesma resolução definir a carga horária máxima a ser cumprida por um docente em regência de turma:

“A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% e 25% do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação de e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e ao

aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.” (Brasil, 1997b).

Na carga horária máxima prevista está definida parte do tempo em atividades que podem estar associadas à formação continuada do corpo docente, assim como tempo disponível de interlocução com a comunidade escolar como um todo.

Ainda na mesma Resolução é definida a remuneração dos profissionais conforme a titulação dos profissionais, assim descrita: ”A remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% a que couber aos formados em nível médio.” (Brasil, 1997b).

Como essa Resolução não foi suficientemente cumprida, por um lado pela inércia de diferentes governos em relação à Educação e por outro lado pela incapacidade dos profissionais do magistério em fazer cumpri-la. Para sensibilizar diferentes entes federados no cumprimento dessa Resolução o Plano Nacional de Educação, definiu como primeira meta a ser cumprida:

“Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com a determinações da Lei 9424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensinos, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.” (Brasil, 2001).

Como a Resolução anterior não foi cumprida coube aos burocratas da capital federal incluir em uma nova legislação a necessidade de cumprimento daquela, não caberia aí fazer cumprir a Resolução por intermediação de outro poder? Se para cada lei não cumprida for necessária a criação de outra, seremos como definiu muito bem o jornalista Gilberto Dimenstein, quando se refere à democracia brasileira como um regime construído no papel

e não presente no cotidiano das pessoas. A profissão docente, tem no seu desenvolvimento vários fatores, tais como:

“O salário, a demanda no mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas onde é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional, é um conjunto de fatores que possibilitam e impedem que o professor progrida em sua vida profissional.” (Imbernón, 2001, p 44).

No campo da remuneração profissional, mesmo ainda não tendo sido criado um piso salarial nacional, como propôs o PNE para o ano 2002, as mudanças salariais são comemoradas no diagnóstico do Plano Nacional de Educação, conforme a constatação abaixo:

“O Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério está fazendo uma extraordinária mudança naqueles Estados e Municípios onde o professor recebia salários muito baixos, inferiores ao salário mínimo. Devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal do magistério em efetivo exercício do Ensino Fundamental público.” (Brasil, 2001).

Quanto a essa melhora salarial verificada em certos municípios do país, que foi tratada em outro capítulo desse trabalho, o que mais nos impressiona é como é possível um profissional da Educação receber uma remuneração inferior a um salário mínimo nacional, hoje em 240,00 reais ou aproximadamente 85 dólares norte-americanos. Dinheiro insuficiente para a aquisição de alimentos suficientes para suprir a vida de uma família de três ou quatro pessoas. O próprio governo que criou a lei que instituiu o FUNDEF, a Lei 9424/96, reconhece as sua falha no tocante a pagamento de salário conforme é constatado na citação abaixo:

“Nos Estados e municípios onde o salário era mais alto do que o possibilitado pelo FUNDEF, não houve melhoria para os professores, antes, dificuldades adicionais para certos municípios manter o padrão anterior de remuneração. A avaliação do FUNDEF vem apontando as falhas e sugerindo revisões com vistas a solucionar os problemas que vêm ocorrendo. Em alguns lugares, os professores de Educação Infantil, de Jovens e Adultos e de Ensino Médio, ficaram prejudicados.” (Brasil, 2001).

Como a lei do FUNDEF obriga a destinação de 15%, dos 25% constitucionalmente destinados à Educação para o Ensino Fundamental e não obriga a destinação de verba para o Ensino Infantil e para o Ensino Médio, coube ao gestor destinar menos recursos para essas modalidades de ensino. Com isso ficando alunos e professores prejudicados a não dizer a sociedade como um todo.

A já citada Resolução, define a remuneração média dos docentes das escolas públicas, assim descrito: “a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno-ano, para uma função de 20 horas de atividades, para uma relação de 25 alunos por professor, no sistema de ensino.” (Brasil, 1997b). Considerando que o custo médio aluno para a rede estadual de educação de Minas Gerais, para 2003, está previsto em 468,30 reais. Assim, a remuneração média para uma carga horária de 20 horas semanais, conforme a Resolução seria valor referido acima. Além dos salários que mereceram parte importante de nossa atenção, outras condições de trabalho são reconhecidas no Plano Nacional de Educação como forma de promoção da valorização do magistério, a saber:

“A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional (...); um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio da cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a

jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento (...); salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requer nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério.” (Brasil, 2001).

O último item depende mais do próprio profissional e os demais dependem mais do sistema de educação. Na perspectiva da profissionalização proposta é necessário que levem em conta: “as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores.” (Brasil, 2001).

5.4.4- A Formação Continuada Proposta pela Legislação Brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 63, inciso III, refere nos seguintes termos: “a necessidade de programa de formação continuada para profissionais da rede pública de ensino nos seus diversos níveis”. O Plano Nacional de Educação, instituído após a publicação da LDBN, expressa com preocupação o futuro da educação nacional sem uma proposta prática de formação continuada, assim definida:

“A implementação de políticas públicas de formação inicial e formação continuada dos profissionais de Educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.” (Brasil, 2001).

Nesses termos a formação inicial se equipara à formação continuada para o desenvolvimento do país. Sendo que, para o próprio plano, a criação de um sistema de educação continuada é a saída em um momento histórico de profundas transformações. A valorização do magistério implica a implementação de programas de formação continuada, tendo como objetivo:”Que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio

da cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo.” (Brasil, 2001).

Ao nosso ver esse processo de formação continuada deve ter como objetivo a Integração do Homem com o meio cultural, com as diferentes formas de ser e de comportamento a sua relação com as tecnologias e diferentes práticas sociais; a integração do Homem no sub-sistema político, com diferentes estruturas hierárquicas de poder e regulação da vida em sociedade; a relação do Homem com o meio ambiente, a interação com outras formas de vidas, com o seu meio em uma perspectiva ética visando às gerações futuras; e finalmente a relação do Homem com diferentes estruturas econômicas no mundo do trabalho, em práticas sócio-econômicas locais, regionais e globais.

Esse processo que deve ser engendrado conforme a visão profunda de Paulo Freire, quando defende a formação permanente, a saber:

“A Educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência de que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A Educação e a formação permanente se fundam aí.” (Freire, 2001b, p 20).

A formação permanente assim compreendida não nos deixa dúvidas da sua importância e a necessidade de todas instituições públicas ou privadas engendrar mecanismo para a sua efetivação. A formação aqui proposta deve: “abandonando o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria”. (Imbernón, 2001, p 49). Esses conceitos acima nos remetem para a complexidade do campo da formação humana.

Considerações Finais do Capítulo

O processo formativo, sendo coletivo, não pode deixar de levar em conta o sujeito aprendente e suas qualidades como tal:

“A qualidade essencial de um sujeito em formação está então na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas, o conhecimento das suas competências de compreensão, de aplicação e do saber pensar” (Josso, 2002, p 33).

Um processo de formação virtuoso não depende somente de bons profissionais, de tecnologias, de instituições, centros de pesquisa, etc. Mas também das qualidades do sujeito em formação. *formar é integrar*, portanto é necessária a existência do outro para ser integrado e competências, do sujeito aprendente, que leve à: “compreender sua realidade, possa levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 1979, p 30) .Os educandos e educadores em processo de formação não vivem uma experiência de imitação do outro, mas de construção da sua própria identidade na busca permanente da resposta à pergunta: o que faz o Homem no mundo? Essa perspectiva defendida por Freire, de construção e busca por uma sociedade onde prevaleça a ética, a justiça e o amor entre os homens e o mundo.

Tanto Freire quanto Perrenoud reconhecem e buscam uma Escola que proponha romper com o imobilismo, construir de maneira articulada a formação de professores entre o espaço universitário e social. Articular o conhecimento teórico com a prática na formação de educadores, valorizando a contribuição de diferentes campos de conhecimento para a formação de profissionais críticos e reflexivos, requeridos pelo momento histórico em profundas transformações.

Quanto à Legislação Nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resoluções do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, concluímos que é uma legislação farta, que já na sua análise, percebi que carece de cumprimento pelos entes federados, seja na sua regulamentação, como a criação de planos estaduais e municipais de educação ou na sua efetivação prática.

No próximo capítulo será feita análise dos dados coletados na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, iniciando com o financiamento do projeto e na seqüência será feita a análise de conteúdo das entrevistas feitas com docentes e coordenação da escola.

CAPÍTULO VI

6- O Financiamento e a Profissionalização Docente na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa

Introdução

Nesse capítulo será analisado o financiamento educacional e sua relação com a profissionalização docente. No tocante ao financiamento serão abordados o financiamento comunitário, o financiamento público, o financiamento familiar e a contribuição da propriedade escolar para a sua manutenção, isto é, o autofinanciamento.

Quanto à profissionalização dos docentes que trabalham na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, será descrita e analisada enfocando as seguintes categorias: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário, carreira profissional e a formação continuada.

6.1.1 - O Financiamento

Como condição para o ingresso na escola é necessário que a família do pleiteante, seja atendida pelo Fundo Cristão Para Crianças, que desde o final da década de 1970, atende em vários municípios do Vale do Jequitinhonha. Assim, a principal fonte de financiamento dessa escola é advinda da parceria que a associação mantenedora, o MONPEFAV- Movimento Pró- Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa mantém com as Associações do Fundo Cristão Para Crianças de cada município de origem dos alunos atendidos pela escola. As despesas e receitas dessa fonte podem ser melhor entendidas na tabela a seguir:

Tabela 6.1 – principal fonte de receitas e despesas

Receitas previstas.	Total.	Despesas previstas.	Total.
Subsídio do FCC	192.000,00	Apoio ao programa	6.050,00
Saldo - ano anterior	1.081,05	Educação	187.031,05
Saldo total	193.081,05	Despesa total	193.081,05

Fonte: balancete contábil do MONPEFAV.

Além dessa receita prevista para o projeto, outras fontes foram efetivadas em 2002, mereceu atenção, de forma especial, a fonte acima, não só por ser a fonte de receita mais importante para a manutenção do projeto mas também por ser permanente, como condição à manutenção do número de alunos atendidos pela escola.

As outras fontes de receitas apresentadas são: uma fonte de receita oriunda de um convênio com a Secretaria de Estado da Educação, no valor de 30.000,00 (trinta mil reais); uma contribuição especial do Fundo Cristão Para Crianças, no valor de 12.132,45 (doze mil, cento e trinta e dois reais e quarenta e cinco centavos); um montante liberado pela VITAE que financiou equipamentos de informática e apoio pedagógico no valor de 42.096,00 (quarenta e dois mil e noventa e seis reais) e, finalmente, o saldo positivo da propriedade escolar no valor de 12.000,00 (doze mil reais). Conforme tabela abaixo:

Tabela 6.2 – fontes de receitas

Fonte de receitas	Valor anual
Subsídio do Fundo Cristão(FCC)	192.000,00
Saldo do ano anterior	1.081,05
Convênio Secretaria de Estado da Educação	30.000,00
Convênio VITAE	42.096,00
Contribuição especial FCC	12.132,45
Saldo da propriedade escolar	12.000,00
Contribuição financeira dos pais	450,00
Total geral	289.759,50

Fonte: balancete financeiro do MONPEFAV.

O valor total de recursos aplicados na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa foi de 289.759,50 (duzentos e oitenta e nove mil, setecentos e cinquenta e nove reais e cinquenta centavos). O convênio firmado com a Secretaria de Estado da Educação, previa o repasse de 60.000,00 reais no ano 2002, mas só foi repassada a metade desse valor.

O objeto de estudo nesse trabalho é o financiamento escolar e o processo de profissionalização docente, com isso, em primeiro momento vou excluir da minha análise os recursos destinados a investimento de capital e receitas esporádicas e ater à interpretação dos dados a partir dos recursos destinados à manutenção do projeto. Assim, excluindo a fonte oriunda do Convênio com a VITAE e as receitas, a título de contribuição especial, resta o valor de 235.531,50 (duzentos e trinta e cinco mil, quinhentos e trinta e um reais e cinquenta centavos).

Para melhor compreender o montante de recursos para a manutenção do projeto, na tabela abaixo, algumas comparações serão feitas a partir do mecanismo de redistribuição dos recursos públicos criados pela Lei 9424/96, já analisada nesse trabalho.

A partir de primeiro de janeiro de 1998, cada Estado ou Município passou a dispor de recursos financeiros para a manutenção do Ensino Fundamental conforme a quantidade de alunos atendidos nas respectivas redes. Sendo que o valor mínimo foi definido em 300,00 (trezentos reais) per capita e, em 2002, foi corrigido para 438,00 (quatrocentos e trinta e oito reais) para alunos dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Na tabela abaixo, apresento uma simulação da aplicação dos recursos conforme a sistemática do FUNDEF, comparando a Escola Família Agrícola com uma escola da rede pública com o mesmo número de alunos.

Tabela 6.3 – comparativo de recursos disponíveis com escola pública

Número de alunos	Valor pelo FUNDEF.	Mínimo legal salário docentes (60%).
104 alunos	45.552,00	27.531,20
104 alunos (EFA)	235.531,50	141.131,90

O recurso financeiro que seria disponível ao projeto em questão, aplicando o mecanismo de financiamento criado pelo FUNDEF, seria o total aproximado de 45.552,00 reais, pois não estão previstos impostos municipais ou estaduais, que compõem o FUNDEF, mas sim o valor monetário federal que foi repassado, no ano 2002, para os Estados e Municípios do país independente de impostos cobrados sob sua jurisdição. Aos municípios que possuem arrecadação própria, ao valor de 438,00 reais é acrescido de 15% dos impostos municipais.

Quanto ao montante financeiro destinado ao pagamento dos salários dos docentes e apoio pedagógico, essa mesma lei determina um mínimo de 60% (sessenta por cento), para essa finalidade e os 40% (quarenta por cento) para a manutenção das escolas da rede pública, para investimento de capital e pagamento de salário de não docentes .

Tabela 6.4 – Recursos Disponíveis para salários

Valor mínimo legal (60%)	pagamento salários	encargos	diferença	Diferença (%).
141.131,90	63.984,00	39.670,08	37.477,82	26,55%

A escola em questão, por não ser da rede pública de ensino, não está obrigada a cumprir a Lei 9424/96 que institui o FUNDEF. Mas, ao mesmo tempo, utilizar esse parâmetro para elucidar e compreender o financiamento escolar é válido, pois praticamente a totalidade das escolas situadas nessa mesma região são financiadas conforme os repasses financeiros do FUNDEF.

Uma Escola Família Agrícola, por ser um projeto com características próprias, tem também despesas financeiras não verificadas em uma escola da rede pública, como: alimentação para os alunos, para o corpo docente e quadro de apoio que mora na escola; custos de água e energia elétrica, material de higiene e limpeza, entre outros custos. Mas nada que justifique uma diferença tão acentuada conforme mostra a tabela 6.3.

Conhecendo a realidade financeira da escola em questão, os salários reduzidos pagos aos docentes e confrontando esses dados com o mecanismo de financiamento proposto pelo FUNDEF, com as devidas ressalvas, constatamos que falta à Associação Pró Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa (MONPEFAV), como instituição mantenedora, no

mínimo oferecer ao seu corpo docente e demais funcionários o salário oferecido pela rede pública, que dispõe de menos recursos, porém paga melhor salário.

Enquanto o salário médio pago pela rede pública brasileira, considerado um dos piores do mundo é de 599,85 (quinhentos e noventa e nove reais e oitenta e cinco centavos), conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o salário bruto pago aos docentes da EFAVL é de 499,86 (quatrocentos e noventa e nove reais e oitenta e seis centavos). A tabela 6.4 nos mostra que é possível melhorar. É necessário que salário e melhores condições de trabalho façam parte da agenda da Associação Mantenedora dessa escola. Ao mesmo tempo é necessário e urgente que os docentes conheçam a realidade financeira e reivindiquem seus direitos.

6.2.1- A Formação Profissional Inicial

Hoje a profissão não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: "motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estrutura sociais, com a comunidade... é claro que requer uma nova formação: inicial e permanente." (Imbernón, 2001, p 14).

Quanto à formação acadêmica dos professores da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, entre os seis docentes que trabalham na unidade escolar, somente um possui a graduação exigida para o exercício profissional.

A Escola Família Agrícola, em estudo, atende aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, portanto, pela Legislação Federal a formação mínima exigida seria a graduação plena, específica para cada disciplina. É comum encontrar, em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, situações semelhantes à encontrada nessa escola, onde os professores não possuem a formação inicial mínima requerida pela legislação educacional.

Vários fatores contribuem para a existência dessa situação, como: os baixos salários oferecidos aos docentes, os altos custos das mensalidades escolares e a centralização das faculdades e universidades nos centros dinâmicos do país. Esses fatores concorrem com o fato de no Brasil não existir um programa público de financiamento do ensino superior que dê prioridade à formação inicial e também de não haver um sistema de educação que defina o papel do ensino superior como patamar harmônico e auxiliar aos demais níveis da Educação. (Bastos, 2003). O ensino superior não está contextualizado em um processo de desenvolvimento do país, que possa estar presente nas regiões de pobreza acentuada, onde mais requer a presença de universidades públicas.

“Há uma disparidade geográfica que influencia financiamento, da universidade pública” (Bastos, 2003.), fazendo acentuar as diferenças regionais, e não a superação das disparidades, como poderíamos esperar das ações governamentais que criaram essas instituições de ensino.

A falta de Universidades Públicas nessa região, já foi denunciada há quase trinta anos, quando na obra de Luiz de Paulo Ferreira foi citado que: “... Alguém disse em Belo Horizonte (capital do Estado), e o dito se espalhou, que Minas Gerais só contava até o paralelo 18, na altura do Município de Curvelo (Centro de Minas). O que havia daí para cima (sentido norte) era inviável para o progresso. Essa é a terra dos “baianos cansados” (Ferreira, 1975, p 12).

Assim das 14 instituições públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, sejam federais ou estaduais, somente a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) está instalada acima do paralelo 18. Nenhuma está localizada, seja universidade ou faculdade no Vale do Jequitinhonha, a não ser a cidade de Diamantina, porta de entrada do Vale, que conta com a Faculdade Pública Federal atendendo sete cursos de graduação, mas nenhum desses cursos na área de Ciências da Educação. A cidade de Diamantina está a 282 Km de distância da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, destes 100 Km são de estradas não pavimentadas.

6.2.2 - A Inexistência de Universidade na Região na Fala dos Docentes.

Dentre os membros da equipe docente e a coordenação pedagógica, dois não possuem e não estão frequentando a universidade, sendo que um dos monitores está cursando o Normal Superior, modalidade de curso criado pela lei 9394/96 para graduar profissionais para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O que não o habilita para trabalhar na Escola Família Agrícola.

“Eu não tenho Curso Superior, atualmente estou fazendo o curso normal superior, mas eu não tenho graduação. É algo que desde novo eu pretendo para a minha própria realização pessoal e também para contribuição no meu trabalho...” (Docente II) .

O Curso Normal Superior foi uma oportunidade que surgiu, oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros em uma cidade próxima, Araçuaí. A Prefeitura local fez parceria com essa universidade e fora de seu Campus, oferece para professores daquele município, esse curso, como forma de legalizar a situação funcional dos professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Ter o curso Normal Superior como forma de cumprir a legislação em vigor, que determina essa obrigatoriedade a partir de 2006.

A existência de universidade na região faz reproduzir (Bastos, 2003) e acentuar as desigualdades regionais. Assim como faz com que os docentes em exercício optem, não pela área ou nível de estudo correspondente à sua atuação, mas o docente acaba “pegando o que aparece”. O que acaba distorcendo, custando tempo, dinheiro e dedicação do profissional, que mesmo tendo seu curso superior concluído, permanece ficando à margem da legislação que regulamenta a profissão docente (lei 9394/96). Não há dúvidas que um Curso Superior, seja para o nível elementar da Educação Básica, nível Fundamental ou nível Médio contribui com a formação profissional docente. Mas não a qualifica, o que é objeto de estudo dessa dissertação.

