

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

**EFEITO DA ESCOLA E INDICADORES PSICOSSOCIAIS: UMA ABORDAGEM
COM DADOS DA PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA**

Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira

Brasília, DF
Março de 2009

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

**EFEITO DA ESCOLA E INDICADORES PSICOSSOCIAIS: UMA ABORDAGEM
COM DADOS DA PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA**

Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como requisito parcial para obtenção do grau de doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Jacob Arie Laros

Brasília, DF
Março de 2009

**EFEITO DA ESCOLA E INDICADORES PSICOSSOCIAIS: UMA ABORDAGEM
COM DADOS DA PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA**

Tese defendida diante e avaliada pela banca constituída por:

Prof. Jacob Arie Laros, Ph. D. (Presidente)
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Elaine Toldo Pazello (Membro)
Faculdade de Economia/Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Francisco José Batista de Albuquerque (Membro)
Departamento de Psicologia/Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Monica Castagna Molina (Membro)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Prof. Luiz Pasquali, Docteur (Membro)
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz Francisco Bastos Peres dos Santos (Suplente)
Centro Universitário do Distrito Federal

Dedicatória

Ao meu pai, Walter Milton, alicerce da minha formação, fonte inesgotável de estímulo, apoio, exemplo e força moral, que me orientou no caminho da responsabilidade, determinação, dedicação e justiça. Todo o meu amor, respeito e admiração.

Homenagem

À minha mãe, Mara (em memória), que me abençoou com a luz da sua lembrança, sempre presente no meu coração. Em sua breve trajetória por essa vida, deixou seu exemplo de coragem, generosidade, doçura, alegria e poesia.

Agradecimentos

Á Deus, por ter me permitido chegar até aqui, abençoando-me com minha Fé, minha saúde e com a presença de pessoas especiais que me apoiaram e me incentivaram. Essa conquista eu compartilho com todas elas.

À minha amada família, fonte segura de carinho e afeto, meus pais - Walter e Mary, meus irmãos - Flávio e Márcio, minha filha - Ana Paula e meu neto, César, pelos sorrisos e abraços tão queridos, que me dão mais vida.

Ao Prof. Jacob A. Laros, orientador e amigo, pelos conhecimentos transmitidos, inesgotável disponibilidade, orientação segura e fraternal convivência.

À Prof^a. Monica Molina, que com sua amizade e idealismo me ensinou que eventuais barreiras devem ser transformadas em fonte de entusiasmo, bastando para isso que coloquemos emoção em nossas ações.

Ao Prof. Francisco Albuquerque, que me mostrou que a vida é feita de pessoas e emoções, daí a importância dos aspectos psicossociais nas realizações humanas.

À Prof^a. Elaine Pazello, pela atenção carinhosa e sugestões valiosas.

Ao Prof. Luiz dos Santos Peres, pela amizade, incentivo e colaboração.

Ao Prof. José Afonso Mazzon, com quem compartilhei a realização da Pnera, pelas sugestões que ajudaram a enriquecer esta tese.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nas pessoas do seu Presidente, Reynaldo Fernandes, e de seu Diretor de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais, Gérson Barrey, que me apoiou e possibilitou a realização desse projeto.

Ao meu amigo-irmão Carlos Eduardo Moreno Sampaio, uma convivência de respeito e admiração que já ultrapassou duas décadas, pelo seu incentivo, apoio, sugestões, críticas (às vezes duras, mas sempre construtivas!). Sempre a minha amizade.

Aos colegas e amigos do Inep, pelo carinho e torcida: Ana Carolina, Carlos, Carmilva, Célia, Dora, Eliane, Graça, Hélio, Laura, Lídia, Lu, Maria Inês, Márcia, Marisete, Marlei, Raimundo, Reinaldo, Rondelli, Vanessa, Willians e tantos outros, que a minha lembrança e o meu entendimento não são capazes de alcançar. Muito obrigada. O meu agradecimento especial ao amigo Gustavo Sallum Fortuna, pela inestimável colaboração e atenção.

Aos professores, funcionários e colegas do Instituto de Psicologia, pela amável acolhida e convivência, em especial, Fábio Henrique Coelho.Estival, Frederico Condé, Girlene Ribeiro, Josemberg Andrade e Marcos Ruben de Oliveira.

"É condição fundamental para a constituição do sujeito sua apropriação do passado, a posse da herança e dos legados deixados pelas gerações anteriores, entendendo essa possibilidade de apropriação como uma busca ativa na qual tais tesouros possam ser apreendidos, renomeados, ressignificados e postos a serviço da orientação do sujeito no seu tempo"

Hanna Arendt, 1972.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	1
LISTA DE FIGURAS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
1 – INTRODUÇÃO	6
2 – CONSIDERAÇÕES REFERENCIAIS	17
A DESIGUALDADE NO DESEMPENHO ESCOLAR	17
OS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO ESPAÇO RURAL E DOS ASSENTAMENTOS	23
A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
A TRAJETÓRIA DA REFORMA AGRÁRIA	33
A PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PNERA)	42
3 – OBJETIVOS.....	57
OBJETIVO GERAL	57
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	57
4 – MÉTODO.....	58
LÓCUS DA PESQUISA E A AMOSTRA DO ESTUDO	58
PARTICIPANTES	61
INSTRUMENTO DE COLETA E OS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO.....	63
BASE DE DADOS DO ESTUDO	69
ANÁLISE DOS DADOS	69
<i>Estudo 1 – Análise fatorial para obtenção dos construtos latentes</i>	70
<i>Estudo 2 – Análise de regressão linear múltipla</i>	75
5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
ESTUDO 1 – ESTRUTURAS FATORIAIS	81
<i>Crenças do Diretor</i>	81
<i>Infra-estrutura</i>	90
<i>Organização didático-pedagógica</i>	95
<i>Recursos humanos</i>	99
<i>Nível socioeconômico (NSE) do aluno e da comunidade</i>	102
<i>Nível socioeconômico do aluno</i>	103
<i>Nível socioeconômico da comunidade</i>	105
<i>Desempenho escolar</i>	108
ESTUDO 2 – MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA	114
<i>Modelo 1 – Variável dependente: Desempenho escolar (FIQUALIN)</i>	119
<i>Modelo 2 – Variável dependente: Desempenho escolar (ADQ14)</i>	122
<i>Modelo 3 – Variável dependente: Desempenho escolar (ADQ58)</i>	126
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DA PNERA 2004 – ESCOLA	149
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DA PNERA 2004 – ASSOCIAÇÃO DE PRODUTORES.....	150
ANEXO 3: RECODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	151
ANEXO 3.1 – RECODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA SUB-DIMENSÃO “CRENÇAS DO DIRETOR”	152
ANEXO 3.3 – RECODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA SUB-DIMENSÃO “DIDÁTICO-PEDAGÓGICA”	158
ANEXO 3.4 – RECODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA SUB-DIMENSÃO “RECURSOS HUMANOS”	160
ANEXO 3.5 – RECODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA SUB-DIMENSÃO “NSE DO ALUNO”	161
ANEXO 3.6 – RECODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA SUB-DIMENSÃO “NSE DA COMUNIDADE”	162

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de escolas de ensino fundamental nas áreas de assentamento, por função do respondente da pesquisa e dependência administrativa da escola, segundo grupo de séries – Brasil – 2004.....	64
Tabela 2 – Frequência simples e acumulada de escolas de ensino fundamental nas áreas de assentamento segundo a existência de Diretor e função do respondente da pesquisa – Brasil – 2004.....	65
Tabela 3 – Crenças do Diretor – Coeficiente de assimetria dos 10 itens submetidos à transformação matemática.....	87
Tabela 4 – Crenças do Diretor – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	88
Tabela 5 – Crenças do Diretor – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	90
Tabela 6 – Crenças do Diretor – Fator 1 – Estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) e frequência relativa para os itens do fator na categoria “concorda pouco” ou “concordo muito”.....	91
Tabela 7 – Crenças do Diretor – Fator 2 – Estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) e frequência relativa para os itens do fator na categoria “concorda pouco” ou “concordo muito”.....	93
Tabela 8 – Crenças do Diretor – Fator 3 – Estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) e frequência relativa para os itens do fator na categoria “concorda pouco” ou “concordo muito”.....	94
Tabela 9 – Infra-estrutura – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	95
Tabela 10 – Infra-estrutura – Estatísticas descritivas das 17 variáveis submetidas à análise fatorial.....	97
Tabela 11 – Infra-estrutura – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	98
Tabela 12 – Didático-pedagógica – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	100
Tabela 13 – Didático-pedagógica – Estatísticas descritivas das 17 variáveis submetidas à análise fatorial.....	101

Tabela 14 – Didático-pedagógica – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	102
Tabela 15 – Recursos humanos – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	104
Tabela 16 – Recursos humanos – Estatísticas descritivas das 11 variáveis submetidas à análise fatorial.....	105
Tabela 17 – Recursos humanos – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	106
Tabela 18 – NSE do aluno – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	108
Tabela 19 – NSE do aluno – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	109
Tabela 20 – NSE da comunidade – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	110
Tabela 21 – NSE da comunidade – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	112
Tabela 22 – Desempenho escolar – Estatísticas descritivas das 5 variáveis submetidas à análise fatorial.....	116
Tabela 23 – Desempenho escolar – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes.....	117
Tabela 24 – Desempenho escolar – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial.....	118
Tabela 25 – Interpretação dos fatores, estatísticas descritivas e teste de normalidade das variáveis.....	120
Tabela 26 – Coeficiente de correlação linear de Pearson para as variáveis independentes e entre as variáveis dependentes e independentes.....	121
Tabela 27 – Análise de multicolinearidade – Tolerância (<i>TOL</i>) e Fator de inflação da variância (<i>FIV</i>).....	123
Tabela 28 – Modelo 1 – Análise de regressão.....	125
Tabela 29 – Modelo 2 – Análise de regressão.....	129
Tabela 30 – Modelo 3 – Análise de regressão.....	133

Lista de Figuras

Figura 1 – Crenças do Diretor – <i>Scree plot</i> para 25 variáveis.....	89
Figura 2 – Infra-estrutura – <i>Scree plot</i> para 32 variáveis.....	96
Figura 3 – Didático-pedagógica – <i>Scree plot</i> para 24 variáveis.....	101
Figura 4 – Recursos humanos – <i>Scree plot</i> para 16 variáveis.....	105
Figura 5 – NSE do aluno – <i>Scree plot</i> para 12 variáveis.....	108
Figura 6 – NSE da comunidade – <i>Scree plot</i> para 11 variáveis.....	111
Figura 7 – Desempenho escolar – <i>Scree plot</i> para 5 variáveis.....	117
Figura 8 – Modelo 1A – Análise dos resíduos.....	126
Figura 9 – Modelo 1B – Análise dos resíduos.....	126
Figura 10 – Modelo 1C – Análise dos resíduos.....	127
Figura 11 – Modelo 2A – Análise dos resíduos.....	130
Figura 12 – Modelo 2B – Análise dos resíduos.....	130
Figura 13 – Modelo 2C – Análise dos resíduos.....	130
Figura 14 – Modelo 3A – Análise dos resíduos.....	134
Figura 15 – Modelo 3B – Análise dos resíduos.....	134
Figura 16 – Modelo 3C – Análise dos resíduos.....	134

Resumo

A proposta desta tese foi investigar a relação entre as percepções e crenças dos Diretores das escolas localizadas nas áreas de assentamento rural no Brasil e o desempenho escolar dos seus alunos. O estudo foi orientado pela hipótese de que essa relação existe e acarreta conseqüências para a população que vive nessas áreas. O estudo foi desenvolvido com base nos dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera), realizada pelo Ministério da Educação (MEC), que buscou levantar informações sobre as condições de oferta e as características da demanda educacional nesses territórios. Foi considerado um subconjunto de 1.470 escolas públicas, cujas informações foram prestadas diretamente pelos seus Diretores. Foram realizados dois estudos inter-relacionados. No primeiro foi utilizada a técnica de análise fatorial para sumarizar o número de variáveis, de forma a se obter conjunto parcimonioso de escores fatoriais para os construtos do nível socioeconômico (NSE) da comunidade escolar e dos alunos e do efeito da escola, nas sub-dimensões de infra-estrutura, organização didático-pedagógica, recursos humanos e crenças do Diretor, utilizados no estudo subsequente. No caso das crenças do Diretor, foram identificados três fatores: (1) satisfação com as condições de ensino, (2) atividade típica do campo não exigindo maior nível de escolaridade, e (3) educação promovendo a cidadania. No segundo estudo, esses construtos foram usados para definir um modelo de regressão linear múltipla, que permitiu estabelecer a relação entre as crenças do Diretor e os demais construtos relevantes do efeito da escola com o desempenho escolar. O procedimento de análise de regressão utilizou o Método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Foram estabelecidos três modelos de regressão, relacionados a três medidas do desempenho dos alunos. Essas medidas foram definidas a partir de indicadores educacionais do ensino fundamental regular: taxas de aprovação, taxas de adequação idade-série e taxas de adequação da idade de conclusão do ensino fundamental. Entre os três fatores identificados para as crenças do Diretor, apenas o interpretado como a “*atividade típica do campo não exigindo maior nível de escolaridade*” foi significativo nas equações de regressão. Esse fator mostrou uma relação negativa com o desempenho escolar para as escolas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste e, esse efeito teve impacto para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. O estudo revelou, ainda, as especificidades nas demandas das escolas dos assentamentos quanto aos principais atributos relacionados à escola, quanto à infra-estrutura, à organização didático-pedagógica e aos recursos humanos. Essas demandas indicaram a importância de maior integração da escola com a realidade local e a comunidade assentada. Além disso, o presente estudo apresentou sugestões metodológicas para a elaboração de instrumentos de coleta de dados voltados para medição dos atributos psicológicos, bem como a proposição de métodos de análise e definição de medidas estatísticas, com base na teoria e técnicas da Psicologia Social, que permitem a construção de indicadores quantitativos sobre esses atributos, passíveis de serem incorporados nas funções de produtividade educacional, e, dessa forma, subsidiarem as ações governamentais. Os resultados mostraram a necessidade de capacitação específica para esses profissionais, no sentido de estimular a reflexão sobre essas crenças diante dos impactos negativos que elas podem ter no desempenho escolar dos alunos. As crenças preconceituosas ou discriminatórias atuam na contramão da inclusão social, da auto-estima dos alunos, desvirtuando a função social da escola.

Palavras chave: Crenças, desempenho escolar, educação do campo, desigualdade social, assentamento rural, Reforma Agrária.

Abstract

The main purpose of this thesis was to investigate the relation between the values and beliefs of the principals of schools in the areas of rural settlement in Brazil and the quality of education offered in these schools. The study was carried out with the working hypothesis that such a relation does exist and that it has important consequences for the population living in these areas. The present study used data collected during the National Research of Education of the Agrarian Land Reform in Brazil, executed by the Ministry of Education. This national research aimed to gather information on the conditions in which the education is being offered in these areas and on the characteristics of demand for education. The sample that was studied involved 1,470 state and municipal schools, located in areas of rural settlement. The information of these schools was supplied directly by their principals. Two separate but interrelated studies were undertaken. In the first study, factor analysis was used to summarize a great number of variables in the form of a more parsimonious set of factor scores that were used in subsequent analyses. These factor scores represent constructs like socio-economic status (SES) of the student's family and SES of the community, school achievement of the student, constructs related to the school's infrastructure, pedagogic organization, human resources of the school, and values and beliefs of the principals of the schools. Regarding the values and beliefs of the principals three factors were identified: (1) satisfaction with the educational facilities; (2) advanced studies are not necessary for the agrarian population, and (3) education stimulates the development of citizenship. In the second study, these constructs were used to define linear regression models that allowed the specification of the relationship between values and beliefs of the principals and other relevant constructs on one hand, and student achievement as an indicator of the quality of education on the other hand. In the linear regression procedure use was made of the standard Minimal Least Square solution. Three regression models were developed, related to three different measures of student achievement. These measures of student achievement are based on indicators which are frequently used in basic education: rate of approval, rate of accordance between age and class, and conclusion rate of basic education. These indirect measures of student achievement were used once other objective proficiency measures on school subjects like Mathematics or Portuguese Language were not available. Of the three factors identified in relation to values and beliefs of the principals only the second factor (*advanced studies are not necessary for the agrarian population*) entered in the regression equation. The regression analysis showed a statistically significant inverse relation between the second factor of values and beliefs of the principals and student achievement for the North and North-East regions. This means, that in the above mentioned regions, the stronger the school's principal beliefs that advanced education is not necessary for the students of the agrarian settlements the lower is the student's school achievement. The study also revealed details of the demands of the schools in the areas of rural settlement related to infrastructure, didactic-pedagogic organization and human resources. The demands of the schools indicate the importance of a larger integration of the school with the community. Besides this, the present study proposed methodological suggestions for the improvement of the data collection instruments that intend to measure psychological attributes as well as analysis methods that allow the construction of indicators related to school achievement. These indicators might play an important role to aid government actions. The results of this study demonstrate the need of a special training of school professionals, especially of the principals of the schools, in the areas of rural settlement of the North and North-East regions. The training should stimulate the reflection of the school professionals about their values and beliefs and about a possible negative impact of these on the school achievement of the students. Prejudicious values and beliefs have a contrary effect on social inclusion and on positive self-esteem of the students, depreciating the social function of the school.

Key words: Education in agrarian settlements, values and beliefs of the school principal, student achievement, social inequality.

1 – INTRODUÇÃO

A qualidade da educação tratada como conceito estratégico para a maioria dos países tornou-se um tema central nas discussões sobre políticas educacionais. O posicionamento convergente político-técnico sobre essa questão apareceu pela primeira vez em 1983, no relatório da Comissão Nacional de Excelência em Educação dos Estados Unidos (*National Commission on Excellence in Education*, 1983). O documento considerou que o estado da educação naquele país estava colocando em risco a competitividade e a integridade da sociedade norte-americana, tornando-se necessária a introdução de medidas que produzissem mudanças e revertissem esse quadro.

A reunião internacional de ministros da Educação dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) concluiu que a qualidade do ensino fundamental deveria transformar-se em tarefa prioritária dos governos, devendo ser estabelecidas orientações no sentido de vincular a qualidade aos diversos componentes da educação, como currículo, direção, docentes, avaliação e supervisão (Casassus, 2002).

Para os países da América Latina e Caribe, as deliberações das conferências de ministros da Educação (1989 e 1991), constantes do documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (Cepal, 1992), apontaram para a mesma direção, com o consenso em torno da idéia de que a educação é o mais adequado instrumento de política pública para a solução de problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades, no sentido do crescimento econômico e da inclusão social. O tema da qualidade foi destacado e, a partir daí, surgiu o desafio de como medi-la (Casassus, 2002).

Com a incorporação do conceito de qualidade, os indicadores educacionais até então utilizados para avaliação da situação educacional, como anos de escolaridade, taxas de matrícula, tempo de permanência na escola ou número médio de séries concluídas, se mostravam insuficientes para discriminação dos sistemas de ensino. No Brasil, mesmo indicadores importantes, como as medidas sobre o atraso escolar, taxas de repetência, evasão, adequação idade-série, eram sujeitos a critérios subjetivos e diferenciados entre as redes de ensino, o que também interferia na análise comparada dos resultados e, por conseguinte, na formulação de políticas nacionais (Albernaz, Ferreira & Franco, 2002; Casassus, 2002; Felício, 2004; Soares & Alves, 2003).

A universalização do acesso ao ensino fundamental alcançada pela maioria dos países da América Latina e Caribe, aliada aos programas nacionais de aceleração e promoção automática, fez com que esses indicadores deixassem de explicar a real situação do ensino, já que, mesmo com todas essas ações de governo, persistia o quadro de baixo desempenho escolar, em termos de conhecimento adquirido e de impactos na melhoria das condições socioeconômicas da população.

As metodologias para medição da qualidade da educação não se mostravam adequadas e a análise fragmentada dos bons indicadores quantitativos disponíveis era insuficiente. Dessa forma, os pesquisadores foram motivados a buscar novas medidas que tornassem visível a educação do ponto de vista qualitativo. As hipóteses sobre os fatores “materiais” que determinavam a qualidade da educação permitiram a definição de novas medidas passíveis de cálculo direto, como a relação aluno/professor, o acesso a livros, a quantidade de alunos por turma, a escolaridade dos professores e Diretores, a situação das instalações e dos equipamentos da escola, a disponibilidade de recursos pedagógicos, entre outros. As hipóteses sobre os fatores “imateriais”, como as condições de trabalho do Diretor e dos professores, o trabalho colaborativo, o clima disciplinar, que se relacionam com as expectativas e as interações sociais dentro das escolas e que são mais difíceis de serem quantificadas, ainda vêm fomentando as discussões e desafiando as metodologias sobre o seu cálculo.

A evolução histórica das políticas educacionais no Brasil apresenta avanços e retrocessos. Nessa trajetória, numa primeira fase, procurou-se ampliar a oferta de vagas nas escolas. A taxa de atendimento escolar na faixa etária de 7 a 14 anos chegou, no final da década de 1990, a 97%, um percentual bem próximo da universalização e que vem se mantendo, com alguns avanços, até os dias atuais. O atendimento no ensino fundamental na faixa etária de 7 a 14 anos, medido pela taxa de escolarização líquida, no período de 1991 a 2007, passou de 86% para 95%. A taxa de aprovação no ensino fundamental, que em 1999 já atingia 78%, chegou em 2005 em, praticamente, 80%. A distorção idade-série desse mesmo nível de ensino, que em 1999 era de 44%, em 2006 encontrava-se em 29% (Castro, 1998; Inep, 2007a).

Esse quadro teve reflexo na matrícula do ensino fundamental, que alcançou o seu maior crescimento no período de 1996 a 1999, com o reforço das políticas de expansão do acesso, incorporando uma demanda historicamente represada e passando de 33,1 milhões para 36,1 milhões de estudantes. A partir de 2000, esse quantitativo entrou num breve período de estabilização, chegando, em 2002, a 35,1 milhões de alunos. A partir daí, por conta do impacto das políticas de promoção automática e de aceleração do aprendizado – estabelecidas

com o objetivo de regularizar a defasagem idade-série e baseadas, principalmente, nos princípios psicopedagógicos que identificam a repetência como uma condição que atua na auto-estima dos alunos e diminui suas chances de progressão escolar e, por conseguinte, estimula a evasão –, iniciou-se uma tendência de queda, fazendo com que, em 2007, chegasse a 32,1 milhões de alunos. Destaca-se que essas políticas foram implementadas em nível e grau diferenciados pelas diversas redes de ensino do país, a partir de formas e critérios pedagógicos também diferentes (Inep, 2007b).

A inflexão na trajetória da matrícula, em termos quantitativos, poderia ser entendida como normal, considerando que a coorte populacional que deveria cursar o ensino fundamental, representada no caso brasileiro pela população na faixa etária de 7 a 14 anos, corresponde, em média, a 28 milhões de pessoas, o que, hipoteticamente, representaria a situação de estabilidade das matrículas do ensino fundamental num sistema de ensino seriado com duração de oito anos, em fluxo escolar regular e ingresso obrigatório na idade de 7 anos. No entanto, ao final de alguns anos de expansão, detectou-se o problema da qualidade do ensino. O sistema educacional ampliou o seu atendimento, as barreiras sociais foram levantadas, e praticamente todas as crianças ingressaram na escola. Entretanto, o desempenho dos alunos, medido pelas provas de língua portuguesa e matemática do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, implantado a partir de 1995, apresentou um ensino insuficiente, e as desigualdades educacionais regionais e por segmentos populacionais foram reveladas e continuam sendo mantidas e identificadas a cada momento, diante do maior detalhamento permitido pelas bases de informações nacionais (Inep, 2008a; IBGE, 2008).

Essa situação pode ser observada a partir dos resultados do SAEB para os alunos do ensino fundamental, com base numa Escala de Desempenho² que, em 1995, para a disciplina de língua portuguesa, teve seus escores médios estimados em 188,3 para a 4.^a série e em 256,1 para a 8.^a série, passando, em 2003, para 169,4 na 4.^a série e 231,9 na 8.^a série. Na disciplina de matemática, os resultados acompanharam a mesma tendência, passando de 190,6 na 4.^a

¹ O SAEB é uma avaliação em larga escala aplicada em amostras de alunos de 4.^a e 8.^a séries do ensino fundamental e 3.^a série do ensino médio, voltada para identificar os níveis de desempenho e aprendizagem efetivamente alcançados pelos alunos. Os seus resultados permitem estabelecer algumas correlações importantes sobre os fatores associados ao rendimento escolar.

² As médias apresentadas em uma Escala de Desempenho descrevem, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram terem desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em língua portuguesa e outra para matemática. Para cada disciplina, a escala é única e cumulativa, para todas as séries avaliadas – a lógica está no fato de quanto mais o estudante progride ao longo da escala de desempenho mais habilidade terá acumulado. Espera-se que alunos da 4.^a série alcancem médias numéricas menores que os de 8.^a série, e estes alcancem médias menores que as alcançadas pelos alunos de 3.^a série do ensino médio. A Escala de Desempenho é numérica e varia de 0 a 500. Como os números indicam apenas uma posição, é feita uma interpretação pedagógica dos resultados por meio da descrição, em cada nível, do grupo de habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido ao responderem às provas.

série e 253,2 na 8.^a série para 177,1 e 245,0, respectivamente, nos anos de 1995 e 2003 (Inep, 2007b).

Em maior detalhamento desses resultados, foi identificado, ainda, o problema dos alunos que freqüentavam escolas situadas em áreas com menos recursos econômicos, os quais apresentaram resultados escolares inferiores aos dos estudantes que freqüentavam escolas com mais recursos. Nessa situação, encontram-se os alunos das escolas rurais quando comparados aos das escolas urbanas. Os resultados do SAEB 2003 revelaram essa desigualdade: o escore de proficiência em língua portuguesa na 4.^a série para os alunos das escolas rurais foi estimado em 144,0 pontos, enquanto nas escolas urbanas atingiu 173,1, uma diferença de 29,1 pontos da escala de proficiência. Em 2005 essa diferença sofreu uma pequena queda de 1,9 pontos, mas ainda continuou significativa: os alunos das escolas rurais atingiram o escore de 148,3 e os das escolas urbanas, 175,5, uma diferença de 27,2 pontos da escala entre as escolas. A situação para a disciplina de matemática se apresentou equivalente, com as escolas rurais alcançando, em 2003, o escore de 152,9 para a 4.^a série, enquanto nas urbanas o escore foi de 180,7 pontos. Para o SAEB 2005, a diferença foi mantida, com escore de 157,8 pontos para as escolas rurais e 185,7 pontos para as escolas urbanas (Inep, 2007a; Inep, 2007b).

O cenário mostra que, mesmo com o aumento na média do desempenho escolar alcançado pelas duas categorias de escolas, rurais e urbanas, ao se observar os dois momentos, a distância entre elas se mantém. A primeira reação das políticas públicas foi focar a melhoria da qualidade a partir da gestão escolar, particularmente na dimensão que introduz medidas fundamentadas no princípio de que se melhora a qualidade fazendo com que as escolas concorram entre si.

Não há dúvida de que essas medidas foram importantes, mas esse enfoque, de certa forma importado dos países economicamente desenvolvidos, trouxe consigo um retrocesso em matéria de qualidade, já que as escolas brasileiras são heterogêneas, ou seja, desiguais nas suas condições básicas de oferta, diferentemente das escolas daqueles países. Ao se aplicar políticas similares, criou-se um sentimento de que se enfrentavam aqui os mesmos problemas enfrentados naqueles países. A justificativa encontrada, naquela época, foi que a massificação da educação era a principal causa da qualidade deficiente e essa avaliação, de certa forma precipitada, surpreendeu e, num primeiro momento, levou à conclusão de que a situação não era de fácil solução, e, ao se buscar juntar qualidade e equidade, o resultado levaria a se igualar “por baixo” (Castro, 1998; Casassus, 2002).

É importante destacar que a atual política educacional, implementada a partir de 2007 e que definiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como a ferramenta para

acompanhamento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, considera que os esforços devem ser avaliados individualmente e de forma diferenciada para cada escola e rede de ensino, no sentido de que, na conjugação dos esforços, o país atinja a meta almejada no período definido, a partir da redução das desigualdades entre as escolas (MEC, 2007).

O consenso de que o conceito de qualidade na educação é complexo, resultante da interação das diversas dimensões que atuam no processo educacional, de certa forma já está estabelecido no âmbito político e técnico, o que representa um grande avanço no encaminhamento dessa questão e permite a conjugação de esforços para o seu enfrentamento. No entanto, persiste a necessidade de se construir metodologias que efetivamente orientem a formulação das políticas públicas, e que sejam capazes de subsidiar o planejamento e de monitorar as ações governamentais decorrentes, contribuindo, efetivamente, para a solução da questão da baixa qualidade do ensino.

A qualidade da educação, além de tema complexo, conceitualmente tem um caráter ambíguo, já que se trata de um conceito estabelecido socialmente e, como todo objeto de construção cultural, a identificação dos fatores a ela associados se transforma em atividade que precisa levar em conta as especificidades dos problemas demandados pelos segmentos sociais envolvidos.

As discussões sobre essa questão fizeram com que a atenção dos pesquisadores se fixasse no foco que considera a qualidade do ensino observada e medida por meio do desempenho escolar a partir da nota obtida em provas de língua portuguesa e de matemática. O mérito na definição dessa medida foi a identificação de uma variável dependente que pode ser relacionada com um conjunto de fatores explicativos da escola, relacionados com diversas dimensões.

Apesar disso, o que tem sido considerado, quanto aos mecanismos que levam a uma melhor qualidade da educação, é a compreensão sobre como os processos internos à escola, tais como práticas pedagógicas, gestão escolar, relações interpessoais no ambiente escolar, fazem com que o contexto (família, comunidade) e os insumos (livros, equipamentos, etc.) operem de maneira positiva, de modo a levar a um melhor desempenho escolar, o qual é entendido aqui como a variável conseqüente de todo esse processo. Em outras palavras, para compreender a natureza complexa dos processos educacionais, é necessário perceber as relações que existem entre o que ocorre na escola e os fatores externos a ela, como o desenvolvimento cultural, econômico e social, bem como perceber as inter-relações que ocorrem dentro da própria escola. Não se pode olhar o desempenho escolar sem observar o

contexto externo, o ambiente interno, a situação em que se encontram os atores, os papéis que desempenham e como os desempenham.

As categorias gerais consideradas nas funções de produtividade educacional, como insumos, processos e produtos, devem ser avaliadas para cada ator envolvido com a educação, compreendendo-se que todos esses atores realizam processos que intervêm na qualidade da aprendizagem. Daí a importância das pessoas, na condição de protagonistas ou coadjuvantes, que atuam no ambiente escolar, de forma que todas as variáveis encontram-se “ancoradas” nelas: aluno, pais, docentes, Diretores e autoridades da administração pública direta e indireta. Nesse sentido, o que caracteriza uma escola não são “as coisas ou objetos”, mas a sua forma particular de existir, que é dada pelo fluxo de interações entre pessoas e essas interações fluem mediadas pela intenção ou não de produzir aprendizagem.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de propostas de metodologias e medidas quantitativas dos atributos que podem ser não-observáveis diretamente. No caso específico da educação, a literatura mostra a preocupação dos pesquisadores em identificar o real efeito da escola no desempenho escolar, sugerindo, inclusive, que os dados disponíveis nas estatísticas educacionais nacionais podem estar inadequados, resultando, dessa forma, em um efeito da escola com baixa explicação relativa da variação total do desempenho escolar (Hanushek, 1986; Ehrenberg & Brewer, 1995; Hanushek, 2001; Albernaz, Ferreira & Franco, 2002; Casassus, 2002; Soares & Alves, 2003; Felício, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005).

Os modelos desenvolvidos para explicar o resultado escolar se baseiam em três grupos básicos de variáveis: (i) características individuais do aluno e da sua família; (ii) atributos escolares (professores, Diretores e infra-estrutura escolar); e (iii) características da comunidade que frequenta a mesma escola (renda e escolaridade média dos pais dos alunos). Os resultados disponíveis apontam que a participação dos atributos escolares, identificados como o efeito da escola, representa em torno de 6% da variância total explicada pelo modelo, deixando a maior parte dessa explicação para as características individuais do aluno, de sua família e da comunidade que também frequenta essa escola.

Segundo Felício (2004), as “*evidências sobre as dificuldades em representar a qualidade da escola por meio de insumos escolares indicam que, de modo geral, os estudos podem estar subestimando o efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar*”. A autora sugere, ainda, que “*os resultados que vêm sendo alcançados sobre o efeito da escola na aprendizagem dos alunos não devem significar que a escola em que a criança estuda afete pouco ou não afete sua aprendizagem, mas sim que os atributos escolares observados não são bons indicadores da importância da escola no desempenho escolar*”. Em seu estudo foram

ainda citados Hanushek (1986) e Ehrenberg e Brewer (1995), que já percebiam que *“o efeito da escola, observado por meio dos atributos escolares disponíveis, é, provavelmente, subestimado porque as características que são prováveis determinantes da qualidade da escola, como a capacidade didática do professor e a eficácia dos métodos de ensino (entre outros não observáveis diretamente), não estão disponíveis nas bases de dados utilizadas, e o que se utiliza nas estimações, em geral, são indicadores de quantidade e não de eficácia ou qualidade. Além disso, a existência dos insumos escolares não garante a sua utilização, tampouco a eficiência de sua aplicação”*.

O estudo do efeito da escola para a qualidade do ensino exige, além dos aspectos básicos, comuns a todas as escolas, e da consideração de recortes gerenciais e geográficos – como a subordinação administrativa (pública ou particular) e a localização física (urbana e rural, cidade e interior, centro e periferia) –, a agregação de aspectos específicos dos segmentos sociais atendidos. No caso das escolas rurais, ao serem comparadas com as escolas urbanas, as diferenças de desempenho escolar já estão identificadas pelos modelos, a partir dos indicadores disponíveis, que destacam as características físicas e de recursos humanos diretamente quantificáveis. Para as escolas dos assentamentos, no entanto, que representam um recorte das escolas rurais, essas análises mais elaboradas ainda não foram desenvolvidas, apesar dos diagnósticos disponíveis na literatura, realizados a partir da análise descritiva de alguns aspectos, evidenciarem que, quando comparadas com as demais escolas localizadas no meio rural, apresentam condições de oferta ainda mais precárias (Andrade & Di Piero, 2004; Molina, 2003 e 2004; SECAD, 2005; Inep, 2007a).

O presente estudo, que trata especificamente das escolas dos assentamentos, pretende explorar a questão da discriminação no ambiente escolar, focando-se especificamente nas expectativas dos Diretores dessas escolas em relação aos alunos que a freqüentam, predominantemente filhos das famílias assentadas. Pretende-se destacar um aspecto nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar e que não corresponde, necessariamente, a um comportamento exclusivo desses atores, mas que vem sendo pontuado nos estudos sobre a qualidade da educação, apesar de ainda não integrar essas análises. A razão da não inclusão dessas variáveis, que fazem parte do efeito da escola, segundo a literatura, se deve à sua indisponibilidade nas bases de informação educacional, diante da complexidade e especificidade metodológica necessária para sua medição. Elas se referem a variáveis latentes, resultantes da conjugação de aspectos psicossociais sutis, não diretamente observáveis (Hanushek, 1986; Ehrenberg & Brewer, 1995; Albernaz, Ferreira & Franco, 2002;

Casassus, 2002; Soares & Alves, 2003; Felício, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Albuquerque et al., 2005).

A conduta das pessoas e dos grupos é regida por normas e pautas cujas variáveis concorrentes para sua formação são as suas crenças. Para se entender o ambiente social numa escola de assentamento, é importante compreender o seu contexto, ou seja, os assentamentos e a relação deles com o espaço geográfico e social no qual se inserem.

Os assentamentos rurais são espaços diferenciados de relação com o Estado, e, por serem uma criação do Estado, ficam submetidos à sua gestão e à sua ingerência. De acordo com Leite (apud Albuquerque et al., 2005), a instalação de um assentamento promove diferentes mudanças no seu entorno, influenciando questões políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, a constituição de um assentamento, ao introduzir novos elementos e agentes numa localidade, promove a configuração de um novo quadro de relações sociais. Quanto ao poder local, a sua instalação altera a dinâmica e a proposição de políticas públicas, com o surgimento de novas demandas por serviços essenciais, como saúde, educação, transporte, que se somam e muitas vezes concorrem com as de outras comunidades locais que também reivindicam os mesmos serviços.

Em algumas situações, os assentamentos inauguram processos reivindicativos mais participativos do que aqueles tradicionalmente praticados na região, o que pode ser considerado como desafio à cultura instalada. Junto com os assentados, chegam, também, novas práticas e formas organizativas, mais participativas, com uma sociabilidade muitas vezes desconhecida pela população da região, e que são adotadas por essas comunidades para promover os rearranjos sociais ou recuperar redes de relações pessoais nessa nova condição de vida, mais estável, apesar de ser ainda precária. A instalação de um assentamento também repercute nas organizações social e produtiva do seu entorno, alterando o quantitativo populacional, o que gera impactos nos aspectos territoriais, ambientais e de condições de vida da comunidade em geral.

Todos esses aspectos fazem dos assentados um segmento singular quando comparados às demais populações do meio rural. As alterações no plano material, decorrentes da constituição de um assentamento, repercutem no plano psicossocial, exigindo que as pessoas reformulem o seu sistema de crenças, como condição para encontrarem o equilíbrio da convivência saudável e construtiva, revendo, dessa maneira, suas formas de pensar, sentir, comportar e interagir com o outro e com o ambiente.

Segundo Bergamasco (2003), no caso brasileiro, a criação dos assentamentos rurais, a despeito de constar dos programas de Governo no âmbito das políticas de Reforma Agrária, não se desencadeia por si só, necessitando de uma ação coletiva de luta pela terra, que envolve os trabalhadores rurais e os movimentos sociais do campo. Para Rua & Abramovay (2000), os processos conflituosos, reivindicatórios e as tensões sociais que antecedem a criação dos assentamentos estabelecem entre os membros da comunidade assentada maior grau de cooperação e de solidariedade, o que, por outro lado, pode afrontar e acirrar as relações sociais com as demais comunidades vizinhas, tanto rurais como urbanas.