“Há na universidade brasileira uma relação de saber e poder, que não beneficia a coletividade, exclui as regiões mais pobres e, conseqüentemente, as pessoas dessas regiões.” (Bastos, 2003). A implantação de uma universidade obedece a políticos e não critérios técnicos. Para essas pessoas e regiões não são oferecidas oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento humano, pessoal e ao desenvolvimento regional.

Essa situação perversa reproduz um círculo vicioso, “quando não são oferecidas oportunidades de escolha não há desenvolvimento. A própria condição de desenvolvimento é determinada pelas oportunidades de escolhas que se tem em um determinado lugar” (Veiga, 2003). Se não são oferecidas as oportunidades de formação inicial aos docentes dessas regiões, a formação escolar das crianças e adolescentes do lugar é prejudicada e estes, quando profissionais, serão profissionais com formação deficitária.

“Não teria oportunidade de fazer curso superior, a região aqui é muito pobre, mas sabemos que a região é muito pobre não existe nenhuma faculdade. Então fica difícil o acesso a um curso superior a gente tem tentado, tem buscado. Mas até hoje não conseguimos não, mas a gente está lutando para isso.” (Docente III).

A reprodução dessa situação descrita pela docente é histórica:

“Quarenta anos depois é possível afirmar que aconteceu algum tipo de avanço no processo de desenvolvimento, mas o quadro geral comparativamente às demais regiões do Estado é desolador. E a injustiça no tratamento das políticas públicas de desenvolvimento voltadas para as regiões do Norte, Jequitinhonha, Mucuri, continua cada vez mais atual e aberrante.” (Drumond, 2003).

As regiões Norte, Jequitinhonha e Mucuri, compõem a porção norte do paralelo 18, correspondente a 33% do território mineiro. O mesmo Reitor, indignado com a situação social e econômica perversa dessa região recorre ao célebre escritor Guimarães Rosa,

discordando da sua afirmação de que Minas existem várias. Para (Drummond, 2003) Minas só pode ser dividida em duas: a Minas rica, do paralelo 18 para baixo, e a Minas paupérrima, onde não são oferecidas, pelos governos: “oportunidades de escolha para a sua população” e de desenvolvimento regional, com a conseqüente implantação de universidade pública que possa atender quase um milhão de pessoas do Vale do Jequitinhonha. O próprio Plano Nacional de Educação, reconhece que:

“Esforços dos sistemas de ensino e, especialmente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desoladora”.(Brasil, 2001).

Por um lado a Lei 9394/96 exige a formação universitária para o exercício profissional e, por outro lado, a Lei 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação faz as ressalvas à eficiência da formação inicial para a melhoria do ensino ministrado pelos professores habilitados conforme a exigência legal.

Há vários argumentos sobre a ineficiência dos cursos de formação inicial de professores realizados pelas universidades brasileiras: “desde 1973, até hoje a universidade não mudou a sua estrutura de funcionamento. É preciso tirar da universidade a pedagogia do campo da educação. A Educação é muito mais que isso, são valores da sociedade.” (Bastos, 2003). É necessária a reformulação da própria universidade, que por um lado oferece a formação inicial e por outro o governo reconhece a sua ineficiência.

A necessidade de mudanças da universidade brasileira passa pela necessidade de reconstrução do país, com menos desigualdades, com o acesso à Educação superior como direito assegurado pela cidadania e não um privilégio de pessoas que moram nos grandes centros ou daqueles que possuem recursos financeiros para bancar a sua formação acadêmica.

“A formação “inicial” é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo” (Imbernón, 2001, p 44). Salários e as condições de trabalho, são elementos que compõem a gama de fatores fundamentais para a profissionalização docente, sendo eles analisados nesse trabalho.

6.2.3 - A Falta de Recursos Financeiros para Formação Inicial

Outro fator limitante à formação profissional inicial dos docentes de Escola Família Agrícola de virgem da Lapa é a situação salarial dos que lá trabalham. Sendo citada por todos os docentes entrevistados e confirmada pela coordenadora pedagógica da EFA.

“... Lógico que a gente percebe que os monitores têm muito a melhorar, a nossa associação poderia tá tentando melhorar essa parte de investimento no monitor, porque hoje eu percebo que é difícil para um pai de família estar aqui dentro e sustentar a família e investir na sua formação, também percebo que dentro da realidade da escola está difícil o aumento salarial, mas é importante, é necessário.” (Coordenadora).

Ao mesmo tempo em que a Coordenadora Pedagógica percebe a importância da formação inicial dos docentes, ela reconhece também as dificuldades de melhoria salarial para a equipe. A melhoria salarial docente não depende simplesmente da vontade da direção da associação mantedora, mas de outras variáveis, como: as instituições públicas e privadas nacionais e internacionais que financiam a associação local e essa mantém o projeto.

Tomando a situação financeira desse projeto educativo e fazendo as ressalvas das suas particularidades, como: alimentação em período integral, despesas maiores de energia elétrica, despesas para a manutenção da propriedade escolar, entre outras que merecem ser destacadas, pois, delas decorrem maiores custos se comparadas às escolas da rede pública, não justifica os baixos salários pagos aos docentes, principalmente levando em conta a sobrecarga de trabalho a qual eles são submetidos.

Analisando o montante de recursos disponível para a escola e comparando com os recursos disponíveis ao Ensino Fundamental pelo mecanismo de redistribuição criado com a implantação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), concluímos que não procede que a formação inicial dos docentes não possa ser realizada por falta de recursos. O próprio desconhecimento da situação financeira da escola, daí a relevância desse trabalho, concorre para essa interpretação errônea sobre a realidade financeira da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa.

Para compreender a situação econômica e financeira desse projeto, recorro ao recurso per capita definido pelo FUNDEF para o ano de 2002, que foi de 438,00 (quatrocentos e trinta e oito reais) e o custo per capita do projeto em questão, foi de 2.288,00 (dois mil duzentos e oitenta e oito reais) por ano. Nenhuma ressalva que fiz anteriormente justifica a existência de recursos financeiros que justifique a argumentação da coordenadora da escola.

Do montante de recursos financeiros que compõe o FUNDEF, conforme a Lei 9424/96, 60% é de uso obrigatório para o pagamento dos docentes em atividade e ao apoio pedagógico, assim o montante de recursos disponível para o pagamento de salário na Escola Família, se comparado com uma escola pública, seria de 141.131,90 reais no ano 2002 e não de 103.654,00 reais, conforme consta no Orçamento Anual de Receitas da entidade mantenedora da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, executado no ano de 2002, tabela 6.2.

Na relação institucional entre a associação mantenedora da Escola Família Agrícola e o corpo docente, cabe à Associação buscar parâmetros financeiros com outras instituições para que os dirigentes possam compreender a realidade financeira do projeto e aos docentes melhor compreender a situação financeira da instituição para a qual prestam serviço e daí fazer suas reivindicações com conhecimento de causa. Pois conforme a citação abaixo:

“O direito de ser tratado com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito de uma remuneração decente. O direito de ter,

finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.” (Freire, 2001c, p 89).

Na fala de outro docente é evidente essa preocupação entre o salário insuficiente recebido e a sua preocupação em não poder frequentar um curso de formação de professores:

“... É claro que dificulta um pouco a questão financeira, principalmente uma faculdade particular a gente teria que arcar com mensalidade, teria que arcar com as despesas de ônibus, toda essa questão. Então realmente dificulta um pouco, visto que a gente tem o dinheiro comprometido com outras coisas mas é somente os estudos, porque realmente a remuneração dificulta um pouco.” (Docente I).

Tomando como base o salário de um docente da Escola Família de Virgem da Lapa e o custo da manutenção em uma unidade de formação em nível superior, para um pai de família, contando com o salário mensal, é praticamente impossível o seu ingresso e permanência em um curso superior. A não ser que possa contar com uma instituição que arque com parte dos custos ou recorrer a um membro da família que possa financiar essa formação inicial. Hoje, mais da metade do salário do docente seria gasto na sua manutenção de um curso superior, se tomarmos como base o gasto mensal investido pelo docente que cursa o Normal Superior, oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros, em caráter emergencial na cidade de Araçuaí, a 46 Km da escola Família Agrícola em questão.

Os profissionais que trabalham nessa escola não podem abdicar de seus direitos e da necessidade da formação inicial, seja ela promovida ou financiada por qualquer instituição pública ou privada. Mas é possível que a instituição mantenedora reconheça a importância da valorização profissional oferecendo para o seu corpo docente melhores salários e condições de trabalho, o que vai ser benéfico não só para o profissional mas na qualidade dos serviços prestados à população do Vale do Jequitinhonha.

Portanto, por um lado cabe ao corpo docente lutar para que seja efetivada a sua formação e à instituição mantenedora da unidade escolar procurar os meios para que a formação inicial seja efetivada. Só assim, será possível sair do círculo vicioso da reprodução profissional e humana e promover em um círculo virtuoso da formação profissional inicial e permanente.

6.2.4 - Formação Profissional Inicial e a Falta de Tempo

“Nossa equipe tem essa preocupação tem estado, tem caçado alguns meios, porque morar nessa escola, estar numa escola a gente tem percebido que é necessário para que pedagogicamente ela caminhe bem, em alguns aspectos em nossa escola nós avaliamos isso (...) para que ele possa investir nele próprio, e até resolver alguns problemas pessoais fica difícil por estar aqui dentro e o estar dentro também às vezes fecha, nos fecha muito nessa questão de informação, sair ainda está muito difícil para fazer essa formação. Como eu disse assim a gente está pensando nisso, mas dificulta.” (Coordenadora).

A sobrecarga de trabalho para a equipe docente da Escola Família Agrícola de Virgem de Lapa é um fator limitante à formação profissional inicial. A fala acima da coordenadora retrata uma situação de indefinição da verdadeira carga horária de trabalho da equipe docente. Uma escola onde os docentes moram nas suas dependências, onde moram também os alunos. Como definir o horário de trabalho e de repouso da equipe docente? sendo necessidades básicas do ser humano, o repouso e o descanso, a escola deve ter uma divisão clara entre horário de trabalho e horário de repouso da equipe, assim como de outras atividades pedagógicas.

“IV – jornada de trabalho dos docentes poderá ser até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual de 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada,

considerada como horas atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração escolar...” (Brasil, 1997b).

Todos os docentes e a coordenadora da escola têm no fator tempo como limitante à formação profissional inicial, sendo ainda não condizente com a legislação educacional vigente no país. Mesmo não se tratando da educação pública é razoável que as escolas particulares respeitem essa legislação, principalmente pela natureza do trabalho docente. Na fala de um docente da escola: “Não. Nós não temos férias em julho, no final do ano somente”. A legislação educacional do país garante no mínimo 45 (quarenta e cinco) dias de férias anualmente, para profissionais docentes. Assim definidas na legislação:

“Aos docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares deverão ser assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídas nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus aos demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano.” (Brasil, 1997b) .

A definição da carga horária de trabalho semanal, assim como o respeito à legislação que regulamenta as férias anuais são fatores importantes e reivindicação conquistada pelos docentes do país, sejam eles de escolas públicas e privadas sendo que: “a formação profissional está associada à melhoria de fatores, como: salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.” (Imbernón, 2001, p 44). É necessário que a equipe docente da EFA de Virgem da Lapa, faça valer direitos trabalhistas conquistados por outros profissionais da carreira docente, pois:

“temos que superar a dependência profissional. Basta de esperar que os outros façam por nós coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do

professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais.” (Imbernón, 2001, pp.106 –107).

Essa conquista coletiva é importante para o processo de profissionalização da equipe docente da EFA, e é fator importante para a formação profissional inicial como parte integrante da profissionalização docente proposta nessa dissertação.

6.3 - As Condições de Trabalho, Salário e Carreira Profissional

6.3.1- As Condições de Trabalho Docente na EFA de Virgem da Lapa

As condições de trabalho, na escola em estudo, foram evidenciadas por todos os entrevistados, monitores e a coordenação pedagógica da escola. Por um lado a direção justifica a necessidade da presença do docente, de forma permanente na instituição e, por outro lado, essas permanências em período integral são referidas pelos entrevistados como fator que precariza as relações de trabalho na EFA.

“Eu vejo que um dos problemas da Escola é isso mesmo, você permanece muito tempo aqui, então o cansaço é muito grande, a gente fica ocupada quase 24 horas por dia e às vezes não sobra tempo para outras coisas e até mesmo para estudar fica difícil o acesso a uma escola pelo motivo de estar muito tempo aqui. O cansaço é muito e prejudica, inclusive assim para quem tem família é, a família questiona muito, e então a gente vive pela escola, então a verdade é essa, do mundo lá fora a gente desliga...” (Docente III).

Segundo (Meirieu, 2003) as condições objetivas da aprendizagem estão no processo de continuidade e de rupturas. A permanência do docente por todo o tempo em um mesmo

ambiente dificulta esse processo e, portando, compromete o trabalho docente e seu processo de formação continuada no ambiente de trabalho.

Ao mesmo tempo em que as condições de trabalho na EFA são questionadas pelo entrevistado como fator que precariza as relações de trabalho da unidade escolar, houve várias referências à satisfação por parte de docentes em trabalhar em projeto dessa natureza, quando percebem os resultados alcançados nas comunidades atendidas, nas famílias e nos próprios alunos que são atendidos pela escola.

“... Aquilo que realmente nos desse alegria que a Escola Família dá. Eu acho que seria um pouco utópico a gente falar que vai trabalhar, é preciso ganhar dinheiro (...) quando você vê um trabalho social que você vê o resultado (...) havendo outra oportunidade eu iria pensar um pouco mais, muito mais que no dinheiro. O crescimento social que a gente tem e oportunidade de ajudar a crescer e de crescer também, como a gente tem na Escola Família.” (Docente I).

Na fala de vários docentes está presente a satisfação de trabalho na Escola, refletido, em cada fala o compromisso social da profissão docente. Educador Paulo Freire assim define essa situação:

“Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face aos limites a que se submete é a seguinte: Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Essa afirmação, de um lado, recusa o otimismo ingênuo que a Educação é a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a Educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.” (Freire,2001c, p 96).

Observa-se que a escola em questão é um projeto educativo que tem como meta a intervenção no meio ambiente local, buscando o seu desenvolvimento (Calvó, 1999, p 17). Portanto, o papel do docente na unidade escolar não está limitado às atividades pedagógicas restritas à sala de aula e ao atendimento aos alunos, mas o docente é um agente social imbuído em um processo de desenvolvimento local definido pela escola e pela comunidade escolar no sentido amplo.

A situação crítica das condições de trabalho nas escolas brasileiras, segundo Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, está refletida em 65,3% das escolas de 5ª a 8ª Série, onde os recursos financeiros são escassos. A Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, na visão do corpo docente, oferece estrutura física e material pedagógico suficiente para o desempenho das atividades docentes. Merecendo as ressalvas quanto aos salários, na fala dos docentes.

6.3.2 - Salários e Carreira Profissional

Com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), houve segundo o Ministério da Educação, melhora de 30% no salário dos professores das escolas públicas do país. Mas, em pesquisa recente publicada pela Unesco:

“Apenas o Peru e a Indonésia pagam salários menores a seus professores no ensino primário - que equivale da 1ª a 6ª série do Ensino Fundamental – do que o Brasil. O salário médio anual de um professor na Indonésia é de US\$ 1.624. No Peru, esse valor chega a US\$ 4.752. No Brasil é de US\$ 4.818. O valor do Brasil é a metade dos vizinhos Uruguai e Argentina.” (Unesco, 2003).

O Salário médio do corpo docente, para uma carga horária de 40 horas, na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, conforme o balancete contábil da instituição mantenedora

da escola, é de R\$ 499,86 (quatrocentos e noventa e nove reais e oitenta e seis centavos), veja o quadro comparativo.

Tabela 6.3- comparativo salarial

SALÁRIO MENSAL EM REAIS	
EFA – Virgem da Lapa por 40 horas semanais.	Escola da Rede Estadual por 20 horas semanais.
R\$ 499,86	R\$660,00

Sendo o salário bruto mensal pago para o exercício na rede Estadual da Educação do Estado de Minas Gerais, a cada dois anos são acrescentados 5% e cada cinco anos de trabalho mais 10% ao salário, é de R\$660,00 para o profissional habilitado conforme a legislação que regulamenta a profissão docente, já citada neste trabalho.

Quanto à remuneração bruta de R\$499,86 reais pago aos docentes por uma carga horária de trabalho correspondente ao dobro da carga horária da rede estadual, não varia, conforme a habilitação profissional do docente e também ao tempo de trabalho, o que contraria a norma do Conselho Nacional de Educação: “A remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuído aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formandos em nível médio.” (Brasil, 1997b).

Como condição de estímulo à formação acadêmica inicial e a própria valorização do profissional, além de melhores salários é imprevisível a criação de dispositivos de progressão salarial, para que, dentre outras melhorias, possa ser o caminho para construir de fato a profissionalização, via valorização financeira ao docente.

“O desenvolvimento profissional de todo pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito

seriam incluídos as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores.” (Imbernón, 2001, p 47).

A diferenciação salarial para o corpo docente habilitado do pessoal não habilitado constitui importante instrumento para a motivação profissional, além de constituir um reconhecimento justo pelo reforço pessoal para conquista da qualificação profissional. Mas a unidade escolar deve, além desse estímulo no salário docente, implementar outros instrumentos que proporcionem a construção da carreira docente.

“O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento conjuntivo e teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente”. (Imbernón, 2001, p 47).

A segurança pessoal e da equipe docente em poder investir na sua própria formação seja a formação inicial ou a formação continuada constitui elemento importante para a vida da instituição, esse incentivo passa por garantir salários mais vantajosos para o profissional que invista na sua formação pessoal e, conseqüentemente, na valorização da instituição pela qual trabalha, pois segundo Imbernón: ”o desenvolvimento profissional do professor pode ser estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (Imbernón, 2001, p 47).

Conseqüentemente a “melhora na prática profissional” irá refletir nos resultados do próprio trabalho docente, isto é, na aprendizagem dos educandos, a razão de existência das escolas e dos profissionais que nelas trabalham pois: ”O progresso da Escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores.” (Perrenoud, 1999, p 5).

Na fala de vários docentes da EFA em questão esteve sempre presente, além dos salários reduzidos, reclamados por vários entrevistados., outro fator chamou-me a atenção, conforme o depoimento:

“Nós trabalhamos com alunos da zona rural, tem alunos de estrutura familiar boa, mas também tem alunos que têm problemas sociais, problemas que acontecem nas famílias, nas comunidades, colocando assim a gente não tem como fugir identifica , se a gente quer um melhoramento a gente tem que se doar.” (Docente II).

Esse compromisso em atender a alunos carentes e com o trabalho docente pode contribuir com a transformação social dos educandos e das suas famílias é uma preocupação central na fala docente. Sempre associado ao salário, de forma mais contundente é citado o compromisso social dos docentes com a transformação social da família e do lugar, segundo Francisco Imbernón, ser um profissional da Educação significa: “Participar da emancipação das pessoas. O objetivo da Educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, mesmos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (Imbernón, 2001, p 27). Todos os docentes referem o compromisso político de mudança, da transformação como elemento central que move, que mobiliza e identifica-os com o trabalho na unidade escolar. O que pode ser reafirmado na fala a seguir:

“... Em se tratando de remuneração, eu acho que a Escola Família, vive, vamos dizer de doações, então às vezes o salário aqui é muito baixo, se eu disser que eu estou aqui pelo dinheiro, eu estou mentindo. Eu trabalho e o ganho que eu tenho aqui é ver a comunidade crescendo.” (Docente II).

Com todas as dificuldades decorrentes de uma remuneração insuficiente a provir às necessidades básicas da vida moderna, o compromisso com a comunidade, com a sua mobilidade, na fala docente, é reafirmado por Freire como condição necessária para nos

tornarmos intelectuais, comprometidos com a construção da cidadania e em luta permanente contra a injustiça social, mesmo sendo o docente vítima nesse processo.

“Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.” (Freire, 2001c, p 88).

Ver a comunidade crescendo, ver melhora no comportamento dos alunos, a sua socialização, a sua aprendizagem são termos e expressões utilizadas para mostrar o comprometimento e satisfação profissional do quadro docente da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa.

6.4.1 - A Formação Continuada

“Entende-se por formação continuada um processo de desenvolvimento de competências técnicas e políticas permeadas pela ética, através de cursos formais (instituições) ou organização interna de grupo de estudo. É um meio para reflexão sobre a relação entre a teoria e prática no nosso cotidiano, de nossa atuação profissional, independente da área de formação.” (UNITINS, 2003, p 01).

A formação continuada de educadores, tem sido, nos últimos 30 anos, tema relevante nas propostas pedagógicas de formação de educadores. Assim como tem merecido atenção de vários estudiosos do campo das ciências da educação.

Para o educador Antônio Nóvoa, o desafio dos profissionais da Educação está em manter-se atualizado em relação às metodologias de ensino e das práticas pedagógicas eficientes. “O

aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como gente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.“(Nóvoa In jornal do Brasil, 1999). Acompanhar o desenvolvimento no campo científico e em particular das ciências da educação é a proposta de Nóvoa para os educadores profissionais. Paulo Freire, aprofunda a perspectiva da Educação enquanto permanente, nos seguintes termos:

“A Educação é permanente não porque certa linha ideológica, ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pela falta de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabe e, assim, saber que podia saber mais. A Educação e a formação permanente se fundam aí.” (Freire, 2001c p 20).

Nesse processo e reconhecimento “da finitude do ser humano” será analisado o trabalho diário da equipe docente da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa nos seguintes aspectos: o trabalho em equipe, a participação em encontros de partilha de informações, pesquisas, cursos formais e informais e o uso de tecnologias e meios de informação, pois para Perrenoud “Que um professor reflexivo mantenha uma relação de envolvimento com a sua prática é o mínimo que se exige, na perspectiva da profissionalização” (Perrenoud, 1999 p 10). Compreendemos esse envolvimento no próprio processo de profissionalização que permeia pela sua formação inicial e contínua, além de outros aspectos relativos ao exercício profissional já analisado nessa dissertação, como remuneração, carreira profissional, condições de trabalho docente, etc. Tendo a escola, o local de trabalho, como lugar de crescimento profissional permanente (Jornal do Brasil, 1999) o trabalho em equipe é visto na EFA como:

“A questão do trabalho em equipe é muito bom, a equipe é muito unida, procura sempre ajudar o outro não somente em questões escolares.” (Docente IV).

Outro docente se refere ao trabalho em equipe realizado na escola, nos seguintes termos:

“O ponto chave é o trabalho em equipe, aqui nós trabalhamos muito (...) a Pedagogia da Alternância busca a realidade do aluno (...) a matemática não pode ficar aérea, para buscar para a realidade do aluno eu conto com a equipe, a equipe ajuda-me muito (...) Eu conto com a equipe...” (Docente III).

O trabalho em equipe é um ponto forte do trabalho diário na EFA. Mesmo porque o projeto pedagógico da escola é estruturado de forma articulada entre as disciplinas e os projetos estruturais da escola, como a horta escolar, o pomar, as lavouras perenes, as criações... Essa modalidade de escola, na visão dos docentes, depende muito mais do trabalho em equipe e outro fator que é determinante para o trabalho em equipe é a permanência dos docentes dentro da escola, em permanente contato pessoal entre eles, com os educando e demais profissionais que trabalham na escola. Essa troca de experiência e de informações, permite: “a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumenta a comunicação entre os professores” (Imbernón, 2001, p 48). Em decorrência do trabalho coletivo realizado pelos profissionais docentes, evita o trabalho isolado feito por professores e que acaba fragilizando os resultados a serem obtidos, pois: “o poder do professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se procederá a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. (Stenhouse 1987 In Imbernón, 2001, p 49). Assim, o trabalho em equipe significa eficiência na busca dos resultados esperados.

Para Philippe Perrenoud, o trabalho em equipe é uma das competências de referência para formação continuada dos professores. Como competência específica a serem abordadas no trabalho em equipe, Perrenoud considera como importante aos educadores as seguintes práticas: “Elaborar um projeto de equipe, representações comuns, coordenar um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; confrontar

e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais; gerir crises de conflito entre as pessoas.” (Perrenoud,1999, p 11).

Na entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, por vários momentos referências foram feitas ao trabalho em grupo entre docentes, e ela se incluía, o “termo trabalho em equipe” foi também citado por um docente como o ponto chave do trabalho pedagógico na escola.

As particularidades do trabalho, como permanência da equipe na escola e dedicação exclusiva a esse projeto são fatores que favorecem o trabalho em equipe realizada na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa.

6.4.2- Participação em Encontros e Cursos Extra-escolares

A participação em encontros, seminários e cursos são referidos com muita frequência. Entre os docentes e coordenação pedagógica pesquisada, todos, sem exceção disseram ter participado frequentemente de encontros de partilha de conhecimento e experiências. Conforme a citação a seguir:

“... Aqui na escola, como toda escola família, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), promove o curso de Pedagogia da Alternância, que é um curso que dá a formação ao monitor para trabalhar com a Pedagogia da Alternância de forma mais eficiente e eficaz” (Docente II).

Segundo o coordenador pedagógico da AMEFA, esse curso é dividido em 8 módulos totalizando 340 horas/aula. A todo docente do movimento das Escolas Famílias Agrícolas é oferecido esse curso de formação pedagógica sobre a proposta adotada nas escolas.

A participação em cursos, seminários, encontros é fundamental na prática educativa, segundo Paulo Freire, pois: “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, uma estreita relação entre comunhão e busca” (Freire, 2001b, p 28). A troca de experiência entre iguais (Imbernón, 2001) é fator importante para o processo de formação continuada entre os docentes. A troca de experiência pode levar uma experiência individual, isolada para uma inovação institucional, que se bem conhecida e gerida pode significar um diferencial na prática educativa da instituição, com isso beneficiado o conjunto docente, como ao corpo discente e a comunidade escolar como um todo.

6.4.3 - Leituras e Pesquisas

Para Paulo Freire: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ao mesmo tempo em que o educador deve ser um pesquisador, a uma atitude enquanto educador é possibilitar a formação de pesquisadores” (Freire, 2002, p 32). Nessa afirmação, Freire propõe a Educação pelo exemplo. Assim só é possível “educar” para a pesquisa, realizando pesquisas com os alunos, para que esses, pelo exemplo do educador sejam pesquisadores. Na fala docente a realização de pesquisa está presente:

“... a gente tem pesquisado muito, talvez o tempo de pesquisas da gente seja maior que o tempo em sala.(docente III).

A permanência dos educadores no espaço escolar, em período integral, proporciona tempo preciso para pesquisas, principalmente na biblioteca da escola, que na fala da coordenadora pedagógica é uma biblioteca bem montada o que contribui com o processo de formação continuada dos docentes e na preparação inicial dos educandos, que compartilham esse espaço de busca.

6.4.4- O Acesso aos Meios de Tecnologias da Informação

Para Philippe Perrenoud: "servir de novas tecnologias é uma competência referência prioritária na formação continuada de professores". (Perrenoud, 1999, p 23).

O acesso às tecnologias de ponta, como a internet, constitui um canal importante e versátil para a pesquisa e como forma de acompanhar a evolução do conhecimento científico, principalmente em uma região de pobreza acentuada, onde não há livrarias e boas bibliotecas. Os docentes reconhecem a importância da Internet, apesar de ainda não ter acesso a esse meio de informação:

"A gente fica um pouco desligado para a questão da informação (...) nós não temos Internet aqui (...) ainda não foi possível, a televisão a gente assiste e assina um jornal." (Docente III).

Não dispondo da Internet, mas reconhecendo a importância, outros meios de comunicação, na fala dos docentes, são instrumentos freqüentemente utilizados para formação continuada, assim como é usada em atividades com os educandos.

"Eu acho que a tecnologia hoje, não sei se seria necessária, mas ela é muito importante, principalmente quando se trata de acompanhar a realidade em que vivemos, tanto na vida profissional como pessoal. Eu tenho acesso às tecnologias, principalmente, as básicas como computador, televisão, áudio e vídeo." (Docente II).

Segundo a professora, Vani Kensky, da Universidade de São Paulo, o conceito usual com que definimos "tecnologias" refere-se às ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e espaço-temporal. Assim, "as tecnologias acompanham a vida dos homens e dos grupos sociais desde o início da civilização." (Kensky, 2003, p 91).

Portanto, todas as ferramentas que auxiliam o trabalho do educador para o seu trabalho diário, assim como para a sua formação são tecnologias. Dentro das novas tecnologias na sociedade da informação (Kensky, 2003) a internet constitui a ferramenta mais importante devido à agilidade, versatilidade, custo e campo de abrangência. A preocupação central dos educadores nesse novo contexto, o da sociedade da informação, é portanto:

“Contribuir para a formação de pessoas mais ativas socialmente (...) Autonomia, criatividade e domínio das novas linguagens tecnológicas são competências necessárias e urgentes que devem ser exigidas dos educadores nossa ardua tarefa de aproximação e distanciamento crítico das novas tecnologias para a utilização consciente no ensino de todos os níveis.” (Kensky, 2003, p 95).

As novas tecnologias não só são indispensáveis para nós educadores, como instrumento para a formação de nossos educandos, como, também para a nossa formação pessoal e profissional, na perspectiva da formação continuada.

Considerações Finais Sobre o Capítulo

A Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, dispõe de recursos financeiros suficientes para a sua manutenção e para investimentos na profissionalização docente, como o pagamento de melhores salários, com investimentos na formação inicial, assim como na garantia de melhores condições de trabalho docente. Fazendo um comparativo dos recursos financeiros que essa escola dispõe com escolas da rede estadual de educação, chega-se a essa conclusão, pois enquanto o custo médio de um aluno da rede estadual foi de 1.046,03 (mil e quarenta e seis reais e três centavos), para o ano de 2001. O custo médio de um aluno da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, em 2002, foi de 2.288,00 (dois mil duzentos e oitenta e oito reais). Uma diferença que não nos deixa dúvidas quanto a essa afirmação.

Portanto, os reduzidos salários pagos pela instituição mantenedora não decorrem da precariedade do financiamento, mas de outros fatores internos ou externos à instituição, o que merece um estudo mais aprofundado para identificá-los e com isso implementar o processo de profissionalização docente nos moldes abordados neste trabalho. A situação constada em várias escolas e justificada na fala de Philippe Perrenoud, nos seguintes termos:

“... todos que acham que a escola custa caro demais e que os impostos são muito pesados colocam-se no campo dos conservadores. (...) os vários atores e grupos sociais que não mantêm nenhuma ambição nova com relação à escola e além disso, não têm mais a impressão de que ela fracasse em suas missões tradicionais, não têm nenhuma razão de querer que se forme melhor, que se considere mais e que se pague melhor aos profissionais.” (Perrenoud, 1999, p 4).

O processo de profissionalização docente no Brasil é recente, foi em meados da década de 1980, que o país, a partir de grandes mobilizações populares, fez surgir liberdades democráticas e com isso o surgimento de vários organismos de classe que reclamavam e continuam lutando por condições de trabalho, carreira e remuneração mais adequadas aos profissionais da Educação. A precariedade no processo de profissionalização na Educação Básica brasileira, é tratada em um documento oficial do Ministério da Educação, nos seguintes termos:

“O Brasil, desde que a educação escolar teve início, o magistério de fato nunca foi considerado uma profissão : tanto que, por muitos anos, a função de professor esteve diretamente relacionada a certas virtudes - abnegação, sacrifício, bondade, paciência e sabedoria – que não coincidem com as competências que se espera de um profissional” (PGM- 4, 2001).

Nesse mesmo documento do Ministério da Educação, faz referências a vários movimentos nacionais, sejam promovidos pelo próprio Governo Federal, pela sociedade civil ou por outros entes administrativos que tiveram o objetivo de despertar a sociedade para a importância da Educação na vida de um país e com isso, conseqüentemente, a valorização profissional, dentre esses movimentos, destacamos:

- promulgação da Constituição Federal de 1988;
- a Declaração Mundial de Educação para todos (Jontien, Tailândia/1990), ratificada pelo governo brasileiro;
- mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação (1993);
- criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF(1996);
- Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN –1996).

Em decorrência desse debate recente em termo da valorização do magistério e a conseqüente valorização do profissional da Educação, ainda deparamos , com realidades desanimadoras, de desprestígio do trabalho de educadores e educadoras desse país. Deparamos com salários insuficientes para suprir as necessidades básicas, com jornadas de trabalho ininterruptas, que não possibilitam o descanso e o repouso de forma adequada, requerida pelo organismo humano e, principalmente, pelas particularidades da função docente. Esse ambiente não oferece ao professor um horizonte de esperança, de segurança para que ele possa investir, ainda mais, na sua profissionalização. Seja na formação inicial, que no Brasil a maioria dos educadores financiam a sua própria formação universitária e a formação em serviço.

Quanto à formação acadêmica inicial, a universidade pública brasileira vive um processo histórico de carteirização (Bastos, 2003), foi construída nos grandes centros e nas regiões dinâmicas. Assim, a educação superior pública, como meio para diminuir as desigualdades humanas e regionais, de forma perversa, acabou alimentando as contradições econômicas e sociais entre as pessoas e regiões geográficas do Brasil.

No próximo capítulo será feita análise dos dados coletados na Escola Família Agrícola Bom Tempo, em Itaobim, que vive situação financeira e funcional diferente dessa escola. O

projeto convive com enormes desafios para manter em funcionamento desde a sua fundação, há três anos.

CAPÍTULO VII

7- O Financiamento e a Profissionalização Docente na EFA Bom Tempo

Introdução

Nesse capítulo serão analisados o financiamento escolar e a sua relação com a profissionalização docente. No tocante ao financiamento serão abordados o financiamento comunitário, o financiamento público, o financiamento familiar e o autofinanciamento da Escola Família Agrícola Bom Tempo, em Itaobim -MG.

Quanto à profissionalização docente serão descritas e analisadas as seguintes categorias: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário, carreira profissional e a formação continuada.

7.1.1 – O Financiamento

A Escola Família Agrícola de Itaobim atende alunos de vários municípios da região do Médio e do Baixo Vale do Jequitinhonha, sendo os alunos atendidos indicados pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de dezessete diferentes municípios dessas regiões. Assim, cada sindicato contribui com 50,00 (cinquenta reais) mensais para a escola. Com isso a escola obtém uma renda anual de aproximadamente 8.500,00 (oito mil e quinhentos reais). O que já é um valor importante frente à dificuldade financeira da escola.

Tabela 7.1- fontes de receitas e despesas (2002)

Receitas previstas	Total	Despesa parcial (mensal)	Total
Secretaria de Estado da	92.000,00	Alimentação	3.373,00

Educação			
Contribuição dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais	8.500,00	Pagamento de docentes	6.600,00
Contribuição de alunos	8.320,00	Material de limpeza	583,50
Convênio VITAE	48.000,00	Gastos na propriedade (anual)	27.696,00
Fundação Brasileira de Desenvolvimento	25.000,00	Outros gastos	1.316,50
Total geral	181.820,00	Total parcial	39.569,00

As receitas financeiras para a manutenção do projeto efetivadas no ano 2002, foram citadas acima. Na visão da coordenadora pedagógica, os constantes atrasos na liberação dos recursos da principal fonte, a da Secretaria de Estado da Educação, trouxe grandes transtornos para a escola, gerando incertezas e insegurança para a continuidade do projeto, o que é constatado na fala da coordenadora:

“Quanto a essa questão de estabilidade, há uma instabilidade muito grande nesses recursos, a gente vive de projetos e tem uma restrição no quadro de funcionários, então há uma instabilidade grande (...) a gente tem feito muitos esforços para se manter enquanto projeto. Há uma irregularidade no pagamento de salário, a gente está a cinco meses sem receber, não há uma fonte segura para isso. Agora a gente espera que partes dessas pendências sejam regularizadas e também quanto à rotatividade da equipe. Nesses três anos de experiências da turma de docentes que iniciou eu fui a única que fiquei” (Coordenadora).

A situação financeira de instabilidade constatada na fala da coordenadora, decorre do fato da Secretaria de Estado da Educação, não cumprir a tempo o convênio celebrado entre a associação mantenedora e esse órgão. Com isso há cinco meses o corpo docente não recebe salários. A Lei Estadual 14.614, de 01/04/2003, foi aprovada para que, de forma legal, a

Secretaria de Estado da Educação, possa repassar recursos financeiros para as escolas, mas não adianta boas leis se não há boa vontade dos governantes em cumpri-las.

A análise dos dados da Escola Família Agrícola de Itaobim foi feita a partir da exclusão da fonte da VITAE, no valor de 48.000,00 (quarenta e oito mil reais) e da fonte de receita da Fundação Brasileira de Desenvolvimento no valor de 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) que é a contrapartida do convênio com a VITAE. São recursos de investimento de capital, oriundo de convênio específico, não podendo ser usado para a manutenção da escola, assim como para pagamento de docentes. Sendo assim, esses valores serão excluídos da tabela a seguir que irá apresentar a relação recursos disponíveis e o custo aluno na escola em questão.

Tabela 7.2- fonte de receita para efeito de cálculo do custo aluno

Fontes de receitas	Total de receitas
Secretaria de Estado da Educação	92.000,00
Contribuição dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais	8.500,00
Contribuição dos alunos	8.320,00
Total de recursos para manutenção.	108.820,00

Diferente das escolas públicas do Ensino Fundamental, a escola de Ensino Médio, como essa em análise, não dispõe do mecanismo do FUNDEF. Essa etapa da Educação Básica não dispõe de receitas fixas e vinculadas como ao Ensino Fundamental. Pela legislação federal a obrigatoriedade legal de atender ao Ensino Médio é dos Estados, assim definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio” (Brasil, 1996). Para efeito de análise comparativa, a tabela abaixo, mostra o custo médio dos alunos da rede estadual de educação de Minas Gerais.

7.3- custo aluno na rede estadual de educação de Minas Gerais.

Nível de ensino.	1999	2000	2001
Educação Infantil	885,06	979,86	957,52

Ensino Fundamental	883,32	1018,61	1046,03
Ensino Médio	777,63	894,5	903,92

Fonte: Secretaria de Estado da Educação

O custo aluno da Escola Família Agrícola de Itaobim é de 1.133,00 (mil cento e trinta e três reais), resultado obtido com a divisão do montante de recursos 108.820,00 reais pelo número de alunos matriculados no ano 2002, isto é 96 alunos. O resultado do custo aluno sendo maior que o custo médio verificado na rede estadual, não significa que a escola tenha melhores possibilidades financeiras que uma escola da rede pública estadual. Segundo o economista e consultor de gestão educacional Cláudio Moura e Castro: “uma escola de Ensino Médio com um número reduzido de alunos, o seu custo é proporcionalmente maior que uma escola com número maior de alunos, o custo estabiliza e começa a reduzir, proporcionalmente, a partir de trezentos alunos” (Castro, 2003). Assim, o custo aluno da EFA não reflete a verdadeira situação financeira da escola. Para que essa escola pudesse oferecer as mesmas condições oferecidas pelas escolas da rede estadual, os recursos financeiros destinados a ela deveriam ser maiores e, não necessariamente, o custo aluno seria maior.