Frente a essas características, vão sendo construídas as relações sociais entre os assentados e a comunidade local, definindo-se as expectativas entre esses sujeitos. Essas expectativas ou crenças se (re)organizam em todos os ambientes sociais, inclusive no ambiente escolar. Daí a relevância em se identificar as crenças dos Diretores das escolas em relação ao futuro dos estudantes do assentamento, na hipótese de que elas atuam na qualidade da escola, do ensino, e no aprendizado dos alunos. Considera-se, ainda, a hipótese de que certas crenças estariam concorrendo para que em algumas escolas estivesse ocorrendo práticas discriminatórias em relação aos alunos filhos de assentados, de forma sutil, com efeito na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no desempenho escolar.

O levantamento de informações sobre as escolas dos assentamentos em escala nacional ocorreu pela primeira vez por iniciativa recente do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), quando da realização da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera), no segundo semestre de 2004. A pesquisa teve como principal objetivo organizar um banco de dados sobre a situação educacional nos assentamentos, que permitisse um diagnóstico e servisse de orientação para as ações integradas entre os dois Ministérios, com vistas à melhoria das condições da oferta educacional. Essas ações estariam sintonizadas com o modelo de desenvolvimento sustentável que vem sendo considerado pelo governo para essas áreas e para todo o espaço rural e deveriam integrar os planos de ação dos dois Ministérios.

A pesquisa, que teve como foco central as escolas, também levantou informações de contexto, sobre as condições do assentamento e das famílias residentes. Diante do seu caráter exploratório e do seu espectro de abrangência, os aspectos abordados no instrumento de coleta de dados não puderam ser aprofundados. No entanto, o diferencial que se observou nessa pesquisa, ao compará-la com as demais pesquisas de larga escala realizadas pelo MEC, foi a inclusão de um bloco de itens sobre as expectativas dos Diretores das escolas em relação à educação formal para a população assentada.

Diante da necessidade de um tratamento mais elaborado para que esses dados se transformassem em medidas que efetivamente auxiliassem o processo de tomada de decisão no âmbito do MEC, eles ainda não chegaram a ser suficientemente explorados, nem em termos do seu conteúdo, nem quanto à validade do instrumento ou fidedignidade dos itens, no sentido de avaliar o que estão realmente medindo. Até o momento, essa base de itens se prestou apenas para uma análise descritiva superficial da situação, de forma ilustrativa, sobre alguns aspectos relativos às crenças dos Diretores das escolas dos assentamentos em relação à educação formal para a população assentada.

Esses dados, avaliados isoladamente, não permitem um entendimento dos construtos latentes que representam. Um exemplo dessa situação é a avaliação dos Diretores para com a frase “Quanto mais o homem do campo estuda, mais irá querer ir para a cidade”, que corresponde a um dos itens do instrumento da pesquisa. A concordância se deu para 55% dos respondentes, e esse resultado, no mínimo, levanta indagações sobre a relação que está sendo feita entre educação e êxodo rural, no sentido de que a educação, na percepção daqueles sujeitos, seria um incentivo para a migração do homem do campo para a cidade. Essa relação, de certa forma, estaria na contramão da política de fixação do homem no campo, do desenvolvimento econômico e social do meio rural ou, até mesmo, da proposta de criação dos assentamentos.

Neste estudo, parte-se da hipótese de que as crenças, as expectativas, as opiniões, as aspirações, as atitudes, a concepção de educação, o compromisso ético-profissional, enfim, aspectos idiossincráticos dos Diretores influenciam de maneira decisiva na forma como se constitui a cultura escolar e, por conseguinte, promovem, ou não, o bom desempenho dos alunos. Essa situação se deve, em grande parte, às características de liderança e autoridade vinculadas à função que esses sujeitos exercem na instituição escolar. O Diretor, enquanto articulador do projeto pedagógico, tem papel fundamental no processo de integração da escola com a comunidade, na busca de soluções para os problemas da instituição escolar, atuando junto às instâncias administrativas da rede de ensino como mediador ativo das demandas e das necessidades educacionais da comunidade.

Nesse sentido, o presente estudo pretende resgatar dados inexplorados da Pnera e, a partir de conhecimentos teóricos e metodológicos de Psicologia Social, aliados a técnicas de estatística multivariada, identificar as estruturas latentes relativas às dimensões de infraestrutura, organização didático-pedagógica, recursos humanos e, em especial, das crenças do Diretor, nas escolas localizadas nos assentamentos, relacionando-as com o desempenho escolar. Pretende-se, ainda, avaliar o instrumento utilizado na pesquisa para a identificação

das crenças do Diretor, sugerindo procedimentos para seu aperfeiçoamento em futuras aplicações, de forma que orientações gerais também possam ser consideradas na elaboração de outros instrumentos que envolvam aspectos psicossociais. Busca-se, também, oferecer uma proposta metodológica de análise dos dados psicossociais, que podem ser transformados em variáveis latentes e considerados nas análises dos fatores associados ao desempenho.

Este estudo propõe-se a destacar, ainda, as contribuições que a Psicologia, especialmente a Psicologia Social, pode oferecer na investigação dos aspectos que regem as relações dos grupos sociais, em especial, no espectro da diversidade.

2 – CONSIDERAÇÕES REFERENCIAIS

A desigualdade no desempenho escolar

A discriminação no ambiente escolar vem sendo debatida pelos especialistas e merecendo atenção especial das políticas públicas, com base nos resultados de estudos localizados que sugerem que essa prática existe e que apresenta relação com o desempenho escolar e com o acesso e a permanência dos alunos na escola, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Apesar de ainda não ter sido demonstrada a causalidade dessa relação, as razões para as diferenças no desempenho escolar de determinados grupos sociais certamente vão além do que pode ser explicado pelos fatores estruturais da escola, cognitivo dos alunos ou mesmo socioeconômicos. Diante desse quadro, surge a indagação de que outros fatores estariam interferindo. Dessa maneira, o preconceito e as práticas discriminatórias aparecem como hipóteses que merecem ser investigadas (Albernaz, Ferreira & Franco (2002); Andrade & Laros (2007); Biondi & Felício (2007); Bortoni-Ricardo (2005); Felício (2004); Felício & Fernandes (2005); Inep (2007b); Jesus & Laros (2004); Laros & Marciano (em preparação); Laros, Marciano & Andrade (submetido)).

Sendo a escola um espaço que reflete as desigualdades sociais, torna-se fundamental avaliar como se processam as relações interpessoais entre os atores da comunidade escolar. O ambiente escolar, por princípio, deveria ser espaço de integração, de promoção da cidadania, de desconstrução de preconceitos, onde a discriminação e as práticas discriminatórias não deveriam existir. No entanto, se existem e, de alguma forma, afetam a trajetória do aluno, é necessário identificá-las e buscar mecanismos que atuem sobre essa questão.

As informações coletadas pelo SAEB (Inep, 2006b) que vêm sendo consideradas nos estudos sobre as desigualdades educacionais apontam a estreita relação entre o fracasso escolar e as categorias de cor, as condições socioeconômicas, o gênero e a territorialidade, especialmente no que se refere à polaridade rural e urbana. No entanto, ainda não é permitida a investigação dessa relação entre os estudantes das áreas de assentamento, um novo grupo social que integra o espaço rural, o qual, segundo Rocha (2004), inscreve-se no registro desqualificador com pelo menos três características: são pobres, encontram-se no meio rural e estão inseridos em movimentos sociais.

Para contextualizar a questão do preconceito e da discriminação na sociedade brasileira, refere-se que a sua prática acontece sutil e disfarçadamente na forma do “politicamente correto”, em que todos são iguais diante da lei e da sociedade. O preconceito de cor predomina sobre o preconceito racial e se relaciona com o preconceito social, que está intimamente ligado às condições socioeconômicas e à localização territorial dos grupos sociais. Os sentimentos do grupo dominante que justificam essas práticas são de superioridade, de que o grupo subordinado é intrinsecamente diferente, do monopólio sobre certas vantagens e privilégios e de medo ou suspeita de que o grupo subordinado deseje compartilhar as suas prerrogativas (Guimarães, 2004).

Soares & Alves (2003) verificaram o desempenho dos alunos segundo grupos raciais e identificaram que, mesmo após o controle dos fatores socioeconômicos, as diferenças no desempenho escolar persistiam, e que essas diferenças se acentuavam na medida em que a escola passava a dispor de melhores condições de funcionamento.

Nessa mesma linha de pesquisa, Albernaz, Ferreira & Franco (2002) estudaram o desempenho escolar considerando características individuais de gênero e raça, também controlando o efeito do nível socioeconômico. Concluíram que essas características se mostraram significativamente relacionadas com o desempenho escolar. Na variável gênero, os melhores desempenhos foram apontados para os homens, apesar das pesquisas revelarem que as mulheres permanecem mais tempo na escola. No caso da variável raça, o pior desempenho do aluno negro se mostrou igualmente preocupante. Os autores sugeriram a necessidade de investigação cuidadosa e detalhada dos aspectos raciais na prática educacional das escolas brasileiras, na hipótese de existência de alguma forma de discriminação – ainda que sutil e inconsciente – por parte da direção da escola na alocação dos alunos nas turmas ou por parte dos professores em relação à sua atenção individual. Discutem, ainda, a possibilidade de existência de algum problema de relevância cultural no currículo ou no material didático que os torna menos interessantes ou apropriado para estes alunos.

O preconceito lingüístico também é uma das formas de discriminação vivenciadas por crianças de classes populares, oriundas de diferentes regiões do país e, principalmente, das localidades rurais. Para Bortoni-Ricardo (2005) “*o comportamento lingüístico é um indicador claro da estratificação social*”, na medida em que o professor não respeita os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, contribuindo para desenvolver no aluno um sentimento de insegurança e dificultando a aprendizagem eficiente da língua-padrão.

O espectro das desigualdades educacionais relacionadas com o preconceito e a discriminação é amplo e diversificado. A literatura aponta para a necessidade de investigação

dessas práticas junto a outros grupos sociais, também na dimensão da territorialidade, como as periferias urbanas desassistidas, distinguidas dos centros ditos “nobres”, ou as favelas, que se distinguem dos demais espaços urbanos pela precariedade das condições de vida e a coexistência com o crime organizado.

A identificação do baixo desempenho escolar nessas populações é apenas a primeira etapa da investigação. É necessário buscar quais aspectos relacionados à escola estão promovendo essas diferenças, de forma a subsidiar ações governamentais que permitam reverter este quadro.

O que se observa é a existência de poucos estudos, de abrangência nacional, voltados para o cálculo da medida dessas práticas discriminatórias no ambiente escolar, no sentido de percebê-las, evidenciá-las e quantificá-las no contexto da territorialidade e junto aos diversos atores escolares. As pesquisas educacionais tradicionais do MEC não abordam esse tema de forma sistemática e com a profundidade necessária para que haja uma eficiente avaliação e identificação de estratégias de ação.

As análises disponíveis na dimensão da territorialidade, nas categorias urbana e rural, identificam a desigualdade educacional em termos do desempenho dos alunos, relacionando-o com os fatores associados à baixa condição socioeconômica dos alunos e da comunidade que também frequenta a escola, bem como a alguns aspectos relativos à escola, destacando-se a precariedade na infra-estrutura e a inadequada formação dos recursos humanos, principalmente em termos de escolaridade formal dos professores. Essas análises quantitativas, a partir de modelos de produtividade educacional, estabelecem para os fatores associados à escola uma baixa parcela da explicação, que tem sido calculada em torno de 6% a 8%, deixando para o *background* do aluno a maior responsabilidade pelo seu baixo desempenho escolar.

Uma das possibilidades para a não identificação da verdadeira relação entre o desempenho escolar e os fatores associados à escola é o fato de os dados disponíveis para representar o efeito da escola não captarem atributos escolares importantes para a aprendizagem dos alunos, o que não ocorre com os atributos socioeconômicos. Dessa forma, o efeito do *background* familiar estaria bem representado por meio de bons indicadores das condições de vida dos alunos (renda familiar, escolaridade dos pais, etc.), enquanto os atributos não-observáveis ou não disponíveis da escola não estariam sendo considerados nas análises e, sendo assim, o efeito da escola sobre o desempenho escolar torna-se subestimado. Em decorrência disso, informações indicativas de quantidade poderiam estar sendo usadas como representantes da qualidade do ensino, como medidas da eficiência na aplicação dos

recursos disponíveis na escola ou das interações interpessoais no ambiente escolar. Nesse elenco de variáveis ausentes, estariam os indicadores de preconceito e práticas discriminatórias. Essas medidas podem não apresentar relação significativa com o desempenho escolar quando avaliadas em todas as escolas, no entanto, elas podem ser relevantes para grupos específicos de alunos e/ou escolas, como é o caso das escolas dos assentamentos.

Essas medidas comportamentais são difíceis de serem quantificadas. Mais do que isso, elas exigem o estabelecimento de uma metodologia e a estruturação de instrumentos capazes de captar esse fenômeno com a devida neutralidade e fidedignidade. Os resultados dos estudos que buscam entender a relação entre a qualidade da escola e o aprendizado dos alunos apontam para esse aspecto, admitindo que as medidas comportamentais não sejam facilmente expressas por indicadores quantitativos, passíveis de serem incluídos nas funções de produtividade educacional que avaliam o desempenho escolar. É comum encontrar na literatura estudos que consideram os atributos escolares disponíveis nas bases de dados oficiais como prováveis entraves para a estimação da contribuição da escola no desempenho escolar. A importância de se identificar esses novos atributos e mensurá-los se deve ao fato deles estarem associados à escola, que é o lócus onde as políticas públicas podem ter uma ação direta, quebrando esse círculo vicioso que remete o baixo desempenho escolar dos alunos às suas condições socioeconômicas. As políticas educacionais são o instrumento mais adequado para a melhoria da qualidade do ensino, elevando os níveis de aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, as oportunidades para que alcancem melhor qualidade de vida, gerando desenvolvimento social do país. Elas permitem a intervenção direta na escola, atuando nos fatores a elas associados que estejam desencadeando a baixa qualidade do ensino, o que trará reflexos futuros na melhoria das condições socioeconômicas.

O meio rural tornou-se uma das prioridades na agenda das políticas nacionais e o acesso à educação de qualidade se transformou numa das premissas básicas para construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para esses territórios. O projeto de desenvolvimento do país supõe a consideração do campo e da cidade como partes de uma mesma totalidade, que se permeiam e se complementam.

Com relação às escolas do meio rural, os avanços nos últimos anos ainda não foram suficientes para modificarem o panorama educacional desse território. As deficiências das escolas públicas rurais permanecem particularmente acentuadas, caracterizando-se, principalmente, pela precariedade das instalações físicas, pela carência na oferta dos níveis de ensino, pela mínima qualificação dos professores e por uma organização curricular descontextualizada do cotidiano daquelas populações. No caso das escolas dos assentamentos,

essa realidade é ainda mais perversa, considerando-se que nesses espaços, cuja relação é diferenciada com o Estado, muitas vezes as políticas públicas concorrem em suas diversas instâncias administrativas e de gestão, dificultando a implementação de ações articuladas que efetivamente levem a uma solução (Leite, 1995).

A instalação de um assentamento, ao promover diferentes mudanças no seu entorno, influencia as questões políticas, econômicas e sociais da região. Sua constituição introduz novos elementos e agentes que promovem a configuração de um novo quadro de relações sociais. As novas demandas por serviços essenciais, como saúde, educação, transporte, se somam, e muitas vezes disputam, com as de outras comunidades locais que também reivindicam os mesmos serviços (Albuquerque et al., 2005).

A pesquisa realizada por Rocha (2004), com base na teoria moscoviana das representações sociais (Moscovici, 1978) e no aporte teórico de Denise Jodelet, que operacionalizou esses conceitos ao introduzir uma perspectiva mais etnográfica na pesquisa (Jodelet, 2001), foi desenvolvida numa amostra de escolas de assentamentos localizados no Estado de Minas Gerais. Ela traz um raro material sobre a relação dos professores e seus alunos assentados, o qual também pode ser considerado na perspectiva do Diretor das escolas dos assentamentos. A autora desenvolve sua tese a partir das relações construídas entre professores e alunos oriundos de determinados grupos sociais marcados por registros da desqualificação, de forma que os professores tendem a considerá-los como não aptos à escolarização.

No caso dos alunos dos assentamentos, segundo Rocha (2004), os professores mostraram dificuldade em trabalhar a realidade dos alunos em sala de aula, principalmente com relação ao tema da ocupação da terra. Na percepção dos professores, valorizar essa realidade seria concordar com a ocupação e legitimar a transgressão, a desordem, a ilegalidade. A imagem associada aos sujeitos que integram movimentos sociais rurais é a do fanático, do cangaceiro ou do capanga, o que faz emergir nesses professores outras diferenças relacionadas a esses alunos, quanto à aprendizagem, à disciplina, ao conhecimento, ao local de moradia e ao tipo de família. O professor, sem ter como localizar nas suas experiências prévias um espaço positivo para essas diferenças e sem ter como ancorar o sujeito estranho, é tomado pela ansiedade, pelo medo de não saber lidar. A autora destaca o desafio em trabalhar as representações sociais dos professores sobre a educação para a população assentada, em função de esse processo envolver valores e crenças arraigadas em nossa sociedade.

A pesquisa de Rocha (2004) registrou falas dos professores sobre a população assentada (alunos e pais) e da população assentada (alunos e pais) sobre os professores, que revelam algumas percepções desses e entre esses sujeitos, como as destacadas a seguir: os assentados querem mandar na escola; os alunos não obedecem às regras da escola; os pais não aceitam reclamações sobre os filhos; os professores têm medo que a escola seja invadida; os professores têm medo de ser agredidos com foices e enxadas; a população assentada considera a escola sua propriedade; os professores se referem aos alunos do assentamento num tom pejorativo; os professores desconhecem a história de luta dos alunos assentados.

Na perspectiva da teoria moscoviciana, segundo Rocha (2004), o sujeito entra em desequilíbrio quando se encontra diante de uma realidade com a qual não sabe lidar, e, para superar essa condição, busca formas para inserir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. A experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questionando as práticas e mobilizando as emoções, sempre provoca mudanças, e, no caso dos professores, eles se vêem instados a rever sua forma de pensar.

A pesquisa de Rocha (2004) destacou em sua análise três aspectos estruturantes na construção da representação dos professores sobre a população assentada: a vivência do medo, as posições frente ao ato de ocupação da terra e as posições sobre a aprendizagem e a disciplina dos alunos. Os sentimentos de medo, ansiedade, insegurança, pavor, entre outras reações similares, marcaram o encontro inicial dos professores com os alunos. Os professores entrevistados fizeram referência ao medo de sofrerem ataques físicos, usando nas suas falas termos como “toçaia”, “enxadas e facões”, “pessoas com dificuldade de relacionamento”, entre outros. Tratando-se de profissionais que atuam em escolas localizadas em áreas de assentamento, saber administrar esse medo deve integrar as orientações básicas desses profissionais e superá-lo é a condição para a permanência no trabalho junto a esta clientela. O segundo aspecto referiu-se à opinião dos professores quanto à ocupação de terras, vivenciada pela maioria dos alunos assentados, antes da criação formal do assentamento. A elaboração dessa questão por parte dos professores, tão presente na trajetória de vida desses alunos, em algum momento emergirá no espaço de discussão da sala de aula, e ele deverá estar preparado para abordá-la. No terceiro aspecto, relacionado com a aprendizagem e a disciplina dos alunos, entre as representações negativas dos professores sobre os alunos, destacam-se: alunos inteligentes, mas revoltados; alunos com dificuldades de aprendizagem e agressivos; alunos com dificuldade de aprendizagem e desinteressados.

O baixo desempenho escolar apresentado por determinados grupos sociais, negros, pobres, população rural, entre outros, vem sendo estudado por diferentes olhares teóricos e metodológicos, e os estudos na área da Psicologia Social têm contribuindo para essa discussão. Eles apontam que os alunos oriundos desses grupos são percebidos de forma desqualificada, mostrando que essa forma de pensar/sentir guarda uma relação bastante estreita com os resultados escolares. Segundo Rocha (2004), parece ter se instalado um “círculo vicioso”, no qual os alunos e professores atendem às expectativas uns dos outros. Professores desqualificam os alunos, que, por sua vez, se comportam com dificuldade de aprendizagem e se tornam indisciplinados, e sucessivamente vão compondo um quadro de fracasso generalizado. Daí a necessidade de se romper com esse “círculo vicioso”, atuando-se nos fatores associados à escola que promovem essa percepção desqualificada para com esses grupos sociais

Os aspectos psicossociais do espaço rural e dos assentamentos

Para contextualizar essa questão, é importante identificar quantitativamente o universo representado pelo segmento populacional do meio rural e dos assentamentos. A população residente no meio rural brasileiro, segundo as estatísticas oficiais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad), corresponde a 31,4 milhões de pessoas, ou seja, 17% da população total do país (IBGE, 2008). Esse expressivo contingente não é muito distante da população total da Argentina, que é de cerca de 38 milhões de habitantes. Já a população assentada, em torno de 2,6 milhões de pessoas e equivalente a 8% da população residente no meio rural, quase se equipara ao total da população do Uruguai, que está em torno de 3,3 milhões de habitantes (Inep, 2007a e 2007c). Os resultados da Pnera mostraram que a população assentada é formada, predominantemente, por pessoas jovens, sendo 64% com menos de 30 anos de idade, e a média de idade de 26 anos. Os estudantes nas áreas de assentamento representam quase 40% da população assentada, um contingente de 987 mil pessoas (Inep, 2007c).

O alto índice de urbanização da população brasileira, sugerido pelos números oficiais, vem sendo questionado por pesquisadores que investigam as características de ruralidade dos municípios, na hipótese de que o Brasil rural é bem maior que o oficialmente divulgado. A definição adotada para o cálculo da taxa de urbanização corresponde à porcentagem das pessoas que residem nas sedes dos municípios ou distritos, sem qualquer consideração sobre

as suas características geográfica, econômica ou social. O argumento defendido nesses estudos destaca que, com esse critério, nem mesmo a densidade demográfica dessas áreas é considerada – um dos principais indicadores das concentrações populacionais próprias das cidades e que as distingue dos níveis de rarefação que caracterizam o campo. Os autores propõem, para o cálculo da taxa de urbanização, a adoção de um elenco de variáveis que considere os municípios a partir da sua relação com a natureza, com as cidades e com a dispersão populacional, de forma a permitir identificá-los a partir das suas características de ruralidade (Abramovay, 2000; Camarano & Beltrão, 2000; Wanderley, 2000; Veiga, 2001).

Veiga (2001) analisou os resultados do Censo Demográfico 2000 com base nesses critérios e constatou que a taxa de urbanização passaria de 81,2% para um percentual inferior a 60%, ou seja, a população brasileira que poderia ser considerada rural estaria em torno de 40% da população total. O autor argumenta que diante desse resultado, no mínimo, duas constatações deveriam ser consideradas nos debates sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira. A primeira diz respeito à “ilusão” de que a população rural será a minoria condenada à extinção por volta de 2030, e a segunda, de que o ritmo da migração rural-urbano avaliado a partir desse novo enfoque impede de se afirmar que esteja ocorrendo no país um “êxodo-rural” generalizado, já que, para o período censitário analisado, essa conclusão só teria sentido no âmbito dos estados da Região Sul do país.

Outra característica do meio rural diz respeito à sua diversidade, ou seja, contrariando o senso comum, o espaço rural não representa um território homogêneo. Além das diversidades eco-regional e econômica, a sua estrutura fundiária agrega diferentes segmentos sociais, com formas de organização específicas e grande diversidade cultural. Entre os espaços tradicionalmente estabelecidos, nas últimas décadas, estão surgindo, num ritmo mais acelerado, as áreas de assentamento rural (Rua & Abramovay, 2000).

De acordo com Leite et al. (2004), os assentamentos rurais representam um importante avanço na democratização do acesso à terra, estando presente em todas as regiões do país. A criação de um assentamento permite a reintegração de uma população excluída das suas atividades produtivas em função, principalmente, da chegada das novas tecnologias no meio rural.

A emancipação plena de um assentamento ocorre, segundo Albuquerque et al. (2005), quando ele se integra ao ambiente local, o que se dá a partir da interação social entre os sujeitos. Esse novo ambiente é regido por um sistema de crenças, construído e organizado a partir dos componentes emocionais, comportamentais e sociais dos sujeitos envolvidos, que se fundamentam em quatro atividades do homem: pensar, sentir, comportar e interagir. Trata-se

de uma representação interior organizada, de forma psicológica, mas não necessariamente lógica, das percepções que se têm sobre a realidade física e social. As crenças se estabelecem quando se faz alguma relação entre coisas, pessoas ou grupos, ou seja, elas são inferências feitas por um observador sobre estados de expectativas (Bem, 1973; Rokeach, 1981). Por se fundamentarem em componentes de base cognitiva, são conteúdos mentais de natureza simbólica que se manifestam pela percepção e interpretação que se faz da própria experiência social (Krüger, 2004).

A crença de que o exercício da atividade agrícola não está associado à escolarização ainda existe na sociedade brasileira e decorre de uma percepção de sustentação cultural, que pode variar quanto à sua fundamentação. A justificativa dessa crença, para determinado grupo, pode estar associada à consideração de que os conhecimentos herdados são suficientes para o desenvolvimento dessa atividade e que esse é o diferencial daqueles que se dedicam a ela. Para outros, no entanto, a fundamentação pode estar na percepção de que esse tipo de atividade é simples e braçal, não exigindo outros conhecimentos para ser desenvolvida. Os dois fundamentos levam à crença da desvalorização da escolaridade para aqueles que se dedicam às atividades predominantemente rurais.

As atitudes, que também repousam em bases cognitivas, se referem à parte subjetiva do comportamento, entendido como a ação emitida. A atitude pode ser classificada como positiva ou negativa, influenciando o comportamento a partir das interações com as variáveis ambientais, como o poder ou a pressão grupal, que, por sua vez, também podem influenciar as atitudes, modificando-as e ajustando-as – atitude e comportamento emitido (Bem, 1973).

A crença que relaciona maior escolaridade ao abandono da atividade no meio rural, na perspectiva dos administradores e gestores das redes de ensino, pode desencadear atitudes e comportamentos negativos em relação à oferta educacional no campo. Estabelecer que as pessoas que buscam maior escolaridade pretendem migrar para as cidades não justifica, na percepção daqueles sujeitos, o investimento na oferta de níveis de ensino mais avançados no espaço do campo.

No entanto, o comportamento, as atitudes e as crenças podem ser modificadas diante da relação existente entre elas, na qual o comportamento é a ação emitida ancorada nas atitudes que se baseiam no sistema de crenças. Diante disso, suponha-se que um Diretor de escola, localizada em área de assentamento, tenha uma representação negativa da população assentada, baseada num sistema de crenças que identifica essa comunidade como “invasora”, “pobre”, “baderneira” e “violenta”, e cuja presença seja prejudicial ao desenvolvimento e à ordem social local. Essa crença levará a outras, também desqualificadoras, podendo-se atribuir

à essa população um baixo potencial intelectual, sem perspectivas de escolarização, que, na melhor das hipóteses, permanecerá naquele pedaço de terra doado pelo Estado, desenvolvendo uma atividade de subsistência. Nessa situação, o comportamento decorrente dessa percepção, diante da sua função de gestor escolar, seria movido pela desmotivação e displicência, deixando de buscar meios para superar as carências percebidas no seu espaço escolar, negligenciando o seu projeto pedagógico, não apoiando a capacitação do seu corpo docente, chegando mesmo a desestimular os alunos a continuarem seus estudos em níveis de ensino mais avançados.

A origem de todo esse processo desqualificador está no conjunto de crenças que pode ser revisto e re-significado por meio de interferências externas que atuem na dimensão concreta desses conteúdos psicológicos, a partir de mecanismos específicos, envolvendo informação, formação, capacitação e outras orientações que permitam a reflexão e a reformulação desses conceitos que não estão contribuindo para o desenvolvimento da comunidade atendida.

Denise Jodelet (apud Sawaia, 2004), psicóloga social francesa, escreveu: “*o que faz com que numa sociedade que cultua valores democráticos as pessoas aceitem a injustiça e as práticas de discriminação?*”. A autora demonstra que a exclusão induz a uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupais que se traduz nas situações de segregação, marginalização ou discriminação. Jodelet apresenta o preconceito e o estereótipo como importantes mediadores da exclusão e mostra a evolução das abordagens a partir da teoria da categorização social, que introduziu uma nova maneira de estudar as relações intergrupais.

Segundo Rodrigues et al. (1999), o contato com o ambiente social permite formar impressões sobre a relação que se têm com o ambiente e sobre o próprio ambiente. Daí a relevância da influência da interação social nos processos cognitivos e nos fatores que influenciam as percepções e os julgamentos. A organização das atitudes acontece durante o processo de socialização e a atitude social pode ser definida como “*uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que se predispõe a uma ação corrente com as cognições e afetos relativos a este objeto*” (Rokeach, 1981).

Os estereótipos são crenças generalizadas baseadas em um conjunto limitado de experiências ou cognições. É com base nos estereótipos que se delimita o mundo perceptual e conceptual (Bem, 1973). Segundo Krüger (2004), o estereótipo social é uma “*crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um agrupamento humano, formado mediante a*

aplicação de um ou mais critérios, como, por exemplo, idade, sexo, inteligência, moralidade, profissão, estado civil, escolaridade, formação política e filiação religiosa". Para o autor, os estereótipos sociais influenciam condutas e comportamentos nas interações sociais e são influenciados pelas crenças dos que interagem. Essa influência, que se dá por meio de variáveis intervenientes, encontra na percepção social a primeira delas, quando ocorre a categorização. Sendo assim, as atitudes sociais e, conseqüentemente, os comportamentos, são produzidos pela articulação entre estereótipos sociais, sentimentos e crenças.

O preconceito social é o resultado de um estereótipo negativo, que ocorre com a combinação de crenças e sentimentos negativos. O efeito imediato do preconceito social é a discriminação, caracterizada por *“uma forma de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável proporcionado a uma coletividade humana ou individualmente a pessoas que a integram, precisamente porque são alvos de preconceitos sociais”* (Krüger, 2004).

Os estereótipos atuam na formação do preconceito, definindo comportamentos hostis ou negativos em relação a pessoas ou grupos. O preconceito, no entanto, pode se apresentar na sua forma explícita ou sutil, em que o primeiro, mais óbvio, significa uma rejeição premeditada a alguém e/ou a alguma coisa que não se adéqua aos saberes prévios ou padrões culturais do sujeito. O segundo, o preconceito sutil, é benevolente apenas na aparência, pois aparece disfarçado pela desejabilidade social influenciada pela prática do “politicamente correto”. Ele se expressa por meio de manifestações frias, distantes e indiretas que subjuguam pessoas ou grupos minoritários ou por manifestações afirmativas de diferenças, que inicialmente soam como elogios a certas habilidades, mas sutilmente se asseveram, na direção de que essas habilidades se manifestam.

A discriminação, a expressão do preconceito, da mesma forma que o comportamento, é a expressão das atitudes. O preconceito pode existir sem que a discriminação se expresse. O preconceito é entendido como algo aprendido, e pode ser modificado ou atenuado com o passar do tempo, levando à supressão da discriminação. Um exemplo dessa situação pode ser observado em relação aos filhos de pais separados, quando, em tempos atrás, eram discriminados por parte de algumas escolas que não aceitavam suas matrículas. Atualmente este preconceito está praticamente superado ou, ao menos, ficou minimizado, em função da naturalização da situação de separação entre os casais, o que também suprimiu a discriminação. Assim como o preconceito, a discriminação também pode se apresentar na forma explícita ou sutil.

O conjunto de crenças que predomina em nossa sociedade sobre os sujeitos do campo ainda revela uma imagem estereotipada com o predomínio de atributos negativos e desqualificadores. A sua imagem ainda é associada a personagens simplórios, ingênuos, dóceis, desajeitados, indolentes, preguiçosos, acomodados, ignorantes, supersticiosos, desinformados, desinteressados e, até mesmo, com baixa capacidade para o estudo, como é o caso do Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, que teve no “caipira” a sua representação (Luca, 2002; Gusmão, 1999).

Esse conjunto de crenças, ainda dominante e que serve de base para a construção da representação do sujeito do campo, nasceu do preconceito racial, que teve suas raízes no Brasil Colonial, quando a força de trabalho no meio rural era formada essencialmente por escravos trazidos da África. Mesmo após a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, não foram criados mecanismos efetivos capazes de resgatar e emancipar verdadeiramente essa população, não lhes sendo dada igualdade de oportunidades em termos de acesso a bens, educação, trabalho, renda, saúde e moradia, o que levou seus descendentes a permanecerem na mesma condição de exclusão social, econômica, política e cultural (Rodrigues et al., 1999). A esse preconceito racial aliou-se, em decorrência dessas condições, o preconceito socioeconômico. No caso específico dos assentados, essa imagem negativa é reforçada, agregando novos atributos relacionados com suas trajetórias junto aos movimentos sociais no processo de busca de acesso à terra.

A perversa consequência desse conjunto de crenças se materializa nas condições de vida da população do meio rural, diante da precariedade dos serviços públicos básicos disponíveis. A oferta educacional é deficitária e de baixa qualidade em termos de infraestrutura. As escolas do campo são organizadas sem levar em conta o contexto de vida da população a qual se destina, desconsiderando suas especificidades econômicas, sociais e culturais. A proposta educacional homogênea e importada do meio urbano fazem com que a escola do campo se transforme num instrumento que estimula a discriminação de oportunidades, fazendo com que o processo educacional conduza sua clientela para um círculo vicioso de exclusão social. A educação que vem sendo oferecida à juventude do campo incentiva o abandono escolar e, na melhor das hipóteses, promove a sua migração para escolas localizadas nos centros urbanos, onde a valorização do crescimento urbano-industrial é associada ao atraso rural, o espaço de uma sociabilidade em extinção (Abramovay et al., 2003).

A análise dos aspectos psicossociais apresentada por Albuquerque et al. (2004), em estudo realizado junto a agricultores familiares residentes em assentamentos e seu entorno, na

Zona da Mata do Estado da Paraíba, encontrou diferenciação na maneira como esses grupos se percebiam, apontando para a existência de estereótipos negativos entre eles. Os autores destacaram como possível causa dessa relação tensa e distante a forma diferenciada com que o Estado tratava os vários grupos sociais, no direcionamento das políticas públicas. A partir do momento em que uma política de governo privilegia um grupo em detrimento de outro, é comum haver conflitos que acarretam dificuldades no processo de integração social.

Observa-se que as populações assentadas sofrem um preconceito coletivo da população “não-assentada”. Esse preconceito resulta da composição de preconceitos gerais, relativos a pobreza, cor/raça e territorialidade, e de preconceitos específicos, decorrentes da sua participação nos movimentos sociais rurais, refletida nas diferenças da sua forma organizativa, reivindicatória e, possivelmente, ideológica, que fogem do senso comum culturalmente instalado.

A construção da identidade social da população assentada é marcada por um processo de luta e conflito. Segundo Luca (2002 e 2005), essa identidade se afirma por múltiplas determinações, tanto nas que aproximam os indivíduos, como nas que dialogam com sua forma de ser e a interpelam, a partir de outra, diferente. Nesse processo, a constituição do “eu” acontece em relação ao “outro”, mediada pelas crenças, pelos valores, pela história e pela cultura.

Esse momento de construção da identidade social deveria ser considerado pelas escolas como uma oportunidade para a revisão do seu papel social frente a essas comunidades. Quando se refere às escolas, fala-se das pessoas que direta ou indiretamente integram e interagem com o ambiente escolar – Diretores, professores, funcionários, responsáveis pelos alunos e comunidade em geral –, no sentido de buscarem a reorganização e re-significação dos seus sistemas de crenças.

Segundo Gusmão (1999), *“a cultura faz-se em acontecimentos, rotinas e rupturas, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui, como emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro”*. Sendo assim, são as semelhanças e as diferenças que ditam o pertencimento, as aproximações e os afastamentos, estabelecendo a tônica das dinâmicas do grupo, na medida em que as pessoas interagem e desempenham seus papéis.

O que caracteriza os sujeitos assentados, num processo de significação em movimento, é refletido nas formas pelas quais eles se constituem para realização das suas atividades cotidianas, nas práticas coletivas e na organização para o trabalho, elaborando seus

sentidos e os processos para a significação que utilizam na compreensão da sua realidade (Luca, 2005).

A trajetória da população assentada é marcada por momentos de precariedade, solidariedade, conturbação, instabilidade, desafio. Na condição de assentados, há o início do estreitamento dos laços sociais entre os membros da comunidade, de pertencimento a um grupo, e da percepção da relação com a sociedade mais ampla, que pode nomeá-los, estigmatizá-los, estabelecer diferenças ou discriminá-los. Dessa forma, para um segmento social que pertence a um dos elos mais fracos no conjunto das relações sociais, a educação e a escola desempenham papel fundamental, como um poderoso instrumento na superação das incertezas, do resgate social e do alcance de melhores condições de vida.

A comunidade escolar, definida como um conjunto de atores – alunos, corpo diretivo, corpo docente, profissionais de apoio técnico e administrativo, pais e responsáveis pelos alunos –, interage no espaço da escola e no seu entorno imediato de acordo com determinados códigos e papéis baseados no interesse compartilhado da socialização, da formação educacional e da aceitação da educação como um valor. As relações entre esses atores constroem o ambiente escolar, espaço importante para que ocorra o processo de interação, influenciando as percepções, interesses, preconceitos, atitudes, comportamentos e crenças do grupo e, individualmente, de seus integrantes.

A escola e a educação do campo

O conceito de educação do campo é um processo em construção, que teve início nos últimos dez anos e vem sendo estabelecido pelos pesquisadores com a preocupação de delimitar um território teórico onde se defende o direito de se pensar o mundo a partir do lugar onde se vive (Fernandes, 2004).

A proposta de educação do campo, segundo Molina (2003 e 2004), parte do pressuposto de que a educação que vem sendo oferecida à população que vive no meio rural considera o “pensar o mundo” a partir da perspectiva urbana, e esse modo de pensar idealizado leva os sujeitos do campo ao estranhamento de si mesmos, dificultando a construção da sua identidade, condição fundamental para sua inserção social e econômica.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, se destina aos agricultores familiares e busca dinamizar a ligação desses sujeitos com a própria produção das suas condições de existência social, cultural e econômica. A educação do campo

teve início nos movimentos sociais rurais, na consideração de que o campo é um território de vida, com consistência histórica e social, em contraposição à educação rural, concebida a partir do entendimento de que o campo é apenas um espaço de produção (Arroyo, 2004; Fernandes, 2004).

Dessa forma, as expressões “educação na Reforma Agrária” e “educação do campo”, ao mesmo tempo em que são distintas, se complementam. A educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, enquanto a educação do campo, compreendida como processo em construção, contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo em geral. Nesse sentido, a educação na Reforma Agrária é parte da educação do campo.