7.2.1 - A Formação Profissional Inicial

A Escola Família Agrícola Bom tempo, diferente da EFA de Virgem da Lapa, atende ao Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica, enquanto a EFA de Virgem da Lapa atende ao Ensino Fundamental. Para lecionar no Ensino Médio, como exigência legal, na legislação brasileira, está assim definida: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...” (Brasil, 1996). Esse artigo da LDB é regulamentado pela Resolução número 03 do Conselho Nacional de Educação:

“O exercício da docência na carreira do magistério, exige, como qualificação mínima: O Ensino Médio completo, na modalidade normal, para a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; Ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em áreas próprias, para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (Brasil, 1997b).

Dentre os seis docentes que trabalham na EFA de Itaobim a situação funcional no tocante à formação acadêmica está assim descrita:

“Aqui permanentes são seis monitores, uma secretária, duas cozinheiras e mais três profissionais que têm vínculo com a associação mantenedora e que são colaboradores, eles vêm e não permanecem. Dos seis que estão aqui três deles, um está cursando e dois não estão cursando nível superior e a secretária possui nível médio.” (Coordenadora).

Portanto, na escola trabalham nove docentes. Permanentemente na escola trabalham seis docentes, incluindo a coordenadora que exerce a atividade docente. Dentre eles a coordenadora possui formação acadêmica, um docente está cursando e outros dois não possuem formação superior e não estão freqüentando curso de formação superior. Dentre as dificuldades de cursar uma Universidade a coordenadora diz:

“que elas estão buscando e as dificuldades são: a falta de investimento público nesse sentido que atenda às exigências estabelecidas e a própria questão de o monitor ficar o tempo integral, a dificuldade de conseguir o curso de férias e que possa estar pagando. Essas são as dificuldades.” (Coordenadora).

Assim são definidas as dificuldades para que o docente tenha acesso à formação acadêmica. A falta de investimento público para esse fim, a carga de trabalho do docente,

que permanece o tempo integral na escola, e o próprio salário do docente que impossibilita investimento na sua formação.

Em relação ao aspecto contributivo da universidade pública no processo de formação acadêmica de profissionais de regiões deprimidas (Bastos, 2003) identifica que não há um sistema de educação no país e que o ensino superior não funciona como patamar harmônico com os demais níveis. Para a universidade pública, no seu processo de criação, atendeu a interesses políticos e não a critérios técnicos em uma perspectiva que leve em conta o desenvolvimento regional. Assim a universidade pública brasileira tem servido para acentuar as disparidades regionais, quando ela está localizada nos centros dinâmicos do país e não nas regiões periféricas como o Vale do Jequitinhonha. Na fala docente, a dificuldade de acesso ao ensino superior, em função de não existência de universidade na região é assim descrita:

“... A gente tem que rodar 900 Km para ir a uma universidade para fazer um curso e ele está sendo privilegiado por estar fazendo isso, e há outras pessoas que gostariam de estar e não estão conseguindo nem isso.” (Docente I).

Por estranho que possa parecer o Estado de Minas Gerais, entre os vinte e seis Estados da federação é o que possui o maior número de instituições públicas de ensino superior, sendo quatorze ao todo. O docente está frequentando uma universidade particular, no Estado do Mato Grosso do Sul, há 900 Km de distância e ainda se considera um privilegiado por estar tendo essa oportunidade.

Compartilhar o trabalho com a formação acadêmica tem sido comum no Brasil, principalmente nos últimos dez anos. Para isso é necessário que as universidades ofereçam oportunidades de cursos de formação de professores em períodos de férias e em regime especial, como a educação à distância. Mas, mesmo assim, a carência de professores, com habilitação, continua enorme:

“Para atender à demanda das turmas de Ensino Médio e dos quatro anos do Ensino Fundamental, que exige formação superior em licenciatura, o sistema escolar precisa de mais 250 mil docentes. Só na área de Física faltam 55 mil professores. também é significativa a falta de professores de Química, Matemática e Biologia e já começa a faltar professores de Português e de Língua Estrangeira.” (INEP, 2003).

Para solucionar essa situação o Governo Federal definiu em oferecer 30 mil bolsas de estudos para alunos carentes para fazerem licenciatura. O próprio governo reconhece que:”a falta de professores no Brasil hoje não será resolvida de imediato, porque não conseguiremos solucionar, de uma hora para outra, problemas que se arrastam a anos.” (Professor, 2003, p 12).

A situação nacional decorre dessa dificuldade e a realidade do Vale do Jequitinhonha, acentua-se com a não existência de universidades na região e de um programa de formação inclusiva que possa atender a essa população.

O privilégio referido pelo docente se deu quando uma universidade do Mato Grosso do Sul, Estado periférico do país, reforça a seguinte situação: “Há uma disparidade geográfica que influencia o financiamento da universidade pública.” (Bastos, 2003), essa disparidade influencia o centro econômico do país, as capitais e grandes cidades que, com a sua força política exige do Estado que crie e mantenha as universidades públicas nessas regiões, em detrimento da periferia e, conseqüentemente, da população dessas regiões.

7.2.2- A Formação Inicial e a Falta de Tempo

A formação acadêmica, na fala docente, é prejudicada também, pelo excesso de trabalho na escola:

“Eu tenho que fazer trabalho dentro do período letivo, então eu tenho que encontrar tempo entre julho e outubro e de janeiro a maio, eu tenho que fazer trabalho para complementar o curso, temos que pesquisar e tenho dificuldade por falta de tempo.” (Docente I).

A sobrecarga de trabalho de equipe docente na EFA Bom Tempo é um fator limitante para formação acadêmica, por um lado prejudica a formação do docente que cursa a universidade e, por outro lado, dificulta o acesso do profissional que não está cursando uma universidade que ofereça a modalidade do curso para que ele possa frequentar. O trabalho em período integral prejudica o planejamento, a pesquisa o que está diretamente relacionado à qualidade da formação teórica do docente.

7.2.3- A Formação Acadêmica e a Falta de Recursos Financeiros

O salário dos docentes na EFA Bom Tempo é de R\$ 682,00 (seiscentos e oitenta e dois reais) mensais, para uma carga horária em período integral, excedendo 8 horas diárias. Comparando esse salário ao salário pago na rede pública estadual verifica-se uma defasagem acentuada. Na rede estadual de educação, para uma carga horária de 20 horas semanais o valor mensal é de R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais). Portanto, o salário pago na escola é praticamente a metade do valor pago na rede pública estadual de educação e nessa rede o salário é pago sem os constantes atrasos verificados na EFA Bom Tempo. Na fala docente, a situação financeira e o seu comprometimento para a formação acadêmica está assim definida:

“Logo no início eu tentei estudar, procurar uma maneira de fazer um curso superior, mas no decorrer do tempo ficou apertado para a família, pagar os estudos, aí eu voltei para casa, fui para casa e comecei a trabalhar na propriedade, mas meu sonho é fazer uma faculdade. A minha procura é cada vez mais estar estudando.” (Docente III).

Não tendo uma universidade pública ou um curso subsidiado por uma instituição pública ou privada a formação inicial dos docentes fica comprometida, pois tendo em vista o salário mensal recebido pelo trabalho na EFA seria todo ele despendido para o pagamento das mensalidades escolares, em transporte, material e alimentação. Hoje as instituições de ensino superior têm mensalidades entre quatrocentos e quinhentos reais mensais. Um salário de R\$ 682,00 (seiscentos e oitenta e dois reais) não possibilita a matrícula e a permanência em uma unidade particular de ensino superior. Não sendo uma universidade pública, que não cobre as mensalidades outra alternativa possível seria uma universidade filantrópica, como essa em Mato Grosso do Sul, a 900Kmda escola onde os docentes trabalham:

“O custo mensal de R\$ 172, 00, mais R\$ 200,00 de ida e volta, em cada férias, e em torno de 300,00 nos períodos de curso, com alimentação e estadia, totalizando em torno de R\$ 700,00 por ano.” (Docente I).

O custo referido não está incluindo as mensalidades, assim o custo total aproximado, para um docente, que cursa universidade está em torno de R\$ 3.000,00 anuais, que deve ser deduzido do salário anual em torno de R\$ 7.365,00. Assim, só a formação inicial do docente corresponde a 40% do montante salarial recebido anualmente. Quando esse profissional possui uma família e outras obrigações financeiras a cumprir, dificilmente seria possível que ele frequentasse um curso superior, necessário à atividade docente.

Frequentar um curso superior com as condições oferecidas não é somente uma opção de escolha ou de oportunidade. Mas decorrente de outros fatores que deveriam estar associados à formação acadêmica, como valorização profissional na carreira de docente, que refletisse diretamente no salário daquele que passasse a possuir a formação exigida pela Legislação Nacional, ou mesmo quando começasse a frequentar a Universidade . A falta de estímulo das instituições mantenedoras das escolas, não contribui com os profissionais que possuem essa formação, quando nenhum adicional é acrescido ao salário do docente.

7.2.4- As Condições de Trabalho, Salário e Carreira Profissional

As condições de trabalho na EFA Bom Tempo foram agravadas no último ano em função do atraso no pagamento do salário dos docentes:

“Há uma instabilidade nesses recursos, a gente vive de projetos e tem uma restrição no quadro de profissionais, então só uma instabilidade grande, e os projetos não correspondem às necessidades, então a gente tem feito muito esforço para se manter enquanto projeto, há também uma irregularidade no pagamento de salários, a gente está há cinco meses sem receber. Não há fonte segura para isso, agora que a gente espera que parte dessas pendências seja regularizada e também quanto à rotatividade da equipe nesses três anos de experiência da turma de monitores que iniciam eu fui a única que fiquei.” (Coordenadora).

A EFA de Bom Tempo tem como fonte principal de financiamento a Secretaria de Estado da Educação. Na troca de governo entre 2002 e 2003 houve dificuldade para renovação do convênio. Ficando a instituição mantenedora da escola sem recursos financeiros para pagamento da equipe docente. Além de vários outros agravantes relacionados a esse fato, há atraso no pagamento salarial de cinco meses, a instabilidade financeira está diretamente relacionada à permanência da equipe na escola. A rotatividade da equipe cria na escola uma situação que não permite o acúmulo de experiência prática dos profissionais que lá trabalham, conforme a citação a seguir: “As pessoas que têm bagagem na Educação, quase sempre são pessoas com experiência prática.” (Bastos, 2003).

Como o período de permanência do docente em atividade na escola sofre interrupções freqüentemente, com a troca de profissionais, o conhecimento acumulado pela experiência prática tem efeito limitado no trabalho escolar diário. Em três anos de funcionamento da escola somente um profissional faz parte da equipe de trabalho inicial.

Essa mesma preocupação de (Bastos, 2003) quanto à importância da experiência prática na atividade docente é assim descrita: “A aquisição de conhecimento por parte do professor

está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida.” (Imbernón, 2001, p 16).

A rotatividade profissional compromete o acúmulo de conhecimento prático da equipe docente da EFA em questão. O que reflete também, na qualidade do trabalho docente a partir da ótica do educando e da comunidade escolar no seu conjunto. Quanto aos salários e à problemática decorrente quanto seu valor reduzido e a sua irregularidade, pode ser compreendida na citação abaixo:

“Ao nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por vários fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. É um conjunto de fatores que possibilitam e impedem que o professor progrida em uma vida profissional.” (Imbernón, 2001, p 44).

O comportamento na regularidade do pagamento salarial na EFA Bom Tempo deve ser visto na perspectiva de Paulo Freire, quando ele reconheceu que:

“... Em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um conjunto mínimo de material necessário, contratam professores quase sempre cientificamente formados e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas.” (Freire, 2001c, p 21).

Por um lado o Estado é omissor ficando distante dos movimentos populares, não atendendo às reivindicações dos trabalhadores em implantar escolas conforme os seus anseios e necessidades. Por outro lado, não financiam as escolas por eles criados. Superar essa condição de inércia do Estado, em não atender às reivindicações e anseios das comunidades populares, nesse mesmo nível Freire reconhece que:

“A situação se torna cômoda para o Estado criando ou não suas escolas comunitárias, os movimentos populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz.” (Freire, 2001c, p 21).

Reivindicar seus direitos e pressionar os governos para uma Educação que leve em conta os anseios e necessidades regionais e locais, assim como os interesses de cada grupo social é condição de emancipação e de construção social requerida pela população marginalizada desse país.

Para os docentes, a instituição mantenedora não tem responsabilidade de culpa nos constantes atrasos no pagamento e no próprio valor reduzido de sua remuneração. Conforme a fala do docente, abaixo:

“Agora nós estamos há dois meses sem receber salário, de um salário de R\$ 682,00 e quem está sem aumento a quase dois anos. O que a gente percebe é que está difícil para a associação aumentar o salário e com um salário desse está difícil a gente trabalhar porque temos compromissos, a gente tem que formar uma estrutura na vida da gente, ter uma casa, ter um carro...” (Docente I).

O docente reconhece que a associação é também vítima no processo, ela não detém recursos de fontes confiáveis e seguras. Depende dos repasses de verba da Secretaria do Estado da Educação que tem frequentemente atrasado os repasses financeiros para que a associação possa cumprir suas obrigações com o corpo docente.

A preocupação com a carreira profissional é retratada como uma preocupação quanto ao futuro da escola com a possibilidade de uma melhoria salarial para que o docente possa, com o seu salário suprir as necessidades básicas e desejos, como:

“Até que ponto a gente vai conseguir construir uma carreira numa escola em que o salário do docente não consegue dar uma condição de vida razoável para que a gente consiga ter lazer, ter condições de vida mais favoráveis, essa é uma preocupação importante.” (Docente I).

Quanto a essa preocupação, em relação à carreira docente, o Plano Nacional de Educação, reconhece que: “É preciso que os profissionais possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional” (Brasil, 2001). O salário é um fator primordial para o desenvolvimento da carreira docente (Imbernón, 2001). Mas, como é possível que a instituição mantenedora da EFA possa vislumbrar um horizonte se ela vive também em um ambiente de insegurança quanto ao seu futuro? Equacionar os problemas decorrentes do seu financiamento apresenta aqui a única saída. Um ambiente de insegurança e de incerteza, como o verificado na EFA Bom Tempo, não contribui com a profissionalização docente, muito pelo contrário, conforme é constatado na citação abaixo:

“Então a gente tem feito muitos esforços para se manter enquanto projeto, há também uma irregularidade no pagamento de salários, a gente está há cinco meses sem receber, não há uma fonte segura para isso, agora que a gente espera que parte dessas pendências sejam regularizadas e também quanto à rotatividade da equipe, pois nesses três anos de experiências da turma de monitores que iniciou, eu fui a única que fiquei.” (Coordenadora).

Em decorrência da rotatividade do quadro funcional, a escola vive uma situação inusitada, quando ela não é beneficiada com o acúmulo de experiência prática do docente. Conforme a citação, já feita mas merece ser repetida: “As pessoas que têm boa bagagem na Educação, quase sempre são pessoas que têm experiência prática.” (Bastos, 2003). Assim, quando o docente compreende a complexidade da pedagogia adotada pela instituição em que trabalha, logo ele deixa a instituição à procura de outro trabalho. Assim a instituição procura outro profissional sem o conhecimento prático daquele que saiu. Criando com isso

um círculo vicioso. Dessa forma, a escola e os docentes que nela trabalham não possibilitam a criação da competência profissional, necessária em todo processo educativo, que será formado em última instância pela interação “que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.” (Imbernón, 2001, p 35).

A rotatividade profissional no nível encontrado, na EFA Bom Tempo, dificulta a construção do conhecimento prático acumulado entre os docentes, com isso compromete a profissionalização docente e a qualidade dos serviços prestados pela escola. “O progresso da Escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores” (E, 199, p 5). Formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira profissional e formação continuada são meios indispensáveis para esse progresso.

7.2.5-A Satisfação Profissional

Mesmo com todas as dificuldades financeiras retratadas na fala docente, o trabalho na EFA é motivo de alegria e satisfação para aqueles que lá trabalham.

“Estou muito satisfeito com a Escola Família por estar ajudando esses jovens a desenvolverem sua comunidade e região.” (Docente III)

O compromisso social do corpo docente está sendo presente no trabalho da EFA, quando a equipe reconhece a importância de seu trabalho para mudar a realidade social do lugar. Assim, os profissionais que lá trabalham desenvolvem um papel de enorme relevância, reconhecida como competência importante ao profissional da Educação:

“Ser um profissional da Educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da Educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (Imbernón , 2001, p 27).

Ter o compromisso social com a comunidade, seus alunos e suas famílias, é um importante fator de permanência e trabalho do corpo docente na EFA, que vive diferentes problemas decorrentes da precariedade do financiamento. Esta constatação é confirmada quando os docentes são deparados com a possibilidade de trabalhar em outra instituição com melhor remuneração:

“Eu diria que teria que vir uma remuneração infinitamente superior à remuneração que a gente tem aqui para me convencer a fazer a mudança, e mesmo assim, eu iria pensar muito para mudar.” (Docente I).

Em um recente estudo feito na Inglaterra e no país de Gales pela National Foundation for Educational Research, mostra que a convivência com as crianças e o bom relacionamento com os colegas são fatores mais importantes para a satisfação profissional.

“O salário acabou ficando em décimo primeiro lugar, com isso os pesquisadores concluíram que melhor remuneração e jornadas de trabalho mais curtas seriam uma saída para diminuir o grau de insatisfação, mas não necessariamente refletiria no aumento da satisfação.” (Nova Escola, 2000).

Essa mesma pesquisa constatou que a auto-estima do professor não está relacionada à tarefa de lecionar. O que conta mesmo é a aprendizagem e o relacionamento com os alunos. Segundo os profissionais analisados, seria necessária uma abordagem mais positiva da mídia sobre a profissão. Para os professores ingleses e galeses, o que torna a docência uma atividade prazerosa, segue o seguinte ranking:

- 1)- Trabalho com crianças;
- 2)- Ter bom relacionamento com os colegas;

- 3)- Desenvolver relações próximas com os alunos;
- 4)- Enfrentar o desafio intelectual e poder usar e desenvolver um conhecimento subjetivo;
- 5)- Ter autonomia e independência para trabalhar;
- 6)- Ter oportunidade de ser criativo e inovador;
- 7)- Trabalhar em uma escola bem organizada e bem gerenciada;
- 8)- Observar as conquistas e progressos dos alunos;
- 9)- Ter responsabilidades e tarefas adicionais;
- 10)- Ter segurança no trabalho;
- 11)- Ter perspectivas para a carreira, salário e condições de trabalho.

Se para os professores ingleses e galeses, o salário, a carreira profissional e condições de trabalho são um motivo de satisfação profissional de caráter secundário, não afirmamos o mesmo para os docentes que trabalham na EFA Bom Tempo. Mas considero que, mesmo vivendo uma realidade oposta, a satisfação profissional deles está relacionada à relevância do trabalho que prestam para a transformação da realidade vivida pelos alunos e famílias. Portanto, o salário, sendo um elemento importante, não é determinante na auto-estima do corpo docente da escola. Como confirma a citação abaixo:

“Eu escolhi aqui, já tive oportunidades de trabalhos com horticultura em Petrolina, Pirapora, mas até hoje nenhum lugar me fez sair daqui.” (Docente III).

Estar inserido em um contexto de um projeto inovador para a região, que busca alternativas de desenvolvimento, de trabalho e renda são fatores importantes que motivam a equipe docente a trabalhar nesse projeto. Mesmo vivendo freqüentes atrasos no acerto salarial, mesmo assim, percebemos motivos e ânimo para continuar.

7.3.1- A formação continuada

O desafio dos profissionais da área escolar é manterem-se atualizados sobre as metodologias de ensino e desenvolverem práticas pedagógicas eficientes: “O aprender

conectivo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como gente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.” (Nóvoa, IN jornal do Brasil, 1999).

A formação continuada, em serviço, possibilita construção dos profissionais da Educação: “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância pela interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.” (Imbernón, 2001, p 35). A formação de equipes de trabalho dentro da unidade escolar tem esse propósito, enquanto parte integrante do processo de profissionalização docente.

Quanto ao trabalho em equipe na Escola Família Agrícola Bom Tempo, em Itaobim, é assim descrito por um docente:

“O nosso trabalho aqui em si é um trabalho que funciona em equipe, se a gente não estiver em equipe fica difícil para o trabalho aqui, uma vez que o trabalho é muito exigente (...) a equipe nossa de monitores em todas as nossas dificuldades nós temos tido uma integração.” (Docente I).

A equipe de trabalho permanece por todo tempo dentro da unidade escolar, o que facilita o contato entre os profissionais e o projeto pedagógico da rede de Escolas Famílias Agrícolas dá muita ênfase ao trabalho interdisciplinar que condiciona ao trabalho em equipe. Outro fator que assegura o trabalho em equipe é o próprio processo de seleção do pessoal docente adotado pela rede de escolas, que, dentre outros critérios, é valorizado esse perfil profissional.

A formação continuada é vista pelo Plano Nacional de Educação, como um dos fatores importantes para o processo de valorização profissional equiparado ao salário e condições de trabalho dos profissionais docentes. A formação continuada é referida nos seguintes termos: “Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento

constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo.” (Brasil, 2001).

A formação continuada na EFA em questão, foi analisada, a partir da fala docente, nos seguintes aspectos: participação em encontros extra-escolares, momentos disponibilizados em leitura e pesquisa e, finalmente, no acesso aos meios e tecnologias de informação.

7.3.2- Participação em Encontros e Cursos Extra-escolares

Em relação à participação em encontros extra-escolares, dos docentes que trabalham na EFA, está presente a preocupação em acompanhar as políticas governamentais, das instituições oficiais e da sociedade civil para o Vale do Jequitinhonha.

Essa preocupação não é comum das escolas da rede pública de ensino, que constituem quase a totalidade das escolas da região citada. Ter a escola como um instrumento para a mudança da realidade social, econômica e ambiental do Vale está presente na fala docente, como o objetivo da instituição educativa:

“O objetivo maior da escola é indicar o caminho aos jovens para conseguir gerar renda para superar as dificuldades da fome, da miséria, da pobreza do vale e que as pessoas tenham oportunidade de gerar renda.” (Docente I).

A preocupação em intervir no meio ambiente local com o objetivo de gerar renda, supera, na fala docente o objetivo que deve ser de uma instituição educativa que está sempre relacionada ao ensino aprendizagem.

Para Imbernón: “o objetivo da Educação é tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. É a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (Imbernón, 2001, p 27). Essa é também a preocupação da Escola Família Agrícola Bom Tempo, quando todo aluno, para concluir o curso do Ensino Médio,

deve ter definido seu projeto de inscrição profissional, como meio de “se tornarem mais livres” da miséria econômica que o povo do Vale por séculos está submetido. O próprio processo de criação da escola favoreceu essa preocupação no seu plano pedagógico, como é constatada na citação abaixo:

“O fato de a escola ser fruto do desenvolvimento social, então a associação já nos provoca essa participação, então percebe a necessidade da escola estar junto (...) a gente faz parte de encontros de formação, participa de encontros de mulheres, encontros de jovens, encontros de entidades para discutir questões políticas.” (Coordenadora).

De forma empírica, percebemos que por ser essa a preocupação do projeto educativo, estar inserido no movimento social do Vale e trabalhar para a superação desse estado de coisas, ele sofre várias restrições do poder político institucional local, o que dificulta a sua sustentabilidade financeira por parte desse poder. Quanto à participação em encontros extra-escolar foi assim constatado na fala docente:

“Ultimamente a gente tem assumido no Vale a participação no Fórum do Vale, que é uma instância onde diversas organizações do movimento social e do Vale, se unem em busca de alternativas para o desenvolvimento regional e sustentável da região. Então a gente tem representado a escola em alguns desses fóruns de discussão.” (Docente I).

Em encontros de outra natureza a escola tem participado, mas de forma especial, a preocupação sobre a situação econômica-social do Vale é mais relevante na fala docente. A preocupação de docentes na EFA, vai ao encontro à perspectiva de Paulo Freire, quanto ao papel da Educação para as mudanças sociais necessárias:

“Creio que a melhor afirmação para definir a prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Essa afirmação recusa de um lado, o otimismo ingênuo que tem na Educação a chave das

transformações sociais, a solução de todos os problemas; de outro, permitem igualmente a crítica e mecanicista de acordo com o qual a Educação, enquanto infra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.” (Freire, 2001c, p 96).

O fator que assegura o trabalho dos docentes na EFA é essa possibilidade de transformação de realidade social, assim como foi definido como objetivo maior da instituição escola no seu projeto pedagógico.

7.3.3- Leituras e Pesquisas

Paulo Freire (2002), definiu que ensinar não é um ato de transferir conhecimentos, o conhecimento é intransferível, mas de criar a possibilidade para sua produção ou a sua construção. Ao mesmo tempo ele reconhece que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (Freire, 2002, p 32), portanto a pesquisa e o ensino, ou vice-versa, estão presentes no processo educativo verdadeiro. Na fala docente a pesquisa está presente como forma de se inteirar de um conteúdo a ser lecionado:

“Quando eu fui iniciar esse ano a História do Brasil, por exemplo, com os alunos porque no ano passado eu dava aula de geografia, eu tive a preocupação de pegar um livro de História e ler.” (Docente I).

Não está presente na fala docente a existência de grupo de estudo ou de qualquer outro meio institucionalizado de focar a formação continuada na perspectiva da utilização de pesquisas para esse fim; na fala docente está assim definido:

“Aqui a gente tem que tentar organizar o tempo, sempre a gente encontra para estar lendo, procurando informações, sempre em reuniões, em grupos, um colega sempre está ajudando

o outro, mas assim o tempo certo para a gente estudar, estar sempre formando grupo de estudo não tem não.” (Docente III).

Mesmo não tendo um processo institucionalizado de formação continuada, na fala docente constatamos que há trabalho em equipe e tendo a pesquisa parte presente no trabalho diário da instituição educativa.

7.3.4- Acesso aos Meios e Tecnologias da Informação

As tecnologias são entendidas como as ferramentas que auxiliam os homens, em diferentes tempos e espaços sociais, a viverem melhor. São instrumentos que facilitam a dominação humana sobre o espaço natural, aqui de forma especial é a própria instrumentalização para facilitar a transmissão das informações necessárias à construção e ou à apropriação do conhecimento acumulado em diferentes culturas.

O uso da tecnologia, para Marx, pode criar duas possibilidades, uma para emancipação e outra para dominação. Em nossa análise o uso da tecnologia procura a emancipação das pessoas e não a sua dependência sob a tecnologia empregada.

“A gente consegue aqui um acervo pequeno de livros na área da pedagogia para podermos estar estudando, a questão de revista a gente tem duas revistas que eu considero importantes (...) a gente tem restrição quanto à internet, também é outra fonte a gente percebe que facilitaria em todos os aspectos, embora a manutenção seja cara.” (Coordenadora).

Tendo a assinatura de duas revistas mensais a coordenadora da escola reconhece a importância que a internet tem no processo de formação continuada da equipe. Mas, ao mesmo tempo, o fator financeiro limita a sua instalação e manutenção. Ficando os docentes

sem acesso a esse meio de busca das informações necessárias à sua formação e ao trabalho docente.

Considerações Finais do Capítulo

A situação financeira da Escola Família Agrícola de Itaobim, apresentou-se no ano de 2002, ano referencial de análise, uma enorme instabilidade no repasse de recursos por sua principal fonte de receita: a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Essa instabilidade financeira compromete o processo de profissionalização da equipe docente. Vários indicadores fundamentam essa afirmação, mas o principal decorre da rotatividade de profissionais. Dentre os docentes que trabalham hoje na escola somente um fez parte da equipe que iniciou os trabalhos na escola no ano 2000. Com um nível desse de rotatividade os docentes não constroem uma perspectiva de profissionalização nos aspectos analisados nesse trabalho.

Garantir a profissionalização depende de um ambiente com certa estabilidade funcional, decorre tempo, poder de organização e mobilização da equipe para esse fim e um ambiente de estabilidade financeira para que a instituição mantenedora possa cumprir os compromissos trabalhistas e funcionais com os docentes, funcionários e fornecedores para a sua boa reputação e reconhecimento público.

No aspecto da formação continuada como é possível o aprender contínuo (Nóvoa In Jornal do Brasil,1999) onde não houve continuidade? A continuidade da equipe de trabalho é fundamental para o processo de profissionalização docente, principalmente no tocante à formação continuada em serviço.

CONCLUSÃO FINAL

A precariedade sócio-econômica do Vale do Jequitinhonha decorre de fatores humanos, tais como: a concentração fundiária e da renda, a falta de investimentos públicos na criação de um sistema de Saúde, Educação e investimentos no setor produtivo que possa gerar emprego e renda, levando em conta a participação, o saber acumulado de seu povo e a fragilidade de seu ecossistema.

Os projetos educativos em questão são importantes iniciativas para o Vale, pois além da escolarização necessária aos seus jovens, proporcionam um ambiente de participação e discussão dos problemas regionais, definindo propostas de atuação e superação da pobreza acentuada vivida pela maioria absoluta de seu povo.

Quanto ao financiamento escolar, das escolas em questão, faz-se necessário o cumprimento da lei 14614/03 que Institui o Programa Estadual de Apoio Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas, para isso é necessário mobilização das instituições parceiras desses projetos e cobrar da Secretária de Estado da Educação o seu cumprimento. Já a Legislação Nacional necessita de reformulação com a substituição do FUNDEF- Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério pelo FUNDEB- Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica, com isso definindo recursos financeiros para o Pré-Escolar, para a Alfabetização de Adultos e para o Ensino Médio, universalizando a vinculação de recursos financeiros para a Educação Básica.

No aspecto da gestão financeira da educação pública é necessária a efetivação da fiscalização pelos órgãos competentes, com a participação da sociedade civil, com o objetivo de punir os maus gestores e inibir a corrupção e o mau uso dos recursos, que já são insuficientes para atender de forma adequada a enorme demanda escolar no país.

Sobre a metodologia utilizada na pesquisa, foi satisfatória para elucidar a hipótese inicialmente levantada. Tendo relativa dificuldade quanto ao tempo cronológico de realização da pesquisa o que não possibilitou a retomada de algumas entrevistas com intuito de aprofundamento para melhor compreensão de determinadas falas e contextos vividos na prática diária escolar.

Tendo como referencial a Legislação Nacional não tive dificuldades em trabalhar essa temática, em função de sua proximidade com a minha experiência profissional. Quanto ao referencial teórico o autor que trouxe mais contribuição para nossa compreensão sobre o tema profissionalização foi Francisco Imbernón, já os educadores Paulo Freire e Philippe Perrenoud, referenciais utilizados nesse trabalho, contribuíram para a compreensão do perfil profissional do educador requerido nesse momento histórico e principalmente em um ambiente social que requer profundas mudanças como o Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.

A partir da análise dos dados financeiros das duas escolas, elaborados pelo método de análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas e de documentos contábeis, chegamos à conclusão que a Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa dispõe de recursos financeiros para a sua manutenção e investimentos na profissionalização docente nos moldes abordados nesse trabalho. A precariedade das relações de trabalho, salário e a não existência de mecanismos que possam proporcionar a carreira docente não decorrem da precariedade financeira, mas de outros fatores internos ou externos à instituição, que merecem um estudo mais aprofundado para a sua elucidação e com isso implementar o processo de profissionalização docente e de outros profissionais que lá trabalham.

Já na Escola Família Agrícola Bom Tempo a realidade financeira é limitante ao processo de profissionalização docente, os seguintes fatores contribuem com essa constatação: a insuficiência e a irregularidade no fluxo financeiro por parte da instituição financiadora, a Secretaria de Estado da Educação, pois a liberação dos recursos depende de decisões políticas burocráticas, o que tem ocorrido com atrasos freqüentes. Sendo esse órgão de governo responsável por 70% de sua receita, o que torna a instituição mantenedora financeiramente frágil.

Da irregularidade financeira decorrem vários outros fatores, que não contribuem com a profissionalização docente, tais como: a rotatividade da equipe funcional; freqüentes atrasos salariais ; comprometimento no investimento por parte do docente e da instituição na formação inicial e continuada. Esse ambiente de incertezas causado pela irregularidade no fluxo de recursos compromete o futuro dos profissionais que na escola trabalham e

também ao futuro da própria instituição, comprometendo a construção de uma instituição educacional sólida e respeitada na região e área em que atua.

Mesmo constatando que a profissionalização docente é um tema recente na educação brasileira, principalmente quando se trata das condições objetivas para a sua implementação como: formação acadêmica, condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada, que foram analisadas nesse trabalho, outros elementos foram constatados nas escolas pesquisadas que são importantes para o processo de profissionalização docente, tais como: a paixão dos docentes pelo trabalho que fazem, sempre com o reconhecimento que estão contribuindo para a superação dos desafios econômicos, sociais, políticos e ambientais do lugar. Essa constatação é associada ao questionamento da possibilidade de trabalho com melhor remuneração, o que é descartado pelos entrevistados, a não ser que seja um trabalho em outro projeto que tem os mesmos objetivos.

Outra constatação nesse mesmo nível é a necessidade que todos os entrevistados apresentam ter na busca por uma melhor formação, pelo empenho com que realizam suas atividades, pela vocação com que dedicam ao trabalho diário, sem mesmo levar em conta a sobrecarga e outras condições precárias verificadas.

Dentre as condições que levam a isso é importante ressaltar que os projetos em questão são inovadores em um ambiente carente de boas iniciativas de projetos, que busca a superação da realidade do lugar, assim o trabalho é reconhecido pelo público diretamente beneficiário e por órgãos públicos e privados que apóiam financeiramente, reconhecendo a sua importância e inovação. Além desses fatores observa-se que a demanda pelo mercado de trabalho está associada à possibilidade de aceitação de condições consideradas como precárias, haja visto que o salário e outras condições de trabalho em uma instituição estão associados ao nível salarial praticado e as condições verificadas em seu entorno, fatores que não favorecem a melhoria das condições trabalhistas e salariais das escolas analisadas.

Verifica-se também que as instituições mantenedoras das escolas não possuem uma estrutura burocrática entre os seus coordenadores e servidores. Ao mesmo tempo em que há uma relação trabalhista entre as partes há também uma relação de parcerias, de comprometimento, de busca comum inclusive de recursos financeiros para a sustentabilidade dos projetos: todos se sentem comprometidos com o projeto e com isso

atenua-se o efeito contraditório do dualismo patrão / empregado, comum em empresas privadas que têm como objetivo o lucro proferido em suas atividades. Esse ambiente de comprometimento e busca contribui para a construção de um clima de trabalho com menos conflitos entre a associação mantenedora e a equipe docente.

No tocante à Escola Família Agrícola Bom Tempo, algumas alternativas são apresentadas como possibilidade de equacionar a precariedade financeira, como: mobilização do movimento social do Vale, em especial, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e as instituições mantenedoras, para pressionar o poder público estadual no cumprimento de seus compromissos de forma regular; buscar junto a outras estruturas de poder, como o Ministério da Educação, a criação de fundos para o financiamento dessas experiências educativas, respeitando as suas particularidades e sua autonomia financeira e pedagógica; procurar parcerias com outras instituições financiadoras, nacionais e estrangeiras, para equacionar o problema e oferecer maior estabilidade à escola e aos seus profissionais.

Com a possível implementação dessas recomendações acima, a equipe e a escola encontrarão as condições objetivas básicas para engendrar o processo de profissionalização, principalmente nos aspectos salariais e outras condições de trabalho que necessitam de melhorias significativas, no mínimo equiparar às condições oferecidas pelas escolas da rede estadual de educação, principalmente pelo fato dessa escola ter como fonte de financiamento a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Quanto a EFA de Virgem da Lapa a precariedade das relações de trabalho, salário e carreira profissional, mesmo com o financiamento equacionado, se comparado com outras escolas brasileiras, mesmo assim, o salário é quase 30% inferior o salário praticado na EFA de Itaobim, o que demonstra a não prioridade em oferecer melhores condições de trabalho ao seu quadro funcional, não só no item salário, mas em quase todos os outros itens analisados as condições oferecidas são inferiores aos praticados na EFA de Itaobim, mesmo com todos os problemas decorrentes da precariedade no financiamento dessa escola.

Cabe aos profissionais dessa escola conhecer a situação financeira e cobrar o respeito às regras básicas da Legislação Nacional sobre condições de trabalho, salário e carreira docente, como: férias anuais de quarenta e cinco dias; carga horária de trabalho, máxima,

de quarenta horas semanais; valorização salarial conforme a graduação e a dedicação exclusiva; melhores salários, compatíveis com os recursos disponíveis, etc.

Ao conjunto das escolas cabe cobrar das instituições públicas de educação superior a criação de cursos superiores de formação Inicial e investimentos na formação continuada, para atender aos docentes dessas instituições. Ao conjunto docente cabe criar um organismo que possa defender o cumprimento da legislação trabalhista referente à profissão e lutar por condições de trabalho melhores, que sirvam de exemplo para outras pessoas e instituições que atuam no Vale do Jequitinhonha e na rede das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO (T), CAMARGO (RB), 2001, Gestão Financiamento e Direito à Educação, Xamã, São Paulo, pp. 69-79

BASTOS (JA), 2003, Palestra Para Alunos Mestrandos, 02/10/2003, Belo Horizonte

BRASIL, 1996, Lei n. 9394, de 23/12/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília

BRASIL, 1997, Decreto que Regulamenta a Lei 9.424, de 24 de Dezembro de 1996, no âmbito Federal, e Determina outras Providências, Brasília

BRASIL, 1998, Lei n. 9.766, de 18/12/1998. Altera a Legislação que rege o salário-educação e dá outras providências, Brasília

BRASIL, 2001, Lei n. 10.172, 09/01/2001, Institui o Plano Nacional de Educação, Brasília

BRASIL, 1988, Constituição Federal do Brasil, 5/10/1988, Brasília

BRASIL, 1965, decreto-Lei n. 55.551, regulamenta o Salário-Educação, de 12/01/1965, Brasília

BRASIL, 2001b, Lei n. 10.219, que Cria o Programa nacional de Renda Mínima Vinculado à Educação - “Bolsa Escola” e dá Outras Providências de 11/04/2001, Brasília

BRASIL, 1996b, LEI n. 9.424, de 24/12/1996. Dispõe Sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Brasília

BRASIL, 2001c, Medida Provisória n. 2.178-36, Que Dispõe Sobre o Repasse dos Recursos Financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, Institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá Outras Providências de 24/08/2001, Brasília

BRASIL, 1997b, Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação, de 08/10/1997, Brasília

BRASIL, 1999, Decreto Federal n. 3.142 de 16/8/1999, Brasília

BRASIL, 1996c, Emenda Constitucional n. 14, de 12/9/1996, Brasília

- CALVÓ (PP), 1999, Alternância e Desenvolvimento, In Atas do Seminário Internacional, UNEFAB, Salvador, pp.15-27
- CASTRO (MHG), 1999, Descentralização da Educação: Novas Formas de Coordenação e Financiamento, Cortez, São Paulo, pp 111-122
- CASTRO (CM), 2003, Palestra: Uma Escola de Qualidade, 25/10/03, Carbonita
- CÉSAR (P), 2003, Seminário de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Jequitinhonha, 26/27/08/2003, Brasília
- CHARLIER (E), 2001, Formando Professores Profissionais, Quais Estratégias Quais Competências, Artimed, Porto Alegre, pp. 85-102
- CHARTIER (D), 1986, A L Aube des Formations par Alternance: Histoire d'une Pédagogie Associative Dans Monde Agricole et Rural, UNMFREO, Paris
- CLANDINI (J), 1986, Classroom Practice. Teacher Images in Action. Falmer press, London
- CURY (CRJ), 2002, LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei 9.394/96. Editora DP&A , Rio de Janeiro
- DEWEY (J), 1989, Como Pensamos, Paidós, Barcelona
- DRUMOD (JG), 2003, Revista Minas Faz Ciências, n. 06, editora FAPEMIG. Belo Horizonte
- FREIRE (P), 2001, A Importância do Ato de Ler, Cortez, São Paulo
- FREIRE (p), 2001c, Política e Educação, Cortez, São Paulo
- FREIRE (P), 1979, Diálogo com Paulo Freire. Loyola, São Paulo
- FREIRE (P), 2001b, Educação e Mudança. Paz e Terra, São Paulo
- FREIRE (P), 2002, Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, São Paulo
- FREITAG (B), 2001, O Indivíduo em Formação. Cortez, São Paulo