Em termos de conceituação ou concepção, ao se tratar de educação, é importante esclarecer o motivo na adoção da contração “do” campo em vez de “no” campo. A ênfase dada pelos pesquisadores da área para a utilização da contração “do” pretende mostrar o pertencimento dessa educação, ou seja, a educação do campo dos trabalhadores rurais. Parte-se do princípio de que a educação é uma política social que promove políticas essenciais para o desenvolvimento regional. Sendo o campo formado por diferentes territórios, com necessidade de políticas sociais e econômicas diversas, a educação do campo é aquela dirigida ao território dos trabalhadores rurais, devendo ser capaz de contribuir para a superação das desigualdades e da exclusão vivida por parte significativa da população rural.

A proposta de escola do campo apresentada no texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (Fernandes et al., 2004) considerou, entre outros, o argumento da existência de um vazio quanto a propostas pedagógicas que tomam o campo como referência, já que o objeto de estudo tratado nas discussões sobre as teorias educacionais, geralmente, adotam como parâmetro as escolas urbanas. No entanto, ao se tratar de desenvolvimento rural, o papel da escola assume uma posição importante no conjunto das estratégias, sendo necessária a adoção de um projeto educativo contextualizado, que considere a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social na realidade do meio rural, numa ótica que equilibra os aspectos sociais e econômicos.

A revitalização das comunidades rurais, o fortalecimento e a renovação da agricultura familiar passam não só por um conjunto de políticas voltadas para incentivar a produção e a inserção dos agricultores no mercado, mas também requerem uma nova política de educação para o meio rural. Essa política deve ser adequada às necessidades e à realidade dos diferentes

territórios rurais e, ao mesmo tempo, devem se aliar a outras propostas pedagógicas que permitam recuperar o imenso atraso escolar dos jovens que serão os sucessores desses espaços, para que os mesmos possam estar preparados para o exercício das atividades agrícolas e não-agrícolas que estão surgindo no meio rural (Abramovay et al., 2003).

Diante disso, a primeira condição para construção da escola do campo deve partir da clareza do lugar social que a educação deve ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento no meio rural. A educação, isoladamente, não resolve por si só os problemas da inclusão social dos povos do campo, mas, se for combinada a um conjunto de ações sincronizadas e sintonizadas com o modelo de desenvolvimento estabelecido para o país, revelará o seu protagonismo nesse processo (Caldart, 2004).

Para Arroyo (2004), a especificidade da educação do campo e da escola do campo está diretamente relacionada com a afirmação da especificidade do campo e da função social da educação e da escola, que deve ser equacionada em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Segundo Fernandes et al. (2004), pensar uma proposta de escola do campo é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo para a escola neste espaço social e neste momento histórico. Os autores estabelecem cinco transformações fundamentais para a concepção e como princípios pedagógicos da escola do campo. A primeira diz respeito ao papel social da escola, no sentido do seu compromisso ético/moral, do compromisso com a intervenção social e com a cultura do povo do campo. A segunda refere-se aos processos de gestão, que devem contemplar maior participação da comunidade na tomada de decisão na gestão do cotidiano escolar, com a criação de coletivos pedagógicos que pensem estes processos de transformação e os traduzam em ações educativas concretas. A terceira, relativa à pedagogia escolar, permitiria trazer para a escola as alternativas pedagógicas que são produzidas fora dela. A quarta diz respeito aos currículos escolares, os quais devem contemplar dimensões de formação da pessoa, do aprender a aprender, e que tenham relação com o trabalho na terra, vinculando mais adequadamente educação e cultura, para valorizar as tradições e estabelecer laços entre o presente e o passado. A quinta e última remete-se à formação ou transformação dos educadores, principais agentes destes processos, que, em diversos casos, são desvalorizados no trabalho que exercem e têm sua atuação no meio rural, muitas vezes, interposta como penalização e não como opção. A não viabilização para sua qualificação profissional diminui sua auto-estima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado.

A primeira resposta do governo às demandas da educação do campo e da escola do campo aconteceu em 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Segundo Andrade & Di Piero (2004), a proposta do Pronera foi promover a alfabetização e elevar o nível de escolaridade da população assentada, na perspectiva de fomentar o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades de modo sustentável. As escolhas pedagógicas do Programa, diante da participação ativa dos movimentos sociais do campo, foram influenciadas pelas suas experiências alternativas de alfabetização de adultos, fundamentadas na teoria de Paulo Freire, bem como na adoção do regime de alternância para os cursos profissionalizantes. Molina (2003 e 2004) define o Pronera como um indutor da reflexão e de muitas ações da educação do campo, por conta da sua parceria com instituições universitárias, movimentos sociais e sindicais do campo. A autora coloca a criação do Pronera como elemento de relevância para a inserção da educação na agenda da Reforma Agrária, já que o seu conteúdo trouxe inquietações e proposições sobre novas formas desses atores observarem a si mesmos e compreenderem os problemas e as alternativas para a Reforma Agrária.

A trajetória da Reforma Agrária

A questão da propriedade da terra sempre esteve presente na história do país, numa trajetória de tentativas para ordenação da ocupação do solo, com o feudalismo agrário e o surgimento das sesmarias e capitâneas hereditárias. No final do século XIX, como forma de evitar conflitos que iam se tornando endêmicos, buscou-se, de um lado, a legalização da propriedade da terra para aqueles que concentravam em seu poder grandes extensões, e de outro, a intenção de reparação das injustiças sociais, atribuindo terra aos escravos recém-libertados. Na época, a propriedade era considerada uma espécie de requisito de cidadania, e a experiência européia de organização do espaço rural em pequenas propriedades, uma possibilidade de progresso para o país (Prado Jr., 1979).

A Lei de Terras de 1850, seguida da sua regulamentação em 1854, e toda a legislação e medidas administrativas associadas refletiram essa tendência. A preocupação com a organização do espaço rural persistiu no decorrer do século XX, mesmo com a transformação das forças articuladoras e a alteração das ênfases ao longo do tempo.

A história da Reforma Agrária teve início na década de 1920, quando as propostas para solução do problema rural se confrontavam, fazendo com que as lutas sociais se multiplicassem até mesmo nos meios urbanos e, muitas vezes, com extensão supranacional. Em 1945, com a discussão do projeto do Código Rural, que procurou estabelecer normas para os mais diferentes aspectos da vida rural, a questão da Reforma Agrária foi considerada a alternativa fundamental para o processo de democratização da propriedade.

No período pós-guerra, a questão agrária passou a ser associada à idéia de desenvolvimento econômico, sendo defendida a necessidade de intervenção do Estado para o seu encaminhamento. No início da década de 1960, a proposta de desenvolvimento agrícola reuniu, de um lado, os que defendiam a modernização dos latifúndios, sem atingir a questão da propriedade, e, de outro, os defensores da Reforma Agrária, que entendiam ser a redistribuição da propriedade da terra uma medida de justiça social e exigência fundamental para o desenvolvimento (Delgado, 2001).

A criação do Estatuto da Terra, instituído pela Lei n.º 4.504, de 30/11/1964, foi a resposta do governo aos conflitos que começaram a acontecer em meados dos anos de 1950, com o surgimento dos movimentos sociais em prol de maior justiça social no campo e a reivindicação da Reforma Agrária. No início da década de 1960, esses movimentos, que já vinham se generalizando no espaço rural do país, assumiram grandes proporções, e o Estatuto da Terra procurou atender às duas posições que estavam sendo demandadas pelos segmentos sociais mais diretamente envolvidos com o tema. A Reforma Agrária foi incorporada à proposta de desenvolvimento agrícola e o Estatuto também estabeleceu novos conceitos para os imóveis rurais, que, além de definir critérios para sua identificação, também possibilitavam a sua caracterização como passíveis de desapropriação.

Ao mesmo tempo em que foi instituído o Estatuto da Terra, foram criados o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda), que fizeram com que o país, a partir daí, se dispusesse de aparato institucional e jurídico que permitisse iniciar um programa nacional de Reforma Agrária (Silva, 1989). O Ibra, inicialmente, desenvolveu suas atividades no levantamento de dados, zoneamento, cadastro e tributação das propriedades rurais, condição considerada prioritária para orientação do processo de desapropriação por interesse social. Em 1967, o Ibra passou a priorizar os projetos de colonização, considerados complementares à Reforma Agrária, em que colonos eram assentados em terras inexploradas. Com isso, a desapropriação para fins de Reforma Agrária foi relegada ao segundo plano, e essas distorções no encaminhamento da questão foram apontadas por grupos externos de avaliação como a Organização das Nações Unidas

para Agricultura e Alimentação (FAO), que propôs medidas para o início de um efetivo programa de Reforma Agrária no Brasil (Romeiro et al., 1994).

Em 1970, com a extinção do Ibra e do Inda, foi criado o Incra, com a atribuição de implementar programas especiais de desenvolvimento regional. Entre esses programas, destacaram-se o Programa de Integração Nacional (PIN), com objetivo de colonizar a Amazônia a partir da rodovia Transamazônica, na expectativa de a população nordestina se deslocar para aquela região, e o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (Proterra).

Apesar dessas iniciativas, o diagnóstico da estrutura fundiária do país, realizado em 1979, mostrou que o índice de Gini da distribuição de terras havia aumentado ligeiramente nesse período, contrariando os objetivos institucionais estabelecidos (Hoffmann, 1982).

A criação do Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (Meaf) e dos Grupos Executivos de Terras do Araguaia/Tocantins (Getat) e do Baixo Amazonas (Gebam), que aconteceram durante o governo Figueiredo (1979-1985), decorreu dos crescentes conflitos pela posse de terras na Região Norte. Esses órgãos, que deram ênfase à titulação de terras, funcionaram em paralelo ao Incra e foram extintos posteriormente.

Diante da baixa eficiência na mudança da estrutura fundiária brasileira e do agravamento dos problemas sociais no meio rural, no começo da década de 1980, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), formalmente instituído em 1984. Esse movimento tem se destacado até os dias atuais, com sua forma diferenciada de ação, revelado nas ocupações coletivas e públicas de terras. Essa estratégia de ação, que se revelou eficaz, se transformou num fator de constante pressão sobre o poder público em favor da Reforma Agrária. No que se refere aos sindicatos, a organização da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), com grande capilaridade nacional, por intermédio das suas federações e sindicatos dos trabalhadores rurais, também vem representando um forte segmento social na defesa da Reforma Agrária. Além do MST e da Contag, diversas outras organizações não-governamentais e setores da igreja, com elevado poder de mobilização social, incluíram em suas agendas esse tema (Gohn, 2004a e 2004b; Colletti, 2005).

Em 1985, no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, foi lançada a proposta do I Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), pautado no Estatuto da Terra. O Decreto Presidencial n.º 91.766/1985 aprovou o I PNRA, numa versão descaracterizada da proposta original apresentada pelos trabalhadores rurais, em função das pressões de forças contrárias à realização da Reforma Agrária nos moldes previstos na legislação. Em função disso, a meta inicial do I PNRA em assentar 1,4 milhões de famílias no período de 5 anos não

chegou a ser atingida ao final do Governo Sarney (1985-1989), e apenas 10% dessa meta foi realizada, em decorrência das modificações introduzidas no I PNRA, que dificultaram os processos de desapropriação.

A Constituição Federal de 1988, segundo Molina (1998), em função de acordos políticos, apresentou no seu texto final (Capítulo III – Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária e Capítulo IV – Ordem Econômica e Financeira) a garantia da não desapropriação da propriedade produtiva sem, no entanto, apresentar uma definição clara do termo “propriedade produtiva”. Essa questão vem gerando, até os tempos atuais, inúmeras disputas judiciais no encaminhamento das ações de desapropriação.

No Governo Collor (1990-1992), o Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento Rural, criado no Governo Sarney, foi extinto, e o programa de Reforma Agrária ficou paralisado (Amstalden, 1992). No Governo Itamar Franco (1992-1994), a iniciativa de desenvolvimento de projetos de Reforma Agrária foi resgatada com a promulgação do rito sumário (Lei Complementar n.º 76), que possibilitou retomar os processos de desapropriação de terras. Com o lançamento de um programa emergencial para o assentamento de 80 mil famílias, ao final do governo, foram implantados 152 projetos de assentamento e apenas 23 mil famílias foram beneficiadas. Uma análise dos 30 anos de existência do Estatuto da Terra (1964-1994) mostrou que o número de famílias assentadas no período foi de 350.836, em 1.626 projetos de assentamentos, entre os de Reforma Agrária, de colonização e de ações fundiárias estaduais (Guedes Pinto, 1995).

No Governo Fernando Henrique (1995-1998 e 1999-2002), a conjuntura social e política do país, resultante da pressão dos movimentos sociais, da opinião pública e, principalmente, da repercussão das tragédias de Corumbiara (RO), em agosto de 1995, e de Eldorado do Carajás (PA), em abril de 1996, impulsionou ações mais efetivas no encaminhamento da questão agrária e na necessidade de se estabelecer e implementar, de fato, uma política de Reforma Agrária. Em 1996, foi criado o Ministério Extraordinário da Reforma Agrária, que, posteriormente, foi transformado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), responsável pela Reforma Agrária e pela agricultura familiar, inaugurando, mais uma vez, iniciativas para promoção e instalação dos assentamentos. Nesse período, ocorreu uma retomada das desapropriações de terras para fins de Reforma Agrária e iniciou-se a liberação de linhas de crédito específicas, como o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (Procera) e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) (Martins, 2003).

Em 1996, aconteceu o I Censo da Reforma Agrária, que contou com o envolvimento das universidades brasileiras, a partir do debate iniciado e coordenado pelo Fórum de Reforma Agrária, realizado na Universidade de Brasília (UnB), nos meses de junho e julho de 1996. As universidades representadas no Fórum apresentaram seu interesse em participar mais ativamente do processo e se dispuseram a atender às demandas governamentais, principalmente no que se referia às pesquisas. Desse modo, a participação das universidades no projeto do Censo e Pesquisa Amostral da Reforma Agrária se deu por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), colocando professores e estudantes à disposição do projeto. As universidades brasileiras, ao defenderem sua participação, destacaram a importância em envolver estudantes e professores nas atividades mais práticas e realistas do cotidiano do processo de Reforma Agrária, apostando no efeito multiplicador da experiência, tanto em termos de formação de uma cultura a respeito do assunto, como no fortalecimento do debate teórico sobre a Reforma Agrária. A UnB foi convidada pelo Inca para coordenar os trabalhos. Participaram efetivamente do projeto 29 universidades (federais, estaduais e comunitárias), 41 pesquisadores/professores e 1.800 estudantes. Ao final da pesquisa, o Censo identificou a existência, até 31 de outubro de 1996, de 1.460 projetos oficiais de Reforma Agrária implantados pelo Inca (Censo da Reforma Agrária 1996, 1997).

Em 2002, o Governo do Presidente Lula, representante do Partido dos Trabalhadores (PT) e que contou com o apoio dos movimentos sociais do campo em sua campanha eleitoral, aumentou a expectativa de ações afirmativas e de resultados promissores nas questões relacionadas à Reforma Agrária. Nessa perspectiva, o II PNRA, divulgado em novembro de 2003, apresentou ações estruturantes que combinavam a posse da terra com políticas de crédito, assistência técnica e extensão rural, apoio à comercialização, garantia de renda, infraestrutura básica e investimentos de políticas públicas como saúde, cultura e educação nas áreas de assentamento. As metas propostas no II PNRA, apesar de tímidas diante das expectativas dos movimentos sociais, visaram assentar 400 mil novas famílias até o ano 2006, conceder crédito fundiário a 130 mil famílias e realizar a regularização fundiária de outras 500 mil famílias.

Ao final do primeiro mandato do Governo Lula, as estatísticas oficiais do Inca contabilizaram o assentamento de 381.419 famílias. Mas esse número, como todos os relativos à Reforma Agrária divulgados por governos anteriores, foi criticado e questionado pelos segmentos sociais organizados. Segundo Fernandes (2004), a partir das informações do banco de dados da Luta pela Terra, nos três primeiros anos do Governo Lula, apenas 25% das famílias foram assentadas em terras desapropriadas, e as restantes foram instaladas em

assentamentos já existentes ou em reordenação de assentamentos em terras públicas, cuja maioria se localiza em áreas de fronteira agrícola.

A Reforma Agrária, segundo Albuquerque Filho (2000), corresponde à *“revisão e novo regramento das normas, disciplinando a estrutura agrária do país, tendo em vista a valorização humana do trabalhador e o aumento da produção, mediante a utilização racional da propriedade agrícola e de técnica apropriada ao melhoramento da condição humana da população rural”*. Para Silva (1997), Reforma Agrária refere-se a *“um processo ou uma série de ações que têm como base a reordenação fundiária como mecanismo de acesso à terra e aos meios de produção agrícola aos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra, com vistas à transformação econômica, social e política do meio rural, com reflexos no conjunto da sociedade”*.

O Inca, seguindo o estabelecido no Estatuto da Terra, enfatiza os aspectos sociais da questão, no sentido de a Reforma Agrária atender aos princípios de justiça social aliados ao desenvolvimento rural sustentável e ao aumento de produção. Fundamentalmente, a prática da Reforma Agrária deveria proporcionar a desconcentração e a democratização da estrutura fundiária; a produção de alimentos básicos; a geração de ocupação e de renda aos seus beneficiários; o combate à fome e à miséria; a diversificação do comércio e dos serviços no meio rural; a interiorização dos serviços públicos básicos; a redução da migração campo-cidade; a democratização das estruturas de poder; e a promoção da cidadania e da justiça social.

As divergências de opinião que ainda ocorrem entre governo, trabalhadores rurais, movimentos sociais, meio acadêmico e grandes proprietários de terras referem-se à pertinência da Reforma Agrária no atual contexto. Esses diferentes pontos de vista têm origem na maneira como cada segmento avalia os resultados da Reforma Agrária, já que a mesma realidade pode ser interpretada de diferentes formas, e, dependendo do segmento que a analisa, a avaliação unilateral pode se transformar numa posição tendenciosa (Sparovek, 2003).

Dessa forma, o debate gira em torno, basicamente, da pergunta: a estrutura agrária do país é um obstáculo ao crescimento da sua agricultura e, por conseqüência, ao seu próprio desenvolvimento?

De um lado estão os que assumem a firme posição de que a estrutura agrária não é um obstáculo ao crescimento agrícola e ao desenvolvimento do país, defendendo que a agricultura brasileira responde de forma bastante positiva aos estímulos de preço e de crédito (Delfim Neto (1969); Pastore (1969)). Sob essa ótica, os problemas relativos à redistribuição

da renda e do poder político no meio rural não são tratados, enquanto os problemas de natureza social são considerados objeto de políticas sociais específicas. Essa avaliação é muitas vezes tomada como referência e defendida pelas associações dos grandes proprietários rurais no encaminhamento de propostas de políticas agrícolas, voltadas ao estímulo e apoio da produção.

Por outro lado, existem aqueles que, apesar de considerarem a estrutura agrária um obstáculo ao desenvolvimento da agricultura, divergem em suas análises, interpretações e, como consequência, nas suas proposições (Delgado, 2001). No início da década de 1970, o modelo de desenvolvimento do país estava centrado no crescimento industrial e na urbanização, fazendo com que a Reforma Agrária fosse vista como um caminho para a superação da crise desencadeada na economia e como pré-condição para a expansão e modernização da agricultura. Segundo Romeiro (1991), a *“economia entra em crise, com a taxa de crescimento industrial acusando acentuado declínio. Um grande debate teve lugar na época sobre as causas do problema. A estrutura agrária concentrada, baseada no grande latifúndio, foi vista como a causa dos desequilíbrios e pressões inflacionárias e como um obstáculo à continuidade do processo de crescimento econômico. O grande latifúndio não teria sido suficientemente dinâmico para fazer com que o setor agrícola cumprisse o papel que lhe coube no processo de desenvolvimento das nações desenvolvidas, especialmente no que diz respeito à produção de alimentos baratos, de modo a reduzir o custo de reprodução da força de trabalho urbano – industrial. A Reforma Agrária era vista como pré-condição indispensável para a expansão da agricultura capitalista moderna”*.

Em 1985, a Reforma Agrária, que antes havia sido colocada como pré-condição para o processo de desenvolvimento, diante do forte sucesso econômico-produtivo alcançado pela agricultura brasileira durante o período da modernização das técnicas agrícolas, não passou mais a ser necessária do ponto de vista econômico, e sim como política social e compensatória. A visão segundo a qual a Reforma Agrária não teria mais sentido econômico separou a questão fundiária da questão da produção e do abastecimento, ou seja, da questão agrícola. Essa linha de análise é expressa por Silva (1989): *“não é possível reeditar hoje as mesmas propostas dos anos 1950 e 1960. A modernização conservadora da nossa agricultura resolveu a maioria das questões agrícolas que se colocam do ponto de vista do nosso desenvolvimento capitalista: aumentou a produção e a produtividade de praticamente todos os produtos agrícolas, inclusive aqueles considerados básicos para a alimentação”*.

Segundo Bergamasco (2003), a agricultura brasileira atingiu os patamares necessários ao crescimento econômico a partir de um processo de modernização financiado a

custo baixo pelo Estado brasileiro. Este sucesso, no entanto, teve o seu lado perverso, como a expulsão de milhares de famílias de trabalhadores do meio rural, que engrossaram as fileiras de desempregados nos grandes centros urbanos. Esse contexto de desigualdade fomentou a organização e a luta dos trabalhadores rurais, aliados do processo de modernização, na busca de terra para viver e produzir. Esses conflitos fizeram com que o Estado viesse a intervir, com a implementação de diversas políticas de assentamentos rurais, muitas vezes caracterizados erroneamente como Reforma Agrária, haja vista a Reforma Agrária Produtiva dos anos 1960 e a Reforma Agrária Social dos anos 1980. Ainda de acordo com a autora, mesmo com essas dificuldades e contratempos, as pesquisas mostram a importância e os impactos positivos dos assentamentos rurais, não enquanto números, pois esses ainda são tímidos diante do contexto geral, mas enquanto efeitos em seu entorno, nos municípios e nas regiões onde se inserem, ainda acrescidos dos resultados positivos sobre os próprios indivíduos beneficiados, no resgate de sua cidadania e na sua inclusão nos processos sociais e produtivos.

O Estado, ao criar o assentamento, assume a responsabilidade de viabilizá-lo. Dessa forma, o desempenho de um assentamento deve-se, em grande parte, ao desempenho do próprio Estado. Segundo Leite et al. (2004), *“a outra face do privilégio que têm os assentados de ter condições de produção garantidas pelo Estado é estar completamente à mercê das suas ações ou omissões”*. Portanto, avaliar os efeitos da Reforma Agrária e o desempenho dos assentamentos sem considerar esse aspecto pode levar a conclusões equivocadas. Além disso, o desempenho dos assentamentos deve ser considerado numa ótica temporal, em função do seu tempo de existência. Mais do que isso, a análise do desempenho dos assentamentos deve considerar os impactos decorrentes da sua instalação na região onde os projetos de assentamento se localizam, com efeitos diretos e indiretos na sociedade, e, ainda, na própria população assentada, ao comparar a sua situação atual com a vivida anteriormente.

Embora a população assentada, em termos relativos, não tenha grande representatividade em relação à população total do país, em relação à população rural dos municípios em que os assentamentos são instalados, em muitos casos é significativa. Os assentamentos localizam-se em áreas onde existem situações de conflito na disputa pela propriedade da terra, que não são, necessariamente, com o uso de violência. Essas áreas de baixa densidade demográfica, quando desapropriadas para instalação do assentamento e com a transferência dos assentados, recebem um impacto repentino no contingente da sua população rural, o que certamente tem reflexos nas dimensões econômica, social e política da região.

A população assentada é formada por um segmento social historicamente excluído que, embora mantendo algum tipo de inserção no mercado de trabalho, o fazia em condições

instáveis e precárias. Ao se avaliar a ocupação de trabalho imediatamente anterior à sua condição de beneficiário de um lote, 75% dos assentados exerciam ocupações rurais, como assalariados permanentes ou temporários, posseiros, parceiros, arrendatários ou membros não remunerados da família. A parcela restante, apesar da última ocupação ter sido em atividades urbanas, como assalariados, autônomos ou até mesmo desempregados, ao longo de suas vidas, grande parte teve experiência com a agricultura. Dessa forma, a análise das ocupações pregressas da população assentada identifica que 94% dos assentados têm familiaridade com as atividades rurais (Leite et al., 2004).

O programa de Reforma Agrária incentiva as atividades da agricultura familiar, que, além de permitir a promoção alimentar da própria família, possibilita a inserção dos assentados no universo regional de produtores, por meio da comercialização de seus produtos nos mercados locais. Esse modelo produtivo e os programas governamentais voltados para esse tipo de exploração da terra buscam a fixação do homem no campo, mediante a sua inserção social e produtiva, e não são exclusivamente voltados para as populações assentadas. São beneficiários desses programas os pequenos proprietários rurais, os posseiros, os arrendatários, os parceiros ou ocupantes, ou seja, uma categoria de produtores que trata diretamente da sua produção, junto com seu núcleo familiar, sem dispor de empregados permanentes, e contam com a ajuda de terceiros apenas quando a natureza sazonal da atividade agrícola exigir. São produtores que não dispõem, a qualquer título, de área superior a quatro módulos fiscais, quantificados na legislação, e que não ultrapassa a 100 hectares; residem na propriedade ou em aglomerados rurais ou urbanos próximos dela; e a renda originária da exploração agropecuária e/ou extrativista deve corresponder a 80% da renda familiar. Os estabelecimentos rurais familiares no Brasil ocupam 77% da mão-de-obra no campo e são responsáveis, em conjunto com as áreas de assentamento da Reforma Agrária, por cerca de 40% do Valor Bruto da Produção Agropecuária. A agricultura familiar contribui para o consumo interno do país com a produção de 70% do feijão, 84% da mandioca, 58% da produção de suínos, 54% da bovinocultura de leite, 49% do milho e 40% de aves e ovos (Rocha, 2008).

Dessa forma, ao se avaliar as mudanças advindas da implantação dos assentamentos rurais nas regiões em que estão inseridos, não se atribuindo valoração positiva ou negativa, observa-se que elas ocorrem de forma mais ou menos intensa, em diferentes esferas. Essas mudanças acontecem em função, entre outros fatores, dos contextos específicos geradores dos assentamentos, da densidade dos projetos de assentamento existentes na região, das trajetórias

dos assentados, da integração com as políticas públicas regionais e da ação direta do governo federal.

Em termos econômicos, a criação dos assentamentos permite a diversificação produtiva na região em que se instala, com a oferta de maior variedade de produtos básicos nos mercados locais. A sua instalação e a presença das políticas públicas a eles associadas dinamizam o comércio e atuam como fator gerador de novos postos de trabalho não-agrícola, voltados para a construção de casas, estradas, escolas, a contratação de professores, o surgimento de transporte alternativo, entre outros.

A criação dos assentamentos implica, também, em redistribuição fundiária local significativa, viabilizando o acesso à terra a uma população de trabalhadores rurais, em geral já residentes na própria região ou em seus arredores próximos. A passagem para a condição de assentados por parte dessa população, em contraposição à sua condição de vida anterior, representa um novo lugar social, que lhes dá a possibilidade de centrar suas estratégias de reprodução familiar e de sustento no próprio lote, complementarmente lançando mão de outras fontes de renda e de trabalho fora do lote. O espaço do assentamento atua como um amparo frente às agruras das formas, por meio das quais gera-se o desenvolvimento econômico, que possibilita a proteção social, soluciona o problema de moradia e permite a inserção dos assentados no mercado de trabalho (Leite et al., 2004).

A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera)

As iniciativas institucionais no âmbito do MEC para a criação de uma agenda voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo tiveram como base algumas premissas fundamentais. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que aconteceu em 3 de abril de 2002, com a Resolução CNE/CEB n.º 1 do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, certamente inaugurou, de forma definitiva, todo esse processo (CNE, 2002).

No ano seguinte, em 3 de junho de 2003, o MEC, por meio da Portaria n.º 1.374, instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT do Campo), e sua primeira atribuição foi promover a articulação entre as ações do Ministério e dos sistemas de ensino municipal e estadual, a partir da divulgação e do debate das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, num espaço de diálogo que envolvesse gestores públicos, educadores, pesquisadores e militantes sociais. Para atender a esse objetivo, no

decorrer do segundo semestre de 2003, o GPT do Campo organizou o documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios*, para o qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) produziu o diagnóstico *Perfil da Educação do Campo*. Nesse documento, buscou-se reunir elementos para a construção de uma política pública de educação que atendesse às demandas dos sujeitos do campo, na óptica de que a educação é instrumento fundamental para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural (Inep, 2003; Secad, 2005; Bof, 2006).

Diante desses novos desafios e na busca de somar esforços, promovendo estudos, pesquisas e avaliações com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, o Inep deu início à organização da sua base de informações no sentido de atender às demandas apresentadas pelo GPT do Campo. Durante esse processo e numa primeira avaliação, observou-se que os dados disponíveis no Inep não identificavam as experiências de educação do campo que vinham sendo discutidas pelo Grupo e que vinham sendo construídas ao longo dos últimos anos com a participação dos movimentos sociais do campo e de outras organizações não-governamentais envolvidas com o tema.

Por outro lado, as informações disponíveis no Censo Escolar não permitiam delinear o perfil da totalidade das escolas rurais, já que escolas anexas³ localizadas no meio rural, que funcionavam como extensão das escolas-sede⁴ situadas na cidade e que representavam um número significativo de escolas na rede de ensino do meio rural, ficavam com suas características físicas diluídas nas características gerais da unidade sede, o que muitas vezes encobria sua real situação de precariedade.

Outro aspecto identificado no início da participação do Inep nos encontros do GPT do Campo foi a pouca cultura do órgão quanto a conceitos, demandas e expectativas em relação às políticas públicas que o Grupo buscava propor. As especificidades que estavam sendo discutidas ainda não haviam sido devidamente abordadas no âmbito do Inep, que não dispunha de linha de estudo sobre o tema, além de pouca catalogação da literatura referente à questão, para disponibilizar, na urgência requerida, os subsídios estatísticos necessários. Destaca-se que a proposta de educação defendida pelo Grupo se fundamentava no conceito de educação do campo, um processo em construção, que teve início nos últimos dez anos e que

³ Escola anexa é a unidade escolar vinculada a uma escola independente (escola-sede) e cujo funcionamento ocorre em instalações fora do prédio escolar central. No entanto, encontra-se subordinada às orientações administrativas e pedagógicas da escola a que se vincula. Frente ao Censo Escolar do MEC/Inep, a escola anexa é cadastrada com o mesmo código da escola independente a que é subordinada.

⁴ Escola-sede ou escola independente é a unidade escolar que agrega em suas instalações físicas a coordenação administrativa e pedagógica responsável pelo seu funcionamento.

vem sendo estabelecido pelos pesquisadores com a preocupação de delimitar um território teórico no qual se defende o direito de se pensar o mundo a partir do lugar onde se vive (Andrade & Di Piero, 2004; Arroyo, 2004; Fernandes, 2004; Molina, 2003 e 2004).

Essa situação trouxe inquietação para o corpo técnico do órgão, que iniciou um processo de aprofundamento teórico sobre o tema, reavaliação do conteúdo das suas bases de informação e organização das estatísticas educacionais que permitissem a análise dos dados no recorte geográfico requerido. Os debates nos encontros do GPT, com a integração de distintos atores institucionais e sociais, em especial, representantes do Pronera vinculado ao Incra, do MST, da Contag, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e dos Centros Familiares de Formação para Alternância (Ceffas), junto aos demais representantes das Secretarias do MEC, deram agilidade a esse processo.

As experiências em educação do campo apresentavam características e formas específicas de organização, adaptadas às peculiaridades dos povos do campo e moldadas pela necessidade daquelas comunidades em superar carências e precariedades das condições de oferta educacional instaladas pelo poder público. Apesar de muitas dessas experiências acontecerem em parceria com o sistema oficial de ensino, outras, também promissoras, se desenvolviam num espaço paralelo ao das políticas educacionais do MEC (Bof, 2006).

Foi nesse contexto, na busca de aprofundar o conhecimento na questão da educação do campo e integrar as ações de governo, que surgiu a aproximação do Pronera e do Inep. Desse encontro resultou a realização, no segundo semestre de 2004, da Pnera.

A realização da Pnera foi possível a partir de um convênio firmado entre o Inep e o Incra, por intermédio do Pronera. Para sua execução, foi celebrado um contrato, em outubro de 2004, com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP).

A Pnera foi idealizada para ser uma pesquisa quantitativa com o objetivo principal de levantar dados factuais junto a três públicos-alvo: (1) lideranças comunitárias; (2) responsáveis por escolas localizadas nos assentamentos e no seu entorno próximo; e (3) famílias assentadas. Para os dois primeiros públicos, foi realizada uma pesquisa censitária, de forma que, em cada assentamento, foi pesquisada uma liderança comunitária, e em todos os assentamentos foram entrevistados os responsáveis da totalidade das escolas nele existentes. No terceiro público, o das famílias assentadas, a pesquisa selecionou uma amostra probabilística, com representatividade de expansão das informações ao nível das unidades da federação. Nessa unidade de informação, foi entrevistado, preferencialmente, o chefe da

família, no caso o beneficiário do lote, ou, na sua impossibilidade, seu cônjuge/companheiro ou filho maior de 14 anos (Inep, 2005b).

Os resultados da pesquisa permitiram o delineamento das condições da oferta e caracterização da demanda educacional nos assentamentos da Reforma Agrária criados pelo Incra a partir de 1985, possibilitando subsidiar a definição de políticas públicas específicas e a articulação das ações interministeriais que contribuíssem para a correção das desigualdades sociais e a promoção do desenvolvimento sustentável nas áreas de assentamento.

Para a definição do projeto básico da pesquisa, na busca de um consenso quanto ao método e ao conteúdo, foram realizadas reuniões que colocaram numa mesma mesa de negociação os representantes dos ministérios promotores do projeto, representantes da instituição executora da pesquisa, acadêmicos e representantes dos principais movimentos sociais do campo envolvidos com a Reforma Agrária. A realização da Pnera, que aconteceu no prazo recorde de três meses, teve início em outubro e finalização em dezembro de 2004. Seus primeiros resultados foram divulgados em março de 2005. O universo inédito de informações possibilitava o desenvolvimento de estudos em várias dimensões sobre a realidade dos assentamentos, permitindo atender parte das demandas do GPT do Campo, dirigidas para aquele segmento populacional do meio rural, além de subsidiar a elaboração de uma proposta de ações emergenciais junto àquelas áreas, a partir de critérios técnicos de priorização geográfica.

Após a realização da Pnera, ficou constatado que o nível de efetividade das ações governamentais dirigidas às comunidades assentadas requer a consideração das especificidades dessa população, em termos da sua organização social, familiar, de trabalho e política, das suas expectativas, da sua cultura e da sua unidade dentro da diversidade dos seus sujeitos. A caracterização da população assentada exige a consideração dos processos históricos que a constituiu, integrando pessoas, em sua maioria, oriundas de regiões distintas e com costumes diversos, que se reconheceram no espaço dos movimentos sociais do campo e chegaram à condição de “assentados”, numa nova identidade forjada a partir de uma dinâmica social e cultural própria, que os define como um novo segmento social entre as comunidades do meio rural (Arroyo, 2004; Molina, 2003 e 2004).

A compreensão dos problemas sociais da população assentada, numa perspectiva crítica, realista e contextualizada, deve acontecer a partir do conhecimento de sua história e de suas crenças e expectativas coletivas. Somente assim as políticas públicas e as intervenções governamentais atingirão seus objetivos. Dessa forma, os resultados da Pnera instigaram o Inep e, conseqüentemente, o MEC a considerarem uma nova óptica de análise nos seus

diagnósticos, integrando elementos da dinâmica social das comunidades em estudo, que permitissem aprofundar o conhecimento sobre questões relacionadas à educação, no entendimento da real demanda requerida pelos sujeitos daqueles territórios.

Diante da exigüidade no tempo para realização da Pnera, condicionada, principalmente, pela atividade de levantamento de campo, diante da proximidade do ciclo das chuvas, que poderia inviabilizar o acesso às comunidades assentadas, e, também, em função da proximidade do final do período letivo, foi necessário um planejamento logístico minucioso das atividades.

Para realização da Pnera, a participação efetiva de representantes oficialmente designados pelas instituições promotoras da pesquisa, no caso o Inep e o Pronera, aconteceu em todas as etapas do trabalho, desde o planejamento das ações, definição dos instrumentos de coleta dos dados, até a análise dos resultados. Para o Inep, a prática do trabalho em equipe vivenciado no espaço do GPT do Campo contribuiu para esse encaminhamento, possibilitando a troca de experiência entre pesquisadores e técnicos, e na integração de novos atores empenhados em viabilizar o projeto no prazo requerido, sem prejuízo na qualidade dos resultados, o que representou um diferencial substantivo no encaminhamento e êxito da Pnera.

A elaboração dos questionários e o planejamento logístico da coleta dos dados contaram com a participação da Ação Educativa⁵, organização que coordenou, em fevereiro daquele mesmo ano, a primeira avaliação do Pronera, junto ao segmento de educação de jovens e adultos, nos assentamentos dos Estados do Pará, Rondônia, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e do Distrito Federal. Também integraram a equipe pesquisadores convidados, com experiência em pesquisas nas áreas de assentamento rural, com o objetivo de compartilhar suas experiências e apresentar as alternativas por eles adotadas para superação das dificuldades que enfrentaram durante as atividades de campo.

Em termos práticos, a identificação do universo da pesquisa foi o primeiro grande desafio da Pnera. O Incra, numa ação articulada com as suas Superintendências Regionais e Unidades Avançadas, atualizou e disponibilizou as informações constantes na base de dados do Sistema de Informação de Projetos de Reforma Agrária (Sipra)⁶. No entanto, no decorrer do trabalho de campo da Pnera, a comunicação entre os pesquisadores da Fipe/USP e os técnicos do Incra permitiu com maior exatidão a depuração das informações cadastrais dos

⁵ Ação Educativa é uma organização não-governamental que atua em projetos voltados para as áreas da educação, juventude e espaço de cultura e mobilização social.

⁶ O Sipra existe desde 1994 e realiza o cadastramento dos assentados da Reforma Agrária.

assentamentos quanto à sua localização e, até mesmo, quanto ao número de beneficiário dos lotes. Dessa forma, a pesquisa foi construída até mesmo durante a sua execução.