- GIMONET (JC), 1999, Alternância e desenvolvimento, In Atas do Seminário Internacional UNEFAB, Salvador, pp. 29-39
- IBGE, 1996, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasília
- IMBERNÓN (F), 2001, Formação Docente e Profissional Formar-se para a Mudança e a Incerteza, Cortez, São Paulo
- INEP, 2003, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, Brasília
- JORNAL DO BRASIL, 1999, Caderno de Empregos, entrevista com António Nóvoa, 0306/1999, Rio de Janeiro
- JOSSO (MC), 2002, Experiências de Vida e Formação, Educa, Coimbra
- KARAVAEV (A), 1987, Brasil Passado e Presente do “Capitalismo Periférico” Editora Progresso , Moscou
- KENSKI (VM), 2003, Formação de Educadores Desafios e Perspectivas, Editora Unesp, São Paulo, pp. 91-109
- KROGH (S), CREUS (R), 1989, Determinantes of Reflectivity in Student Teachers Reflectivity Reports, Texto Apresentado à conferência anual da “Americam Educational Research Association”, Nova York
- LOUREIRO (JP), 1999, Descentralização da Educação: Novas Formas de Coordenação e Financiamento, Cortez, São Paulo pp. 122-141
- MARINHO (JL), 2002, O Financiamento da Educação no Estado da Bahia., Editora UFLA, Salvador
- MARTINS (JS), 1988, Não Há Terra Para Plantar Neste Verão, Vozes, São Paulo
- MARTINS, (GA), 1994, Cadernos de Pesquisa em Administração, N.0, São Paulo
- MEIRIEU (F), 2002, Educando Entre o Dizer e o Fazer, Artimed, Porto Alegre
- MELCHIOR (JCA), 1997, Mudanças no Financiamento da Educação No Brasil, Autores Associados, Campinas

- MELO (A), 1999, O Desenvolvimento Local Como Movimento de Resistência ao Domínio Totalitário da Globalização Financeira, texto, Lisboa
- MELO E SOUZA (A), 2002, Equidade e Financiamento da Educação na América Latina, UNESCO, Brasília.
- MINAS GERAIS, 2002, Lei n. 14.614 de 01/04/2003 Que Institui o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola, Belo Horizonte
- MUCCHIELI (A), 1996, Os Métodos Qualitativos e Quantitativos, texto, Paris
- NASPOLINI (A), 1999, Descentralização da Educação: Novas Formas de Coordenação e Financiamento, Cortez, São Paulo, pp. 141-168
- NOVA ESCOLA, 2000, Entrevista com Antonio Nóvoa, de 14/12/2000.
- OLIVEIRA (RP), 2001, Gestão Financiamento e Direito à Educação, Xamã, São Paulo, pp. 89-119
- PARO (VH), 2001, Gestão Financiamento e Direito à Educação, Xamã, São Paulo, pp. 79-89
- PERRENOUD (P), 1999, Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança. Prática Reflexiva e participação Crítica. Revista Brasileira de Educação, Setembro/Dezembro 1999
- PGM-4, 2001, Profissionalização do Magistério e Qualidade da Educação, Documento Oficial de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, SEF/MEC, Brasília
- PROFESSOR, 2003, Revista Professor, Outubro de 2003, Ministério da Educação, Brasília
- QUIVY (E) CHAMPENHOUDT (L), 1995, Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva, Lisboa
- RIBEIRO (EM), 2002, Jequitinhonha, São Paulo, Jequitinhonha: Trabalho Urbano e Migração de Retorno na Experiência de Lavradores Mineiros entre 1960/2000. X Seminário Sobre a Economia Mineira (texto)

- RIBEIRO (EM), 2003, Seminários de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Jequitinhonha, 26/27/08/2003, Brasília
- SAINT-HILAIRE (A) ,1958, Viagens Pelas Províncias do Rio e Minas Gerais, Companhia Editora Nacional, São Paulo
- SHON (D), 1998, Educando o Profissional Reflexivo. Artimed, Porto Alegre
- SHON (D), 1983, The Reflective Practitioner Think in Action. Aldershot Hants: Avebury, basic books, Nova York
- SILVA (LH), 2000, As representações Sociais da relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância, Tese de Doutorado, PUC, São Paulo
- SILVA, (LH) 2002, Representações Sociais e Práticas Educativas Das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, Relatório Final, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa
- SOUZA (JV), 1987, Trabalho Cultura e Sociedade no Norte / Nordeste de Minas Considerações a partir das Ciências Sociais, Bert Comunicações e Marketing, Montes Claros, pp. 99-144
- TRIVIÑOS (ANS), 1987, Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação, Atlas, São Paulo
- UNESCO, 2003, Jornal O Estado de São Paulo, 15/01/2003
- UNITINS, 2003, Programa de formação Continuada de Professores, material de divulgação, São Paulo
- VEIGA (JE), 2003, Seminário de Desenvolvimento Sustentável sobre o Vale do Jequitinhonha, 26/27/08/2003, Brasília
- WAHRHATIG (R), 1999, Descentralização da Educação: Novas Formas de Coordenação Financiamento, Cortez, São Paulo, pp. 203-216

ANEXOS

SUMÁRIO DOS ANEXOS

Roteiro de entrevistas.....	177
Entrevista com coordenação da EFA de Virgem da Lapa.....	180
Entrevista com docente I.....	182
Entrevista com docente II.....	185
Entrevista com docente III	187
Entrevista com docente IV.....	189
Entrevista com coordenação da EFA de Itaobim.....	190
Entrevista com docente I	195
Entrevista com docente II.....	200
Entrevista com docente III.....	203

Roteiro de Entrevistas - Coordenação

Tema: Financiamento Escolar e a Profissionalização Docente

Título: A Precariedade do Financiamento e os Desafios : o Caso de Duas Escolas Famílias Agrícolas em uma Região de Acentuada Pobreza no Brasil

questões:

1- faça uma reflexão sobre a realidade da sua escola:

1.1)no tocante aos aspectos econômicos e financeiros.

1.2)na dimensão econômica e financeira para a estruturação e profissionalização da equipe.

1.3) quanto à participação em encontros e investimentos em meios e tecnologia da informação

1.3.1)por parte da escola

1.3.2)por parte da equipe

1.3.3) por parte da rede de escolas.

.....

Roteiro de Entrevistas – Docentes

1) faça uma reflexão sobre o seu trabalho pedagógico na escola:

1.1) quanto ao seu acesso à formação acadêmica

1.5.1.Houve atraso na liberação dos recursos que compromettesse o funcionamento da escola?

sim não

1.5.2.Se a resposta acima é sim, em que foi comprometido o funcionamento da escola?.....

1.6. Quando os recursos são liberados, eles ficam a cargo do (a):

coordenador(a) do(a) presidente da associação
 dos monitores da diretoria da associação

1.7.como é decidido o uso dos recursos?

1.8. Quais foram os projetos aprovados e liberados em 2002? Se possível, especificar o valor de cada projeto.

1.9.Quanto à Associação EFA:

participa ativamente da escola às vezes nunca participa

2- Do Financiamento Familiar:

2.1)Quanto à contribuição financeira dos pais:

a – Quantos pais contribuem financeiramente com a Escola? sim não

Qual a média mensal?.....

b – Houve contribuição em dias de trabalho? Quantos dias em 2002?.....

c – Houve contribuição em alimentos?

2.2)

a) Quantos alunos contribuíram em dinheiro com a Escola?.....

b) representa quanto em dinheiro?.....

2.3) Houve contribuição em dias de trabalho? Quantos dias?.....

3- Do Auto-Financiamento

3.1- Quanto à contribuição da propriedade escolar na manutenção da Escola.

a – a propriedade escolar é lucrativa?.....

b – a propriedade escolar dá prejuízo?.....

c- se a propriedade é lucrativa, quanto representa anualmente para a Escola (em reais) ?

.....

Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa -Entrevista Coordenação Pedagógica

Meu nome é Valdéria, estou a quase 3 anos na Escola Família de Virgem da Lapa, sou Pedagoga Supervisora, trabalho na parte pedagógica das escolas municipais de Virgem da Lapa.

Valdéria, se a escola está com dificuldades financeira, você sente mudança no engajamento do trabalho da equipe?

VALDÉRIA: sim, porque a exemplo a semana passada, nós tivemos problemas com planejamento feito no início do ano, com visita à família e que essa visita não foi possível exatamente por questão da falta de veículo, falta de comunicação. Acho que a falta de dinheiro, ainda então, traz uma certa decepção por você sentar para fazer um planejamento e às vezes por falta de recursos ou por falta de dinheiro não é possível acontecer.

Mesmo em momentos de dificuldades financeiras, como por exemplo pagamento de salários, você sente motivação de sua parte ou da equipe para realização de um trabalho ou de um evento na escola?

VALDÉRIA: É... eu sinto que a motivação continua exatamente porque a administração da nossa escola com esse funcionamento pedagógico diário, tem muita informação, então se faltar o pagamento nós sabemos acreditar e que no geral esse motivo é para o andamento da própria escola, é para uma alimentação, é para pagar outras coisas que não podem passar da hora, então assim o nosso andamento continua o mesmo.

Se a Escola tivesse certeza da regularidade de certos recursos para a manutenção e investimento, a equipe sentiria mais ou menos motivada ao trabalho?

VALDÉRIA: É estabilidade. A estabilidade é importante em qualquer lugar, em qualquer função que você estiver, enquanto esta estabilidade vai nos permitir caminhar para fazer tudo direitinho.

A associação ou a coordenação leva ao conhecimento da comunidade escolar a informação de uma eventual dificuldade financeira?

VALDÍRIA: Isso volta um pouquinho no item dois, eu te disse que mesmo faltando dinheiro a gente continua do mesmo jeito, exatamente por essa informação que a gente tem, nessa participação com a diretoria com a coordenação da Escola.

Você percebe que outras instituições parceiras ou de qualquer forma assim preocupa com a situação financeira da época?

VALDÍRIA: Talvez sejam solidários, acho que nós temos uma parceira local que preocupa financeiramente quando está apertado, é a Prisma e outros que são solidários como Sindicatos, eles podem ser solidários, mas não nos dá financiamento o recurso que a gente precisa.

Bom. Se a escola fosse mantida totalmente por um órgão público municipal, estadual ou federal, a comunidade escolar, pais, alunos, monitores participariam mais ou menos da vida escolar em sua opinião?

VALDÍRIA: Depende é de vir, se é municipal ou federal eu acho que o importante de qualquer parceiro é ele deixar a escola ter autonomia então assim nós temos exemplos de algumas parcerias municipais que não são tão felizes exatamente por não ser compreendida essa questão de Pedagogia da Alternância, essa autonomia da diretoria e então eu acho que a qualquer nível toda entidade que ajuda a Escola Família importante, mas tem que ser separado...

Mas comparando uma escola comunitária com a escola pública você percebe que haveria mais participação numa escola pública ou numa escola privada das pessoas na vida escolar.

VALDÍRIA: Eu acho que no nosso caso teria uma participação maior, acho não tenho certeza disso, que há incentivo nesse nível público nesse nível de escola particular e aqui a participação é maior.

Você acredita que havendo estabilidade no financiamento escolar a equipe seria mais engajada?

VALDÍRIA: Com certeza, a gente volta naquela questão, sem ela né... não tem como trabalhar.

Na sua opinião seria melhor que a escola tivesse um ou vários financiadores?

VALDÍRIA: Depende do tipo de financiadores, mas eu acho que assim quando você tem várias portas, quando uma fecha, por exemplo se você tem 10 uma fecha vai ficar com 9, agora assim eu tenho que estudar bem esses parceiros que eu estou tendo.

Tem mais alguma questão que você queria falar sobre o tema financiamento?

VALDÍRIA: Talvez essa preocupação de todas as escolas juntas, é que os nossos financiadores não esmoreçam e que trouxessem para dentro do coração a Pedagogia de Alternância como autônoma, onde os pais participam, os alunos participam e que esta questão do dinheiro em si só, não acabasse com essa filosofia de escola família.

E você acha que uma escola comunitária em relação à escola pública, como comparação, ela tem mais possibilidade de ter uma questão com uma participação maior da comunidade, ela sendo pública ou sendo comunitária?

VALDÍRIA: Sim, comunitária com certeza.

Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa- Entrevistas Docentes

Docente I

Bom, eu me chamo Viviane, estou na Escola com **a disciplina de Inglês** e este ano estou na secretaria e tenho uma experiência de Escola Família de mais ou menos um e três meses, e... eu fiz um curso na escola família que me cresceu muito pessoalmente, essa questão social, e não só o ensinar nas Escolas Famílias a gente tem um aprendizado constante.

Bom Viviane, se a Escola está com dificuldade financeira você sente mudança no engajamento no trabalho da equipe?

VIVIANE: Bom, a questão financeira, ela compromete em qualquer trabalho, mas eu acho que no trabalho social a equipe já está muito engajada e não só muito pregada nessa questão financeira, eu acho que ela deve estar voltada para o trabalho e procurar sempre fazer o melhor, mas apesar das dificuldades, dessa questão financeira toda escola enfrenta problemas.

Mesmo em momento de dificuldade financeira, como por exemplo pagamento de salário, você sente motivação de sua parte ou da equipe para realização de um canto que a escola possa promover ou no trabalho diário da escola?

VIVIANE: Bom, eu acho que tudo vai depender da equipe, particularmente nossa escola acho que a equipe, está sempre unida nos deveres que tem a fazer, é claro que o dinheiro conta para comprar alguma coisa, para resolver certas coisas, mas eu acho que agente vai sempre fazendo na medida do possível, na medida que a escola pode fazer e está sempre fazendo o melhor.

Se a escola tivesse certeza da regularidade de existência de recursos para manutenção e investimento a equipe e você seriam mais motivados para realizar o trabalho?

VIVIANE: Eu acho que essa incerteza na questão de recursos não é o caso da nossa escola, não se tem muito mas nós não enfrentamos esse problema, e volto a dizer que nesta questão social a gente precisa realmente estar voltada para o trabalho da gente sem dá muito preço nesta questão financeira, acho com certeza que a falta do dinheiro preocupa um pouco.

A Associação ou a Coordenação da escola leva ao conhecimento da comunidade escolar a informação de uma eventual dificuldade financeira? Por exemplo um ônibus, se não tem dinheiro, leva ao conhecimento da comunidade escolar essa informação?

VIVIANE: Na nossa escola tudo é compartilhado, quanto a gente tem que fazer visitas de estudos e não tem dinheiro para gastar com passagens essas coisas a gente procura alternativas não havendo recursos a gente procura alternativas no sentido assim... não está gastando... pegar o carro da Associação que vem com os alunos.

Você percebe que outras instituições parceiras preocupam com a situação financeira da época, alguma outra instituição do município de Virgem da Lapa, por exemplo?

VIVIANE: Eu acho que nós temos parceiros, né, que contribuem como Sindicatos, Emater e outras instituições que sempre que procurados nós vimos que algumas têm ajudado bastante a escola, outras deveriam ajudar mais poderiam preocupar-se mais, mas nós realmente temos instituições parceiras que estão sempre conosco quando nós precisamos.

Se essa escola fosse mantida pela Prefeitura, a comunidade escolar participaria mais ou menos da vida escolar?

VIVIANE: Bem, eu já passei em algumas escolas públicas e acho que como instrumentos pedagógicos da escola, eu acho que elas dão essa abertura maior, a Escola Família ela dá essa abertura maior para que as comunidades estejam engajadas mais na vida escolar dos alunos, na medida que a escola pública já é um pouco fechada nesta questão de Educação, a Escola Família, esta escola comunitária, ela dá uma abertura maior para a comunidade com certeza, por está envolvendo mais, está buscando mais, está interessando no sentido que a escola leva uma alternativa também, então as pessoas vêem essa alternativa na Escola Família.

Você acredita que havendo estabilidade, ou regularidade no financiamento escolar a equipe seria mais engajada?

VIVIANE: O dinheiro não é tudo mas ele assim resolve muita coisa na Escola, acho que quando faltar à gente procura alternativa, a gente procura sempre fazer o que pode, mas esta estabilidade é muito importante para o funcionamento de qualquer escola.

Na sua visão seria melhor que a escola tivesse vários ou um financiador?

VIVIANE: Eu acho que depende do financiador, se for um financiador de qualidade, acho que a escola estaria estabilizando, mas eu acho que é muito importante a escola está sempre procurando outros financiadores, outros projetos, para está se movimentando na área da Educação.

Tem mais alguma questão que você deseja falar sobre financiamento ou questão escolar, administração escolar?

VIVIANE: Bem, eu acho que esta questão de financiamento ela deve ser bem compartilhada com a equipe, a equipe pode tá sempre junto, porque pode-se criar

alternativas, pode está criando outros projetos, se o recurso está pouco pode estar em busca de outras coisas na medida do possível, criar alternativas de sobrevivência mesmo para cada escola.

.....

Docente II

Eu sou Gilmar, sou monitor da Escola Família aqui de Virgem da Lapa, e estou aqui para trabalhar com Português e Literatura... E... tive uma experiência de quase um ano, e a experiência de profissão e a experiência vivida está me ajudando quanto ao profissional e quanto ao ser humano.

Bom Gilmar, se a escola está com dificuldade financeira, você sente mudanças no engajamento do trabalho da equipe?

GILMAR: A questão do dinheiro não simplesmente em relação a nossa escola, mas em relação ao ser humano é quase inevitável, sem dinheiro infelizmente o ser humano não vive, mas eu acho que aqui na nossa escola a gente tem uma equipe motivada e a gente tem uma certa segurança nesta questão financeira eu acredito, por exemplo, estou me sentindo seguro em relação ao pagamento em relação aquilo que a escola depende financeiramente. Mesmo no momento de dificuldade financeira como, por exemplo, para pagamento de salário você sente motivação da equipe ou sua para a realização de um centro ou trabalho diário?

GILMAR: Olha, eu acho que eu nunca passei por esta situação, sem pagamento, mas assim eu acho que depende dos profissionais, que compõem a equipe. Eu acho que na nossa Escola, há uma certa segurança pela previsão que há antes eu acho que seguramente com certeza isso não vai acontecer a falta de monitoração.

Bom, Gilmar se a escola tiver certeza da regularidade dos serviços para a manutenção e investimento a equipe e você seria mais motivada ao trabalho?

GILMAR: Com certeza eu acho que a segurança ela te dá uma certa tranquilidade não simplesmente pelo fato de trabalho pelo dinheiro, se você trabalha só por dinheiro se faltar o dinheiro o seu trabalho morre, mas eu acho que a motivação que cada um traz dentro de

si, fazendo aquilo que gosta, fazendo o melhor para o seu trabalho a segurança da ajuda mas ela não é tudo.

Você Gilmar, percebe que outras Instituições parceiras preocupam com situação financeira da escola?

GILMAR: Olha, infelizmente a gente gostaria de estar envolvendo muitas outras instituições mas com certeza as instituições parceiras se preocupam com a nossa escola, mas tem outras acho que poderiam ajudar muito mais e às vezes não acontece.