Quanto ao cadastro das escolas localizadas nos assentamentos ou em seu entorno próximo, o Inep não dispunha de informações que identificassem se as escolas estavam localizadas naquele território diferenciado. Os dados do Inep informavam apenas se a escola estava localizada na área rural do município, o que era insuficiente para determinar se a área rural correspondia a uma área de assentamento. Diante dessa situação e de posse da relação das escolas rurais fornecida pelo Inep, os pesquisadores tiveram de contatar, inicialmente, as Secretarias Municipais de Educação, onde receberam as primeiras orientações para identificação das escolas objeto da pesquisa e, em seguida, as lideranças comunitárias e famílias assentadas, para o refinamento e complementação dessas informações. Somente após a realização desse trabalho foi possível agendar as entrevistas com os responsáveis pelas escolas dos assentamentos.

A coleta dos dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2004 e contou com a participação de 693 pesquisadores, selecionados e treinados para o desenvolvimento das atividades. Foram realizadas 5.595 entrevistas com as lideranças comunitárias, número que corresponde aos assentamentos pesquisados; 8.679 com os responsáveis pelas escolas; e 10.200 e com chefes/responsáveis pelas famílias assentadas. Um total de 24.474 entrevistas.

Os pesquisadores de campo, além de estarem devidamente identificados para a realização do trabalho, dispunham de quatro cartas de apresentação. A primeira, assinada em conjunto pelos dirigentes do Inep e do Incra, descrevendo o objetivo da pesquisa, sua abrangência, seus promotores e executores, bem como a relevância do trabalho e das informações fornecidas. A segunda, assinada pela contratada Fipe/USP, apresentando a instituição e os pesquisadores que estariam executando a pesquisa. As demais cartas de apresentação foram assinadas, respectivamente, pelos dirigentes dos dois principais movimentos social e sindical do campo, MST e Contag, que confirmavam e destacavam os aspectos apresentados nas cartas anteriores, ressaltando a parceria e o espírito de colaboração para com os pesquisadores daquelas instituições na realização da pesquisa. Esse aspecto foi fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos, já que a maioria dos assentados era filiada a pelo menos uma dessas organizações, o que contribuiu para o estabelecimento de um clima de confiança entre os respondentes e os pesquisadores.

Os relatórios do trabalho de campo destacaram o apoio recebido das secretarias municipais de educação e de agricultura, das unidades do Incra, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e do Recursos Naturais Renováveis (Ibama), da Empresa de Assistência

Técnica e Extensão Rural (Emater), dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, do MST, entre outros. As dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores, como as relacionadas às distâncias entre os assentamentos e as cidades mais próximas, à precariedade das vias de acesso, à dificuldade com os meios de transporte e meios de comunicação, mostraram de forma indireta os problemas que a população assentada enfrenta no seu dia-a-dia.

Esse quadro de precariedade nas condições de vida das famílias assentadas, verificado na maioria dos assentamentos, consta dos relatórios da pesquisa, que também destacam a cordialidade, a hospitalidade, a tenacidade, o otimismo e a esperança dessa população, mesmo diante de tantos desafios. A maioria dos pesquisadores que participou da Pnera declarou que a pesquisa se transformou num momento de reflexão e de repensar os seus valores. O relato de um pesquisador sintetiza a experiência vivida por aqueles que participaram da Pnera: *“Apesar das dificuldades encontradas, consideramos a pesquisa uma grande fonte de conhecimento, uma grande oportunidade que tivemos de conhecer o homem do campo, o homem do assentamento, o homem do movimento dos sem-terra, o homem nordestino, o homem brasileiro, o homem e sua cultura. Ao mesmo tempo a pesquisa reflete uma atividade de cidadania, de responsabilidade social, na medida em que as respostas obtidas nos questionários falam de uma realidade tão distante e tão próxima de nós”*.

Os resultados da Pnera revelaram a existência de 525 mil famílias beneficiárias e 2,5 milhões de pessoas que residem em assentamentos. A taxa de frequência à escola foi um dos principais indicadores resultantes da Pnera. Esse percentual, para a população na faixa de até 3 anos de idade foi estimado em 4%, o que revelou, praticamente, a inexistência de creches nas áreas de assentamento. Para as crianças na faixa de 4 a 6 anos, idade adequada para o atendimento pré-escolar, o percentual foi de 47%.

O atendimento escolar, considerando a predominância na oferta do ensino fundamental e com forte concentração nas séries iniciais, revelou a frequência à escola de 96% da população de 7 a 10 anos de idade, 94% para as crianças de 11 a 14 anos e 77% para a faixa de 15 a 17 anos. A população estudantil nas áreas de assentamento apresenta alta taxa de distorção idade-série. Essa situação decorre da carência da oferta das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, aliada, muitas vezes, ao ingresso tardio na escola por conta da necessidade de trabalho para ajudar a família na atividade de produção ou dificuldade no acesso à escola, por conta da distância da sua localização. Os resultados da Pnera mostraram que o atendimento escolar até o ensino fundamental envolve 85% da população estudantil dos assentamentos, ou seja, praticamente toda a oferta educacional encontra-se concentrada nesse nível de ensino, inclusive para a população com idade superior a 14 anos, o que sugere um

quadro de represamento desse alunado. Entre a população com 18 anos ou mais, apenas 13% era estudante (Inep, 2007c).

Quanto aos níveis de ensino oferecidos pelas escolas do assentamento, apenas 4% delas têm o atendimento de creche e 31% o da pré-escola. O ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série estava presente em 84% dos estabelecimentos de ensino e o de 5.^a a 8.^a série em apenas 27% das escolas. O ensino médio é ofertado por 4% das escolas, revelando o afinilamento na oferta educacional para os níveis de ensino mais avançados. Na modalidade da educação de jovens e adultos, a alfabetização existia em 16% das escolas; o ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série em 20%; o ensino fundamental de 5.^a a 8.^a série em 6%; e o ensino médio em menos de 1%. A educação profissional é praticamente inexistente, presente em menos de 1% das escolas nas áreas de assentamento. Das 7.508 escolas que oferecem o ensino fundamental regular, 70% desenvolvem suas atividades com turmas multisseriadas, e 49% do total de escolas têm apenas uma sala de aula. Em 14% dos assentamentos não existem escolas.

A infra-estrutura escolar instalada revelou-se precária, quanto ao tipo de construção, aos espaços disponíveis, às instalações, ao mobiliário e equipamentos, à bibliotecas/sala de leitura, aos sanitários, ao abastecimento de água, ao destino de esgoto e lixo, aos meios de comunicação, à iluminação e ao conforto térmico. O local de funcionamento de 30% das escolas é improvisado, com as aulas acontecendo em igrejas, casa do professor ou barracão. Somente 70% das escolas são de alvenaria e têm cobertura de telha, mas essa informação não esclarece sobre as condições de uso dessas instalações. Cozinha com água, fogão e geladeira está presente em 68% das escolas, e esse tipo de dependência, depois da sala de aula, é o que predomina entre as escolas dos assentamentos. A biblioteca, para 45% das escolas, se resume a uma estante ou armário com livros, e para 44% não existe qualquer espaço ou mobiliário destinado a essa atividade. Em 23% das escolas não existe banheiro, nem mesmo uma fossa. Os meios de comunicação, como telefone (público, particular ou celular), serviço de correio, fax, rádio transmissor ou conexão com internet, não existem em 75% das escolas, ou seja, elas funcionam completamente isoladas. A energia elétrica, fornecida por rede pública ou gerador próprio, mesmo que do tipo solar ou eólica, não chega a 33% das escolas. A água utilizada precisa ser transportada por caminhão-pipa ou conseguida em rios ou minas em 28% das escolas.

Quanto aos recursos humanos, os resultados da pesquisa revelaram a carência de profissionais na função de direção e de apoio administrativo, voltados para as atividades de secretaria, preparação da merenda e serviços gerais. Em 56% das escolas, não existe a figura do Diretor, e, em apenas 26%, ele se encontra fisicamente instalado na escola. As escolas

praticamente funcionam apenas com a presença do professor, que acumula as atividades de docência com as demais atividades básicas para o funcionamento da unidade escolar.

A oferta da merenda escolar para 24% das escolas não existe ou não acontece numa periodicidade regular. Para as demais escolas, em 65% delas, os alimentos que compõem a merenda são predominantemente industrializados, não havendo, portanto, o aproveitamento dos produtos produzidos no próprio assentamento. Esse fato surpreende, já que a população assentada é formada por agricultores familiares que poderiam ser os fornecedores desses alimentos, o que contribuiria para composição da renda dessas famílias. Por outro lado, a proximidade com o espaço rural poderia ser um incentivo para que as escolas cultivassem hortas ou pomares, até mesmo como uma atividade integrada à sua proposta pedagógica. No entanto, 85% das escolas não dispõem desses espaços de cultivo.

Um diagnóstico da situação educacional nas áreas de assentamento a partir dos resultados da Pnera e considerando, também, as prioridades identificadas pela própria população assentada revelaram a falta de escolas; necessidade de ampliação/manutenção das existentes; falta de mobiliário e equipamentos/materiais de apoio pedagógico; insuficiência no quadro de pessoal administrativo e de gestão; necessidade de elevação da escolaridade dos docentes; carência de vagas; necessidade de expansão da oferta de níveis de ensino mais avançados; necessidade de expansão da oferta na modalidade de jovens e adultos; ausência de abastecimento regular de água; falta de sanitários com instalação de esgoto e água corrente; falta de energia elétrica; falta de equipamentos de comunicação (telefone e fax); insuficiência de transporte para os alunos e profissionais da escola; necessidade de melhoria das vias de acesso; e ausência de unidades de atendimento à saúde do educando.

Apesar de se observar certa homogeneidade no quadro das necessidades dos assentamentos de todo o país, tanto no que se refere às condições de vida dos assentados quanto às condições educacionais existentes nos assentamentos, os assentamentos da Região Norte apresentam um diagnóstico mais preocupante, seguido dos assentamentos da Região Nordeste. Na verdade, as condições das escolas dos assentamentos são o espelho da precariedade dos próprios assentamentos.

Para o Inep, a realização da Pnera foi a oportunidade de aprofundamento do conhecimento sobre as questões relativas à educação do campo e do estreitamento das relações institucionais com o Incra, por intermédio do Pronera, para o encaminhamento de projetos e estudos que contribuam para o monitoramento e encaminhamento das ações necessárias ao desenvolvimento educacional nos assentamentos rurais. Essa aproximação contribuiu para que o MEC abrisse um canal de comunicação com o MDA, no sentido de criar

mecanismos e somar esforços para a melhoria das condições educacionais nas áreas de assentamento, que podem ser expandidas para as demais áreas do meio rural.

Além disso, a Pnera inaugurou uma nova fase na forma do Inep planejar e produzir seus estudos e análises sobre questões relacionadas à educação do campo, destacando o tema na agenda do órgão e provendo as unidades do MEC com melhores informações relativas a esse tema.

Com os resultados da Pnera, foi possível identificar que, das 8.679 escolas localizadas nas áreas de assentamento, em torno de 900 não apresentavam correspondência com o cadastro de escolas do Censo Escolar. Para essa verificação, foi utilizado como referência às informações disponíveis no Censo Escolar 2004, o mais atualizado naquela oportunidade. A relação dessas escolas foi encaminhada às redes de ensino dos municípios às quais pertenciam para que as Secretarias de Educação apresentassem esclarecimentos quanto a ausência dessas unidades escolares no recenseamento do Censo Escolar e providenciassem as devidas atualizações no cadastro do Censo Escolar. Ao final desse processo, verificou-se que algumas dessas escolas faziam parte de programas federais voltados para a alfabetização de jovens e adultos ou projetos locais voltados a esse tipo de atendimento, funcionando como salas anexas às escolas pólos. Outros casos foram identificados como escolas que apresentavam nomes fantasia, atribuídos pela população assentada, e que não coincidiam com os nomes oficiais cadastrados na base de dados do Inep. Para aquelas que não se enquadravam nessas condições, regularizou-se a situação junto ao cadastro de escolas do Censo Escolar, o que permitiu tirar do anonimato um número significativo de unidades de ensino, que, a partir dessa nova condição, poderiam ser atendidas pelos programas do MEC.

Ainda com relação ao Censo Escolar, a realização da Pnera foi determinante na inclusão, no questionário do Censo Escolar 2005, da pergunta que identifica a escola como pertencente a uma localização especial, no caso, às áreas de assentamento. O texto explicativo para orientação do respondente do Censo Escolar informa: “*Assentamento – Unidade territorial obtida pelo programa de Reforma Agrária do governo federal ou em parceria com estados e municípios*”. Em seguida é apresentada a pergunta “*A escola está localizada em área de Assentamento?*”. Essa informação vem sendo mantida nos levantamentos do Censo Escolar, inclusive fazendo parte das edições de 2007 e 2008, quando da inauguração do EducaCenso, que tem o aluno como unidade primária de informação.

Ressalta-se que essa aparente pequena modificação, diante de um levantamento censitário do porte do Censo Escolar, que abrange um universo em torno de 265 mil estabelecimentos de educação básica, com o atendimento de aproximadamente 56 milhões de

alunos, e a parceria de 5.564 redes municipais de educação e 27 redes estaduais para sua realização, destacou a questão da educação no meio rural, de maneira geral, e, mais especificamente, nas áreas de assentamento. Com isso, o tema da educação do campo e da educação na Reforma Agrária passou a ser reconhecido no âmbito das redes de ensino dos municípios como uma questão considerada nas políticas do MEC.

A partir do Censo Escolar 2005, é possível acompanhar as escolas localizadas em assentamentos, com o detalhamento das suas características físicas, dos seus recursos humanos, do seu alunado, e dispor, ainda, dos indicadores calculados a partir desses dados. Com o nível de detalhamento permitido pelo EducaCenso, tornou-se possível obter informações sobre a trajetória escolar dos alunos matriculados nas escolas dos assentamentos. O fato das escolas dos assentamentos poderem ser identificadas no Censo Escolar permite que o MEC disponha de estatísticas regulares e oficiais para o encaminhamento das suas políticas educacionais dirigidas a esses territórios, priorizando, quando possível, atendimentos específicos em suas ações.

Com a divulgação dos resultados definitivos da Pnera, o Inep produziu a “Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Pnera 2004”, com as informações do levantamento agregadas por unidade da Federação (Inep, 2007c). Na internet, no sítio do Inep, há um aplicativo contendo um elenco significativo das informações educacionais nos assentamentos, em cada um dos 1.651 municípios brasileiros pesquisados pela Pnera (Inep, 2008b). Nessa linha de produção de informação, foram desenvolvidos os “Microdados da Pnera 2004”, contendo integralmente a base de dados da pesquisa, em seu menor nível de detalhamento, preservando-se, no entanto, o sigilo na identificação dos informantes, de acordo com as orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa. Esse último produto, disponível em *CD-ROM* e para *download* no sítio do Inep, permite aos pesquisadores da área a autonomia para obtenção de cruzamentos de variáveis, de acordo com o interesse dos seus estudos (Inep, 2008c).

Cabe destacar, ainda, a compilação de artigos, indexados ao tema da educação do campo, contendo estudos e análises, resultados de pesquisa, revisão de literatura, apresentação de experiências, que foram organizados por Bof (2006) e editados pelo Inep, com a reunião dos trabalhos de autores institucionais, acadêmicos e pesquisadores independentes. Essa iniciativa teve como objetivo o estreitamento das relações entre a academia e os gestores de políticas educacionais nos temas voltados para a educação no meio rural.

Ainda em 2005, a pedido da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), numa parceria com as demais Secretarias do MEC, o Inep produziu um

estudo estabelecendo uma proposta de critério técnico que permitisse a ordenação dos municípios que tinham assentamentos segundo as suas necessidades educacionais, com vistas à priorização no repasse de recursos dos programas que estavam sendo discutidos no âmbito do MEC e da Casa Civil. O indicador, denominado Índice de Vulnerabilidade Educacional em Municípios com Assentamentos da Reforma Agrária (IVE), agregou estatísticas demográficas produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estatísticas educacionais do Censo Escolar e estatísticas obtidas a partir dos dados da Pnera, tais como número de escolas existentes; população em idade escolar nas áreas de assentamento; matrículas no ensino fundamental e ensino médio; características de infra-estrutura das escolas localizadas nos assentamentos que ofereciam esses níveis e modalidades de ensino; escolaridade da população assentada, entre outros.

Em 2006, o Inep, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, criou o Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, como parte das ações do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime). Essa iniciativa vem dando oportunidade aos gestores municipais na divulgação das suas experiências inovadoras na área de gestão educacional, inclusive as relacionadas com a educação do campo. As ações identificadas pelo Laboratório são pautadas em quatro princípios: a qualidade, em que o foco principal das inovações deve ser a qualidade da educação, explicitada na efetiva aprendizagem do aluno; a democratização, que considera as diferenças do país e a adoção de abordagens diversificadas conforme as características e desafios locais específicos, respeitando inclusive as diferentes capacidades institucionais dos municípios; a adequação, de forma que o reconhecimento e transferência de experiências inovadoras devam ser sensíveis ao contexto, evitando-se a universalização ou homogeneização de medidas; e a colaboração, no sentido de a sua disseminação fortalecer a interinstitucional, particularmente entre as diferentes instâncias governamentais (Inep, 2008f).

Embaladas pela realização da Pnera, no primeiro semestre de 2006, iniciaram-se conversações entre a Secad/MEC e o Inep visando a realização de uma pesquisa que tratasse da diversidade no ambiente escolar. O objetivo principal da pesquisa era entender como os atores escolares percebiam a diversidade, considerada nas dimensões: territorialidade, com ênfase no campo; gênero e identidade de gênero; étnico-racial; geracional; socioeconômica e necessidades educacionais especiais. Na primeira etapa da pesquisa, denominada etapa qualitativa, organizou-se um banco de itens sobre as ações discriminatórias no ambiente escolar, para permitir a composição de um instrumento de coleta dos dados que foi aplicado nas escolas de educação básica, em larga escala, no segundo semestre de 2008 (Inep, 2008g).

Os resultados dessa pesquisa, previstos para serem divulgados em meados de 2009, possibilitarão um aprofundamento dos resultados alcançados nesta tese na definição dos construtos teóricos sobre a discriminação no ambiente escolar, em especial, aos alunos do meio rural.

Ainda em 2006, no primeiro semestre, foi instituído pelo MEC, sob a coordenação do Inep e em parceria com a SEB, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e com a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Prêmio Inovação em Gestão Educacional (Inep, 2008f). Essa premiação é oferecida às experiências selecionadas pelo Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional. Na sua primeira edição, entre as 10 experiências premiadas, num universo de 265 inscritas, 209 selecionadas e 20 finalistas, estava a experiência da rede municipal de Três Rios, no Rio Grande do Sul, vinculada ao Programa “Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar”, iniciado naquela rede de ensino em 1998. O programa foi idealizado com o objetivo de melhorar a qualidade de vida na propriedade rural familiar e, dessa maneira, integrar as ações das áreas de educação, saúde e agricultura, e capacitar tecnicamente os jovens e suas famílias para a promoção do desenvolvimento sustentável e redução do êxodo rural.

O município de Três Passos, que se caracteriza pela existência de pequenas propriedades agrícolas, em meados da década de 1990, em função das dificuldades causadas pela seca, teve grande parte da sua população jovem migrando para os centros urbanos, na busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho. A necessidade de fixar esses colonos na terra motivou a administração local na busca de alternativas para garantir a criação de trabalho e a geração de renda no próprio município. A proposta foi investir nos jovens, filhos de agricultores. O programa foi concebido para atender às famílias com filhos estudando nas 7.^a e 8.^a séries do ensino fundamental, com a integração do conteúdo trabalhado nas disciplinas básicas do currículo ao cotidiano dos alunos. No contra turno escolar, e intercalando aulas teóricas e atividades práticas, os estudantes aprendiam técnicas relacionadas com a atividade de produção das suas famílias, voltadas para a agricultura sustentável, para o consumo responsável e para o empreendedorismo no meio rural (Inep, 2006a).

Também em 2006, foi instituído o Programa Observatório da Educação, uma parceria entre o Inep e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e ampliar o pensamento crítico estratégico das políticas públicas voltadas para a educação, a partir da utilização das bases de dados do Inep.

O Observatório da Educação, destinado às instituições de ensino superior com programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, recebeu 84 propostas de pesquisa em sua primeira edição, das quais 28 foram selecionadas. Com suas atividades iniciando-se em janeiro de 2007, entre os projetos selecionados, a pesquisa em educação do campo teve sua representação na proposta da UnB, sob o título “A Educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro” (Inep, 2008e).

Essas iniciativas, nem todas necessariamente decorrentes diretamente da realização da Pnera, mas certamente estimuladas por ela, revelam a importância que o tema da educação do campo vem assumindo no âmbito do MEC, num enfoque diferenciado, de qualidade e equidade, em que se busca resgatar as escolas rurais, em vez de transferir seus alunos para as escolas localizadas nas áreas urbanas, como historicamente foi incentivado pelas políticas públicas na área educacional.

No tocante às avaliações da educação básica desenvolvidas pelo Inep, das quais se destacam o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, a inclusão das escolas localizadas nas áreas rurais ainda não alcançou a abrangência desejada. A partir de 2003, o delineamento amostral do SAEB vem considerando as escolas rurais com representatividade para as cinco grandes regiões geográficas, e as avaliações estão sendo feitas, apenas, em alunos da 4.^a série do ensino fundamental. No caso da Prova Brasil, que avalia alunos da 4.^a e 8.^a séries do ensino fundamental e seus resultados servem de base para o cálculo do Ideb (Fernandes, 2007), por questões logísticas, as conversações para inclusão das escolas rurais estão sendo encaminhadas para que na edição 2009 sejam consideradas, numa estratégia diferenciada de aplicação. Para o caso da Provinha Brasil, que teve sua primeira edição no início do período letivo de 2008, sendo voltada para avaliação da alfabetização em crianças de 6 a 8 anos que tenham pelo menos um ano de escolarização no ensino fundamental, não existe restrição quanto à sua aplicação em alunos das escolas rurais, por se tratar de uma avaliação por adesão voluntária das redes de ensino, em que o MEC elabora e disponibiliza os instrumentos de avaliação e correção das provas (Inep, 2007b e 2008d).

Outro aspecto que merece atenção quanto à mudança de paradigma no encaminhamento das questões educacionais do campo é o destaque com que estão sendo tratadas as áreas de assentamento nos textos oficiais do PDE. Ao tratar de alfabetização, educação continuada e diversidade, os textos oficiais registram: “*Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo.*” Os assentamentos

da Reforma Agrária, ao lado das reservas indígenas e das comunas quilombolas, são destacados como “*territórios de cidadania*”, que devem receber seus arranjos educativos específicos (MEC, 2007; Haddad, 2008).

É evidente que essas iniciativas ainda não são suficientes frente ao desafio que se apresenta para a educação do campo, em especial, nas áreas de assentamento. Mas certamente evidenciam a posição de destaque que o tema da educação do campo está assumindo frente às políticas públicas do MEC, exigindo dos pesquisadores um olhar mais atento, no sentido de prover as esferas do governo de informações e subsídios que orientem mais eficazmente as ações.

3 – OBJETIVOS

Objetivo geral

A tese de doutorado desenvolvida tem como objetivo central avaliar as crenças dos Diretores das escolas de educação básica localizadas nas áreas de assentamento da Reforma Agrária quanto à importância e aos impactos da educação formal na vida da população assentada, na hipótese de que existe relação entre essas crenças e o desempenho escolar.

Objetivos específicos

São objetivos específicos desta tese de doutorado:

1. Identificar as dimensões subjacentes às crenças dos Diretores das escolas em relação aos alunos residentes em áreas de assentamento.
2. Identificar as dimensões subjacentes à infra-estrutura, à organização didático-pedagógica e aos recursos humanos específicas para as escolas localizadas nas áreas de assentamento.
3. Avaliar o instrumento aplicado na Pnera para medir as crenças dos Diretores.
4. Sugerir procedimentos metodológicos para o aperfeiçoamento do instrumento de coleta utilizada para levantar informações sobre as crenças do Diretor.
5. Revelar a importância da verificação dos aspectos psicossociais nas inter-relações no ambiente escolar, como dimensão a ser considerada e incluída nas funções de produtividade da avaliação do desempenho escolar.
6. Propor medidas estatísticas, com base em teorias da Psicologia Social e nas técnicas da Psicometria, para investigação dos aspectos que regem as relações dos grupos sociais, no espectro da diversidade, e que determinam o desempenho escolar.
7. Produzir medidas estatísticas que subsidiem a formulação de políticas públicas e orientem as intervenções governamentais.

4 – MÉTODO

Lócus da pesquisa e a amostra do estudo

O estudo desenvolvido nesta tese utilizou dados coletados na Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A Pnera foi uma pesquisa censitária, realizada no período de outubro a dezembro de 2004, que teve como unidade primária de informação os assentamentos da Reforma Agrária criados pelo Incra a partir de 1985. Sua finalidade foi obter informações para caracterização das condições de oferta educacional nas áreas de assentamento rural, com vistas ao planejamento e formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições educacionais daquelas comunidades.

Por tratar-se de um levantamento pioneiro no âmbito do MEC, foram investigadas, além das escolas, as características gerais dos assentamentos e as condições de vida das famílias residentes, relativas às condições de habitação e à infra-estrutura de serviços básicos disponíveis – como vias de acesso, meios de transporte, abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, escoamento de esgoto, destinação do lixo, entre outros, como forma de identificar o contexto no qual funcionavam as escolas existentes e, a partir daí, possibilitar a definição das ações governamentais articuladas necessárias para a melhoria das condições educacionais.

A pesquisa coletou informações dos 5.595 assentamentos existentes no cadastro do Incra, de acordo com os dados disponíveis no Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Sipra). Esses assentamentos estavam distribuídos em 1.651 municípios brasileiros, e neles residiam, em média, 525 mil famílias, o que representava uma população de 2,5 milhões de pessoas.

A Pnera considerou como unidade primária de coleta os assentamentos e como unidades secundárias, as associações de produtores rurais, as escolas e os lotes dos beneficiários, com vistas a atingir os três públicos alvos pesquisados: as lideranças comunitárias, os responsáveis pelas escolas e as famílias assentadas.

O critério para seleção da associação de produtores rurais, considerando a possibilidade de o assentamento dispor de mais de uma associação, foi a identificação daquela com maior representatividade (número de associados). A escolha do informante junto à associação selecionada foi feita entre os membros do seu corpo diretivo, preferencialmente, o seu presidente. Nos assentamentos onde inexistia a constituição formal de uma associação, foi selecionado como respondente o líder ou coordenador local reconhecido pela comunidade assentada. O propósito da pesquisa junto a esse público alvo foi o levantamento das características gerais dos assentamentos.

O segundo público considerado na pesquisa foram as famílias beneficiadas, quando o levantamento das informações ocorreu numa amostra probabilística dos lotes/famílias assentadas, de forma a permitir a expansão dos resultados por unidade da Federação. A escolha do respondente em cada lote/família assentada selecionado na amostra teve como critério uma hierarquia de preferência entre os membros da família. O respondente preferencial foi o próprio beneficiário(a) ou, na sua impossibilidade, seu cônjuge ou companheira(o), seguido por filho maior de 14 anos. O objetivo da pesquisa junto a esse público foi o levantamento de informações que caracterizassem as condições de moradia das famílias e o grau de escolarização dos seus membros.

Por último, na coleta das informações junto às escolas, foco principal da pesquisa, onde o levantamento ocorreu de forma censitária em 8.679 escolas, foram consideradas como unidades de ensino aquelas localizadas no assentamento ou em seu entorno próximo, desde que localizadas no meio rural e voltadas para o atendimento da população assentada.

Foi definida como oferta de ensino toda e qualquer iniciativa formal de escolarização, abrangendo uma ou mais etapa/nível ou modalidade de ensino, desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, até mesmo educação superior, que ocorressem em regime seriado, não-seriado, multisseriado e de alternância⁷. A pesquisa reconheceu como escola tanto os estabelecimentos com características de uma escola tradicional quanto as unidades escolares improvisadas, sem

⁷ O regime de alternância é o adotado, preferencialmente, nas escolas que desenvolvem a pedagogia da alternância. No Brasil, as primeiras experiências tiveram início em 1969, no meio rural do Estado do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). A Pedagogia da Alternância caracteriza-se por alternar a formação do aluno entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/ comunitário. Em seu primeiro momento, na propriedade, o aluno volta-se para observação, pesquisa e descrição da realidade socioprofissional do contexto no qual se encontra. No segundo momento, o aluno vai à escola, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior. Finalmente, no terceiro momento, o aluno volta para sua propriedade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma que possa aplicá-los, experimentá-los e transformar a realidade socioprofissional, para que novos conteúdos surjam, novas questões sejam colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar. O regime de alternância é voltado para alunos a partir da 5.^a série do ensino fundamental e a partir do ensino médio.

instalação própria, funcionando em residências ou espaços alternativos, como igrejas, centros comunitários, entre outros. Também foram consideradas como escola as unidades constituídas por uma sala de aula anexa a uma escola-sede, geralmente localizada na área urbana. As iniciativas educacionais autônomas da comunidade assentada também foram pesquisadas, desde que tivessem caráter sistemático (ciranda infantil⁸, alfabetização de jovens e adultos, etc.). O respondente pela unidade escolar foi, preferencialmente, o seu Diretor e, na sua ausência, impossibilidade ou inexistência dessa função, a pessoa responsável, como o coordenador pedagógico, professor, monitor, instrutor ou ocupante de função equivalente.

A atividade de campo da pesquisa exigiu, durante o seu processo, um refinamento das informações relativas à localização exata de alguns assentamentos, que receberam por parte da população local denominações diferenciadas das oficialmente atribuídas pelo Incra. Essa situação, aliada à precariedade das vias de acesso para a maioria dos assentamentos, localizados em áreas praticamente desabitadas e com pouca sinalização, foi um diferencial da pesquisa.

Para o caso das escolas, o cadastro do Inep somente indicava o município ao qual elas pertenciam e se eram escolas rurais, sem dispor de informações sobre a sua clientela. Esse fato exigiu a realização de um trabalho adicional, para depuração e complementação das informações do cadastro de escolas, antes do início das atividades de campo.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista estruturada, organizada em questionário com questões fechadas. As entrevistas foram agendadas com antecedência e os pesquisadores de campo dispuseram de cartas de sensibilização do Inep/MEC e do Incra/MDA, autorização da Secretaria de Educação a qual a escola era subordinada, bem como cartas de apresentação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), organizações social e sindical mais representativas entre a população assentada.

Nos casos de ausência do respondente na data agendada para a entrevista, ocorreu pelo menos uma revisita, para novo agendamento. Não ocorreram casos de não-resposta integral do questionário.

Para realização da pesquisa, foi contratada a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), vinculada à Universidade de São Paulo (USP), que desenvolveu a pesquisa e assumiu a responsabilidade pela guarda e sigilo dos instrumentos, disponibilizando

⁸ A ciranda infantil é um tipo de atendimento pré-escolar que vem sendo adotado nas áreas de assentamento, a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida pelos setores de educação dos movimentos sociais do campo, como forma de suprir a carência da educação infantil naquelas comunidades.

ao Inep e ao INCRA a base de dados, o relatório final das atividades e os principais resultados alcançados (Inep, 2005(1)).

Os resultados da Pnera apontaram que, das 8.679 escolas pesquisadas, 380 eram subordinadas à rede federal, 722 à rede estadual, 7.248 à rede municipal e 322 mantidas por iniciativa privada (confessional, comunitária, filantrópica ou particular). Para a realização desta tese, após uma primeira análise exploratória dos dados, optou-se por avaliar a subamostra de escolas vinculadas às redes municipais e estaduais que oferecessem o ensino fundamental, considerando-se tanto aquelas que ofereciam as 8 séries quanto as que ofereciam somente as séries iniciais, representando um total de 6.517 escolas, ou seja, 75% do universo de escolas de educação básica localizadas nos assentamentos (Tabela 1).

Numa segunda análise exploratória dos dados, uma vez que um dos principais objetivos deste estudo foi avaliar a relação entre o desempenho escolar e as crenças dos seus responsáveis, o universo do estudo foi reavaliado e optou-se por uma nova subamostra, em que foram selecionadas as escolas cujo respondente foi o próprio Diretor da escola. Essa decisão reduziu o universo do estudo para 1.470 escolas (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de escolas de ensino fundamental nas áreas de assentamento, por função do respondente da pesquisa e dependência administrativa da escola, segundo grupo de séries – Brasil – 2004

Ensino Fundamental - séries oferecidas	Função do respondente da pesquisa					
	Responsável pela escola ou seu substituto			Diretor da escola		
	Rede Pública		Total	Rede Pública		Total
	Estadual	Municipal		Estadual	Municipal	
Exclusivamente Anos Iniciais	178	4.267	4.445	21	544	565
Exclusivamente Anos Finais	90	100	190	63	43	106
Todas as séries (1ª a 8ª série)	256	1.626	1.882	127	672	799
Total	524	5.993	6.517	211	1.259	1.470

Fonte: MEC/Inep - Pnera 2004

Participantes

O presente estudo considerou as escolas nas quais as informações foram prestadas diretamente pelo Diretor. Foram consideradas as escolas municipais ou estaduais que ofereciam o ensino fundamental na modalidade regular.

O critério adotado, diante da seleção das escolas cujos respondentes eram os Diretores, revelou que, das 6.517 escolas que ofereciam ensino fundamental e estavam vinculadas às redes municipais e estaduais, apenas 46% tinham Diretor, ou seja, o

correspondente a 3.024 escolas. Das escolas que tinham Diretor, essa função era exercida de forma presencial em apenas 1.834 escolas (Tabela 2).

A análise exploratória dos dados mostrou, no entanto, a necessidade de considerar no estudo os Diretores formalmente da função e que tivessem respondido pessoalmente à pesquisa, já que o objetivo principal do estudo era avaliar a relação entre as crenças daqueles que efetivamente tivessem a delegação formal da gestão direta da escola e o desempenho escolar. Nessas condições, a base de dados tratada neste estudo envolveu 1.470 escolas, das quais, em 84%, o Diretor ficava presente na própria escola e, em 200 escolas, a gestão era feita a partir da sua presença na escola sede (Tabela 2).

Tabela 2 – Freqüência simples e acumulada de escolas de ensino fundamental nas áreas de assentamento segundo a existência de Diretor e função do respondente da pesquisa – Brasil – 2004

Variável	Freqüência			
	Simples		Acumulada	
	Abs.	(%)	Abs.	(%)
A escola tem Diretor?				
Sim, que fica na escola	1.834	28,1	1.834	28,1
Sim, que fica na escola sede	1.190	18,3	3.024	46,4
Não	3.480	53,4	6.504	99,8
Não informado	13	0,2	6.517	100,0
Total	6.517	100,00		
O respondente da pesquisa é o Diretor.				
Sim, que fica na escola	1.235	84,0	1.235	84,0
Sim, que fica na escola sede	200	13,6	1.435	97,6
Não informado	35	2,4	1.470	100,0
Total	1.470	100,0		

Fonte: MEC/Inep - Pnera 2004

Quanto à forma de escolha dos Diretores considerados neste estudo, os dados revelaram que 1.106 (75%) foram nomeados por indicação da Secretaria de Educação, 59 (4%) por concurso, 259 (18%) por eleição pela comunidade e 46 (3%) não responderam o quesito.

O nível de escolaridade desses Diretores, segundo os resultados da pesquisa, mostrou que 676 (46%) tinham o Ensino Médio e 770 (52%) o Ensino Superior. Na condição de pós-graduados, existiam 241 Diretores, o corresponde a 16% dos participantes da pesquisa. Ao se avaliar o nível de escolaridade por sexo, no caso das Diretoras, 55% tinham nível superior, enquanto entre os Diretores esse nível de escolaridade representava 48%.

A função de Diretor é desempenhada por mulheres em 1.095 (75%) escolas. A idade mediana dos Diretores é de 33 anos e das Diretoras, de 38 anos. No quesito cor/raça, 41% das Diretoras se declararam brancas e entre os Diretores, 33%.

Quanto à localização da moradia dos Diretores, 45% residiam na zona rural. O tempo médio de trabalho em atividades educacionais foi estimado em 13 anos, com valor mediano de 12 anos e moda de 8 anos. O salário bruto médio, sem descontos, obtido com o trabalho na escola foi estimado em R\$801,00 e o valor mediano em R\$645,00. Para as Diretoras, o salário médio ficou em R\$789,00 e o valor mediano em R\$634,00. No caso dos Diretores, o salário médio ficou em R\$836,00 e o valor mediano em R\$680,00.

Instrumento de coleta e os procedimentos de aplicação

Nesta tese foram consideradas as informações prestadas pelos Diretores e pelas lideranças comunitárias.

Para medir os construtos relacionados ao nível socioeconômico (NSE) do aluno e da comunidade atendida pela escola, foram avaliadas as informações prestadas pelas lideranças comunitárias contidas no questionário da Associação dos Produtores Rurais (Anexo 2). No caso do NSE do aluno, considerou-se como *proxy* a condição socioeconômica da família do líder comunitário, uma família padrão no assentamento. Foram utilizadas as questões sobre a quantidade de bens domésticos existentes em sua residência, num conjunto de 24 questões. O NSE da comunidade escolar, também medido a partir do questionário aplicado aos líderes comunitários, considerou a avaliação feita por esses sujeitos sobre as condições de vida e de trabalho no assentamento, tendo sido consideradas 13 questões, com escala de mensuração do tipo Likert com três pontos – ruim, regular, bom.

Os construtos relacionados à escola foram avaliados a partir do questionário da Escola (Anexo 1), organizado em doze blocos de assuntos, a saber:

Bloco 1: Dados cadastrais da escola (15 questões)

Bloco 2: Programas de assistência à escola (12 questões)

Bloco 3: Níveis e modalidades de ensino da escola (19 questões)

Bloco 4: Recursos humanos da escola (15 questões)

Bloco 5: Práticas pedagógicas (9 questões)

Bloco 6: Informações sobre acesso à escola pelos alunos (16 questões)

Bloco 7: Instalações da escola (31 questões)

Bloco 8: Prioridades da escola (5 questões)

Bloco 9: Atitudes do respondente (32 questões)

Bloco 10: Caracterização do respondente (12 questões)

Bloco 11: Observações/comentários do respondente (campo livre)

Bloco 12: Observações/comentários do pesquisador (campo livre)

Os itens avaliados para identificarem as crenças do Diretor fizeram parte do questionário da escola, num conjunto de 32 itens. Eles foram organizados no questionário de forma que não apresentavam as dimensões às quais estavam vinculados. A escala de mensuração adotada no instrumento foi a de *Likert* com quatro pontos, de forma que o valor 4 representasse a maior aceitação do item e o valor 1 a sua menor aceitação. O pesquisador de campo foi orientado para fazer a leitura do item em duas etapas, perguntando inicialmente ao Diretor se ele concordava ou discordava com a frase lida e, após sua resposta, indagado-o sobre o grau de concordância que atribuía à sua primeira resposta, se “muito” ou “pouco”.

A inclusão no questionário da pesquisa do bloco relativo às crenças dos Diretores não havia sido planejado *a priori*, tendo ocorrido *a posteriori*, a partir da ponderação dos argumentos relativos à relevância do tema, aos aspectos metodológicos e a restrições temporal e orçamentária da pesquisa. Quanto à relevância do tema, a abordagem se justificava diante da ênfase que as políticas públicas vinham dando à qualidade do ensino e da necessidade de se identificar os fatores associados à escola que poderiam estar prejudicando o aprendizado dos alunos de determinados grupos sociais, principalmente aqueles residentes em áreas com precárias condições de vida. Na dimensão metodológica, diante do objetivo principal da Pnera ser a caracterização das condições materiais de oferta educacional e, ainda, pelo fato de a pesquisa ter abrangência nacional, havia a preocupação quanto ao controle da qualidade das informações prestadas sobre esse tema sutil. Por último, o tratamento adequado para elaboração dos itens exigiria a dilatação no prazo para elaboração do questionário, o que implicaria na revisão do cronograma físico-financeiro, com baixa flexibilidade para mudanças, diante dos compromissos assumidos no âmbito do MEC e do encerramento do ano letivo, quando as escolas entrariam no recesso de final de ano, o que inviabilizaria a realização do trabalho de campo ainda no ano de 2004.

A decisão final, no entanto, foi pela inclusão do bloco de crenças em caráter exploratório, e as etapas para elaboração dos itens foram reduzidas e adaptadas. A revisão da literatura sobre as crenças em relação à população assentada e à população do campo em geral identificou número reduzido de estudos empíricos (Abramovay, 2003; Albuquerque, 2002; Albuquerque et al., 2004; Albuquerque et al., 2005; Luca, 2002 e 2005; Martins, 2005; Rocha, 2008; Rocha, 2004; Rua & Abramovay, 2000).

A primeira versão dos itens foi elaborada sem a pré-definição das dimensões que seriam abordadas e o instrumento foi submetido a um grupo restrito de especialistas, não contemplando a participação de psicometristas. O estudo piloto aconteceu numa única etapa,

em amostra intencional de escolas localizadas em assentamentos do Estado de São Paulo. Os resultados foram considerados somente para a validação semântica dos itens, não acontecendo a análise de conteúdo, com os métodos científicos necessários.

A versão final do instrumento foi composta com 32 itens, tendo sido feita a adequação do *layout* do instrumento e elaboração das orientações-chave para os pesquisadores de campo. Após a realização da Pnera, os dados relativos ao bloco de crenças não foram suficientemente analisados. Os estudos descritivos avaliaram isoladamente os itens, fornecendo informações fragmentadas, que apenas conseguiram sugerir um quadro conflitante no conjunto de crenças dos respondentes.

O estudo desenvolvido nesta tese, mesmo com a consideração dos aspectos restritivos do instrumento, buscou resgatar essas informações na tentativa de traçar uma linha de base sobre as crenças dos Diretores das escolas localizadas nos assentamentos em relação à sua clientela. Procurou, ainda, mostrar a relevância desse tipo de investigação, relacionando-a com o desempenho escolar, no entendimento de que essa dimensão deve integrar o elenco de indicadores relacionados com o efeito da escola e, portanto, passíveis de serem gerenciados pelas políticas educacionais.

O estudo sugere as etapas para elaboração de um instrumento para medição de construtos que permite a sua inclusão nos levantamentos educacionais de larga escala realizados pelo Inep, bem como uma abordagem metodológica que transforma essas medidas em indicadores que podem ser incorporados nas funções de produtividade educacional.

A mensuração de construtos psicológicos exige a adoção de metodologias específicas para a sua medição, como as adotadas pela Psicometria, que permitem a construção de instrumentos psicológicos largamente utilizados na Psicologia em geral e nas ciências psicossociais em particular. Essas metodologias utilizam técnicas estatísticas para identificação das variáveis latentes que estão subjacentes à escala de mensuração, sendo necessária, para tanto, a construção de um instrumento de mensuração de construto que esteja em perfeita consonância com o propósito e o foco da avaliação (Laros, 2005; Pasquali, 2001, 2003; Peres-dos-Santos, 2007; Rocha, 2008).

A boa construção de um instrumento de mensuração de construtos tem início na identificação clara dos objetivos que se pretende alcançar. Dessa forma, se o objetivo da pesquisa é avaliar a discriminação para com determinado grupo social, o instrumento deve conter itens que busquem explorar as crenças dos indivíduos e, de forma indireta, identificar suas percepções e comportamentos discriminatórios (Peres-dos-Santos, 2007).

A investigação de um tema sutil, como os que envolvem aspectos psicológicos, não deve ocorrer a partir de perguntas diretas, como por exemplo, “O Sr.(a) é preconceituoso?” ou “O Sr.(a) discrimina pessoas pobres?” As pessoas, principalmente aquelas que praticam a discriminação na sua forma sutil e que representam a maioria da sociedade, tendem a emitir suas opiniões e expectativas disfarçadas pela deseabilidade social, com a prática do “politicamente correto”, o que encobre suas verdades.

Sendo assim, apesar de ser desejável a realização de análises estatísticas *a posteriori* em busca de uma interpretação para as características instrucionais que estão envolvidas com o foco do problema, em termos da sua estrutura fatorial, essas características devem possuir, *a priori*, um significado em termos dos objetivos que se pretende alcançar. Daí a necessidade da especificação das dimensões representativas do domínio de conhecimentos do que está sendo investigado, de forma que essas dimensões possam ser decompostas num conjunto de elementos que representam as características importantes a serem medidas, o que permitirá o estabelecimento de um roteiro seguro para a geração dos itens que irão compor o instrumento de pesquisa (Peres-dos-Santos, 2007).

Assim, para um instrumento destinado a avaliar as percepções dos responsáveis por escolas em relação aos alunos residentes em áreas de assentamento, as dimensões poderiam ser decomposta, por exemplo: o valor da educação, a satisfação com a escola, a educação como um fator de desenvolvimento do assentamento, a educação como uma fator de fixação do homem no campo, a integração da escola com a comunidade, a relação da escola com as instâncias administrativas do município (prefeitura, secretaria municipal de educação).

Após serem estabelecidos os objetivos e delimitadas as dimensões, é importante considerar as restrições de natureza temporal e orçamentária relativas diretamente ao instrumento, no contexto global da pesquisa. As pesquisas desenvolvidas pelo MEC são, normalmente, de escala nacional e o instrumento deverá integrar um questionário que busca coletar outros aspectos relacionados com a questão educacional. Sendo assim, a identificação das restrições contribuirá para a definição da quantidade de itens e o estabelecimento do tempo de aplicação do instrumento, em relação ao questionário como um todo. Essa etapa permitirá, também, a definição do formato e da modalidade de aplicação do instrumento: se questionário impresso auto-aplicável, entrevista, observação, entre outros.

A próxima etapa na elaboração de um instrumento é a escolha da escala de mensuração, considerada uma decisão importante, uma vez que ela representa o veículo para medição, em termos quantitativos, das características qualitativas subjacentes às dimensões (Peres-dos-Santos, 2007). A literatura revela uma predominância no uso de escalas do tipo

Likert, na forma discordo/concordo, com cinco ou sete opções de respostas para cada item. A escolha dessa tipologia de mensuração presta-se a uma interminável e inconclusiva discussão sobre o nível de mensuração subjacente, ordinal ou intervalar, bem como sobre os tipos de análises e técnicas estatísticas que podem ser utilizadas a partir de dados assim mensurados (Peres-dos-Santos, 2007; Hair et al., 2005; Laros (2005); Babbie, 2003; Pasquali, 1999, 2001, 2003; Nunnally & Bernstein, 1994; Townsend & Ashby, 1984). Além disso, o número de pontos da escala, com a existência ou não de um ponto neutro, é uma decisão do pesquisador, não implicando na estabilidade, na validade e na consistência interna da escala (Hair et al., 2005a; Pasquali, 1999, 2001, 2003; Peres-dos-Santos, 2007).

Parte-se então para a geração do conjunto inicial de itens, que, à luz dos objetivos da pesquisa, pode ser realizada utilizando-se a literatura disponível, a partir de bancos de itens ou com a seleção de itens validados existentes em instrumentos confiáveis. Uma vez que dificilmente um instrumento utilizado numa pesquisa atende, na íntegra, aos objetivos de todas, mesmo no caso de utilização de itens prontos, são necessárias algumas adaptações semânticas. No entanto, na impossibilidade dessa alternativa, diante da especificidade do objeto de avaliação, a proposta é partir, *a priori*, para um estudo qualitativo, com o auxílio, por exemplo, de técnicas de grupos focais, envolvendo especialistas no tema central do estudo. O objetivo é identificar os enfoques apresentados por eles para cada uma das dimensões estabelecidas para o instrumento. No caso do presente estudo, o grupo de especialista poderia ser composto por pesquisadores da área de educação do campo, psicólogos sociais, representantes dos movimentos sociais do campo, diretores, professores, funcionários administrativos da escola, pais e/ou responsáveis e alunos. É importante considerar que a organização dos grupos focais deve ser feita a partir de critérios quanto aos sujeitos que participam deles, pois dependendo das suas características, será necessária uma dinâmica própria para sua condução.

Com base nos resultados dos grupos focais, é gerado o conjunto inicial de itens, que ainda precisam ser submetidos a testes pilotos, junto ao público-alvo da pesquisa, para depurações, validação semântica e de fidedignidade ou validação dos construtos, com a verificação da consistência interna dos itens em cada fator. Os itens selecionados para compor o instrumento final devem atender a, pelo menos, dois critérios de qualidade. O primeiro refere-se à sua capacidade de gerar boas respostas, e, para atender a esse critério, o item deve ser comunicado e compreendido de forma consistente; as expectativas quanto à resposta adequada precisam ser claras para o respondente; os respondentes devem ter toda informação necessária para respondê-lo; os respondentes precisam estar dispostos a respondê-lo (Fowler,

1988). O segundo critério diz respeito à linguagem utilizada na formulação dos itens, que deve ser isenta de ambigüidade; compreensível pelo público-alvo da pesquisa; ser livre de viés ou ênfase, como forma de não direcionar a resposta (Babbie, 2003; Pasquali, 1999, 2001, 2003; Peres-dos-Santos, 2007).

A validação semântica de um item representa uma análise teórica visando, essencialmente, evitar desperdício de recursos com a utilização de um item que não seja adequado à população alvo do estudo. Ela representa uma síntese das etapas do teste piloto do instrumento, que envolve a análise semântica e a análise dos juízes (Pasquali, 1999).

No entanto, um fator deve ter validade e confiabilidade. A validade refere-se ao grau em que uma medida ou um conjunto de medidas representa corretamente o conceito em estudo, ou seja, ela não deve conter erros sistemáticos ou não-aleatórios. A confiabilidade refere-se ao grau de consistência que uma variável ou conjunto de variáveis tem com o que se pretende medir, ou seja, medidas confiáveis são estáveis. O fator representa uma medida válida quando possui itens válidos e ele próprio é válido, ou seja, ele é composto por itens com cargas fatoriais elevadas e em número suficiente para cobrir todos os aspectos do construto teórico. Essa é uma questão típica da Psicometria, e não tanto da análise fatorial. A confiabilidade ou precisão de um fator, por outro lado, pode ser verificada pela sua estabilidade, a partir da análise de fidedignidade realizada por meio da verificação do Alfa de Cronbach (Peres-dos-Santos, 2007).

Para a ordenação dos itens no instrumento, deve-se seguir uma estrutura lógica, agrupando-se num mesmo bloco os que fazem parte de uma mesma dimensão ou aspecto, e, em seguida, ordenando-se esses blocos de itens de acordo com um critério de relevância, de forma que, no início do instrumento, sejam localizados os blocos diretamente relacionados ao propósito do estudo. Esse tipo de procedimento é entendido, primeiramente, pelo fato de que um questionário deve ser pensado como uma entrevista que ocorre entre o pesquisador e o informante, ou seja, uma conversa que tem um objetivo. Diante disso, ela deve fluir de acordo com as normas sociais, iniciando no cumprimento, passando pela interação e finalizando com a despedida. Por último, um questionário deve ser interessante, curto, e não deve exigir maiores esforços físicos ou mentais para ser respondido, proporcionando a sensação de relevância e importância para as respostas oferecidas, já que a relevância percebida pelo informante é um dos principais preditores da taxa de resposta (Dillman, 2000; Günther, 2003; Peres-dos-Santos, 2007).

Um instrumento de mensuração de construtos cientificamente construído permite uma interpretação adequada dos fatores. A interpretação dos fatores constitui-se num processo

científico que deve estar ancorado numa teoria suficientemente elaborada. Mesmo fatores fortes e estáveis matematicamente, mas cuja interpretação no contexto da teoria científica seja inviável, podem se transformar em resultados inúteis para a ciência. Mas também, por outro lado, as teorias são sujeitas a reformulação, principalmente à luz dos fatos. Essa ponderação, apresentada em Pasquali (2002), é um alerta para que os pesquisadores, ao interpretarem um fator, também não se deixem dominar pelas teorias (Peres-dos-Santos, 2007).

Base de Dados do estudo

Considerando as dimensões avaliadas nos modelos de produtividade educacional, a base de dados adotada nesta tese (Anexo 3) foi composta, inicialmente, por 125 variáveis, das quais 102 se relacionam com aspectos da escola e 23 ao NSE do aluno e da comunidade. A base final dos dados ficou composta por 91 variáveis, sendo 64 relacionadas com a escola; 15 com o NSE do aluno e da comunidade; e 12 variáveis latentes.

As variáveis independentes que geraram as estruturas fatoriais relativas à escola derivaram do questionário da Escola, respondido pelo seu Diretor. Essas variáveis foram selecionadas com vistas à composição das dimensões: infra-estrutura, recursos humanos, organização didático-pedagógica e crenças dos Diretores.

As variáveis de controle que deram origem às estruturas fatoriais, relativas ao NSE do aluno e da comunidade, consideraram as informações da liderança comunitária do assentamento, prestadas a partir do questionário da Associação de Produtores Rurais.

Para definição da estrutura fatorial da variável dependente, relativa ao desempenho escolar, foram considerados indicadores calculados a partir dos dados do Censo Escolar 2004 e 2005.

Para realização do estudo, foram utilizados os *softwares* estatísticos SAS e SPSS 15.0.

Análise dos Dados

Nesta tese foram desenvolvidos dois estudos independentes, porém inter-relacionados, no sentido de que o primeiro estabeleceu as variáveis latentes que foram utilizadas no segundo, em que se procurou identificar a relação entre essas variáveis na explicação do desempenho escolar. A investigação sobre a relação entre as variáveis foi feita a

partir da análise de três modelos de regressão linear múltipla, definidos como uma função de produtividade educacional, que teve como variáveis independentes o NSE do aluno, o NSE da comunidade e as variáveis relativas ao efeito da escola.

A variável dependente do primeiro modelo de regressão linear múltiplo foi o fator (F1QUALIN), construído a partir dos seguintes indicadores educacionais: taxa de adequação da idade-série nas séries iniciais do ensino fundamental, taxa de adequação idade-série nas séries finais do ensino fundamental, taxa de aprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, taxa de aprovação nas séries finais do ensino fundamental e taxa de adequação da idade de conclusão no ensino fundamental. O segundo modelo de regressão considerou como medida do desempenho escolar a taxa de adequação idade-série nas séries iniciais do fundamental (ADQ14) e o terceiro, a taxa de adequação idade-série nas séries finais do ensino fundamental (ADQ58).

As variáveis relativas ao efeito da escola, por tratar-se da dimensão de maior interesse dessa tese e como forma de facilitar a interpretação dos resultados, foram organizadas em sub-dimensões, a saber: crenças do Diretor, infra-estrutura, organização didático-pedagógica e recursos humanos.

A impossibilidade em utilizar como medida do desempenho escolar as notas alcançadas nas provas de língua portuguesa e matemática, avaliadas pela Prova Brasil 2005 e aplicadas pelo MEC, deve-se ao fato de que o universo de aplicação dessas provas não contemplou as escolas localizadas no meio rural, onde se situam as escolas dos assentamentos. Diante disso, a alternativa adotada foi considerar como variáveis dependentes do segundo estudo desta tese o desempenho escolar medido a partir dos indicadores de fluxo escolar, em termos das taxas de aprovação e das taxas de adequação idade-série.

O método adotado na análise dos dados será apresentado a seguir, respectivamente, para cada estudo.

Estudo 1 – Análise fatorial para obtenção dos construtos latentes

Considerando como foco principal desta tese a verificação da existência de relação entre as crenças do Diretor da escola e o desempenho escolar, essa sub-dimensão norteou a definição da subamostra considerada, composta por 1.470 escolas.

Para as demais dimensões e sub-dimensões de análise, primeiramente foi realizada a seleção inicial das variáveis que seriam submetidas à análise exploratória dos dados, ou seja,

foram selecionadas as variáveis relativas às dimensões: desempenho escolar, NSE do aluno, NSE da comunidade e efeito da escola, essa última decomposta em sub-dimensões relativas às crenças do Diretor, à infra-estrutura, à organização didático-pedagógica e aos recursos humanos. As variáveis selecionadas, quando necessário e pertinente, tiveram suas alternativas/categorias recodificadas, com a associação de valores numéricos de 1 a i , em que i correspondeu ao número total de alternativas da questão. A ordenação das alternativas foi estabelecida conforme a contribuição teórica de cada uma para o desempenho escolar, de forma que o valor 1 foi associado à alternativa que representasse uma situação teórica menos favorável e o valor i àquela com situação teórica mais favorável. No processo de recodificação das variáveis, quando necessário e com vistas a uma melhor interpretação dos resultados, algumas categorias foram reagrupadas (Anexo 3).

Em seguida, diante da utilização da técnica de análise fatorial, foram verificados os pressupostos quanto à natureza e ao tamanho da amostra, tratamento dos casos de valores extremos (*outliers*), valores ausentes (*missing values*) e normalidade das variáveis (Laros, 2005). Para tanto, foram adotadas técnicas de estatística multivariada.

No que diz respeito à natureza da amostra, em que o pressuposto exige que seja o mais heterogênea possível, de forma a representar toda a população alvo, para o estudo em questão ela envolveu todas as escolas públicas (municipais e estaduais) localizadas nos assentamentos ou em seu entorno rural próximo, que ofereciam ensino fundamental, atendiam às famílias assentadas e tinham a função formalmente instituída do Diretor da escola. Essa amostra contemplou escolas distribuídas em todas as unidades da federação, subordinadas às redes de ensino estaduais e municipais. Essa composição da amostra contempla as condições necessárias e suficientes para atender ao critério de heterogeneidade.

Quanto ao pressuposto do tamanho da amostra, a recomendação adotada neste estudo foi de contemplar, no mínimo, 100 sujeitos por fator medido, o que foi atendida amplamente diante da amostra de 1.470 respondentes (Pasquali, 2005).

A verificação dos dados omissos, dos valores discrepantes e da normalidade das variáveis foi realizada isoladamente, para cada dimensão e sub-dimensão. Os valores discrepantes, para o caso das variáveis contínuas ou intervalares, foram verificados a partir da avaliação da distribuição de frequência e de diagramas de dispersão, não tendo sido encontrados casos que revelassem esse tipo de ocorrência. Para o caso das variáveis quase-intervalares, como aquelas medidas por meio de escalas de mensuração, a verificação de respostas repetidas, em que o respondente informa a mesma categoria para todos os itens do

instrumento, foi realizada e não se encontrou situação que sugerisse esse tipo de procedimento.

Quanto ao tratamento dos dados omissos, por se referirem a dados secundários, adotou-se o critério de excluir da base de dados os questionários com valores ausentes. Esse procedimento foi realizado com a aplicação do método de eliminação *listwise*, disponível no software SPSS 15.0.

O pressuposto de normalidade na distribuição das variáveis foi verificado a partir da avaliação dos coeficientes de assimetria e curtose, de forma que, para uma variável ser considerada com distribuição simétrica ou perto dessa condição, o seu coeficiente de assimetria deveria ser nulo ou bem próximo de zero. A opção pela transformação matemática das variáveis que não atendessem a esse critério foi adotada somente para os itens da subdimensão “crenças do Diretor”, como forma de preservar o maior número de itens na análise, já que os mesmos mostraram problemas na sua construção. Essa alternativa, apesar do prejuízo gerado na interpretação isolada das cargas e escores fatoriais, foi acatada diante do objetivo principal do estudo de estabelecer as variáveis latentes que descrevessem essa subdimensão. As transformações utilizadas foram a $\log_{10}(X)$ e $1/x$, em que a primeira é considerada de grau moderado e a segunda de grau forte (Tabachnick & Fidell, 2007).

A análise preliminar da estrutura dos dados se desenvolveu a partir da técnica de análise fatorial, uma ferramenta estatística amplamente adotada no desenvolvimento e na avaliação de medidas e de instrumentos psicológicos (Pasquali, 2005). A abordagem exploratória desse estudo permitiu avaliar as inter-relações entre o conjunto de variáveis, condensando as informações nelas contidas, em termos das suas dimensões comuns, num conjunto menor de variáveis estatísticas denominadas fatores, construtos subjacentes ou latentes (Laros, 2005). No modelo fatorial, o agrupamento das variáveis em fatores ocorre em função das suas correlações, ou seja, variáveis de um mesmo fator apresentam altas correlações entre si e correlações relativamente mais baixas com as variáveis organizadas nos demais fatores. No presente estudo, como não se dispunha de um modelo teórico sobre os construtos subjacentes da estrutura fatorial das crenças do Diretor, nem o instrumento de coleta dos dados as sugeriu, a análise fatorial foi empregada de forma a identificá-los.

Os resultados foram obtidos utilizando-se a Análise de Componentes Principais (ACP) e o método de rotação considerado, e, no caso de mais de um fator, foi utilizada, inicialmente, a rotação oblíqua PROMAX. Esse método de rotação é justificável, pois os traços latentes nas ciências psicossociais raramente são independentes ou ortogonais e este método permite que os itens se acomodem mais adequadamente nos fatores. A opção pela ACP justifica-se pelo

fato de não se possuir, *a priori*, um modelo teórico sobre a estrutura das dimensões e sub-dimensões e, também, pelo fato deste estudo exploratório ter como objetivo identificar os melhores aglomerados de variáveis para serem incorporados na função de produtividade educacional (Tabachnick & Fidell, 2007).

Quando a correlação entre os fatores, depois de aplicada a rotação, se mostrou inferior a 0,30, foi executada uma rotação ortogonal (VARIMAX). Este procedimento é recomendado por Thompson (2004), que argumenta que quando os fatores mostram baixa correlação (i.e. < 0,30) a opção indicada é a utilização da rotação ortogonal (por exemplo, VARIMAX) e quando a correlação for superior a 0,30 é indicada a rotação oblíqua (por exemplo, PROMAX). O método de rotação PROMAX é um método que utiliza funções de rotação ortogonal, como a matriz-alvo. Parte-se do princípio que as soluções ortogonais e oblíquas são normalmente muito próximas e que, reduzindo-se as cargas fatoriais menores para cargas muito próximas de zero, pode-se obter uma matriz estrutura alvo razoavelmente simples. A solução desejada é obtida encontrando-se o melhor ajuste dos fatores oblíquos a essa matriz-alvo (Kim & Mueller, 1987).

A partir desses resultados foi realizada a análise preliminar da estrutura fatorial dos dados, nas dimensões e sub-dimensões previamente estabelecidas, contemplando ainda a análise da consistência interna de cada fator, a partir da verificação do Alfa de Cronbach e a correlação item-total corrigida. Foi considerado problemático o item que apresentasse correlação item-total corrigida menor que 0,20. Quanto à análise de consistência interna dos fatores, o critério de aceitabilidade do Alfa de Cronbach, que varia de 0 a 1, considerou como limite inferior de aceitação o valor 0,60. Na análise da sub-dimensão crenças do Diretor esse limite inferior foi flexibilizado, com vistas a evitar a exclusão de um grande número de itens da estrutura fatorial, o que inviabilizaria alguns fatores essenciais para interpretação dos resultados. A baixa consistência interna de um fator faz com que ele se torne instável. No caso específico da baixa fidedignidade dos fatores relacionados às crenças do Diretor, os problemas já identificados na formulação dos itens explicam este resultado, sugerindo a necessidade de revisão do instrumento em futuras pesquisas.

A motivação pelo uso da técnica de análise fatorial está relacionada com as opções dos resultados fornecidos, o que favoreceu o enfoque exploratório deste estudo. Além de possibilitar a identificação das sub-dimensões, permitiu a redução do número de variáveis que seriam consideradas na análise de regressão múltipla, o que facilitou a análise e interpretação dos resultados. O conjunto reduzido de variáveis latentes, fatores ou índices sumários, que apresentavam máxima variabilidade e fidedignidade, têm apoio no princípio da parcimônia da

técnica de análise fatorial, em que um conjunto reduzido de variáveis mostra-se suficiente para explicação do fenômeno medido por meio de um grande número de variáveis observáveis (Pasquali, 2005; Laros, 2005).

A análise fatorial permitiu, ainda, no caso de ser identificado mais de um fator subjacente aos dados, a medida da correlação entre esses fatores. Além disso, possibilitou a separação da variância de cada variável mensurada em variância compartilhada e variância única, em que a variância compartilhada (comunalidade) representa a variância associada às variáveis latentes, sendo estimada a partir da variância partilhada com as demais variáveis consideradas na análise; e a variância única corresponde à combinação da variância específica de cada variável com a variância do erro aleatório devido à sua mensuração. A soma da variância compartilhada (comunalidade) com a variância específica define a variância verdadeira, que corresponde à precisão do item, enquanto a variância compartilhada fornece a medida da validade do instrumento de coleta (Pasquali, 2005).

Para utilização da análise fatorial, é importante distinguir entre a adequação do seu uso, relacionado com o objetivo da análise, e a adequação da sua técnica, relativa aos procedimentos matemáticos e estatísticos necessários para se alcançar esses objetivos (Laros, 2005). No caso desta tese, o uso da análise fatorial teve como objetivo a identificação das dimensões e sub-dimensões e a redução do número de variáveis. O seu uso exploratório, para o caso das crenças dos Diretores das escolas dos assentamentos, permitiu a identificação das dimensões subjacentes ao conjunto de itens diante da não disponibilidade, *a priori*, de referências teóricas que as recomendasse.

Os itens selecionados para serem submetidos ao exame de fatorabilidade da matriz de correlações (matriz R), seguindo a recomendação de Johnson & Wichern (1998), foram padronizados em escores z, com distribuição de média 0 e desvio padrão 1. A matriz R de Pearson foi analisada em termos do percentual de correlações bivariadas significantes diferentes de zero, no nível de 1% e 5%. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi verificado na análise preliminar para confirmar se os itens apresentavam na sua matriz de intercorrelação uma covariância suficiente que permitisse a procura de fatores. O índice KMO é baseado nas correlações parciais entre as variáveis, e quanto mais próximo de 1, maior a comunalidade entre as mesmas e, portanto, melhor a fatorabilidade do conjunto (Laros & Puente-Palacios, 2004). Valores de 0,70 para o índice KMO podem ser considerados aceitáveis (Pasquali, 2005). A utilização da técnica de análise fatorial também auxiliou no processo de análise prévia dos dados e da verificação da correlação entre os itens, de forma que os itens que mostraram uma relação fraca com o construto alvo foram excluídos durante o

processo iterativo de análises fatoriais, até a identificação daqueles que efetivamente comporiam a estrutura fatorial final.

A decisão sobre o número de fatores que poderiam ser extraídos da base de dados seguiu o critério de Análise Paralela (AP) (Horn, 1965). O critério propõe comparar os valores médios dos autovalores obtidos por meio de matrizes com valores randômicos, a partir de amostras de tamanhos iguais ao da matriz de correlação empírica, com os autovalores da matriz de correlação com os dados empíricos. Dessa forma, o número de fatores a serem extraídos corresponderia aos autovalores empíricos que excedem os valores médios dos autovalores obtidos randomicamente.

Para uma estrutura fatorial ser considerada adequada, cada fator tem que possuir um número razoável de variáveis; as variáveis devem ter uma carga fatorial mínima; e devem existir poucas variáveis com cargas em mais de um fator (Costello & Osborne, 2005). O valor assumido nesta tese, como mínimo, para a carga fatorial de uma variável, foi de 0,32, seguindo recomendação de Tabachnick & Fidell (2007). Para o caso de variáveis com carga fatorial compartilhada por dois ou mais fatores, o critério foi excluí-la no caso de a diferença entre elas ser inferior a 0,10. Quanto ao número de variáveis por fator, a regra empírica estabelece que um fator com menos de três variáveis é geralmente fraco e instável, enquanto um fator com pelo menos 5 variáveis com cargas fatoriais mínimas de 0,50 pode ser considerado desejável e sólido (Costello & Osborne, 2005).

A verificação da estabilidade do fator foi feita pela análise de fidedignidade, que sinaliza a consistência interna dos itens do fator (Pasquali, 2005). Os itens, na escala de mensuração, devem medir o mesmo construto e assim serem altamente correlacionados (Nunnally & Bernstein, 1994). Essa medida pode ser obtida por meio da correlação item-total corrigida, devendo assumir valores superiores a 0,50 (Hair et al., 2005a). A avaliação da consistência interna da escala de mensuração dos construtos foi obtida pelo coeficiente Alfa de Cronbach e Lambda 2 de Guttman. Regras empíricas sugerem que os valores destes coeficientes superiores a 0,90 representam um nível excelente de consistência interna, enquanto valores de 0,70 são considerados razoáveis (Hair et al., 2005a).

Estudo 2 – Análise de regressão linear múltipla

Como forma de identificar a relação entre os fatores construídos na primeira etapa do estudo, foi aplicada a técnica de análise de regressão linear múltipla para a construção de três

modelos. Nesta tese, foram adotados como medida do desempenho escolar, que representa a variável dependente (VD), indicadores que refletissem a progressão ou fluxo escolar dos alunos no ensino fundamental. Foram definidos três modelos, a partir de três variáveis dependentes. O primeiro considerou como medida do desempenho escolar (VD) o construto estabelecido no Estudo 1 deste trabalho, a partir das taxas de adequação idade-série (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries), taxas de aprovação (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries) e taxa de adequação idade de conclusão do ensino fundamental. Para o segundo modelo, o desempenho escolar foi definido como a taxa de adequação idade-série da 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental e para o terceiro modelo a variável dependente foi a taxa de adequação idade-série da 5.^a a 8.^a série.

Como variáveis independentes (VI), os modelos testaram os construtos definidos para as dimensões: NSE do aluno e da comunidade e efeito da escola, de forma a identificar as variáveis com maior e melhor poder explicativo. A dimensão efeito da escola, conforme o Estudo 1, foi decomposta em sub-dimensões, de forma a delimitar os insumos escolares considerados neste trabalho: crenças do Diretor, infra-estrutura, organização didático-pedagógica e recursos humanos.

As variáveis NSE do aluno e da comunidade, de acordo com a literatura, foram usadas como variáveis de controle, já que a ausência dessas medidas poderia conduzir à covariância espúria e sobrestimação das demais variáveis. Essa orientação foi mantida neste trabalho, mesmo se tratando de um universo homogêneo em termos socioeconômicos, diante das características do grupo social considerado e das condições de vida nos assentamentos rurais do país.

A análise de regressão linear múltipla é uma técnica que tem como propósito estabelecer a relação entre variáveis, não necessariamente em termos de causalidade, mas quanto à sua influência no comportamento da variável dependente (variável resposta). Neste estudo, buscou-se identificar a existência, o sentido e o peso da influência das crenças do Diretor da escola na explicação do desempenho escolar, na hipótese de que esse efeito existe, é negativo e prejudica o desempenho escolar dos alunos das escolas localizadas nas áreas de assentamento rural. Não se pretende, com este modelo, realizar previsões sobre o comportamento do desempenho escolar desses alunos, já que esse tipo de inferência exigiria, no mínimo, os ajustes necessários nos itens que fizeram parte do instrumento que coletou as crenças do Diretor e que se mostraram pouco precisos.

A seleção das variáveis independentes foi orientada no sentido de se explicar a maior proporção possível da variação do desempenho escolar, a partir de um conjunto básico de variáveis, que, teoricamente, estariam relacionadas com esse aspecto. O método de estimação

dos modelos foi o Método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), e na sua construção adotou-se o método de seleção e ordenação da incorporação das variáveis a partir da especificação do pesquisador, ou seja, com o controle da sua importância e da sua contribuição na explicação do comportamento do desempenho escolar em relação à sua variação total.

O processo de modelagem teve início com um modelo de regressão linear simples, em que cada regressor é avaliado isoladamente, de forma a se identificar aquele que explica a maior proporção da variação total da variável dependente. Esse procedimento é sucessivamente adotado na construção dos modelos de ordem superior, até não existirem mais regressores potenciais que contribuam com uma proporção adicional significativa da variação total.

Os fatores construídos no Estudo 1, que agora compõem o conjunto potencial de regressores a serem incorporadas no modelo, foram avaliados quanto aos pressupostos fundamentais para aplicação da técnica de regressão linear múltipla, a saber: (i) normalidade na distribuição das variáveis dependentes e independentes; (ii) fidedignidade dos fatores; (iii) linearidade na relação das variáveis dependentes e independentes; (iv) ausência de multicolinearidade (entre as variáveis independentes); e (v) homocedasticidade na relação entre as variáveis.

A verificação da normalidade das variáveis envolvidas no modelo de regressão foi feita a partir da avaliação dos coeficientes de assimetria e curtose e dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Essa avaliação teve caráter confirmatório, diante dessas variáveis terem sido construídas a partir da técnica de análise fatorial, que considerou, entre os pressupostos de utilização dessa técnica, a normalidade na distribuição das variáveis que fizeram parte da estrutura fatorial. Também foi realizada a inspeção gráfica disponibilizada pelo *software* SPSS 15.0 – probabilidade normal (*normal p-p plot of regression standardized residual*) e dispersão dos resíduos (*Scatterplot*) (Tabachnick & Fidell, 2007). No gráfico de probabilidade normal, os escores são ordenados e um valor normal esperado é computado e comparado a esses escores, para cada caso. Se a distribuição da variável é normal, então os pontos se ajustam à diagonal do gráfico, com pequenos desvios que são considerados aleatórios. No caso do gráfico de dispersão dos resíduos, a normalidade da variável é revelada quando os pontos se distribuem igualmente, acima e abaixo da reta paralela ao eixo X, que corta o eixo Y no ponto 0.

A premissa de normalidade, recorrente para utilização da maioria das técnicas estatísticas disponíveis, em especial na técnica de análise de regressão linear múltipla, está

relacionada com o Teorema do Limite Central, que é um dos principais fundamentos das técnicas estatísticas (Tabachnick & Fidell (2007); Gujarati (2006)).

Esse teorema demonstra que, se há um grande número de variáveis aleatórias independentes e com distribuição idêntica, então, com poucas exceções, a distribuição de sua soma tende à distribuição normal, na medida em que o número de variáveis aumenta indefinidamente. Como o modelo clássico de regressão linear pressupõe que os erros aleatórios (u_i) sejam normalmente distribuídos e que u_i e u_j não se correlacionem e se distribuam independentemente, de forma que u_i represente a influência combinada sobre a variável dependente de um grande número de variáveis não incluídas explicitamente no modelo de regressão, espera-se que a influência dessas variáveis omitidas ou negligenciadas seja pequena e, na melhor das hipóteses, aleatória (Tabachnick & Fidell (2007); Gujarati (2006)).

Outro aspecto relacionado com a premissa de normalidade diz respeito à distribuição de probabilidade dos estimadores de MQO, já que uma das propriedades da distribuição normal estabelece que qualquer função linear de variáveis com distribuição normal também é normalmente distribuída. Como os estimadores de MQO são funções lineares de u_i se os u_i estiverem normalmente distribuídos, os estimadores também o estarão, o que permite a utilização dos testes de hipótese adotados na análise de regressão (Tabachnick & Fidell (2007); Gujarati (2006)).

Da mesma forma, a análise de fidedignidade dos fatores, agora definidos como variáveis dependentes e regressores, foi testada no momento da definição da estrutura fatorial, a partir da análise de fidedignidade que considerou a verificação do Lambda 2 de Guttman e de Alfa de Cronbach (Tabachnick & Fidell (2007); Pasquali (2005)).

A linearidade da relação entre as variáveis foi verificada, inicialmente, pela análise da matriz de correlação linear de Pearson e testada no nível de significância de 1% e 5%. Como o coeficiente linear de Pearson somente identifica a relação linear, essa avaliação foi complementada para os casos de existência das relações não-lineares, a partir da análise dos resíduos, ao final da modelagem (Tabachnick & Fidell (2007); Pasquali (2005)).

A multicolinearidade dos regressores foi avaliada pelo fator de inflação da variância (FIV), com a consideração da regra prática dessa medida assumir valores inferiores a 10. De forma complementar, foi avaliada a medida de Tolerância (TOL), definida como o inverso do fator de inflação da variância (FIV), que deve assumir valores próximos de 1 para que se obtenha a certificação de inexistência de multicolinearidade entre as variáveis (Gujarati, 2006). A multicolinearidade pode acarretar dois tipos de problemas na análise de regressão. O

primeiro deles leva à instabilidade numérica dos coeficientes de regressão, o que acarreta uma alta variância dos parâmetros estimados. O segundo, decorrente do primeiro, está associado à fase de previsão do modelo, em que a falta de qualidade dos coeficientes pode dificultar a extrapolação (previsão) dos resultados que estejam fora da região coberta pelas observações (Tabachnick & Fidell (2007); Gujarati (2006)).

A homocedasticidade, no caso da regressão linear simples, corresponde à igualdade na dispersão ou variação dos valores de X_i em relação a Y_i , de forma que a variância em torno da linha de regressão, definida como a linha das relações médias entre Y e X , não aumente ou diminua quando X varia. A heterocedasticidade corresponde à situação contrária, em que a variância condicional de Y varia com X . A premissa para obtenção de um bom modelo de regressão linear é que os termos de erro u_i da função de regressão sejam homocedásticos, ou seja, devem ter a mesma variância. A homocedasticidade está relacionada com o pressuposto de normalidade, pois, ocorrendo a normalidade multivariada, a relação entre as variáveis é homocedástica. Dessa forma, a premissa de homocedasticidade é aceita como decorrência da normalidade das variáveis (Tabachnick & Fidell, 2007).