Se a escola fosse mantida totalmente por um órgão público, municipal, estadual ou federal a comunidade escolar, pais, alunos e monitores participariam mais ou menos da vida escolar nessa ocasião.

GILMAR: Olha na minha visão é que às vezes infelizmente é um pouco penalizada, porque se a gente fizer uma análise da Educação Estadual, é um pouco penalizada pela falta de educação de qualidade, mas eu acho que a comunidade, ela deve participar de qualquer escola, mas assim, uma associação, uma escola particularizada a comunidade se interessa mais, ela sente que a escola é dever.

Você acredita que havendo estabilidade no financiamento escolar a equipe seria mais engajada?

GILMAR: Com certeza, acho que o engajamento, eu volto a dizer assim: que infelizmente dependendo dessas coisas, senão você vai fazendo esforço, e não tem esta estabilidade você chega ao momento que o ser humano pode ficar desesperado.

Na sua visão seria melhor que a escola tivesse um ou vários financiadores?

GILMAR: Olha, acho que depende do financiador. Se é um financiador de qualidade como nós temos acho que quanto melhor. E eu acho que só tende a crescer quando você tem mais gente até no sentido da união.

Tem mais alguma questão sobre financiamento que você deseja falar?

Gilmar: Olha, eu acho que particularmente um pouco a nossa escola a gente sente-se insegurança financeira, a gente tem no início do ano um planejamento que determina o que gente pode fazer, então a gente não pode dar o passo onde não alcança, a gente tem que seguir as atividades e temos uma diretoria que a escola nossa no momento ela se sente muito tranqüila financeiramente não simplesmente não porque é rica mas eu acho que é organizada e buscou cada dia mais crescer.

.....

Docente III

Eu quero que você faça uma reflexão sobre sua formação acadêmica.

- sou formado em agrimensura, não tive oportunidade de fazer curso superior então a região é muito pobre, a região é muito pobre e não tem faculdade assim fica difícil o acesso ao curso superior. A gente tem tentado, tem buscado, mas até hoje não tem conseguido não, mas a gente tem lutado por isso;

uma reflexão sobre momentos disponibilizados em participação em encontros extra-escolares

- Na medida do possível tem participado;
- a sobrecarga de trabalho é muito;
- às vezes o tempo nosso aqui é muito restrito;
- às vezes não dá pra gente sair;
- até sair é complicado pelo fato de dedicar muito trabalho aqui dentro;
- às vezes fica difícil, complica;
- mas quando surge a oportunidade a gente vai sim;
- participa sim.

Eu quero que você reflita sobre momentos disponibilizados em leituras, reflexão sobre a prática escolar, trabalho em equipe...

José Marcos: olha, acho que o ponto principal, o ponto chave disso aí é o trabalho em equipe, aqui assim nós trabalhamos mesmo. Acho assim esse trabalho aqui, inclusive na minha área mesmo, matemática que a Pedagogia da Alternância ela busca a realidade do aluno, esse trabalho da realidade, a matemática mesmo, não pode ser simplesmente essa matéria que fica aérea e é uma matéria que às vezes o mundo exterior, o mundo em que o aluno vive, então a gente tenta buscar muito isso, adequando a realidade do aluno, e isso eu conto com a equipe, a equipe me ajuda muito, assim quando a gente tá tentando relacionar a matéria com vida do aluno e às vezes a gente não está conseguindo, cada um dá uma sugestão, isso é muito importante.

E tempo de pesquisa, como é que você vê isso?

José Marcos: olha assim, a gente tem pesquisado muito, talvez o tempo da pesquisa da gente é muito maior que o tempo em sala, a gente pesquisa muito, inclusive assim a gente domina muito essa pesquisa.

José Marcos: olha, eu até vejo que a gente fica um pouco desligado da questão da informação, às vezes a gente desliga muito, essa dificuldade nós temos, nós não temos Internet aqui. A gente tem até pensado em a escola estar colocando internet aqui mas ainda não foi possível, a televisão a gente assiste a um jornal e é mais é isso. Sentido da família, a gente ter atenção com a família, talvez resolver os problemas da gente, então às vezes fica difícil.

Qual o tempo, qual o período de férias que vocês têm, qual o tempo de férias por ano?

José Marcos: são trinta dias. Sem contar que aqui nós não temos feriado e ainda tem finais de semana na escola.

Eu quero que você reflita sobre a sua remuneração e condições de trabalho na Escola...

José Marcos: olha, em se tratando de remuneração eu acho que a Escola Família, ela vive, vamos dizer assim por doações, então às vezes o salário aqui é muito baixo, se eu dizer aqui hoje estou por dinheiro, aí eu menti, então eu trabalho e o ganho que a gente vê a comunidade crescendo, vê a criança que chega aqui, com pouca escolaridade, sem comportamento, com a mudança quando você vê o resultado com esse jovem o tanto que ele cresceu, eu acho que isso é que faz com que a gente permaneça mais na escola, então o ganho é isso aí, não é fato de dinheiro, e também a questão do ver a escola crescendo.

Reflita sobre a sua realização profissional...

José Marcos: olha eu acho assim, eu me sinto realizado, e é o que eu falei, né, essa questão de ver o crescimento da comunidade, mas também do jovem, famílias..., mas essa questão financeiramente eu vejo que sinceramente é mesmo para se manter mesmo, é muito baixo o salário e às vezes fica complicado.

Quero que você reflita sobre uma oportunidade de trabalho com melhor remuneração....

José Marcos: olha essa área de Educação, assim é uma área que a gente gosta porque a gente expande o conhecimento e não fica só pra gente, a gente espalha o que você tem, com certeza você vai dominar mais e assim você cresce e vê pessoas crescendo então assim eu acho que essa profissão de professor é muito boa por isso. Assim eu pretendia estar trabalhando mais como professor, mas também vejo que está sendo difícil pelo fato de eu ter só Ensino Médio, não estou tendo acesso a uma faculdade então isso complica.

Bom, eu queria que você falasse um pouco, você citou na entrevista que vocês ficam aqui no período integral, né, inclusive à noite, eu queria que você relacionasse esse tempo que vocês ficam aqui com a questão da formação de vocês, do descanso que é necessário à sua formação no dia-a-dia.

José Marcos: eu até vejo que um dos problemas da Escola Família é isso mesmo, é você permanecer muito tempo aqui, então o cansaço é muito, a gente fica ocupado quase 24 horas por dia e às vezes não sobra tempo para outras coisas e até mesmo para estudar fica difícil.

Docente IV

Eu sou José Aparecido sou ex-aluno da **Escola Agrícola aqui em Virgem da Lapa** e há 3 anos eu trabalho aqui; atualmente eu trabalho com Ciências.

Bom, José Aparecido, se a Escola está com dificuldade financeira você sente mudança no engajamento da equipe no trabalho diário? Você sabe se sim ou não?

JOSÉ APARECIDO: Bom. Eu acredito que não há mudanças em nossa equipe, porque quando há dificuldades nós ficamos sabendo, nós estamos sentindo essa dificuldade e todas as associações passam por isso, então não há mudança na equipe, não.

Bom. Mesmo em momentos de dificuldades financeiras como por exemplo pagamento de salários você sente motivação na equipe para realização de um evento ou de um trabalho diário?

JOSE APARECIDO: Eu acredito que sim, há motivação, pois na época que nós passamos por uma dificuldade nós ficamos quase dois meses sem receber e a motivação continuou a mesma apesar dos salários atrasados.

Se a escola tivesse certeza da regularidade dos recursos na sua manutenção e investimento a equipe e você seriam mais motivados para o trabalho?

JOSÉ APARECIDO: Eu acredito que sempre quando há algo mais a motivação aumenta, mas no caso aí, a motivação continuaria a mesma.

A Associação ou Coordenação leva ao conhecimento da comunidade escolar a informação de uma eventual dificuldade financeira?

JOSÉ APARECIDO: Sim.

Você percebe que outras instituições parceiras preocupam com a situação financeira da escola?

JOSÉ APARECIDO: Eu acredito que há uma preocupação sim, não em grandes proporções mas há uma certa preocupação.

Na sua visão, se a Escola fosse mantida por um órgão público, Prefeitura ou Estado a comunidade escolar, os pais, os alunos e monitores, participariam mais ou menos da vida escolar?

JOSÉ APARECIDO: Eu acho que dependeria muito de quem estivesse na coordenação.

Mas você tendo como exemplo pegando esta escola outra escola municipal ou estadual que tem no município, você acha que nesta escola as pessoas estão mais engajadas nela ou nas outras escolas?

JOSÉ APARECIDO: Eu acredito que se a escola começa por base toda a comunidade, independente de pública ou comunitária, acho a motivação seria a mesma.

Você acredita que havendo estabilidade no financiamento escolar a equipe seria mais engajada? Se você tiver certeza que a todo o momento, todo ano terá dinheiro para pagar seu salário , para as visitas tivesse recurso e para outra manutenção da escola tivesse recurso, você acha que assim a equipe seria mais engajada?

JOSÉ APARECIDO: Realmente a partir... Se tivesse mais recursos para essa escola de maneira geral seria melhor.

Na sua visão seria melhor que a escola tivesse um ou vários financiadores?

JOSÉ APARECIDO: Acho quanto mais financiadores tiver melhor será para a vida das escolas.

Você tem outras considerações a fazer, a falar sobre a questão do financiamento da questão escolar no dia a dia da escola?

JOSÉ APARECIDO: Eu acho o seguinte todas as pessoas aqui falaram da questão basicamente da financeira que envolve as escolas, acho que não, certo.

.....

Entrevista com Coordenação pedagógica da EFA de Itaobim

Bom, eu queria que você fizesse uma reflexão sobre a realidade da sua escola, no tocante aos aspectos econômicos e financeiros.

Ciária: quanto essa questão da estabilidade há uma instabilidade nesses recursos, a gente vive de projetos e tem uma restrição no quadro de profissionais então há uma instabilidade grande, e os projetos também como as necessidades são grandes os projetos não correspondem a todas as necessidades, então a gente tem feito muitos esforços para se manter enquanto projeto. Há também uma irregularidade no pagamento de salários, a gente tá há 5 meses sem receber, não há uma fonte segura para isso, agora que a gente espera que parte dessas pendências seja regularizada e também quanto à rotatividade da equipe nesses três anos de experiência da turma de monitores que iniciou eu fui a única que fiquei.

Quantos anos tem o projeto?

Ciária: o projeto está dentro de 2001 no máximo 2001, então os monitores saíram, foram demitidos e este ano, por exemplo, foi acrescentadas na equipe somente duas pessoas.

Mas foram demitidos por quais razões?

Ciária: veja como no início nós estávamos assim, pegamos o potencial que tínhamos na região e para se manter nesse projeto eu acredito que precisa ter muito gosto, acreditar no projeto e está disposto a cumprir com tais desafios, e a gente teve aí várias situações em que nós percebemos que havia uma indisponibilidade de aceitar o projeto como tal a questão para gente se manter numa situação de estabilidade financeira e para pagamentos é preciso que há algo mais um comprometimento maior.

E da sua parte, qual a sua satisfação profissional?

Ciária: olha eu vim sabendo do projeto, tinha todas as situações estou aqui hoje porque acredito para a gente se manter vai precisar de outras fontes, financeiras de recursos humanos e hoje eu estou aqui, embora todas essas dificuldades e também o fato de está na coordenação exige tanto mais esforço e de responsabilidade nossa, mas eu acredito nessa formação.

Eu queria que você fizesse uma reflexão na dimensão econômica e financeira para estruturação e profissionalização da equipe.

Ciária: quanto à questão do investimento na formação acadêmica a gente percebe a necessidade de intenção nessa formação tendo em vista uma maior contribuição na formação dos alunos, a gente tem percebido que tem sido feita a partir de cada monitor que percebe isso, que percebe a necessidade e busca seus meios. Hoje na equipe, por exemplo, nós temos três profissionais que não têm curso superior então eles então “e quanto são os profissionais ao todo?” Aqui permanente são seis monitores, uma secretária e duas cozinheiras e mais três profissionais que têm um vínculo com a Associação e que são colaboradores, eles vêm e não permanecem, dos seis que estão aqui três deles, um está cursando e dois não estão cursando o nível superior e a secretária também tem nível médio. Então vejo que eles estão buscando e as dificuldades, a de perceber a falta de investimento público nesse sentido que atenda as exigências estabelecidas e a própria questão porque o monitor fica tempo integral, a dificuldade de conseguir um curso de férias e que possa tá pagando, essa é a dificuldade.

A questão da formação, na visão de uma formação continuada na atividade e no trabalho, a questão de espaço de partida a participação em associações e organização de.

Ciária: então, eu tinha colocado na questão da formação acadêmica, essa questão da formação permanente o fato da escola ter sido um fruto de um desenvolvimento social então a Associação já nos provoca essa participação, então percebe a necessidade da escola está junto e a gente sentindo essa necessidade e todo o apoio e toda a cobertura da Associação a gente faz parte de algum momento de formação, participa de alguns encontros, encontros de mulheres, encontros de jovens, encontros de entidades para discutir questões políticas e também a gente tem buscado enquanto equipe alguns momentos de formação, com a assessoria externa, por exemplo, a parte disciplinar a parte pedagógica que a escola busca isso e fora. O apoio que o regional tá dando então a gente percebe alguns momentos, por exemplo, a parte da sexualidade a gente trabalha com os jovens a parte da disciplina, do convívio em equipe, desta dimensão do trabalho em equipe a gente tem buscado isso e o sustento deste trabalho nosso tem sido a Associação pela relação que tem com outros movimentos sociais, por exemplo, alguém da Fetaemg tem se disponibilizado para fazer uma formação conosco enquanto equipe e alguns momentos a própria equipe busca esses momentos de uma reflexão maior, mas a rotina de trabalho a

gente não tem penalizado muito esses momentos de formação de equipe provocados pela própria equipe.

Quanto à participação em encontros e investimento em meios de tecnologia da informação eu queria que você falasse por parte da escola nessa participação, depois que você falasse pela parte de equipe e por último pela parte da rede de escolas.

Ciária: aqui com recurso da VITAE então nós estruturamos um pouco a parte da biblioteca para os alunos, mas percebendo a importância da gente enquanto monitor também está se formando. A gente conseguiu assim um acervo pequeno de alguns livros da área da pedagogia para a gente poder está estudando, a questão da revista a gente tem duas revistas que eu considero importante que é a casa dos amigos que a gente tem assinaturas e a carta capital além do mundo jovem é para suporte ao aluno, então a gente tem essas fontes de informação. A gente tem uma restrição quanto à Internet também é outra fonte, a gente percebe que facilitaria todos os aspectos, embora a manutenção seja cara e que ajudaria aquilo que a gente não conseguiu acessar. Os encontros de partilha têm sido mais provocados pela AMEFA, pela Associação Mineira, a gente não tem tido muito a não ser aqueles casos que eu falei de formação provocados por algum momento pontuais em função da parceria com outras entidades, mas a gente não tem tido uma seqüência muito grande. E também assim, agora a gente faz parte da Resarbe então assim vai ter conferência, a gente tá junto e então acaba sendo momento de partilha, a Asa tem espaço, mas também acaba sendo limitado a duas pessoas, por exemplo, a mim, a Geralda, não atinge toda a equipe, embora a gente percebe a necessidade de tá levando os outros colegas a estarem participando, mas, por exemplo, ontem mesmo o Arildo estava numa atividade dessas um fórum de entidades para discutir a agroecologia, então a gente tem priorizado essas questões também como há uma carência muito grande de meios para a gente se informar para a gente tá se informando e a própria dificuldade de uma formação acadêmica e tudo a gente tem aproveitado tem de uma certa forma ocupado esses espaços também como uma forma de contribuir para o desenvolvimento. A gente acredita e percebe que a escola pode ser um meio eficaz e pode ser cada vez melhor e também por perceber que um meio de formação conjunta, aquela formação em comunhão quando se encontra outras pessoas que tem um leque de informações para contribuir.

Você teria uma outra questão a colocar sobre a questão da formação profissional e do financiamento escolar?

Ciária: a gente estabelecia acho que de uma forma muito com uma certa ilusão por acreditar que algumas coisas iam definir, iam sendo definidas que nós teremos um programa de formação nosso, enquanto equipe, e tinha alguns projetinhos que a gente teve que caminhar nesse sentido da capacitação, mas este ano ficou só restrito nessas questões que eu te coloquei e aí perceber a importância dessa formação da AMEFA a formação da Pedagogia da Alternância tem sido um suporte muito interessante para todos nós, por perceber que, por exemplo, este ano a própria questão de passagens desse curso todo a AMEFA que arcou, então a gente não foi impossibilitado de ir num desses encontros em função disso.

Mas se ela não estivesse contribuído financeiramente talvez a equipe não teria como ir.

Ciária: olha, iria, porque nos anos anteriores também não contribuiu e a gente se virou, fez contato com alguns parceiros e acabou indo, então por perceber essa importância que é fundamental, eu vejo que há ganhos significativos quanto à troca de experiência é muito grande.

Se houvesse uma estabilidade nesse financiamento, você acredita em que poderia contribuir para o desenvolvimento do trabalho na escola e da formação profissional?

Ciária: se houvesse estabilidade para a formação?

---é financeira.

Ciária: em todos os aspectos.

---manutenção e formação.

Ciária: então eu acho que a gente tem feito muita coisa em relação à condição precária da Escola a gente tem se virado muito, se houvesse uma estabilidade a gente teria mais funcionários, tendo mais funcionários a gente teria condições de está participando mais de outros espaços e a própria questão se houvesse para nós uma estabilidade financeira porque com a regularidade de nosso pagamento a gente poderia, por conta própria também de pensar numa formação acadêmica, eu percebo isso. Para alguns colegas que não têm nível superior isso tem sido dificultado porque os custos para se manter nos cursos de férias ou

um curso de final de semana é muito alto e por perceber assim as distâncias que a gente se encontra, e a própria dificuldade deles encontrarem cursos, ao meu ver, para as partilhas deles que realmente correspondam às necessidades deles, o anseio deles, mas assim eu percebo que daria para a gente participar de outros cursos pelo o nível quem tem um nível superior, uma pós graduação. Essas questões ajudariam, e a gente teria uma maior e uma carga menor de trabalho, que assim para segurar o projeto mesmo a gente tem se dedicado muito tempo e assim sempre empurrando, no ano que vem eu faço o curso e própria questão da instabilidade financeira porque a única fonte para se manter é a fonte da escola então não dá para a gente está arriscando em curso em que há mensalidades.

.....

Docentes da da EFA de Itaobim

Docente I

Eu queria que você se apresentasse e fizesse uma reflexão sobre o seu trabalho pedagógico na escola, quanto ao seu acesso à formação acadêmica.

Meu nome é Geraldo.... Para mim dizer da questão pedagógica eu acho que a gente encontra muitas dificuldades para trabalhar, no aspecto acadêmico ainda é um pouco mais complicado, por exemplo à gente tem que rodar 900 km para ir em uma universidade fazer um curso e eu estou sendo privilegiado por estar fazendo isso, e outras pessoas que gostariam de estar e não estão conseguindo nem isso. A questão do acesso à formação acadêmica ela dificulta, ela intervém, prejudica bastante, eu acho que até em alguns momentos há uma dificuldade em questão de tempo da gente, o tempo é muito pequeno para a gente planejar, para a gente avaliar, então tem alguns dos aspectos que ficam prejudicados em questão do tempo da gente, de trabalhar muito, de ter muitas aulas. Acompanhar o aluno de maneira pessoal também tem sido muito difícil, isso é em função da manutenção da equipe pessoal da escola e também de dificuldades normais da gente, mas outro aspecto por exemplo, a minha formação acadêmica acontece na universidade, ela acontece eu tendo que fazer trabalho dentro do período letivo então muitas vezes eu tenho que encontrar tempo desse período de julho a outubro e de janeiro a maio eu tenho que

fazer trabalho para complementar o curso, apesar que a gente tem que pesquisar, a gente tem dificuldade por falta de tempo.

Eu queria que você refletisse quanto à participação em encontros extra-escolares...

Geraldo: ultimamente a gente tem assumido, aqui no Vale, a participação no Fórum do Vale que é uma estância onde diversas organizações do movimento social e organizações que trabalham no próprio desenvolvimento da região, desenvolvimento sustentável do Vale, se unem em busca de alternativas, para unir forças, em busca de alternativas para o desenvolvimento regional e desenvolvimento local legítimo e sustentável da região. Então a gente tem representado a escola em alguns desses fóruns, em discussão, atualmente a gente está implementando aí um programa de mobilização social para a construção de cisternas, de caixas d'água, e esse trabalho tem sido talvez a única participação, mas outros cursos que aconteceram foram os cursos da formação inicial mesmo que é devido a alternância mas tem esporadicamente alguns seminários que acontecem alguns encontros algumas audiências, mas uma coisa que assim tem sido compromisso da escola, da gente está representando a escola tem sido essa participação em escolas que eles não são esporádicos, uma coisa que acontece periodicamente uma coisa que a gente marca a reunião para tentar articular através da ASA as iniciativas para o desenvolvimento do semi-árido.

Eu queria que você falasse sobre os momentos disponibilizados em leitura, produção de textos, reflexão da prática escolar, participação do trabalho em equipe, eu queria que você falasse sobre isso.

Geraldo: a participação na questão da leitura, quando eu tenho tempo eu costumo ler, não me descuido de ler e acompanhar a questão política do país, as notícias, de estar sempre lendo alguma revista periódica, de está acompanhado os fatos que acontecem no país, isso é uma preocupação que eu tenho e, de vez em quando, que a gente está um pouco mais folgado é possível ler algum livro, voltado para a área da geografia que é a área que eu estou estudando atualmente e para a área da história que eu estou lecionando, mas muitas vezes a gente está cansado, por causa de uma carga horária muito pesada e então não é fácil a gente está aprofundando, está lendo bastante. E de maneira isso tem trazido algumas limitações, mas eu sempre tenho a preocupação, por exemplo, vou estudar 2ª Guerra com

os meninos, eu tenho a preocupação de pegar o material, explicar a 2ª Guerra, não só o material didático que vou passar para os alunos mas também ver outras coisas materiais. Quando eu fui iniciar este ano a História do Brasil, por exemplo, com os alunos porque o ano passado eu dava aula só de Geografia então eu tive a preocupação de pegar um livro de História e ler.

Bom, e sobre o trabalho em equipe?

Geraldo: sobre o trabalho em equipe eu acho que aqui eu tenho desenvolvido bastante trabalho em equipe, o nosso trabalho aqui em si é um trabalho que funciona em equipe se a gente não estiver em equipe fica difícil para o trabalho aqui, uma vez que o trabalho na Escola Família ele é muito exigente, à medida que cada um tiver fazendo da sua maneira sem estar envolvido com o grupo ele não vai conseguir desenvolver o trabalho, essa é a minha percepção e aqui a gente tem conseguido, a equipe nossa de monitores em todas as nossas dificuldades nós temos tido uma integração, mas a equipe está bastante integrada está concentrada nos objetivos da Escola. O objetivo maior da Escola é permitir aos jovens, é indicar caminhos aos jovens para conseguir gerar renda para superar dificuldades da fome, da miséria, da pobreza do Vale e tem uma oportunidade das pessoas conseguirem gerar renda.

Eu queria que você falasse sobre o seu acesso aos meios da tecnologia da informação, tipo jornais, revistas, livros, Internet.

Geraldo: é... a revista aqui a gente assina a revista Mercado Capital, antes a gente assinava a Veja, mas a gente percebe que esta revista Mercado Capital tem trazido assuntos mais relevantes dentro do contexto da escola que a gente tem, de ser uma escola que busca uma alternativa, foge um pouco das escolas tradicionais e também tudo o que caminha no sentido do que tá aí, da corrupção, de tantos problemas que a gente tem, a gente procura informar então essa Mercado Capital é a que eu tenho tido acesso. A tecnologia da informação principalmente da Internet às vezes quando a gente tá na universidade a gente tem acesso ao laboratório da informática, aqui por exemplo, nós não conseguimos ter acesso por estar na zona rural, o rádio não permitiu o acesso a Internet, o telefone ficaria muito caro tem que ser uma rede interurbana então essas são as limitações que comprometem a questão da tecnologia da informação, mas eu procuro está muito envolvido

com a televisão, a televisão comercial e principalmente a televisão pública elas trazem muitas informações que ajudam a gente a desenvolver com o contexto político e social do país.

Bom Geraldo, eu queria que você fizesse uma reflexão sobre a remuneração e a condição de trabalho na Escola.

Geraldo: a respeito do aspecto financeiro, inicialmente falando, a gente tem tido muita dificuldade uma vez que nesse ano nós ficamos 6 meses sem receber salário, nós ficamos seis meses sem acerto, não em virtude da insensibilidade da Associação que mantém a Escola mas porque pela troca de governo o recurso não foi repassado, recurso que ajudaria na manutenção da Escola e não foi repassado para Escola a tempo, então a Escola passou por algumas dificuldades, aí só em julho que a gente conseguiu, agora nós estamos com dois meses atrasados de salário, de um salário de R\$682,00 e quem está sem aumento a dois anos. O que a gente percebe é que está difícil para Associação aumentar o salário e com um salário desse está difícil para a gente trabalhar porque a gente tem compromissos a gente tem que formar uma estrutura na vida da gente, construir uma casa ter um... a gente tem que pensar nisso. A minha preocupação hoje com a questão financeira, com a questão específica de pagamentos da Escola é de até que ponto a gente vai conseguir construir uma carreira numa escola em que o salário de monitor não consegue dar uma condição de vida razoável para a gente para que a gente consiga ter lazer, ter condições de vida mais favoráveis, essa é uma preocupação importante.

Bom Geraldo, dentro desta questão, você questiona a questão de salário, a gente tem também a mesma opinião sua. O que mantém você aqui, o que mantém você na escola? Eu queria que você falasse da sua auto estima enquanto profissional.

Geraldo: bem... nesse aspecto eu sou muito feliz em trabalhar na Escola até porque é um projeto que sempre a linha de pensamento da gente, nem sempre, a partir de um dado momento, eu acho que até o momento que a gente passou a estudar em Turmalina que eu tive aulas com você, a gente começou a ter uma postura mais crítica quanto alguns setores da sociedade, a questão política, se envolver um pouco mais com a questão política que é importante, aí a gente começa a perceber a vida numa dimensão diferente não só de materialismo mas de você fazer alguma coisa de útil para melhorar a vida das pessoas e para organizar melhor a sociedade. Hoje o meu pensamento, a meta de minha vida é essa e eu acho que por isso que a gente está aqui eu não tenho vontade de sair, eu enfrento qualquer dificuldade para levar o projeto adiante, eu que depois do momento que a gente quando começa a trabalhar a gente pensa vou ficar um período se der certo eu fico aí esse

projeto começa a fazer parte da vida da gente e para a gente sair a gente pensa no projeto e quando a gente pensa... então eu acho que é por isso que a gente permanece.

Geraldo, eu queria que você fizesse uma reflexão quanto a sua realização profissional, a nível salarial, quanto aos meios para suprir as suas necessidades básicas, a participação de atividades associativas, quanto à profissão.

Geraldo: nesse aspecto salário não oferece muita possibilidade porque eu estou numa universidade, com um salário de 682,00, eu tenho que pagar 172,00 de mensalidade e eu ganho para isso 82,00 então eu ganho a metade e a outra metade eu tenho que pagar o salário, mas não é complicado também...

Eu queria que você falasse todo o custo da sua formação.

Geraldo: o custo final da universidade é o custo mensal de 172,00, em julho a gente paga em torno de 200,00 de passagens, mais e na universidade a gente não gasta menos de 300,00 no período de férias, na alimentação e estadia.

cada uma férias por ano ou...

Geraldo: cada uma férias.

Dão 600,00 por ano.

Geraldo: em torno de 700,00 por ano com alimentação e estadia na universidade além de uma mensalidade de 172,00 por mês e alguns materiais didáticos, que a gente tem que adquirir, etc, mas o meu salário hoje, em si eu consigo honrar com os meus compromissos, mas até a reflexão que a gente faz, é que hoje eu tenho 28 anos e eu ainda não tenho um carro, não tenho uma casa, eu acho que vai chegar o momento que a gente gostaria de ter essas coisas porque são importantes na vida da gente, para a gente viver, ter uma vida mais confortável, pensar no futuro com uma família, etc. a gente tem que pensar numa casa e com o salário que a gente tem atualmente é um pouco complicado está pensando principalmente em construir uma casa, mas a gente vai dando um passo de cada vez e é possível sim, o aspecto do lazer principalmente, hoje tem essa dificuldade por que justamente nas férias a gente poderia está fazendo uma viagem, indo à praia, conhecendo

algum lugar histórico do país, a gente tá estudando, então por enquanto isso, mesmo que as condições financeiras fossem mais favoráveis não seria possível em função da gente está com as férias ocupadas. Mas o salário pode ser melhor para a gente ter uma condição de vida melhor, mais lazer, mais oportunidade.

Geraldo, quanto a uma oportunidade de trabalho com uma melhor remuneração qual a sua opção?

Geraldo: eu diria que teria que ser uma remuneração infinitamente superior a remuneração que a gente tem aqui para me convencer a fazer uma mudança e mesmo assim eu ia pensar muito para mudar. Principalmente se eu tivesse que mudar para trabalhar numa empresa ou para trabalhar numa organização que não fosse do movimento social, que não fosse do movimento de Escola Família. Eu penso hoje, se eu pudesse ser promovido dentro do movimento para coordenar outra escola, para trabalhar em outra escola ganhando mais isso não seria tanto problema, mesmo a gente sabendo que o projeto é importante, o projeto escola aqui é importante, mas há uma compreensão na gente de que o projeto, o movimento da Escola Família Agrícola no Brasil é maior do que também esse projeto aqui, então nesse pensamento para mim eu acho que seria mais fácil. Agora se for para mim sair daqui para trabalhar numa empresa, trabalhar de assalariado numa empresa qualquer na área de computação ou na área de geografia depois de formado, eu pensaria muito, mesmo que fosse para receber uma salário grande porque eu acho que o espírito, a vontade, o desejo da gente de trabalhar aqui é por causa do projeto que pensa alternativas diferentes para o desenvolvimento.

Sobre seu trabalho pedagógico na Escola, quanto ao seu acesso à formação acadêmica, especialização.

Geraldo: minha formação, a dificuldade da gente aqui com questão a nível superior não tive oportunidade de está cursando curso superior e espero poder cursar.

Docente II

Eu queria que você fizesse sua apresentação, você falou que tem dificuldade quanto a cursar um curso superior. Quais essas dificuldades que você apresenta para nós como fator que você não teve ainda acesso a essa formação superior?

Meu nome é Arilton, sou da cidade de Chapada do Norte e as dificuldades encontradas na formação é que não tem um embasamento para tá engajando na faculdade e os outros pontos seria a questão mais de ter uma universidade aqui no Vale.

Quanto a sua participação em atividades extra-escolares, por exemplo seminário, fóruns, busca de informações sobre trabalho em outras escolas, eu queria que você falasse sobre esses pontos.

Arilton: Você fala na questão de seminários?

Seminários... de fóruns de busca de informações de todo o trabalho que você faz aqui pela escola.

Arilton: acho que a escola aqui está a nível de e questão de tempo, são poucos os monitores aqui na escola, a gente está articulando assim, a questão de seminários várias reuniões mas, na medida do possível, porque a gente aqui, a gente faz a disponibilidade de tempo nosso aqui praticamente é só para a escola.

Mas vocês têm participado de algum encontro mais permanentemente?

Arilton: Tem.. tem participado de encontros na questão da sociedade civil.

Quais os encontros que vocês têm participado?

Arilton: um, é um programa de governo da sociedade civil, do PMC1, outro que eu participei agora do encontro de articulação de agroecologia aqui em Minas Gerais.

Eu queria que você falasse sobre momentos disponibilizados em leitura, em produção de textos, reflexão sobre a prática escolar, em participação de trabalhos em grupos, pesquisas, trabalhos em equipe, eu queria que você falasse sobre isso.

Arilton: aqui na Escola a gente está fazendo assim a questão de aulas a gente está pegando uma quantidade maior de aulas, essa parte de tempo para a gente fazer leitura fica um pouco danificado, porque não se tem assim periodicamente, a gente faz as leituras mas é mais assim a vontade da gente mesmo, nos finais de semana, é complicado isso aí.

O tempo aqui, você acredita que ele fica restrito ao trabalho.

Arilton: isso, muito restrito ao trabalho, os planos de aulas acontecem, normal mas a gente tem muita dificuldade de ter um tempo para a gente.

Eu queria que você falasse sobre o seu acesso aos meios de tecnologia da informação, jornais, revistas, livros, Internet, etc.

Arilton: aqui na Escola ainda não tem uma infra estrutura adequada, a gente fica defasado esta questão de Internet, jornal, a gente ainda tem um pouco de dificuldade de está pegando esses meios de comunicação.

Bom. Eu queria que você fizesse uma reflexão sobre a sua remuneração e condição de trabalho na escola, sobre a sua satisfação profissional?

Arilton: e.. a remuneração para nós monitores, acho que não é adequada devido o tempo em que a gente coloca aqui na Escola e a minha satisfação é a satisfação de todos os monitores assim está podendo ajudar em alguma coisa para o desenvolvimento do Vale.

Você falou em tempo na Escola, qual o tempo diário que você tem aqui?

Arilton: a gente tem o tempo, é um tempo superior a oito horas por dia.

Quanto?

Arilton: a gente não tem um embasamento, mas assim, a gente pega serão, a gente faz reuniões...

Supera oito horas?

Arilton: supera oito horas.

Eu queria que você falasse sobre a sua realização enquanto profissional a nível salarial de novo, enquanto meio de suprir suas necessidades básicas, seus desejos, participar das sociedades associativas no âmbito da profissão, eu queria que você falasse sobre esses termos.

Arilton: eu vejo assim que nessa questão salarial a gente ainda não dispõe de fundos de um convênio com o Estado, a gente tem essa dificuldade ainda pois nós mesmos, é praticamente as viagens que a gente faz, é praticamente essa doação que a gente anda fazendo com a Escola, acho que dificulta um pouco a gente está realizando nosso desejo, acho que fica muito assim, a questão de viagens, a gente cuida mais da escola que da própria pessoa.

Então, na sua visão, há um aspecto de doação que você enquanto pessoa, enquanto profissional, para a instituição da escola?

Arilton: isso.

Quanto a uma oportunidade de trabalho com a remuneração melhor, qual a sua opção, você ficaria no projeto... ou iria procurar outro projeto?

Arilton: neste ponto de vista da remuneração eu acho que eu não mudaria de projeto, acho que aqui seria um lugar que a gente tem o interesse de está tentando ajudar, eu vejo que é desta maneira que pode está mudando.

Você fala sempre na mudança, aqui eu posso mudar o Vale, você está mais vinculado na Escola nesse contexto de poder mudar o Vale ou de fato financeiro para você?

Arilton: não, a nível financeiro eu nem imagino que possa mudar alguma coisa para mim a nível financeiro, eu acredito que com a construção que a gente vem fazendo aí ao longo do tempo a gente possa está mudando o Vale na questão de formação, de trabalho, de renda.

Docente III

Você, primeiro se apresenta e faça uma reflexão sobre o seu trabalho pedagógico na Escola? Quanto ao seu acesso à formação acadêmica, graduação.

Meu nome é Terense, sou formado em técnico em agropecuária, formei em Salinas, segundo grau, é... logo no início eu tentei estudar, procurar uma maneira de fazer um curso superior, mas no decorrer do tempo ficou meio apertado, a família pagar os estudos, aí eu voltei para casa, fui para casa comecei a trabalhar na propriedade, mas meu sonho é fazer uma faculdade e a minha procura cada vez mais está estudando.

O que, hoje, impede você de fazer faculdade?

Tenense: o que impede hoje é o trabalho e condições também, porque na minha área fazer uma faculdade seria de férias, mas é difícil encontrar uma faculdade de férias na minha área.

Da sua participação em encontros extra-escolares, tipo seminários, fóruns, busca de informação e trabalho em outras escolas, outras experiências.

Tenense: a gente faz o curso de formação, a gente tem o curso de formação de monitores, que é dado pela AMEFA, mas também está sempre procurando outros conhecimentos, nas Escolas Famílias, nas Escolas Técnicas, com os próprios colegas que está sempre pedindo ajuda e a gente está sempre buscando visitar mais escolas, participando de cursos, seminários, sempre que possível, porque aqui na Escola Família é muito apertado.

Você fala que é apertado porque tem pouco tempo..

Tenense: é.. pouco tempo para a gente tá saindo mesmo da Escola para fazer cursos, participar de seminários.

Sobre momentos disponibilizados em leitura, produção de textos, reflexão sobre a prática escolar, participação em grupos de estudos, pesquisa, trabalho em equipe aqui na escola.

Tenense: aqui a gente tem que tentar organizar o tempo, sempre a gente encontra o tempo de está lendo, procurando informações, sempre em reuniões, em grupos, o colegas sempre está ajudando o outro, mas assim o tempo certo assim para a gente estudar está sempre formando grupo de estudos não tem não.

Gostaria que você falasse sobre o seu acesso aos meios da tecnologia da informação, sobre jornais, revistas, livros, Internet.

Tenense: na nossa Escola hoje é meio difícil a gente está vendo jornais, televisão, mas finais de semana, jornais escritos, a não ser televisão a gente está sempre dando uma lida, revistas... agora Internet a gente não tem acesso não.

Gostaria que você fizesse uma reflexão sobre a sua remuneração e as condições de trabalho na Escola, quanto a sua satisfação profissional?

Tenense: eu estou bastante satisfeito profissionalmente porque minha família vem da zona rural, só que ocorreu o que está sempre acontecendo como meus pais, meus pais já não têm contato com a zona rural, tem mais eu e minha vó, mas não importo muito, estou muito satisfeito com a Escola Família por estar ajudando esses jovens a desenvolver em sua comunidade, região, e financeiramente tá bom, não tá ruim, mas pode ser melhorado, mas a queixar não, porque hoje a gente tem uma responsabilidade muito grande aqui na Escola, a gente tem uma formação de jovens e é jovem também, mas no caso financeiramente não é tanto preocupante.

Gostaria que você falasse sobre a sua realização enquanto profissional, a nível salarial de novo, enquanto meio de suprir suas necessidades básicas, seus desejos, participar das sociedades associativas no âmbito da profissão, eu queria que você falasse sobre esses termos?

Tenense: eu estou, não estou realizado ainda nas minhas condições financeiras, mas estou à procura, a gente tem muito o que melhorar mas estou muito satisfeito, estou muito satisfeito mesmo e a gente tem visitado algumas associações, algumas associações de bairro, algumas comunidades e até mesmo o Sindicato que eu faço parte, pois minha avó é presidente do Sindicato e então a gente está sempre junto com o Sindicato. Já trabalhei também 3 anos com Emater e sempre tive contanto com a cultura familiar.

Então você se sente realizado?

Tenense: sim. Realizado de estar ajudando os jovens a está desenvolvendo em nossa região que é uma coisa que a gente vê no decorrer dos anos, esses jovens têm muito valor mesmo, e estava escondido, o pessoal.

E quanto à oportunidade de trabalho em outro lugar de melhor remuneração, qual a sua opção?

Tenense: olha eu já tive oportunidades, eu já tive oportunidades de estar trabalhando em minha região, eu trabalhava para mim, na minha propriedade, não era a remuneração mas eu escolhi aqui, já tive oportunidade de trabalhar com horticultura em Petrolina, Pirapora, mas até hoje nenhum lugar me fez sair daqui.