Entre as medidas consideradas para a construção do modelo, foi avaliado o coeficiente de determinação múltipla (R^2), uma estatística resumida que informa o quanto a linha de regressão amostral se ajusta aos dados. O valor de R^2 , que varia no intervalo fechado de 0 e 1, define o ajustamento perfeito do modelo quando assume o valor 1. Por outro lado, ao assumir o valor 0, significa a inexistência de relação entre a variável dependente e seus regressores. Dessa forma, o valor de R^2 mede a proporção ou o percentual da variação total que está sendo explicada pelo modelo de regressão. Foi considerado, também, o coeficiente ajustado de determinação (R^2 ajustado), medida modificada do coeficiente de determinação (R^2) que considera o número de variáveis independentes incluídas na equação de regressão e o tamanho da amostra. Trata-se de uma estatística mais adequada para comparação de equações com diferentes números de variáveis independentes, diferentes tamanhos de amostra ou em ambos os casos. Enquanto o coeficiente de determinação (R^2) sempre aumenta com a adição de uma nova variável independente, o coeficiente de determinação ajustado (R^2 ajustado) pode diminuir se a nova variável independente tiver pouco poder de explicação ou se os graus de liberdade se tornarem pequenos.

A significância estatística dos coeficientes de regressão foi testada de forma individual e geral. A significância individual dos coeficientes da regressão foi verificada por meio do teste t . Quando o valor de t calculado é maior que o valor crítico de t no nível de significância estipulado, rejeita-se a hipótese nula de que o coeficiente de regressão é igual a zero, ou seja,

que ele não exerce influência na explicação da variável dependente. Para verificação da significância geral do modelo, na qual é testada a hipótese conjunta de que os verdadeiros coeficientes parciais angulares da regressão são simultaneamente iguais a zero, utilizou-se o teste F. Existe uma estreita relação entre o coeficiente de determinação múltipla R^2 e o teste F empregado na análise de variância. Essas duas medidas variam diretamente, fazendo com que o teste F, que é uma medida da significância geral da regressão estimada, seja também um teste da significância de R^2 (Gujarati, 2006).

Mesmo com a consideração dessas estatísticas para orientação do melhor ajustamento, a sensibilidade do pesquisador não foi desprezada na observação das expectativas teóricas subjacentes a respeito do modelo, em termos dos sinais dos coeficientes decorrentes das variáveis que estão sendo incorporadas no modelo, que devem revelar a concordância com o sentido da relação teoricamente esperada entre a variável dependente e as variáveis independentes (Gujarati, 2006).

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudo 1 – Estruturas fatoriais

Crenças do Diretor

Foram analisados os 32 itens constantes do questionário da escola, aplicado na Pnera, que avaliaram as crenças do Diretor da escola quanto à importância da educação para a população assentada. A subamostra deste estudo correspondeu às escolas que ofereciam o ensino fundamental regular, estavam localizadas nas áreas de assentamento, pertenciam às redes municipais e estaduais e tinham a função de Diretor formalmente instituída.

Os pressupostos de heterogeneidade e tamanho da amostra foram atendidos, diante do número de escolas pesquisadas ($N = 1.470$) e as mesmas se encontrarem distribuídas em todas as unidades da Federação. Como o estudo utilizou dados secundários, disponíveis na base de dados do Inep, as correções decorrentes do preenchimento indevido do questionário não puderam ser realizadas. No entanto, foram realizadas as verificações da consistência interna das informações, com a exclusão daquelas consideradas inadequadas.

A inspeção inicial dos itens sugeriu problemas na construção do instrumento, o que foi confirmado no decorrer das análises estatísticas. Existiam itens que em vez de identificarem as crenças sugeriam respostas dirigidas para a constatação de uma situação real, como a apresentada na frase: “O material escolar é caro demais para as famílias assentadas”. Outros itens apresentavam duplo conteúdo, o que confundia o respondente e prejudicou a qualidade da informação, como, por exemplo: “A juventude precisa de estudo para ter oportunidade de trabalho na cidade, para se livrar da lida pesada do campo”. Nesta frase, o conteúdo da primeira parte relaciona o estudo com o aumento da oportunidade de trabalho na cidade e a segunda remete à tarefa pesada do trabalho do campo. O problema da informação para um item que apresenta dois conteúdos está no fato de que o grau de concordância do respondente para com o item pode não ser o mesmo para os dois conteúdos apresentados, colocando em dúvida a sua resposta no momento da análise. Nesse caso, o item poderia ter sido desmembrado em dois, o que permitiria mais fidedignidade da informação prestada. Em outros itens a resposta foi induzida pela desejabilidade social, como, por exemplo: “Nossa escola recebe bastante apoio do governo”. A maneira como esse item foi construído e, tratando-se de um público vinculado às secretarias de educação, considerando a forma direta

como o seu conteúdo foi abordado, poderia inibir a verdadeira posição do respondente. Por exemplo, a discordância por parte do respondente poderia revelar uma avaliação negativa da atuação do governo local ao qual o Diretor estava subordinado, induzindo-o a uma resposta positiva, mesmo que tivesse uma avaliação contrária da situação.

Diante desses aspectos, um conjunto razoável de itens não atendeu aos critérios básicos de qualidade, relativos à sua comunicação e compreensão consistente, às expectativas quanto à resposta adequada e à ambigüidade do conteúdo (Pasquali, 2005). Essa verificação inicial quanto à qualidade dos itens inspirou preocupação no que se refere à clareza e à adequação dos resultados que seriam obtidos.

Outro aspecto observado, quanto ao instrumento de coleta, foi a não organização dos itens em blocos de avaliação, o que impossibilitou identificar, *a priori*, quais dimensões estavam sendo avaliadas pela pesquisa, bem como verificar o adequado balanceamento no número de itens do instrumento voltados para cada construto latente.

A avaliação de respostas discrepantes ou repetidas que identificassem questionários com baixa qualidade de informação foi realizada, e não foram encontrados casos nessa situação.

Os questionários com valores ausentes (*missing values*) foram excluídos da base de dados e não representaram um percentual significativo diante do tamanho da amostra, variando de 0,1% a 7,0%, na avaliação por item. A aplicação do método de eliminação *listwise* disponível no *software* SPSS 15.0 reduziu a base de dados de 1.470 para 1.347 observações, o que ainda caracterizou uma amostra suficiente para os propósitos de utilização da análise fatorial.

A aderência dos dados a uma distribuição normal foi verificada para os 32 itens, a partir da verificação dos coeficientes de assimetria e curtose. A avaliação da normalidade dos itens, apesar de não ser um pressuposto forte para utilização da técnica de análise fatorial, foi considerada neste estudo como forma de refinar as informações, tendo em vista as análises subseqüentes. Na inspeção dos itens, no entanto, ao se considerar como critério para exclusão dos mesmos a existência de um coeficiente de assimetria superior ao valor absoluto (módulo) de 1,0, verificou-se que esse critério acarretaria a perda imediata de 17 itens, ou seja, metade dos itens constantes do instrumento. Como forma de preservar o maior número possível de itens na análise, esse critério foi flexibilizado, de forma que foram imediatamente excluídos somente aqueles que apresentaram coeficiente de assimetria superior ao módulo de 4,0, o que levou à exclusão de 7 itens e diminuiu o conjunto para 25 itens. Para os 10 itens com falta de

aderência à distribuição normal, optou-se pela realização de transformações lineares nas variáveis originais (Thompson, 2004).

Do conjunto de 25 itens, 10 foram submetidos à transformação matemática, o que representou 40% dos itens. Essa alternativa, apesar da dificuldade que poderia gerar na interpretação dos fatores, foi acatada diante do objetivo geral do estudo de manter o maior número de itens possíveis na base de dados. As transformações utilizadas foram o $\log_{10}(x)$ e $1/x$, em que a primeira é considerada de grau moderado e a segunda de grau forte. Os 10 itens submetidos à transformação matemática foram selecionados após a transformação de grau forte ($1/x$) e, dentre eles, apenas um atingiu um coeficiente de assimetria adequado, ou seja, menor que 1, em valor absoluto (Tabela 3).

Tabela 3 – Crenças do Diretor – Coeficiente de assimetria dos 10 itens submetidos à transformação matemática

ITENS	N	Transformação matemática dos itens	
		Coeficiente de Assimetria	
		Antes	Após
V621	1468	1,6	-1,02
V623	1469	1,6	-0,80
V625	1470	3,1	-2,24
V626	1469	3,7	-2,78
V627	1468	1,7	-1,16
V633	1466	3,2	-2,39
V638	1469	2,7	-1,87
V645	1434	1,9	-1,26
V650	1467	3,6	-2,37
V651	1457	2,3	-1,31

O exame de fatorabilidade da matriz de correlações (matriz R) foi realizado para o conjunto de 25 itens. Seguindo a recomendação de Johnson & Wichern (1998), as variáveis foram padronizadas antes de ser iniciada a análise, ou seja, os valores originais foram transformados num escore z, com média 0 e desvio-padrão 1. Para verificação da correlação entre os itens, em função do seu grande número, adotou-se a técnica de análise fatorial como análise prévia (Floyd & Widaman, 1995), de forma que os itens que mostraram uma relação fraca com o construto alvo foram excluídos durante o processo iterativo, até a identificação daqueles que efetivamente comporiam a estrutura fatorial final.

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi utilizado para verificar se os itens apresentavam na sua matriz de correlação uma covariância suficiente que permitisse a extração de fatores. O coeficiente KMO assumiu o valor 0,71, o que foi considerado suficiente para utilização da técnica de análise fatorial. O valor do determinante da matriz de correlação

foi 0,20 e a recomendação da Análise Paralela (AP), para os 25 itens, foi pela extração de 5 fatores (Tabela 4).

Tabela 4 – Crenças do Diretor – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	2,61	1,24	1,37
2	2,37	1,21	1,16
3	1,70	1,18	0,52
4	1,29	1,16	0,13
5	1,26	1,13	0,12
6	1,10	1,12	-0,02
7	1,07	1,10	-0,03
8	1,03	1,08	-0,05
9	1,00	1,06	-0,06
10	0,98	1,04	-0,06
11	0,92	1,03	-0,11
12	0,89	1,01	-0,12
13	0,88	0,99	-0,11
14	0,81	0,98	-0,17
15	0,80	0,96	-0,17
16	0,78	0,95	-0,17
17	0,71	0,93	-0,22
18	0,69	0,92	-0,22
19	0,67	0,90	-0,23
20	0,66	0,88	-0,23
21	0,64	0,87	-0,23
22	0,57	0,85	-0,28
23	0,56	0,83	-0,27
24	0,53	0,81	-0,27
25	0,52	0,78	-0,26

A análise do *scree plot* para os 25 itens sugeriu a extração de 3 fatores, conforme Figura 1.

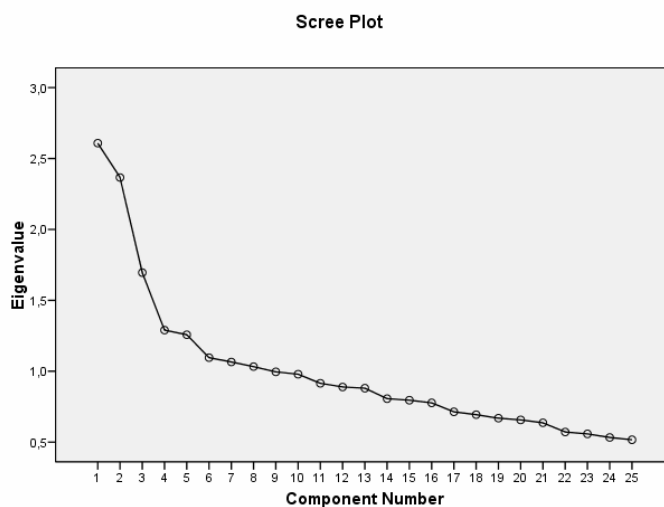


Figura 1 – Crenças do Diretor – *Scree plot* para 25 variáveis

Seguindo a recomendação da AP, inicialmente foram extraídos 5 fatores, contudo, a análise de consistência interna apresentou baixos valores para os fatores 3, 4 e 5, com o Lambda 2 de Guttman e Alfa de Cronbach assumindo valores inferiores a 0,50, razão pela qual essa solução fatorial foi descartada. A solução com 4 fatores também apresentou, para os fatores 3 e 4, baixa consistência interna, com o Lambda 2 de Guttman assumindo, respectivamente, os valores 0,50 e 0,42, e Alfa de Cronbach, os valores 0,47 e 0,42.

No resultado final, com 3 fatores, foram considerados 14 itens ($N = 1.347$). Primeiramente foi utilizada a rotação oblíqua (PROMAX). Tendo sido observada uma correlação muito baixa entre os fatores (menor que 0,30), optou-se pela rotação ortogonal (VARIMAX). As cargas fatoriais resultantes variaram de 0,44 a 0,78 e a variância explicada acumulada para os 3 fatores foi de 41,8%. A análise de fidedignidade, verificada pelo Alfa de Cronbach, mostrou-se moderada para os fatores 1 e 3, assumindo, respectivamente, os valores 0,64 e 0,63, enquanto para o fator 2, esse índice foi de 0,55. Esses resultados refletem os problemas identificados na verificação inicial dos itens, que já sugeriram problemas nos resultados da análise fatorial. A Tabela 5 detalha as estatísticas calculadas para cada fator, com as cargas fatoriais de cada item, que representam as correlações do item com o fator e as correlações item-total corrigido (r_{it}), que representam a correlação do item com o escore total corrigido.

Tabela 5 – Crenças do Diretor – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Variável	Descrição	Carga Fatorial	h ²	rit
Fator 1				
1. V649	Estou muito satisfeito(a) com a qualidade do ensino da escola.	0,68	0,46	0,44
2. V642	O que os professores ensinam na escola tem tudo a ver com a vida das famílias assentadas.	0,66	0,45	0,44
3. V641	A escola do assentamento oferece boas condições para os seus alunos aprenderem.	0,62	0,44	0,38
4. V648	A escola tem se preocupado com o desenvolvimento do assentamento.	0,51	0,27	0,32
5. V647	Nossa escola recebe bastante apoio do governo.	0,49	0,26	0,30
6. V651	Os professores possuem bom relacionamento com a comunidade dos assentamentos.	0,48	0,26	0,29
7. V650	Vale a pena os alunos irem à escola porque eles têm aprendido muita coisa importante lá.	0,44	0,26	0,27
Variância explicada: 16,78%				
Lambda 2 de Guttman: 0,65				
Alfa de Cronbach: 0,64				
N = 1.357				
Fator 2				
1. V622	A juventude precisa de estudo para ter trabalho na cidade e se livrar da lida pesada do campo.	0,76	0,60	0,46
2. V628	Quanto mais o homem do campo estuda mais ele irá querer ir para a cidade.	0,72	0,50	0,36
3. V629	Os alunos da cidade aprendem mais que os do assentamento.	0,57	0,41	0,28
4. V620	O que a população do campo mais precisa saber é ler, escrever e contar.	0,53	0,32	0,26
Variância explicada: 14,97%				
Lambda 2 de Guttman: 0,56				
Alfa de Cronbach: 0,55				
N = 1.459				
Fator 3				
1. V625	As pessoas que têm estudo têm mais consciência dos seus direitos que aquelas que não têm estudo.	0,78	0,61	0,48
2. V626	O trabalhador do campo que estudou está melhor preparado para negociar com os bancos.	0,74	0,55	0,45
3. V627	Quanto menos estudo tiverem as pessoas do campo, maior a destruição do meio ambiente.	0,69	0,48	0,39
Variância explicada: 10,09%				
Lambda 2 de Guttman: 0,63				
Alfa de Cronbach: 0,63				
N = 1.467				

Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais e método de rotação VARIMAX.

O fator 1, a partir da avaliação dos itens que o compuseram, foi interpretado como relativo às crenças do Diretor sobre a “Satisfação com as condições de ensino” apresentadas pela escola. Esse fator possivelmente reflete o efeito da deseabilidade social nas respostas dos Diretores, diante do vínculo empregatício que esses gestores mantêm com a rede de ensino que os nomeou. A análise descritiva dos dados mostrou que cerca de 78% dos Diretores são nomeados por indicação ou designação da secretaria de educação, o que estabelece um vínculo muito estreito por parte deles em relação à administração superior, o que, de certa forma, pode induzir a um compromisso de não exposição dos problemas que porventura são identificados no ambiente da escola e que estejam relacionados à falta de apoio por parte dessas instâncias.

Os escores fatoriais foram calculados a partir da combinação linear dos itens, ponderadas com peso igual a 1. Essa forma de cálculo produz escores fatoriais muito precisos na amostra original e os pesos iguais a 1 funcionam melhor para qualquer amostra, mais do que os pesos exatos derivados do padrão fatorial comum (Gorsuch (1983), Laros (2005)).

Dessa forma, os escores fatoriais foram calculados somando-se os valores dos itens que tiveram cargas significantes no fator principal e dividindo-se pelo número de itens (média aritmética simples). Essa alternativa foi possível em função dos itens estarem na mesma escala, ou seja, além da escala original do instrumento ser a escala de Likert de 4 pontos, seus valores foram transformadas em escores *z*.

A frequência relativa dos itens constantes do fator 1, referente às categorias “Concorda muito” e “Concorda pouco” da escala de Likert do instrumento, mostrou que os Diretores têm uma avaliação positiva dos aspectos relacionados com as condições de ensino oferecidas pela escola. A satisfação com a qualidade de ensino da escola foi confirmada por 70,6% dos Diretores. Para 77,2% dos Diretores, a escola tem se preocupado com o desenvolvimento do assentamento.

As estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) do fator 1 e a frequência relativa das respostas observadas para os itens que compõem o fator 1 estão apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Crenças do Diretor – Fator 1 – Estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) e frequência relativa para os itens do fator na categoria “concorda pouco” ou “concorda muito”

Estatísticas		V649	V642	V641	V648	V651	V647	V650	Escore Fatorial (F1 CRENCAS)
N	Válidos	1465	1459	1374	1453	1457	1463	1467	1357
	Missing	5	11	96	17	13	7	3	113
Média		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
Desvio padrão		1	1	1	1	1	1	1	0,56
Assimetria		-0,59	-0,34	-0,34	-0,90	-1,31	0,00	-2,37	-0,55
Curtose		-0,74	-0,99	-1,33	-0,36	-0,04	-1,38	3,91	-0,14
Range		2,99	2,96	2,60	2,95	3,13	2,69	4,35	2,63
Mínimo		-1,93	-1,73	-1,49	-2,07	-2,57	-1,26	-3,98	-1,68
Máximo		1,06	1,22	1,11	0,88	0,56	1,43	0,37	0,95
Percentil	25%	-0,93	-0,75	-0,62	-0,10	0,56	-1,26	0,37	-0,31
	50%	0,07	0,24	0,25	-0,10	0,56	0,53	0,37	0,10
	75%	1,06	1,22	1,11	0,88	0,56	0,53	0,37	0,42

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	Frequência (%) (Concorda)
Fator 1			
1. V649	Estou muito satisfeito(a) com a qualidade do ensino da escola.	0,68	70,6
2. V642	O que os professores ensinam na escola tem a ver com a vida das famílias assentadas.	0,66	62,7
3. V641	A escola do assentamento oferece boas condições para os seus alunos aprenderem.	0,62	61,8
4. V648	A escola tem se preocupado com o desenvolvimento do assentamento.	0,51	77,2
5. V647	Nossa escola recebe bastante apoio do governo.	0,49	51,6
6. V651	Os professores possuem bom relacionamento com a comunidade dos assentamentos.	0,48	94,5
7. V650	Vale a pena os alunos irem à escola porque eles têm aprendido muita coisa importante lá.	0,44	99,0

O fator 2 foi construído com itens que procuraram identificar as crenças pessoais do Diretor em relação à questão da importância da educação para a população assentada. Apesar do Alfa de Cronbach indicar uma fidedignidade moderada, em decorrência dos problemas identificados anteriormente na construção dos itens, ele foi mantido na análise, tendo sido interpretado como a crença do Diretor de que “Maior nível de escolarização não é necessário

para as atividades típicas do meio rural”, ou seja, se o aluno do assentamento interessar-se em avançar seus estudos, é preferível que ele migre para a cidade, pois lá os níveis mais avançados de escolarização se justificam frente ao mercado de trabalho existente. Essa crença por parte do Diretor da escola, possivelmente vincula a educação ao estímulo ao êxodo rural. A interpretação do fator sugere a existência de uma percepção, por parte dos Diretores, que desvincula a educação formal das atividades produtivas típicas do meio rural, ou mesmo, na desconsideração de que o espaço rural tenha condições de progredir e se transformar em um espaço com qualidade de vida para suas populações, capaz de aliar o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento social dessas comunidades. Dessa forma, a escolaridade permitiria que o jovem se “libertasse” do trabalho pesado da atividade rural, ou seja, a educação seria a oportunidade dele procurar outras ocupações nos centros urbanos (êxodo rural), que lhe dariam mais oportunidades para alcançar melhores condições de vida e de trabalho.

A frequência relativa das respostas dos itens que compõem o fator 2, referente às categorias “Concorda muito” e “Concorda pouco” da escala de Likert do instrumento, mostraram que 62,9% dos Diretores concordam que a juventude precisa de estudo para ter trabalho na cidade e se livrar da difícil atividade produtiva do campo. Para 55,0% dos Diretores, quanto mais o homem do campo estuda mais desejará ir para a cidade, e para 72,9%, o que a população do campo mais precisa saber é ler, escrever e contar, ou seja, para desenvolver as atividades típicas do meio rural, bastaria a escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental.

As estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) do fator 2 e a frequência relativa das respostas observadas estão apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Crenças do Diretor – Fator 2 – Estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) e frequência relativa para os itens do fator na categoria “concorda pouco” ou “concorda muito”

Estatísticas		V622	V628	V629	V620	Escore Fatorial (F2 CRENCAS)
N	Válidos	1.468	1.467	1.464	1.470	1.459
	Missing	2	3	6	0	11
Média		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Desvio padrão		1,00	1,00	1,00	1,00	0,65
Assimetria		-0,49	-0,18	0,56	-0,89	-0,14
Curtose		-1,47	-1,43	-1,29	-0,73	-0,81
Range		2,36	2,59	2,51	2,67	2,53
Mínimo		-1,46	-1,44	-0,90	-1,88	-1,42
Máximo		0,90	1,15	1,60	0,78	1,11
Percentil	25%	-1,46	-0,58	-0,90	-0,99	-0,55
	50%	0,11	0,28	-0,07	0,78	0,04
	75%	0,90	1,15	0,77	0,78	0,48

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	Frequência (%) (Concorda)
Fator 2			
1. V622	A juventude precisa de estudo para ter trabalho na cidade e se livrar da vida pesada do campo.	0,76	62,9
2. V628	Quanto mais o homem do campo estuda mais ele irá querer ir para a cidade.	0,72	55,0
3. V629	Os alunos da cidade aprendem mais que os do assentamento.	0,57	35,4
4. V620	O que a população do campo mais precisa saber é ler, escrever e contar.	0,53	72,9

Por último, o fator 3 foi interpretado como o que revela a crença do Diretor na “Educação promovendo a cidadania”, na concepção que ela lhes dará mais consciência dos seus direitos e deveres, proporcionando os instrumentos necessários na busca das alternativas para conquistar melhor qualidade de vida, na perspectiva da sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

Os itens apresentaram uma baixa aderência à distribuição normal, o que ficou refletido na distribuição do escore fatorial. A frequência relativa das variáveis que compõem o fator 3, referente às categorias “Concorda muito” e “Concorda pouco” da escala de Likert do instrumento, confirmam essa situação com elevada concentração das respostas nessas categorias. Mais de 90,0% dos Diretores concordaram que as pessoas que têm estudo têm mais consciência dos seus direitos e que o trabalhador do campo que estudou está mais preparado para negociar com os bancos. Para 84,3% dos Diretores, a falta de estudo das pessoas do campo contribui para a destruição do meio ambiente. O fator não estabelece uma vinculação entre o estudo formal e a manutenção da atividade no meio rural, apenas revela a importância do estudo para o crescimento pessoal do sujeito.

As estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) do fator 3 e a frequência relativa das respostas observadas para os itens que compõem este fator estão apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8 – Crenças do Diretor – Fator 3 – Estatísticas descritivas das variáveis (itens e escore fatorial) e frequência relativa para os itens do fator na categoria “concorda pouco” ou “concorda muito”

Estatísticas		V625	V626	V627	Escore Fatorial (F3 CRENÇAS)
N	Válidos	1.470	1.469	1.468	1.467
	Missing	0	1	2	3
Média		0,00	0,00	0,00	0,00
Desvio padrão		1,00	1,00	1,00	0,76
Assimetria		-2,24	-2,78	-1,16	-1,92
Curtose		3,34	6,15	-0,48	3,20
Range		3,65	4,09	2,63	3,46
Mínimo		-3,25	-3,75	-2,03	-3,01
Máximo		0,40	0,33	0,60	0,44
Percentil	25%	0,40	0,33	-1,15	-0,34
	50%	0,40	0,33	0,60	0,44
	75%	0,40	0,33	0,60	0,44

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	Frequência (%) (Concorda)
Fator 3			
1. V625	As pessoas que têm estudo têm mais consciência dos seus direitos que aquelas que não têm estudo.	0,78	94,3
2. V626	O trabalhador do campo que estudou está melhor preparado para negociar com os bancos.	0,74	95,7
3. V627	Quanto menos estudo tiverem as pessoas do campo, maior a destruição do meio ambiente.	0,69	84,3

Infra-estrutura

As variáveis relativas à infra-estrutura da escola foram selecionadas do questionário da escola aplicado na Pnera e correspondem ao conjunto mais extenso de variáveis. Como essa sub-dimensão do efeito da escola não foi o foco principal desta tese de doutorado, a sua identificação buscou agregar as melhores variáveis num nível macro da estrutura fatorial, com vistas à redução do número de variáveis que estariam envolvidas na análise e na identificação dos construtos latentes no contexto diferenciado das escolas dos assentamentos. A análise dessa sub-dimensão fez sobressair aspectos específicos da infra-estrutura das escolas dos assentamentos, próprios do espaço rural, diferenciando-as daquelas localizadas nas cidades. Esses aspectos devem ser considerados como complementares ao conjunto básico e comum à todas as escolas, numa equivalência de importância, na consideração das especificidades devidas à diversidade.

Foram submetidas à análise exploratória um conjunto de 52 variáveis. Essas variáveis foram recodificadas em suas categorias de forma que a ordenação das alternativas atendessem à contribuição teórica de cada uma para com o desempenho escolar, de forma que o valor 1 foi associado à alternativa que representasse uma situação teórica menos favorável e o valor *i* àquela com situação teórica mais favorável. No processo de recodificação das variáveis, quando necessário e com vistas a uma melhor interpretação dos resultados, algumas categorias foram reagrupadas (Anexo 3).

Do conjunto inicial de 52 variáveis, foram excluídas as que apresentaram coeficiente de assimetria superior a 2,5, em valor absoluto (módulo), o que levou à exclusão de 20 variáveis.

O resultado da Análise Paralela (AP) para as 32 variáveis restantes recomendou a extração de 6 fatores (Tabela 9). A análise do *scree-plot* sugeriu a extração de 2 fatores. Diante do interesse do estudo, a opção adotada para o início da análise da estrutura fatorial foi uma solução intermediária, com a extração inicial de 3 fatores.

Tabela 9 – Infra-estrutura – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	8,00	1,28	6,72
2	2,53	1,25	1,28
3	1,37	1,22	0,15
4	1,31	1,20	0,11
5	1,30	1,18	0,13
6	1,19	1,16	0,03
7	1,13	1,14	-0,01
8	1,00	1,12	-0,12
9	0,98	1,11	-0,13
10	0,91	1,09	-0,18
11	0,86	1,07	-0,22
12	0,82	1,06	-0,24
13	0,79	1,04	-0,26
14	0,78	1,03	-0,25
15	0,77	1,01	-0,25
16	0,69	1,00	-0,31
17	0,68	0,99	-0,30
18	0,66	0,97	-0,31
19	0,63	0,96	-0,33
20	0,61	0,94	-0,33
21	0,58	0,93	-0,35
22	0,57	0,92	-0,35
23	0,55	0,90	-0,36
24	0,52	0,89	-0,37
25	0,51	0,87	-0,36
26	0,51	0,86	-0,35
27	0,48	0,84	-0,36
28	0,41	0,83	-0,42
29	0,36	0,81	-0,45
30	0,22	0,79	-0,57
31	0,19	0,77	-0,58
32	0,10	0,75	-0,65

Seguindo a orientação do *scree plot* (Figura 2), adotou-se como decisão final a extração de 2 fatores. As variáveis foram padronizadas em escores z, antes de iniciar-se a análise fatorial (Johnson & Wichern, 1998).

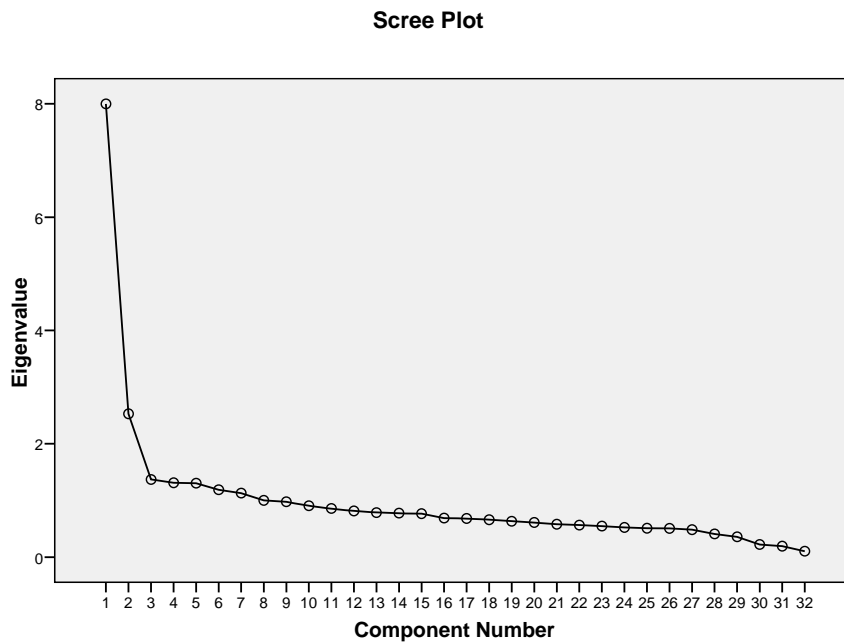


Figura 2 – Infra-estrutura – *Scree plot* para 32 variáveis

A estrutura fatorial foi obtida a partir da Análise de Componentes Principais e o método de rotação utilizado foi o da rotação oblíqua (PROMAX), em função da correlação entre os fatores ser de 0,40, considerada alta de acordo com o critério que recomenda a rotação ortogonal (VARIMAX) para os casos em que a correlação entre os fatores é menor que 0,30.

O exame de fatorabilidade da matriz de correlação (matriz R) mostrou uma boa condição para extração dos fatores com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) assumindo o valor 0,79. A estrutura fatorial final contemplou 2 fatores (N = 1.247) e 17 variáveis. As estatísticas descritivas das variáveis que compuseram a estrutura fatorial estão apresentadas a seguir, na Tabela 10.

Tabela 10 – Infra-estrutura – Estatísticas descritivas das 17 variáveis submetidas à análise fatorial

Variáveis	N	Valores ausentes		Assimetria	Curtose	Valor	
		Abs.	%			Mínimo	Máximo
V480	1470	0	0,0	0,03	-2,00	-0,98	1,01
V479	1470	0	0,0	0,65	-1,58	-0,73	1,37
V546	1470	0	0,0	-0,08	-2,00	-1,04	0,96
V409	1467	3	0,2	0,07	-1,85	-1,03	1,11
V549	1470	0	0,0	0,31	-1,91	-0,86	1,17
V579	1470	0	0,0	0,76	-1,42	-0,69	1,45
V558	1470	0	0,0	0,03	-2,00	-0,99	1,01
V6	1401	69	4,7	-0,50	-0,18	-2,59	2,04
V475	1470	0	0,0	2,26	3,10	-0,38	2,63
V1214	1469	1	0,1	1,09	-0,82	-0,59	1,68
V508	1470	0	0,0	1,19	-0,59	-0,57	1,76
V570	1470	0	0,0	1,60	0,54	-0,48	2,07
V573	1470	0	0,0	0,38	-1,86	-0,83	1,21
V419	1467	3	0,2	0,36	-1,02	-1,03	2,29
V611	1317	153	10,4	1,38	-0,10	-0,53	1,90
V503	1470	0	0,0	1,95	1,81	-0,42	2,37
V609	1314	156	10,6	0,25	-1,87	-0,91	1,17
N	1247						
Determinante: 0,002							
KMO: 0,79							

As cargas fatoriais obtidas variaram de 0,42 a 0,87 e a variância explicada acumulada relativa aos 2 fatores extraídos foi de 40,01%. A análise de fidedignidade, verificada a partir do Lambda 2 de Guttman e do Alfa de Cronbach, para o fator 1 foi de 0,78 e 0,76, enquanto para o fator 2 assumiu os valores 0,80 e 0,79, respectivamente. Esses valores revelaram uma boa consistência interna dos fatores. Esses resultados encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11 – Infra-estrutura – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	h ²	r _{it}
Fator 1 - Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas				
1. V1214	A escola possui horta/pomar?	0,87	0,68	0,67
2. V508	A escola dispõe de área para atividade pedagógica de práticas agrícolas?	0,87	0,69	0,67
3. V570	A escola tem instrumentos agrícolas em condições de uso?	0,69	0,46	0,53
4. V573	A escola tem equipamentos para prática desportiva	0,52	0,42	0,49
5. V611	A merenda contém alimentos produzidos no assentamento ou nos sítios vizinhos?	0,50	0,21	0,34
6. V503	A escola dispõe de refeitório com mesas, cadeiras e utensílios próprios?	0,46	0,21	0,35
7. V419	Tempo que a maioria dos alunos leva, em média, para chegar da sua casa à escola.	0,43	0,19	0,31
8. V609	Tipo de alimentos que compõem a merenda.	0,42	0,21	0,35
Variância explicada: 27,91%				
Lambda 2 de Guttman: 0,78				
Alfa de Cronbach: 0,76				
N: 1.310				
Fator 2 - Adequação dos meios de comunicação da escola				
1. V480	A escola dispõe de meios de comunicação?	0,82	0,58	0,57
2. V479	A escola dispõe de telefone: telefone público/orelhão?	0,76	0,49	0,38
3. V546	A escola tem aparelho de televisão em condições de uso?	0,59	0,62	0,65
4. V549	A escola tem vídeo cassete ou DVD em condições de uso?	0,57	0,60	0,63
5. V409	Localização da escola em relação ao assentamento.	0,54	0,29	0,42
6. V579	A escola tem antena parabólica em condições de uso?	0,53	0,37	0,49
7. V558	A escola tem aparelho de som em condições de uso?	0,49	0,42	0,51
8. V6	Há quanto tempo existe a escola?	0,47	0,20	0,32
9. V475	A escola é atendida pelo serviço público de correio convencional?	0,42	0,16	0,28
Variância explicada: 12,11%				
Lambda 2 de Guttman: 0,80				
Alfa de Cronbach: 0,79				
N: 1.398				
Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais e método de rotação PROMAX.				

A interpretação do fator 1, a partir dos itens mais representativos que o compuseram, correspondeu à infra-estrutura interna da escola, contemplando aspectos que promovem a integração das atividades desenvolvidas no ambiente escolar com a vida produtiva local, onde predomina a atividade agrícola, própria do ambiente rural. Nesse fator, foram considerados aspectos como a existência de horta ou espaços similares voltados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas integradas à produção dos alimentos utilizados na preparação da merenda escolar. Entre os equipamentos existentes na escola, foram evidenciados os equipamentos básicos voltados para as práticas agrícolas. Dessa forma, a interpretação desse fator foi sintetizada como a “Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas”.

O fator 2, diante das características dominantes das suas variáveis estruturantes, revelou aspectos da infra-estrutura da escola que favoreciam a comunicação da escola com o mundo externo, tais como as facilidades e os equipamentos disponíveis de comunicação. A questão dos meios de comunicação disponíveis na escola, como a existência de telefone ou

acesso ao correio convencional, bem como a disponibilidade de aparelho de televisão, de som, existência de antena parabólica, entre outros equipamentos que possibilitam a escola se comunicar com outros centros, recebendo ou fornecendo informações, mostrou-se relevante na composição desse fator. A identificação do fator 2 revela a importância atribuída a esses itens para uma escola localizada em área de assentamento, em função do isolamento dessas localidades e da precariedade das vias de acesso e carência dos meios de transporte. A interpretação desse fator foi sintetizada como a “Adequação dos meios de comunicação da escola”.

Os fatores da sub-dimensão infra-estrutura da escola fizeram sobressair as especificidades dessas escolas, conforme assinalado anteriormente, diante das suas características contextuais.

Organização didático-pedagógica

Para a construção desta sub-dimensão foram selecionadas 29 variáveis do questionário da escola aplicado na Pnera, com $N = 1.470$. A subamostra considerou as escolas localizadas nas áreas de assentamento que tinham a função instituída formalmente de direção, representada pelo Diretor da escola. Essas escolas pertenciam às redes públicas – estaduais e municipais, e ofereciam o ensino fundamental regular.

A análise desta sub-dimensão revelou, da mesma forma que, para a sub-dimensão infra-estrutura, aspectos específicos da organização didático-pedagógica das escolas localizadas no espaço dos assentamentos. Esses aspectos, não necessariamente iguais aos identificados para as escolas localizadas nas cidades, não desconsideram o conjunto básico de práticas essenciais para a boa organização escolar, mas revelam a diversidade de ênfase no encaminhamento dessas questões.

As variáveis submetidas à análise exploratória foram recodificadas em suas categorias de forma que a ordenação das alternativas atendesse à contribuição teórica de cada uma para o desempenho escolar, em que o valor 1 foi associado à alternativa que representasse uma situação teórica menos favorável e o valor i àquela com situação teórica mais favorável. No processo de recodificação das variáveis, quando necessário e com vistas a uma melhor interpretação dos resultados, algumas categorias foram reagrupadas (Anexo 3).

Do conjunto inicial de 29 variáveis foram excluídas as que apresentaram coeficiente de assimetria superior a módulo de 2,0, o que correspondeu à exclusão de 5 variáveis.

O resultado da Análise Paralela (AP) para as 24 variáveis recomendou a extração de 5 fatores (Tabela 12). A análise do *scree plot* sugeriu a extração de 3 fatores (Figura 3). Diante do interesse do estudo, a opção adotada para o início da análise foi uma solução intermediária, com a extração inicial de 4 fatores. No entanto, as alternativas com 4 e 3 fatores não se mostraram apropriadas diante da baixa consistência interna dos fatores. Além disso, o número de variáveis em cada fator mostrou-se insuficiente diante do critério de contemplar, no mínimo, 3 variáveis por fator.

Tabela 12 – Didático-pedagógica – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	3,59	1,24	2,35
2	2,51	1,20	1,31
3	1,68	1,17	0,51
4	1,28	1,15	0,13
5	1,24	1,13	0,11
6	1,06	1,11	-0,05
7	1,04	1,09	-0,05
8	0,97	1,07	-0,10
9	0,93	1,05	-0,13
10	0,89	1,04	-0,15
11	0,86	1,02	-0,16
12	0,79	1,00	-0,21
13	0,76	0,99	-0,23
14	0,74	0,97	-0,23
15	0,69	0,95	-0,27
16	0,67	0,94	-0,27
17	0,66	0,92	-0,27
18	0,64	0,91	-0,27
19	0,60	0,89	-0,29
20	0,57	0,87	-0,31
21	0,55	0,85	-0,31
22	0,52	0,84	-0,31
23	0,43	0,81	-0,38
24	0,35	0,79	-0,44

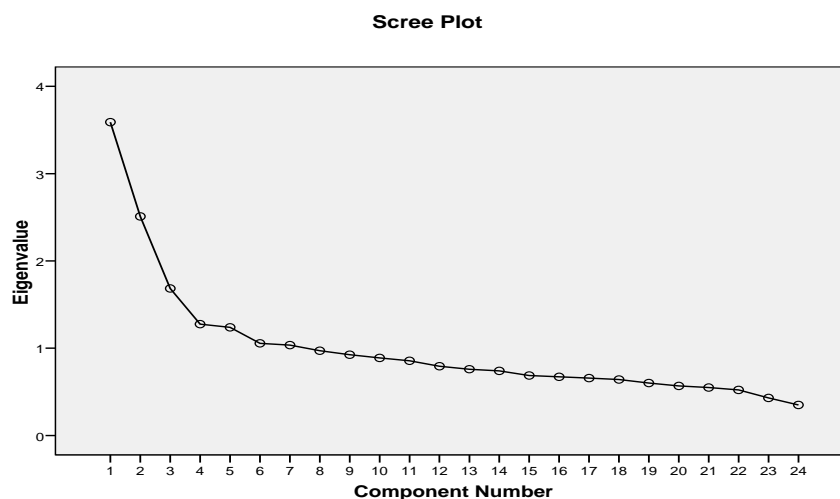


Figura 3 – Didático-pedagógica – *Scree plot* para 24 variáveis

A decisão final foi pela extração de 2 fatores. As variáveis foram padronizadas em escores z, antes de iniciar-se a análise fatorial (Johnson & Wichern, 1998). O exame de fatorabilidade da matriz de correlação (matriz R) mostrou uma boa condição para extração dos fatores com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) assumindo o valor 0,81. A estrutura fatorial final contemplou N = 1.407 casos válidos e 17 variáveis (Tabela 13).

Tabela 13 – Didático-pedagógica – Estatísticas descritivas das 17 variáveis submetidas à análise fatorial

Variáveis	N	Valores ausentes		Assimetria	Curtose	Valor	
		Abs.	%			Mínimo	Máximo
V144	1470	0	0,0	-0,59	-1,65	-1,34	0,75
V137	1470	0	0,0	-0,41	-1,84	-1,22	0,82
V123	1470	0	0,0	-0,37	-1,86	-1,20	0,83
V116	1470	0	0,0	0,02	-2,00	-0,99	1,01
V130	1470	0	0,0	-0,51	-1,75	-1,28	0,78
V102	1470	0	0,0	0,02	-2,00	-0,99	1,01
V67	1470	0	0,0	-0,24	-1,95	-1,12	0,89
V151	1470	0	0,0	-1,76	1,12	-2,21	0,45
V357	1470	0	0,0	-1,04	-0,91	-1,65	0,61
V397	1442	28	1,9	-0,24	-1,94	-1,13	0,89
V20	1470	0	0,0	-0,69	-1,53	-1,40	0,71
V398	1439	31	2,1	-0,57	-1,68	-1,32	0,76
V399	1444	26	1,8	-0,51	-1,75	-1,28	0,78
V396	1446	24	1,6	-1,90	1,62	-2,33	0,43
V167	1425	45	3,1	-0,55	-1,70	-1,31	0,76
V601	1470	0	0,0	-0,14	-1,98	-1,07	0,93
V56	1465	5	0,3	0,38	-1,86	-0,83	1,21
N	1407						
Determinante:	0,04						
KMO:	0,81						

A solução fatorial foi obtida a partir da Análise de Componentes Principais com o método de rotação ortogonal (VARIMAX), diante da baixa correlação existente entre os fatores, que ficou em -0,09. As cargas fatoriais obtidas variaram de 0,40 a 0,79 e a variância explicada acumulada relativa aos 2 fatores extraídos foi de 34,27%. A análise de fidedignidade dos itens, verificada a partir do Lambda 2 de Guttman e do Alfa de Cronbach, para o fator 1 assumiu para ambos o valor 0,81, enquanto para o fator 2 os valores foram, respectivamente, 0,66 e 0,64. Esses valores revelaram uma boa consistência interna da solução fatorial. Os resultados estão apresentados a seguir, na Tabela 14.

Tabela 14 – Didático-pedagógica – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	h ²	r _{it}
Fator 1				
1. V144	A escola tem necessidade de criar o curso de EJA - Ensino Médio.	0,79	0,64	0,68
2. V137	A escola tem necessidade de criar o curso de EJA - 5ª a 8ª séries.	0,72	0,52	0,59
3. V123	A escola tem necessidade de criar o curso de EJA - Alfabetização	0,72	0,52	0,59
4. V116	A escola tem necessidade de criar o curso de Educação Profissional - nível técnico.	0,67	0,48	0,55
5. V130	A escola tem necessidade de criar o curso de EJA - 1ª a 4ª séries.	0,65	0,41	0,50
6. V102	A escola tem necessidade de criar o curso de Ensino Médio.	0,58	0,35	0,45
7. V67	A escola tem necessidade de criar o curso de Educação Infantil - Creche.	0,53	0,28	0,39
8. V151	A escola tem necessidade de criar a modalidade de Educação Especial.	0,53	0,28	0,40
Variância explicada: 20,5%				
Lambda 2 de Guttman: 0,81				
Alfa de Cronbach: 0,81				
N: 1.470				
Fator 2				
1. V397	Cooperativismo e associativismo é tratado no currículo escolar?	0,63	0,39	0,40
2. V398	Organização social e política das populações do campo é tratado no currículo escolar?	0,60	0,35	0,37
3. V399	Desenvolvimento rural sustentável é tratado no currículo escolar?	0,57	0,33	0,35
4. V357	A escola tem órgão colegiado?	0,52	0,28	0,36
5. V20	A escola teve acesso ao programa de transporte escolar em 2004?	0,51	0,26	0,34
6. V396	Atividades produtivas da região são tratadas no currículo escolar?	0,50	0,25	0,29
7. V56	A escola oferece algum tipo de atendimento de saúde aos seus alunos?	0,41	0,17	0,26
8. V601	A comunidade costuma utilizar esta escola para atividades esportivas ou culturais?	0,41	0,17	0,26
9. V167	A escola tem turma(s) multisseriada(s) no Ensino Fundamental?	0,40	0,16	0,26
Variância explicada: 13,77%				
Lambda 2 de Guttman: 0,66				
Alfa de Cronbach: 0,64				
N: 1.407				
Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais e método de rotação ortogonal VARIMAX.				

A interpretação do fator 1, a partir dos itens mais representativos que o compuseram, correspondeu à “Adequação dos níveis de ensino oferecidos pela escola às necessidades da comunidade local”, com ênfase para a modalidade de ensino voltada para Jovens e Adultos (EJA). Essa característica revela a necessidade da oferta dessa modalidade de ensino em função da baixa escolarização da população adulta daquelas localidades. Considerando como *proxy* a população rural e a partir das informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/2007), o número médio de anos de estudos da população rural brasileira é de 4,5 anos, praticamente o equivalente às séries iniciais do ensino fundamental. A

taxa de analfabetismo para esse mesmo grupo etário para a população rural é de 23,3%, enquanto para as áreas urbanas corresponde a 7,6%. O fator 1 também sugere a relevância quanto à oferta do atendimento de creche e do ensino médio regular.

O fator 2, diante das características das suas variáveis estruturantes, revelou a importância na “Integração da escola com a comunidade”, a partir da organização de órgãos colegiados, como associação de pais e mestres, que permitissem a criação de um espaço de diálogo entre a escola e a comunidade. Essa prática foi aprendida no espaço dos movimentos sociais, em que a maioria da população assentada teve origem e ainda se mantém filiada. Essa integração também se reflete na abordagem dos temas tratados no ambiente escolar, como o cooperativismo, associativismo, desenvolvimento sustentável e organização social. A escola, para as comunidades assentadas, representa o espaço público disponível melhor estruturado, apesar de todas as carências e precariedades existentes. Dessa forma, muito mais que um espaço voltado para a escolarização formal, ele é reivindicado para suprir outras necessidades locais, como o atendimento à saúde, espaço de lazer e confraternização social.

Recursos humanos

Para construção da estrutura fatorial da sub-dimensão Recursos Humanos foram selecionadas, inicialmente, 18 variáveis do questionário da escola aplicado na Pnera, com N = 1.470.

A análise das variáveis selecionadas para esta sub-dimensão revelou características específicas dos profissionais da educação que desenvolvem suas atividades em escolas localizadas no espaço dos assentamentos. Essas características, que privilegiam a familiaridade com a vida no meio rural, não prevalecem sobre o conjunto básico e fundamental de atributos dos profissionais que atuam na educação, em termos de experiência e formação adequada. Elas são complementares para o bom exercício profissional no espaço dos assentamentos, favorecendo a interação com a comunidade local e a integração da comunidade escolar.

As 18 variáveis selecionadas, antes de serem submetidas à análise exploratória dos dados, foram recodificadas de forma que a ordenação das alternativas atendesse à contribuição teórica de cada uma para o desempenho escolar, em que o valor 1 foi associado à alternativa que representasse uma situação teórica menos favorável e o valor *i* àquela com situação teórica mais favorável. No processo de recodificação das variáveis, quando necessário e com

vistas a uma melhor interpretação dos resultados, algumas categorias foram reagrupadas (Anexo 3).

Do conjunto inicial de 18 variáveis, foram excluídas as que apresentaram coeficiente de assimetria superior ao módulo de 2,0, o que correspondeu à exclusão de 2 variáveis.

O resultado da Análise Paralela (AP) para as 16 variáveis restantes recomendou a extração de 4 fatores (Tabela 15). A análise do *scree plot* sugeriu a extração de 3 fatores (Figura 4). Foram avaliadas as soluções fatoriais com a extração de 4 e 3 fatores, que não se mostraram apropriadas em função da baixa consistência interna dos fatores.

Tabela 15 – Recursos humanos – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	3,01	1,18	1,83
2	2,41	1,14	1,26
3	1,47	1,12	0,35
4	1,43	1,09	0,34
5	1,05	1,07	-0,02
6	1,01	1,05	-0,03
7	0,93	1,03	-0,10
8	0,90	1,01	-0,10
9	0,83	0,99	-0,16
10	0,73	0,97	-0,24
11	0,56	0,95	-0,39
12	0,47	0,93	-0,46
13	0,40	0,91	-0,50
14	0,31	0,89	-0,58
15	0,25	0,86	-0,61
16	0,24	0,83	-0,59

Scree Plot

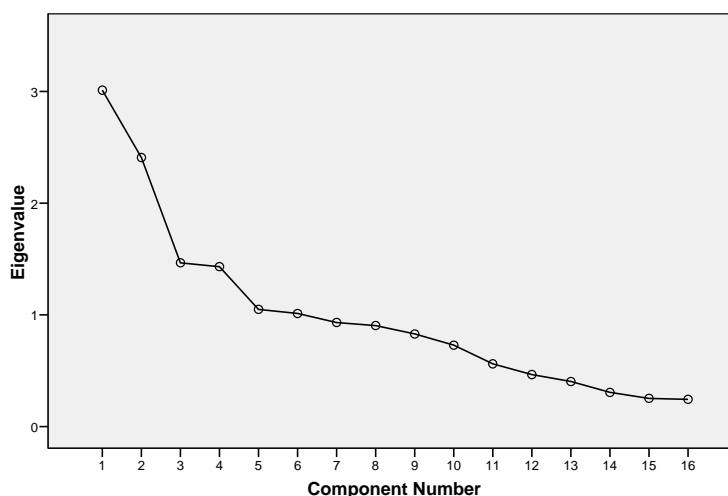


Figura 4 – Recursos humanos – *Scree plot* para 16 variáveis

A decisão final, após sucessivas análises prévias, foi pela extração de 2 fatores. As variáveis foram padronizadas em escores z, antes de iniciar-se a análise fatorial (Johnson & Wichern, 1998). O exame de fatorabilidade da matriz de correlação (matriz R) apresentou condição para extração dos fatores com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) assumindo o valor 0,66. A solução fatorial foi pela extração de 2 fatores, contemplando N = 970 casos válidos e 11 variáveis (Tabela 16).

Tabela 16 – Recursos humanos – Estatísticas descritivas das 11 variáveis submetidas à análise fatorial

Variáveis	N	Valores ausentes		Assimetria	Curtose	Valor	
		Absoluto	%			Mínimo	Máximo
V658	1434	36	2,4	0,72	0,23	-1,57	5,16
VDSU	1470	0	0,0	0,94	-0,56	-0,80	2,10
V664	1451	19	1,3	0,25	-0,34	-2,83	3,52
V663	1466	4	0,3	0,30	-0,46	-3,47	1,72
V653	1467	3	0,2	0,38	-0,32	-1,97	3,78
V359	1424	46	3,1	1,41	0,12	-0,53	2,45
V8792	1470	0	0,0	-0,54	-1,48	-1,45	0,85
V657	1043	427	29,0	0,22	-1,95	-0,89	1,12
V9904	1470	0	0,0	-0,17	-1,65	-1,36	1,08
V347	1469	1	0,1	-0,25	-0,94	-1,68	1,18
V348	1469	1	0,1	-0,46	-0,75	-1,99	1,03
N	970						
Determinante: 0,02							
KMO: 0,66							

As cargas fatoriais variaram de 0,53 a 0,77 e a variância explicada acumulada relativa aos 2 fatores extraídos foi de 46,89%. A análise de fidedignidade dos itens, verificada pelo Lambda 2 de Guttman e Alfa de Cronbach, para o fator 1 foi, respectivamente, 0,73 e 0,71, enquanto para o fator 2 assumiu, respectivamente, os valores 0,75 e 0,72. A correlação entre os fatores foi de -0,10, razão para adoção do método de rotação ortogonal VARIMAX para a solução fatorial (Tabela 17).

Tabela 17 – Recursos humanos – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	h ²	r _{it}
Fator 1 - Experiência do Diretor para exercer a função				
1. V658	Quanto tempo o diretor trabalha em atividades educacionais?	0,70	0,52	0,50
2. VDSU	Percentual de docentes com Nível Superior no Ensino Fundamental .	0,68	0,51	0,48
3. V664	Qual o salário bruto obtido com o trabalho de diretor nesta escola?	0,68	0,48	0,52
4. V663	Qual o grau de formação escolar concluído do diretor?	0,67	0,47	0,49
5. V653	Idade do diretor (anos).	0,60	0,38	0,37
6. V359	Forma de escolha do diretor.	0,53	0,28	0,32
Variância explicada: 25,77%				
Lambda 2 de Guttman: 0,73				
Alfa de Cronbach: 0,71				
N: 1.369				
Fator 2 - Familiaridade dos profissionais da educação com a vida no meio rural				
1. V8792	Percentual do pessoal de gestão que mora no meio rural	0,77	0,63	0,56
2. V657	Local de residência do diretor.	0,76	0,59	0,54
3. V9904	Percentual do pessoal docente que mora no meio rural.	0,67	0,54	0,49
4. V347	Tempo que a maioria dos professores trabalha na escola.	0,63	0,43	0,44
5. V348	Tempo que a maioria dos professores tem de experiência em lecionar na zona rural.	0,55	0,33	0,38
Variância explicada: 21,12%				
Lambda 2 de Guttman: 0,75				
Alfa de Cronbach: 0,72				
N: 1.042				
Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais e método de rotação ortogonal VARIMAX.				

A interpretação do fator 1, a partir dos itens mais representativos que o compuseram, correspondeu à “Experiência do Diretor para exercer a função”, com ênfase em suas características pessoais, como o tempo em que atua na área de educação, salário, escolaridade, idade e forma de escolha para atuar como Diretor da escola (indicação, eleição ou concurso público). Nesse fator, a variável com a segunda maior carga fatorial foi a formação superior dos docentes que atuam na escola. Esse aspecto se relaciona com a gestão do Diretor, diante da sua atuação na seleção do seu corpo docente.

O fator 2, diante das características dominantes das suas variáveis estruturantes, revelou a importância na “Familiaridade dos profissionais da educação com a vida no meio rural”, a partir do percentual de profissionais que residem no meio rural, que têm experiência em atuar em escolas do meio rural e do tempo que os professores exercem suas atividades na própria escola.

Nível socioeconômico (NSE) do aluno e da comunidade

As soluções fatoriais relativas ao NSE do aluno e da comunidade consideraram variáveis do questionário das associações de produtores rurais, aplicado na Pnera e que teve como respondente as lideranças comunitárias.

Para o caso do NSE do aluno, a adoção dessa alternativa decorreu, primeiramente, da impossibilidade de se dispor dessas informações diretamente dos alunos que freqüentavam a escola, em função da pesquisa não ter considerado os alunos como unidade de informação. A justificativa para adoção dessa alternativa se fundamenta no fato das condições socioeconômicas da população dos assentamentos serem bastante homogênea e, dessa forma, esses sujeitos poderem ser considerados representantes das famílias assentadas quanto a esse atributo. O atributo da liderança, que os diferencia dos demais assentados, para as comunidades de assentamento não os transforma em sujeitos com melhores condições materiais de vida, diante do estilo de organização social dominante.

No caso do NSE da comunidade, a informação prestada pelas lideranças comunitárias a respeito da condição de vida no espaço do assentamento mostrou-se adequada, em decorrência da sua função exigir o conhecimento e o envolvimento com as questões do assentamento, como porta-voz das demandas da comunidade. Dessa forma, a sua avaliação se apresentou como representativa e abrangente para definir o NSE da comunidade onde se insere a escola.

Nível socioeconômico do aluno

Para a construção da estrutura fatorial dessa dimensão, foram selecionadas 24 variáveis do questionário da associação comunitária aplicado na Pnera. A subamostra considerou as informações prestadas pelo dirigente daquela com maior representação, em termos de filiados, em cada um dos 5.595 assentamentos existentes no país.

As variáveis submetidas à análise exploratória, que pesquisaram um conjunto de itens domésticos disponíveis na residência desses sujeitos, não precisaram ser recodificadas em função da sua natureza quantitativa, em que os maiores valores informados em cada um dos itens revelavam as melhores condições socioeconômicas da família (Anexo 3).

Do conjunto inicial de 24 variáveis, foram excluídas as que apresentaram coeficiente de assimetria superior ao módulo de 2,0, o que correspondeu à exclusão de 12 variáveis.

O resultado da Análise Paralela (AP) para as 12 variáveis recomendou a extração de 2 fatores (Tabela 18). A análise do *scree plot* sugeriu a extração de 1 fator (Figura 5). A recomendação com 2 fatores foi testada e verificou-se uma baixa consistência interna para o segundo fator.

Tabela 18 – NSE do aluno – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	3,62	1,08	2,55
2	1,23	1,06	0,17
3	0,95	1,04	-0,09
4	0,91	1,03	-0,12
5	0,88	1,02	-0,14
6	0,83	1,01	-0,18
7	0,78	0,99	-0,21
8	0,71	0,98	-0,27
9	0,68	0,97	-0,29
10	0,59	0,96	-0,37
11	0,44	0,94	-0,51
12	0,38	0,93	-0,54

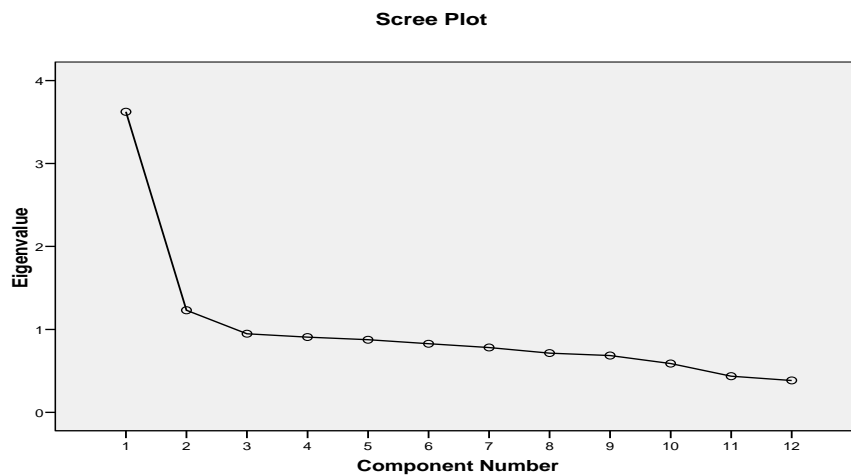


Figura 5 – NSE do aluno – Scree plot para 12 variáveis

As variáveis foram padronizadas em escores *z*, antes de ter início a análise fatorial (Johnson & Wichern, 1998) e o arquivo com os 5.595 casos foi compatibilizado (*mergeado*) com a base de dados das 1.470 escolas, tendo como variável de indexação o código do assentamento. Vale reafirmar que as informações sobre o NSE do aluno foram replicadas para as escolas localizadas no mesmo assentamento, em função do critério adotado nesta tese de considerar o NSE da família do líder comunitário como *proxy* desse atributo para o aluno. O exame de fatorabilidade da matriz de correlação (matriz R) testado pela estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que assumiu o valor 0,78, recomendou a utilização da técnica de análise fatorial.

A estrutura fatorial final, com 1 fator, contemplou $N = 1.469$ casos válidos e 5 variáveis. As cargas fatoriais variaram de 0,39 a 0,83. A variância explicada foi de 51,67%. A

análise de fidedignidade dos itens, verificada pelo Lambda 2 de Guttman e Alfa de Cronbach foi, respectivamente, 0,76 e 0,75, revelando uma boa consistência interna dos itens no fator extraído (Tabela 19).

Tabela 19 – NSE do aluno – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	h ²	rit
Fator 1				
1. V37NSEF	Quantos aparelhos de TV sua família possui?	0,83	0,69	0,65
2. V30NSEF	Quantas geladeiras sua família possui?	0,79	0,62	0,60
3. V47NSEF	Quantos liquidificadores sua família possui?	0,77	0,59	0,57
4. V41NSEF	Quantas antenas parabólicas sua família possui?	0,73	0,53	0,52
5. V29NSEF	Quantos fogões sua família possui?	0,39	0,16	0,25
Variância explicada: 51,67%				
Lambda 2 de Guttman: 0,76				
Alfa de Cronbach: 0,75				
N: 1.469				

Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais.

A solução fatorial revelou o elenco de itens domésticos predominantes nas famílias assentadas, com a maior carga fatorial ficando para o item aparelho de TV, seguido da geladeira, do liquidificador e da antena parabólica. Esses itens apresentaram cargas fatoriais variando de 0,73 a 0,83. O item fogão, que deteve a menor carga fatorial (0,39), diante da definição considerada na pesquisa, de um equipamento industrializado, não se apresentou relevante, sugerindo a existência de alternativas adotadas pela população assentada, como o fogão a lenha, que pode atender e substituir as funções desse bem doméstico industrializado.

Nível socioeconômico da comunidade

A construção desta dimensão selecionou 13 variáveis do questionário da associação comunitária aplicado na Pnera. A subamostra considerou as informações prestadas pela liderança vinculada à associação com maior representação, em termos de filiados, em cada um dos 5.595 assentamentos existentes no país.

As variáveis selecionadas correspondiam à avaliação de aspectos relacionados com as condições de vida e trabalho nos assentamentos, a partir de uma escala de Likert de 3 pontos – ruim, regular e bom, recodificada, respectivamente, nos valores, 1, 2 e 3. A categoria “não sabe” foi definida como valor ausente (*missing*) (Anexo 3).

Do conjunto inicial de 13 variáveis, foram excluídas as que apresentaram coeficiente de assimetria superior ao módulo de 1,0, o que correspondeu à exclusão de 2 variáveis.

O resultado da Análise Paralela (AP) para as 11 variáveis recomendou a extração de 3 fatores (Tabela 20). A análise do *scree plot* sugeriu a extração de 2 fatores (Figura 6). A recomendação para extração de 3 e 2 fatores foram testadas. A extração de 3 fatores, diante do critério de considerar somente os itens com carga fatorial superior a 0,32, exigiu a eliminação de dois itens. A análise de fidedignidade da estrutura com 3 fatores apresentou-se muito frágil, o que gerou a desconsideração dessa alternativa. A extração de 2 fatores, levou a eliminação de dois itens, com carga fatorial inferior a 0,32 e a consistência interna se mostrou inadequada.

Tabela 20 – NSE da comunidade – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	2,65	1,07	1,58
2	1,26	1,05	0,20
3	1,03	1,04	0,00
4	1,00	1,02	-0,03
5	0,88	1,01	-0,13
6	0,81	1,00	-0,19
7	0,79	0,99	-0,19
8	0,70	0,98	-0,27
9	0,66	0,96	-0,31
10	0,62	0,95	-0,33
11	0,59	0,93	-0,34

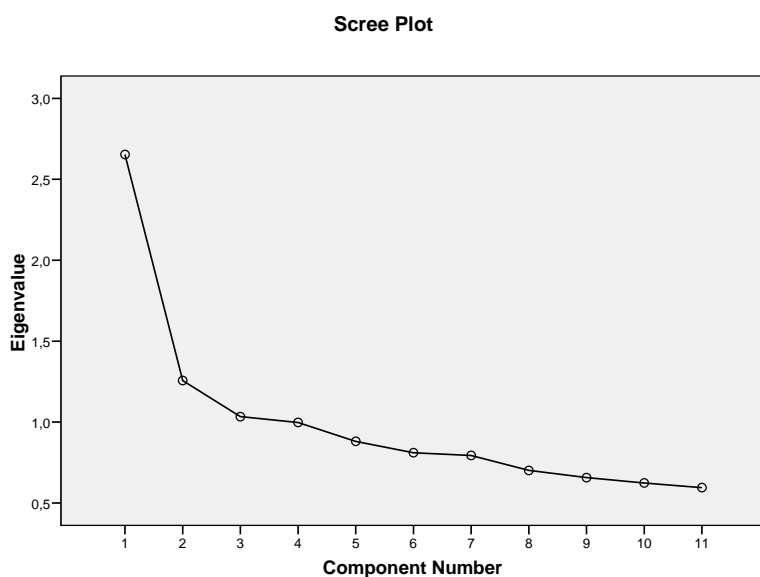


Figura 6 – NSE da comunidade – *Scree plot* para 11 variáveis

As variáveis foram padronizadas em escores z, antes de iniciar-se a análise fatorial (Johnson & Wichern, 1998), e o arquivo com os 5.595 casos foi *mergeado* com a base de dados das 1.470 escolas, tendo como variável de indexação o código do assentamento. As informações sobre o NSE da comunidade foram replicadas para as escolas localizadas no mesmo assentamento. O exame de fatorabilidade da matriz de correlação (matriz R) mostrou uma boa condição para extração dos fatores com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) assumindo o valor 0,76.

A solução fatorial foi pela extração de 1 fator, contemplando N = 1.431 casos válidos e 10 variáveis. As cargas fatoriais não se apresentaram altas, variando de 0,42 a 0,57. A variância explicada foi baixa, de 25,46%. A análise de fidedignidade dos itens, verificada pelo Lambda 2 de Guttman e Alfa de Cronbach, foi, respectivamente, 0,68 e 0,67 (Tabela 21).

Tabela 21 – NSE da comunidade – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	h ²	r _{it}
Fator 1				
1. V160NSEC	Avaliação dos serviços básicos de saúde.	0,57	0,32	0,38
2. V159NSEC	Avaliação da oferta educacional.	0,56	0,31	0,38
3. V163NSEC	Avaliação do acesso a programas assistenciais (Bolsa Família, etc.).	0,55	0,31	0,37
4. V154NSEC	Avaliação dos serviços de água, luz, esgoto.	0,54	0,29	0,36
5. V162NSEC	Avaliação do acesso à previdência social.	0,51	0,26	0,34
6. V165NSEC	Avaliação do acesso à assistência técnica para produção.	0,51	0,26	0,34
7. V164NSEC	Avaliação do acesso ao crédito rural.	0,49	0,24	0,32
8. V156NSEC	Avaliação das construções públicas (escola, telefone público, posto de saúde,...).	0,44	0,20	0,29
9. V157NSEC	Avaliação das vias de acesso ao assentamento.	0,42	0,18	0,27
10. V155NSEC	Avaliação das benfeitorias (galpões, estábulos, casas de farinha,...).	0,42	0,17	0,27

Variância explicada: 25,46%
 Lambda 2 de Guttman: 0,68
 Alfa de Cronbach: 0,67
 N = 1.431

Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais.

A solução fatorial obtida mostrou-se frágil, apesar da avaliação inicial do instrumento sugerir um conteúdo abrangente e representativo. Essa situação pode ter sido decorrente da escala de mensuração dos itens adotada no instrumento, de Likert com 3 pontos. As poucas opções de resposta (ruim, regular e bom) não conseguiram captar a real percepção dos respondentes. A sugestão seria de um instrumento com uma escala com maior número de pontos. Por outro lado, apesar da objetividade dos itens quanto aos aspectos avaliados, diante do nível de escolaridade dos respondentes, é possível que os pesquisadores de campo não tenham conseguido esclarecer o suficiente sobre quais aspectos estavam sendo considerados. Um exemplo dessa situação é o item que pede para o respondente avaliar a oferta educacional no assentamento. Em alguns casos, a simples existência de uma escola, mesmo em condições

precárias, pode ter sido avaliada pelo respondente como se esse atributo estivesse sendo atendido de forma “boa”. A não realização mais apurada do teste piloto, para avaliação do instrumento, pode ter prejudicado os resultados da pesquisa nesse quesito.

O construto NSE da comunidade, a partir dos itens que o compuseram, e considerando a fragilidade dos resultados, mostrou-se equilibrado ao se avaliar a pequena variação nas cargas fatoriais. Os itens selecionados evidenciaram aspectos relacionados ao atendimento à saúde, à oferta educacional, ao acesso aos programas assistenciais (como o Bolsa Família), aos serviços básicos (água, luz e esgoto), ao acesso à assistência técnica e ao crédito rural, às condições das vias de acesso ao assentamento e benfeitorias comunitárias voltadas para a produção.

Desempenho escolar

Essa estrutura fatorial corresponde ao construto do desempenho escolar, utilizado com uma das variáveis dependentes adotadas no Estudo 2. A sua construção considerou como variáveis 5 indicadores calculados a partir dos dados do Censo Escolar 2004 e 2005, a saber: taxa de adequação idade-série do ensino fundamental para as séries iniciais (1.^a a 4.^a série), taxa de adequação idade-série do ensino fundamental nas séries finais (5.^a a 8.^a série), taxa de aprovação do ensino fundamental nas séries iniciais (1.^a a 4.^a série), taxa de aprovação do ensino fundamental nas séries finais (5.^a a 8.^a série) e taxa de adequação da idade de conclusão do ensino fundamental. O número de escolas pesquisadas na Pnera para as quais foi possível calcular esses indicadores se mostrou reduzido, de forma que o procedimento de *listwise* do programa SPSS 15.0 identificou 626 observações válidas, do conjunto inicial de 1.470. Ressalta-se que do total de escolas de assentamento que oferecem ensino fundamental, segundo os dados do Censo Escolar, 1.385 oferecem os anos iniciais (1.^a a 4.^a série) e 905, os anos finais (5.^a a 8.^a série). Diante dessa condição, o conjunto final de escolas que poderiam apresentar informações completas não poderia ultrapassar 905 escolas, já que a estrutura fatorial considera indicadores dos dois grupos de séries do ensino fundamental.

É importante destacar, ainda, que a inexistência de informação para algumas escolas se deve aos critérios de cálculo adotados pelo Inep, que estabelece um algoritmo que avalia a qualidade e disponibilização da informação primária prestada pela escola no Censo Escolar, antes de calcular o indicador. Para o cálculo das taxas de aprovação, são necessárias duas variáveis primárias coletadas em dois Censos subsequentes. Sendo assim, a informação do

número de matrículas foi declarada no Censo Escolar de 2004 e o rendimento escolar, em que se encontra a variável relativa ao número de aprovados, foi declarada no Censo Escolar 2005. A compatibilidade e a consistência dessas informações, para que se adéqüem ao cálculo da taxa de aprovação, em muitos casos inviabilizam essa medida. O mesmo acontece com a taxa de adequação idade de conclusão no ensino fundamental. No caso da base de dados utilizada nesta tese, o indicador mais prejudicado, quando avaliado isoladamente, foi a taxa de adequação idade de conclusão do ensino fundamental, que apresentou informação para 705 escolas, entre as 905 que informaram oferecer as séries finais do ensino fundamental. Essa restrição pode decorrer, também, do fato de essas escolas não oferecerem a 8.^a série do ensino fundamental, mas apenas algumas séries do grupo final de séries desse nível de ensino, ou ainda, estarem implantando as séries finais do ensino fundamental e ainda não terem alunos concluindo o ensino fundamental.

No entanto, a opção de estabelecer esse construto com as cinco taxas fundamentou-se em argumentos teóricos apresentados na literatura que as identificam como representativas e complementares na composição do desempenho escolar.

A taxa de aprovação é considerada como ponderação das notas obtidas nas provas de língua portuguesa e matemática, aplicadas na Prova Brasil aos alunos da 4.^a e 8.^a séries do ensino fundamental, no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Fernandes, 2007).

A taxa de distorção idade-série, complemento da taxa de adequação idade-série utilizada nessa tese, no estudo de Soares & Sátyro (2008) foi utilizada como indicador de desempenho educacional. Essa medida, num sistema educacional seriado, fundamenta-se no fato de que há, teoricamente, uma idade adequada para cada série escolar. No caso brasileiro, ainda predomina o sistema seriado com oito séries e a idade ideal para iniciar o ensino fundamental é aos 7 anos, o que implica numa duração de oito anos. O cálculo deste indicador corresponde ao número de crianças que estão acima da idade ideal em uma determinada série. O Inep divulga a seguinte fórmula para fins de cálculo da taxa com base no Censo Escolar 2005: [...] considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$) e a matrícula total na série k . A justificativa para o uso deste critério seria de que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$ completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1.º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos, e, por isso, o critério aqui adotado considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram

depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. Ou seja, o conceito de distorção idade/série usado é a porcentagem de alunos defasados dois anos ou mais.

Dessa forma, a maior adequação entre a idade e a série freqüentada pelo aluno sugere um melhor desempenho escolar. Em adição, ocorre uma estreita relação entre a taxa de adequação idade/série e a taxa de aprovação, de forma que a alta aprovação pode ser a causa da melhor adequação. Embora essa relação não seja linear, ela é monótona crescente: quanto maior for a aprovação nos anos anteriores ao ano em questão, maior será a adequação da idade do aluno à série que ele freqüenta. Um argumento contrário para o uso da adequação (ou distorção) idade-série como medida de qualidade educacional seria o fato de uma escola de boa qualidade ser exigente em seus critérios de aprovação. Nessa ótica, existiria uma relação negativa entre a maior taxa de aprovação e a qualidade de ensino. Na opinião desta pesquisadora, apesar dessa crença existir, ela tem pequeno impacto no universo educacional. Essa opinião é compartilhada na literatura, tanto qualitativa como quantitativa, que aponta a adequação idade-série como característica de qualidade do ensino. Por outro lado, ocorrendo o ingresso tardio no sistema educacional, o problema da distorção idade-série poderia criar um viés na medida do desempenho escolar, mesmo que o aluno evoluísse sem qualquer reprovação. No entanto, a aprovação da Lei do FUNDEF⁹ e demais programas assistenciais para as famílias com filhos em idade escolar, que vinculam o acesso dessas famílias a esses programas à freqüência dos seus filhos à escola, fizeram com que o ingresso tardio no ensino fundamental fosse bastante minimizado.

A opção em usar essas duas taxas na construção da variável latente utilizada nesse estudo como variável dependente foi apresentar uma alternativa que superasse os ruídos de medida gerados ao considerá-las isoladamente. A relevância quantitativa na utilização dessas duas medidas está mais relacionada às escolas localizadas na área rural, o que é o caso das escolas dos assentamentos, onde algumas crianças ingressam no ensino fundamental após os sete anos. Isto faria com que a relação entre a adequação e a aprovação se tornasse menos nítida e a utilização das duas medidas seria uma forma de compensar os impactos individuais na medição do desempenho escolar. A maneira encontrada para avaliar essas questões foi considerar no Estudo 2, também, a variável adequação idade-série separadamente, tanto para os anos iniciais (1.^a a 4.^a série) como para os anos finais (5.^a a 8.^a série) do ensino fundamental.

⁹ Lei n.º 9.424, de 24/12/1996, institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Além disso, torna-se importante identificar uma medida do desempenho escolar desvinculada da avaliação de desempenho decorrente das notas obtidas nas provas de língua portuguesa e matemática, aplicadas pelo MEC na Prova Brasil e no SAEB. A ausência de uma base de informações abrangente, que contemple as escolas localizadas no meio rural, como é o caso das escolas dos assentamentos, prejudica os estudos voltados para avaliar o desempenho escolar dessas escolas. A possibilidade de se dispor, com os resultados da Prova Brasil 2009, da avaliação dos alunos das escolas rurais com mais de 20 alunos, apresenta-se como um avanço na democratização das avaliações do MEC.

É importante registrar, também, que o desempenho escolar é um construto que envolve um elenco de dimensões, o qual não deve ser estabelecido apenas pelas notas nas provas de matemática e língua portuguesa aplicadas aos alunos

Retornando aos indicadores selecionados para a construção da estrutura fatorial do desempenho escolar, a recodificação das variáveis foi somente necessária para o caso da taxa de distorção idade-série, em que se considerou o seu complemento como forma de manter a contribuição positiva para com o desempenho escolar, ou seja, maiores valores para a taxa de adequação idade-série correspondem ao melhor desempenho escolar (Anexo 3).

Os indicadores foram transformados em escores z, com média 0 e desvio padrão 1, antes de serem submetidos à análise fatorial. O exame de fatorabilidade da matriz de correlações (matriz R) mostrou condição favorável para extração de fatores, com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) assumindo o valor 0,69. A estrutura fatorial final, com 1 fator, contemplou 5 variáveis e N = 626 casos válidos (Tabela 22).

Tabela 22 – Desempenho escolar – Estatísticas descritivas das 5 variáveis submetidas à análise fatorial

Variáveis	N	Valores ausentes		Assimetria	Curtose	Valor	
		Abs.	%			Mínimo	Máximo
ADQ14	1385	85	5,8	-0,18	-0,58	-3,17	1,98
ADQ58	905	565	38,4	0,35	-0,46	-1,93	2,78
TAP14	1384	86	5,9	-0,64	0,98	-4,28	1,75
TAP58	899	571	38,8	-0,73	1,32	-4,93	1,69
ADQCF	705	765	52,0	1,00	0,60	-1,12	3,47

N: 626
 Determinante: 0,10
 KMO: 0,69

O resultado da Análise Paralela (AP) para as 5 variáveis recomendou a extração de 1 fator (Tabela 23). A análise do *scree plot* também seguiu essa orientação (Figura 7).

Tabela 23 – Desempenho escolar – Análise Paralela para estabelecer o número de componentes

Componentes	Autovalor empírico (A)	Autovalor randômico (B)	(A) - (B)
1	2,93	1,07	1,85
2	0,99	1,03	-0,04
3	0,51	1,00	-0,49
4	0,40	0,97	-0,57
5	0,18	0,93	-0,75

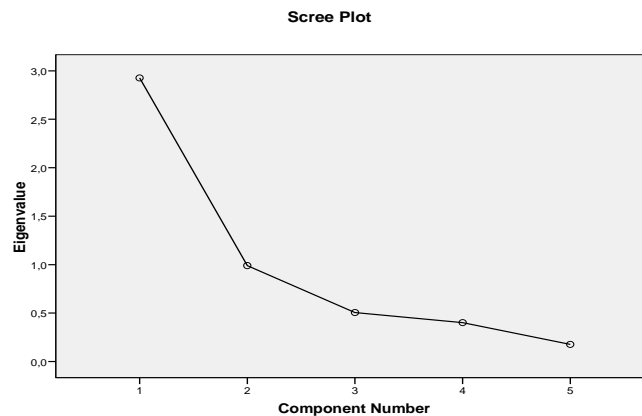


Figura 7 – Desempenho escolar – Scree plot para 5 variáveis

As cargas fatoriais apresentaram-se altas, variando de 0,65 a 0,88. A variância explicada foi de 58,54% e a análise de fidedignidade dos itens, verificada a partir do Lambda 2 de Guttman e do Alfa de Cronbach, foi, respectivamente, 0,83 e 0,82. O construto apresentou as maiores cargas fatoriais para as taxas de adequação idade-série dos anos finais (5.^a a 8.^a série) e dos anos iniciais (1.^a a 4.^a série), que assumiram, respectivamente, os valores de 0,88 e 0,84 (Tabela 24).

Tabela 24 – Desempenho escolar – Cargas fatoriais, comunalidade, correlação item-total corrigido e demais estatísticas da análise fatorial

Item	Descrição do item	Carga Fatorial	h ²	r _{it}
Fator único				
1. ADQ58	Alunos do EF - 5 ^a a 8 ^a com idade-série adequada (%).	0,88	0,78	0,77
2. ADQ14	Alunos do EF - 1 ^a a 4 ^a com idade-série adequada (%).	0,84	0,70	0,69
3. TAP14	Taxa de aprovação nos anos iniciais do EF (%).	0,73	0,54	0,59
4. ADQCF	Alunos com idade de conclusão do EF adequada (%).	0,70	0,49	0,52
5. TAP58	Taxa de aprovação nos anos finais do EF (%).	0,65	0,42	0,49

Variância explicada: 58,54%

Lambda 2 de Guttman: 0,83

Alfa de Cronbach: 0,82

N: 626

Resultados obtidos com Análise de Componentes Principais.

Estudo 2 – Modelos de regressão linear múltipla

A análise de regressão desenvolvida nesta etapa do trabalho definiu três modelos, a partir de três variáveis dependentes distintas. O primeiro modelo considerou como medida do desempenho escolar a solução fatorial estabelecida no Estudo 1, com as taxas de adequação idade-série (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries), taxas de aprovação (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries) e taxa de adequação idade de conclusão do ensino fundamental. O segundo adotou como variável dependente a taxa de adequação idade-série da 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental e o terceiro modelo a taxa de adequação idade-série da 5.^a a 8.^a série.

Foram testadas na construção dos modelos as 11 variáveis independentes relativas ao contexto (efeito externo) e aos aspectos da escola (efeito interno). Como efeito externo considerou-se as soluções fatoriais relativas às dimensões referentes ao NSE da comunidade e ao NSE do aluno. No efeito da escola foram consideradas as soluções fatoriais relativas às dimensões: crenças do Diretor, infra-estrutura, organização didático-pedagógica e recursos humanos.

A análise inicial das variáveis, quanto aos pressupostos para utilização da técnica de análise de regressão, teve início com a análise das estatísticas descritivas e verificação da normalidade das distribuições, a partir da avaliação dos coeficientes de assimetria e curtose e dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, conforme apresentado na Tabela 25.

Tabela 25 – Interpretação dos fatores, estatísticas descritivas e teste de normalidade das variáveis

Variáveis											
Variável	Descrição										
Variável independente											
1. F1NSECN	NSE da comunidade										
2. F1NSEFN	NSE do aluno										
3. F1PEDN	Adequação dos níveis de ensino oferecidos pela escola às necessidades da comunidade local										
4. F2PEDN	Integração da escola com a comunidade										
5. F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas										
6. F2INFRAN	Adequação dos meios de comunicação da escola										
7. F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função										
8. F2RHN	Familiaridade dos profissionais da educação com a vida no meio rural										
9. F1CRN	Satisfação com as condições de ensino (desejabilidade social)										
10. F2CRN	Atividade típica do meio rural não exige muita escolaridade (educação estimulando o êxodo rural)										
11. F3CRN	Educação promovendo a cidadania (educação para o desenvolvimento pessoal)										
Variável dependente											
1. F1QUALIN	Modelo 1 - Desempenho escolar - construto										
2. ADQ14	Modelo 2 - Desempenho escolar - Adequação idade-série no EF - 1ª a 4ª série										
3. ADQ58	Modelo 3 - Desempenho escolar - Adequação idade-série no EF - 5ª a 8ª série										
Variável	N	Valor		Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Teste de Normalidade			
		Mínimo	Máximo					Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
								Estatist.	Sig.	Estatist.	Sig.
Variável independente											
1. F1NSECN	1431	-1,51	1,56	0,10	0,48	0,21	-0,01	0,04	0,00	0,99	0,00
2. F1NSEFN	1469	-1,28	2,70	0,12	0,67	-0,28	-0,44	0,17	0,00	0,94	0,00
3. F1PEDN	1470	-1,30	0,82	0,00	0,65	-0,36	-1,09	0,16	0,00	0,92	0,00
4. F2PEDN	1407	-1,37	0,79	0,00	0,51	-0,39	-0,59	0,11	0,00	0,96	0,00
5. F1INFRAN	1310	-0,67	1,81	0,03	0,62	0,77	-0,43	0,13	0,00	0,90	0,00
6. F2INFRAN	1398	-1,03	1,40	0,01	0,61	0,14	-1,10	0,07	0,00	0,96	0,00
7. F1RHN	1369	-1,47	2,16	0,00	0,64	0,49	-0,37	0,06	0,00	0,97	0,00
8. F2RHN	1042	-1,48	1,05	-0,09	0,69	0,04	-0,97	0,06	0,00	0,96	0,00
9. F1CRN	1357	-1,68	0,95	0,01	0,56	-0,55	-0,14	0,07	0,00	0,97	0,00
10. F2CRN	1459	-1,42	1,11	0,00	0,65	-0,14	-0,81	0,08	0,00	0,97	0,00
11. F3CRN	1467	-3,01	0,44	0,00	0,76	-1,92	3,20	0,38	0,00	0,65	0,00
Variável dependente											
F1QUALIN	626	-2,14	2,04	0,06	0,71	0,27	-0,36	0,04	0,01	0,99	0,00
ADQ14	1385	-3,17	1,98	0,00	1,00	-0,18	-0,58	0,04	0,00	0,99	0,00
ADQ58	905	-1,93	2,78	0,00	1,00	0,35	-0,46	0,05	0,00	0,98	0,00

Os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk atestaram a significância da normalidade de todas as variáveis avaliadas, no nível de 5%. Os coeficientes de assimetria e curtose identificaram certa restrição na normalidade para a variável F3CRN, relativa ao construto “Educação promovendo a cidadania” pertencente à sub-dimensão crenças do Diretor.

A relação entre as variáveis foi verificada pelo coeficiente de correlação de Pearson e pela análise dos resíduos dos modelos, que permitiu, inclusive, avaliar a existência de relações multivariadas não-lineares. Os resultados observados foram considerados adequados e os gráficos dessa análise são apresentados adiante, junto aos respectivos resultados dos modelos de regressão. Como as técnicas multivariadas se baseiam em medidas correlacionais de associação, como é o caso da regressão linear múltipla, a existência de associação entre as variáveis independentes atua negativamente nos resultados obtidos, bem como a existência de associação não-linear entre a variável dependente e as variáveis explicativas. Ao se desprezar

a verificação das diversas formas de associação, pode-se deparar com uma subestimação da força real da relação.

A matriz de correlação de Pearson (Tabela 26) apresenta as correlações testadas no nível de significância de 5%, para as 11 variáveis independentes testadas nos modelos de regressão e as 3 variáveis dependentes. Foi utilizada a opção *listwise* do SPSS 15.0, para eliminação das observações incompletas. Tratando-se de variáveis independentes, o ideal seria que, entre elas, ocorresse correlação nula ou, no mínimo, uma baixa correlação. Como na prática essa condição raramente é alcançada, principalmente quando se pesquisa fenômenos sociais, do conjunto de 55 correlações testadas, 42% não foram significantes. Entre as correlações significantes no nível de 5%, apenas 14 apresentaram o coeficiente de correlação linear de Pearson superior a módulo de 0,20 e, apenas para o par de variáveis F1INFRAN e F1RHN, o coeficiente de correlação atingiu o valor de 0,41, o maior valor na matriz de correlação.

A verificação da correlação linear de Pearson (r) para as variáveis dependentes e as variáveis independentes que potencialmente poderiam ser incluídas nos modelos apresentou uma variação no comportamento quanto ao seu grau, sugerindo que os modelos teriam uma configuração diferenciada. A variável relativa às crenças do Diretor (F2CRN), interpretada como a educação estimulando o êxodo rural, apresentou correlação negativa para com as 3 variáveis dependentes. O mesmo comportamento foi observado para a variável que mediu a crença do Diretor na educação como fator de desenvolvimento pessoal (F3CRN). Para as demais variáveis independentes, a correlação com as 3 medidas do desempenho escolar se manteve positiva e num grau aceitável para aplicação da técnica de regressão (Tabela 26).

Tabela 26 – Coeficiente de correlação linear de Pearson para as variáveis independentes e entre as variáveis dependentes e independentes

Variáveis independentes	Variáveis Dependentes			Variáveis Independentes									
	F1QUALIN	ADQ14	ADQ58	F1NSECN	F1NSEFN	F1PEDN	F2PEDN	F1INFRAN	F2INFRAN	F1RHN	F2RHN	F1CRN	F2CRN
F1NSECN	0,24	0,22	0,23										
F1NSEFN	0,17	0,16	0,15	0,31									
F1PEDN	0,09	0,05	0,12	0,08	-0,06								
F2PEDN	0,27	0,28	0,24	0,22	0,19	-0,03							
F1INFRAN	0,47	0,34	0,45	0,20	0,11	0,06	0,34						
F2INFRAN	0,15	0,19	0,22	0,11	0,06	-0,01	0,26	0,25					
F1RHN	0,41	0,40	0,43	0,30	0,09	0,06	0,26	0,41	0,29				
F2RHN	0,03	0,06	0,06	-0,03	-0,09	0,07	0,08	-0,14	0,26	-0,15			
F1CRN	0,08	0,04	0,09	0,13	0,10	0,02	0,20	0,25	0,07	0,16	-0,12		
F2CRN	-0,29	-0,25	-0,26	-0,14	-0,11	0,05	-0,23	-0,24	0,01	-0,18	0,11	0,03	
F3CRN	-0,06	-0,08	-0,03	-0,08	-0,03	-0,08	0,02	-0,06	-0,01	-0,11	0,11	0,10	0,26

Nota: Valores em negrito não significantes no nível de 5%.

A análise de regressão linear múltipla teve como método de estimação o Método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), e o método de seleção e ordenação para incorporação

das variáveis considerou a especificação do pesquisador. Foi utilizado o método progressivo, no qual o processo de modelagem tem início com um modelo de regressão linear simples, quando cada variável é avaliada isoladamente, de forma a se identificar aquela que explica a maior proporção da variação total da variável dependente. Esse procedimento foi sucessivamente adotado na construção dos modelos de ordem superior, até não existir mais regressores potenciais que, ao ingressarem no modelo, contribuíssem com uma proporção adicional significativa para explicação da variação total. Os regressores NSE da comunidade e NSE do aluno foram mantidos nos modelos, por se tratar de variáveis de controle, apesar do teste de significância recomendar, em alguns casos, a sua exclusão.

A multicolinearidade dos regressores foi avaliada pelo fator de inflação da variância (FIV), que assumiu valores próximos de 1. O FIV assume valores positivos e não possui limite superior. No entanto, a teoria assume como aceitável o intervalo até o valor 10, sendo considerados melhores aqueles mais próximos de 1. Nessas condições, todos os regressores foram considerados significantes. Esse teste foi confirmado pela estatística Tolerância (TOL), que também assumiu valores próximos de 1. Essas estatísticas certificaram a inexistência de multicolinearidade entre as variáveis (Tabela 27).

Tabela 27 – Análise de multicolinearidade – Tolerância (TOL) e Fator de inflação da variância (FIV)

Modelos de Regressão linear múltipla		Teste de colinearidade					
		TOL	FIV	TOL	FIV	TOL	FIV
Modelo 1		Modelo 1A		Modelo 1B		Modelo 1C	
FINSECN	NSE da comunidade	0,82	1,21	0,82	1,21	0,82	1,21
FINSEFN	NSE do aluno	0,88	1,14	0,87	1,15	0,87	1,15
F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas	0,79	1,27	0,64	1,57	0,64	1,57
F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função	0,77	1,29	0,71	1,41	0,71	1,41
F2RHN	Familiaridade dos profissionais da educação com a vida no meio rural	0,96	1,04	0,96	1,04	0,96	1,04
F2CRN	Educação estimulando o êxodo rural	0,91	1,10	0,84	1,19	0,27	3,66
DUMMY12	Variável dummy para regiões norte e nordeste			0,54	1,85	0,50	2,01
INTERAÇÃO	Interação F2CRN e DUMMY12					0,32	3,13
Modelo 2		Modelo 2A		Modelo 2B		Modelo 2C	
FINSECN	NSE da comunidade	0,89	1,12	0,89	1,12	0,89	1,12
FINSEFN	NSE do aluno	0,90	1,11	0,89	1,13	0,89	1,13
F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas	0,65	1,54	0,53	1,90	0,53	1,90
F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função	0,71	1,41	0,66	1,52	0,66	1,52
F2PEDN	Integração da escola com a comunidade	0,68	1,47	0,68	1,47	0,68	1,47
F2INFRAN	Adequação dos meios de comunicação da escola	0,73	1,37	0,73	1,37	0,73	1,37
F2CRN	Educação estimulando o êxodo rural	0,89	1,13	0,85	1,17	0,19	5,21
DUMMY12	Variável dummy para regiões norte e nordeste			0,53	1,87	0,48	2,09
INTERAÇÃO	Interação F2CRN e DUMMY12					0,22	4,61
Modelo 3		Modelo 3A		Modelo 3B		Modelo 3C	
FINSECN	NSE da comunidade	0,87	1,15	0,87	1,16	0,86	1,16
FINSEFN	NSE do aluno	0,88	1,14	0,87	1,15	0,87	1,15
F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função	0,69	1,44	0,61	1,65	0,61	1,65
F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas	0,65	1,53	0,55	1,83	0,55	1,83
F2PEDN	Integração da escola com a comunidade	0,72	1,39	0,71	1,40	0,71	1,40
F2INFRAN	Adequação dos meios de comunicação da escola	0,78	1,27	0,78	1,28	0,78	1,28
F2CRN	Educação estimulando o êxodo rural	0,87	1,16	0,82	1,22	0,23	4,43
F1PEDN	Adequação dos níveis de ensino oferecidos pela escola às necessidades da comunidade local	0,96	1,04	0,96	1,04	0,96	1,04
DUMMY12	Variável dummy para regiões norte e nordeste			0,50	2,00	0,43	2,32
INTERAÇÃO	Interação F2CRN e DUMMY12					0,27	3,73

A possibilidade de estar ocorrendo um efeito sobre o desempenho escolar decorrente da localização geográfica das escolas levou à avaliação da estabilidade do modelo a partir da inclusão de variável *dummy* para as Regiões Norte e Nordeste (DUMMY12). A inclusão dessa variável revelou, além do impacto regional sobre o desempenho escolar, reflexo na variável F2CRN, relativa à sub-dimensão crenças do Diretor, interpretada como “Educação estimulando o êxodo rural”. Em função desse resultado, foi incluída, ainda, uma nova variável para verificar a interação da localização geográfica da escola com a variável F2CRN, denominada INTERAÇÃO.

Os resultados encontrados para cada um dos três modelos, construídos a partir da definição de uma medida específica do desempenho escolar, são apresentados a seguir.

Modelo 1 – Variável dependente: Desempenho escolar (F1QUALIN)

O primeiro modelo considerou como variável dependente o desempenho escolar medido a partir do fator construído no Estudo 1, com as taxas de adequação idade-série do ensino fundamental por grupo de séries (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries), taxas de aprovação do ensino fundamental por grupo de séries (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries) e taxa de adequação da idade de conclusão do ensino fundamental.

Considerando o conjunto de variáveis apresentadas na Tabela 25 como potenciais candidatas, o modelo, além das variáveis de controle relativas ao NSE da comunidade e do aluno, foi definido com as variáveis representantes da dimensão infra-estrutura, recursos humanos e crenças do Diretor. As variáveis da dimensão organização didático-pedagógica não foram consideradas significativas para explicação do desempenho escolar medido pelo fator F1QUALIN. A função do desempenho escolar nas escolas de ensino fundamental localizadas nas áreas de assentamento rural utilizou uma amostra com 382 observações.

O Modelo 1 foi avaliado em três situações. A primeira, definida no Modelo 1A, considerou apenas as variáveis observadas. A segunda situação, avaliada no Modelo 1B, introduziu a variável *dummy* para as Regiões Norte e Nordeste. A terceira, verificada no Modelo 1C, considerou além da variável *dummy* para a localização geográfica da escola, a interação dessa condição com a variável F2CRN, relativa à dimensão crenças do Diretor no aspecto “Educação estimulando o êxodo rural”.

Os resultados das três situações analisadas, a partir do Modelo 1, estão apresentadas na Tabela 28.

Tabela 28 – Modelo 1 – Análise de regressão

Variável dependente: Construto (taxa de aprovação, adequação idade-série, adequação idade-conclusão)				
Modelo 1		Coeficiente		
		Modelo 1A	Modelo 1B	Modelo 1C
	Constante	-0,06* (0,03)	0,40*** (0,07)	0,45*** (0,07)
F1NSECN	NSE da comunidade	0,05 (0,06)	0,05 (0,06)	0,04 (0,06)
F1NSEFN	NSE do aluno	0,11** (0,05)	0,08* (0,05)	0,08* (0,05)
F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas	0,42*** (0,06)	0,23*** (0,06)	0,23*** (0,06)
F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função	0,27*** (0,05)	0,15*** (0,05)	0,16*** (0,05)
F2RHN	Familiaridade dos profissionais da educação com a vida no meio rural	0,13*** (0,04)	0,15*** (0,04)	0,14*** (0,04)
F2CRN	Educação estimulando o êxodo rural	-0,16*** (0,05)	-0,06 (0,05)	0,09 (0,09)
DUMMY12	Variável dummy para regiões norte e nordeste		-0,61*** (0,08)	-0,66*** (0,08)
INTERAÇÃO	Interação F2CRN e DUMMY12			-0,22** (0,11)
Desvio padrão entre parênteses		R2: 33,2%	R2 : 42,0%	R2 : 42,5%
*** (1%)		F : 32,56***	F : 40,4***	F : 36,22***
** (5%)		DW (d): 1,47	DW (d): 1,44	DW (d): 1,44
* (10%)		N : 382	N : 382	N : 382

Os valores do coeficiente de determinação R^2 , para as três situações, revelaram um aumento na explicação do desempenho escolar, na medida em que os efeitos da localização geográfica da escola eram controlados. No Modelo 1A, o efeito no desempenho escolar relativo à variável F2CRN foi evidenciado, confirmando a hipótese de que as crenças do Diretor se relacionam negativamente com o desempenho escolar. Ao se introduzir a variável *dummy* para as Regiões Norte e Nordeste, no Modelo 1B, foi evidenciado o efeito regional desse impacto. O Modelo 1C, com a introdução da variável INTERAÇÃO (F2CRN x DUMMY12), mostrou que o impacto da crença do Diretor sobre o desempenho escolar ocorria nas Regiões Norte e Nordeste, relativamente às demais regiões (Sudeste, Centro-Oeste e Sul). No Modelo 1A o valor de R^2 foi de 33,2%, passando para 42,0% no Modelo 1B e chegando a 42,5% no Modelo 1C.

A melhoria sucessiva no poder de explicação das três situações do Modelo 1 foi confirmada na significância do teste da estatística F . Para o Modelo 1A, o valor assumido por

F foi de 32,56, no Modelo 1B ficou em 40,4 e no Modelo 1C em 36,22, valores significantes no nível de 1%.

O teste de Durbin-Watson comprovou, a partir da análise dos resíduos, a não existência de correlação serial entre as variáveis, mostrando-se significativa nas três situações, com a estatística d assumindo o valor 1,47 para o Modelo 1A e 1,44 para os Modelos 1B e 1C.

A análise dos resíduos também foi considerada para verificação da normalidade nas distribuições das variáveis a partir dos gráficos de probabilidade normal (*Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual*) e dispersão dos resíduos (*Scatterplot*) (Figuras 8, 9 e 10).

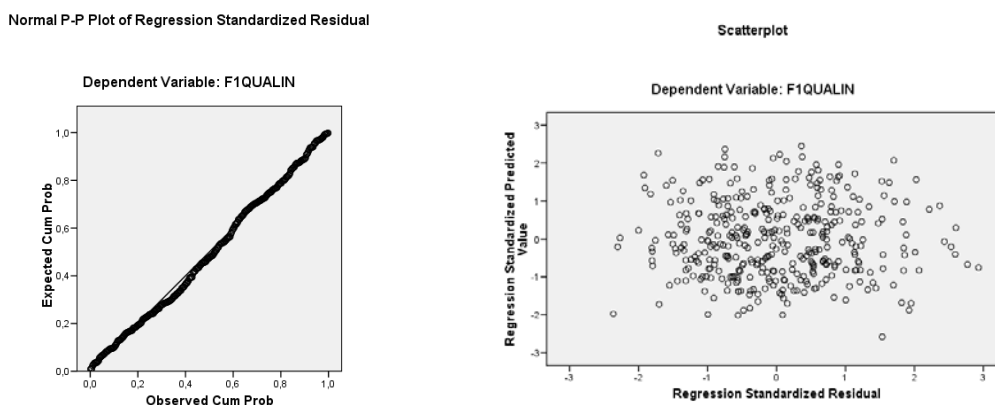


Figura 8 – Modelo 1A – Análise dos resíduos

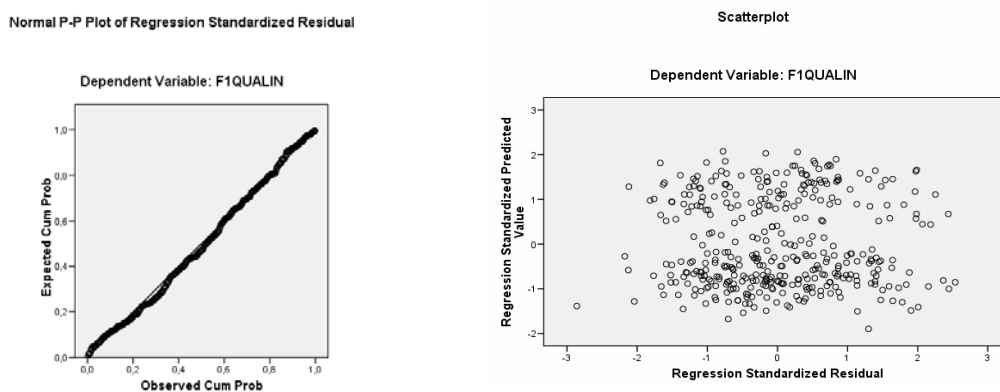


Figura 9 – Modelo 1B – Análise dos resíduos

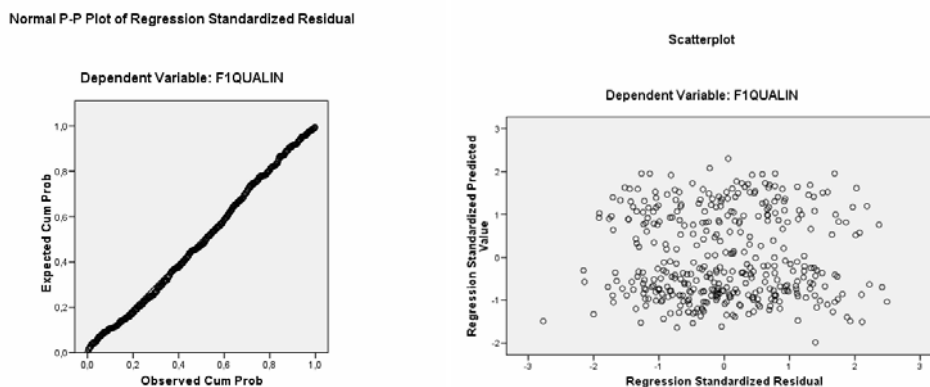


Figura 10 – Modelo 1C – Análise dos resíduos

Modelo 2 – Variável dependente: Desempenho escolar (ADQ14)

O segundo modelo considerou como variável dependente o desempenho escolar medido a partir da taxa de adequação idade-série do ensino fundamental nas séries iniciais (1.^a a 4.^a série) do ensino fundamental.

Foram testadas todas as variáveis independentes apresentadas na Tabela 25, o modelo foi definido, além das variáveis de controle relativas ao NSE da comunidade e do aluno, com variáveis representantes da dimensão infra-estrutura, organização didático-pedagógica, recursos humanos e crenças do Diretor. Para sua definição, foi considerada uma amostra com 1.025 observações.

O Modelo 2 também foi avaliado em três situações. A primeira, apresentada no Modelo 2A, foi construída a partir das variáveis observadas. A segunda situação, avaliada no Modelo 2B, introduziu a variável *dummy* para as Regiões Norte e Nordeste e a terceira, verificada pelo Modelo 2C, considerou, além da variável *dummy* para a localização geográfica da escola, a interação dessa condição com a variável F2CRN, relativa à dimensão crenças do Diretor no construto “Educação estimulando o êxodo rural”.

O coeficiente de determinação R^2 revelou que o poder de explicação do modelo 2A aumentou ao se introduzir a variável *dummy* relativa à localização da escola nas Regiões Norte e Nordeste, passando de 24,3% para 28,5% no Modelo 2B. Esse impacto no desempenho escolar, avaliado no Modelo 2B e significativo no nível de 1%, foi negativo e aconteceu na ordem de 0,62. No entanto, ao se introduzir a variável que combinava o efeito da localização da escola com a crença do Diretor na educação estimulando o êxodo rural (F2CRN) no Modelo 2C, não se obteve maior explicação do desempenho escolar. Essa

variável, no Modelo 2C, não foi considerada significativa e o valor de R^2 , quando comparado com o do Modelo 2B, ficou inalterado.

Esse resultado mostrou que, para o desempenho escolar medido pela adequação idade e série nos anos iniciais do ensino fundamental, o efeito da localização da escola é significativo e negativo, mas não está relacionado com a crença do Diretor.

A melhoria no poder de explicação do Modelo 2B em relação ao Modelo 2A também foi revelada no teste da estatística F , quando o valor dessa estatística passou de 48,05 para 52,10, significativa no nível de 1%. No caso da Modelo 2C, apesar do teste F ter sido significativo para a regressão, teve seu valor reduzido quando comparado com o do Modelo 2B, passando para 46,52.

O teste de Durbin-Watson foi realizado para os modelos 2A, 2B e 2C, com a estatística d assumindo o valor 1,41 para os Modelos 2A e 2C, e 1,40 para o Modelo 2B, confirmando, a partir da análise dos resíduos, a não existência de correlação serial entre as variáveis e a adequação dos modelos.

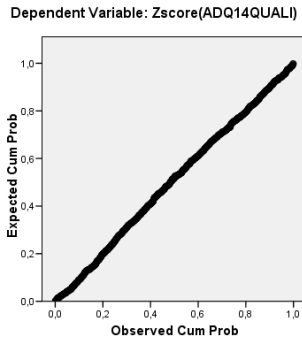
Os resultados das três situações verificadas a partir do Modelo 2 estão apresentadas na Tabela 29.

Tabela 29 – Modelo 2 – Análise de regressão

Variável dependente: Taxa de adequação idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental				
Modelo 2		Coeficiente		
		Modelo 2A	Modelo 2B	Modelo 2C
Constante		0,04 (0,03)	0,49*** (0,06)	0,52*** (0,07)
F1NSECN	NSE da comunidade	0,08 (0,06)	0,09 (0,06)	0,09 (0,06)
F1NSEFN	NSE do aluno	0,07 (0,04)	0,03 (0,04)	0,03 (0,04)
F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades	0,39*** (0,06)	0,19*** (0,06)	0,19*** (0,06)
F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função	0,23*** (0,05)	0,12** (0,05)	0,12** (0,05)
F2PEDN	Integração da escola com a comunidade	0,16** (0,07)	0,13** (0,06)	0,13* (0,06)
F2INFRAN	Adequação dos meios de comunicação da escola	0,18*** (0,05)	0,20*** (0,05)	0,20*** (0,05)
F2CRN	Educação estimulando o êxodo rural	-0,14*** (0,04)	-0,08* (0,04)	0,03 (0,09)
DUMMY12	Variável dummy para regiões norte e nordeste		-0,62*** (0,08)	-0,66*** (0,08)
INTERAÇÃO	Interação F2CRN e DUMMY12			-0,13 (0,10)
Desvio padrão entre parênteses		R2 : 24,3%	R2 : 28,5%	R2 : 28,6%
*** (1%)		F : 48,08***	F : 52,10***	F : 46,52***
** (5%)		DW (d): 1,41	DW (d): 1,40	DW (d): 1,41
* (10%)		N : 1.025	N : 1.025	N : 1.025

A análise dos resíduos, realizada a partir dos gráficos de probabilidade normal (*Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual*) e dispersão dos resíduos (*Scatterplot*), apresentou aceitação da normalidade, o que confirma a validade dos testes considerados na análise de regressão (Figuras 11, 12 e 13).

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot

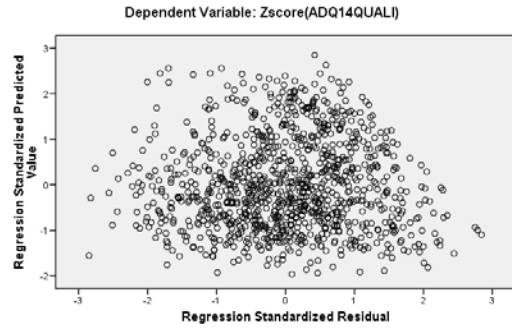
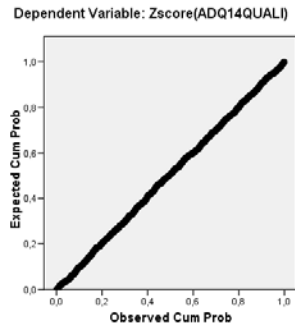


Figura 11 – Modelo 2A – Análise dos resíduos

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot

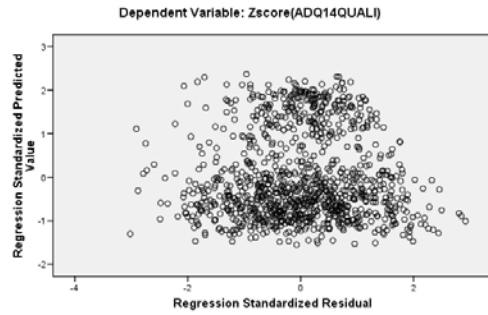
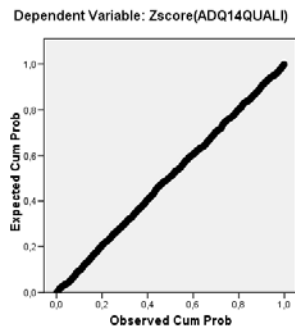


Figura 12 – Modelo 2B – Análise dos resíduos

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot

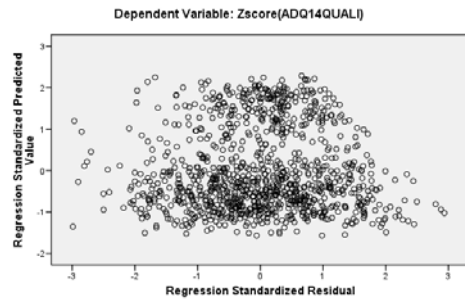


Figura 13 – Modelo 2C – Análise dos resíduos

Modelo 3 – Variável dependente: Desempenho escolar (ADQ58)

O terceiro modelo considerou como variável dependente o desempenho escolar medido a partir da taxa de adequação idade-série do ensino fundamental nas séries finais (5.^a a 8.^a série) do ensino fundamental.

Foi considerado o conjunto de variáveis apresentadas na Tabela 25 como potenciais candidatas a integrarem o modelo, e a função de regressão contou, além das variáveis de controle relativas ao NSE da comunidade e do aluno, variáveis representantes da dimensão infra-estrutura, organização didático-pedagógica, recursos humanos e crenças do Diretor. A função do desempenho escolar nas escolas de ensino fundamental localizadas nas áreas de assentamento rural foi estabelecida a partir de uma amostra com 693 observações.

O Modelo 3 também foi avaliado nas três situações, ou seja, apenas com as variáveis observadas (Modelo 3A), com a inclusão da variável *dummy* para as Regiões Norte e Nordeste (Modelo 3B) e com a interação da condição de localização da escola nas Regiões Norte e Nordeste com a variável F2CRN, relativa à dimensão crenças do Diretor no aspecto “Educação estimulando o êxodo rural”.

Os coeficientes de determinação R^2 , com a inclusão sucessiva das novas variáveis, mostraram um aumento no poder de explicação do desempenho escolar, assumindo o valor inicial de 40,0% (Modelo 3A), 47,0% após a inclusão da variável de controle do efeito da localização da escola (Modelo 3B) e 47,7% após a inclusão da variável interação (Modelo 3C). No Modelo 3A, o impacto negativo da variável F2CRN no desempenho escolar confirmou a hipótese inicial. No Modelo 3B, esse efeito negativo foi compartilhado com o controle da localização geográfica da escola, e no Modelo 3C, o efeito combinado da crença do Diretor com a localização geográfica da escola nas Regiões Norte e Nordeste foi considerado significativo e com impacto negativo no desempenho escolar, relativamente às demais regiões (Sudeste, Centro-Oeste e Sul).

A variação do desempenho escolar devida à crença do Diretor, no Modelo 3A correspondeu ao coeficiente da variável F2CRN, que assumiu o valor -0,17. No Modelo 3B, com a introdução da variável relativa à localização regional da escola (DUMMY12), o desempenho escolar perdeu o impacto direto da variável F2CRN e esse efeito foi transferido para a nova variável, que ficou com um coeficiente no valor de -0,77. No Modelo 3C, ao se avaliar a variação no desempenho devido à crença do Diretor, com a introdução da variável INTERAÇÃO, ela correspondeu à soma dos coeficientes da variável F2CRN, que voltou a ser significativa para o modelo, e da variável INTERAÇÃO, que

resultou num incremento de -0,16. Esses resultados mostram que a crença do Diretor é um efeito regionalizado.

O valor da estatística F para o Modelo 3A foi de 58,55, no Modelo 3B passou para 68,20 e no Modelo 3C ficou em 64,06. Para as três situações, a razão da proporção da variância explicada em relação à variância média (de referência) foi considerada significativa, ou seja, os modelos estabelecidos explicam, no nível de 1%, o desempenho escolar.

O teste de Durbin-Watson confirmou a não existência de correlação serial entre as variáveis, para as três situações, com a estatística d assumindo o valor 1,60 para os Modelos 3A, de 1,57 para o Modelo 3B e de 1,58 para o Modelo 3C.

Os resultados da análise de regressão para as três situações verificadas a partir do Modelo 3 estão apresentadas na Tabela 30.

Tabela 30 – Modelo 3 – Análise de regressão

Modelo 3		Coeficiente		
		Modelo 3A	Modelo 3B	Modelo 3C
Constante		-0,16*** (0,03)	0,42*** (0,07)	0,53*** (0,08)
F1NSECN	NSE da comunidade	0,02 (0,06)	0,05 (0,06)	0,05 (0,06)
F1NSEFN	NSE do aluno	0,12** (0,04)	0,07* (0,04)	0,07* (0,04)
F1RHN	Experiência do diretor para exercer a função	0,44*** (0,05)	0,26*** (0,05)	0,25*** (0,05)
F1INFRAN	Adequação da infra-estrutura para práticas pedagógicas integradas às atividades agrícolas	0,35*** (0,06)	0,13** (0,06)	0,13** (0,06)
F2PEDN	Integração da escola com a comunidade	0,19** (0,07)	0,14** (0,07)	0,14** (0,07)
F2INFRAN	Adequação dos meios de comunicação da escola	0,16*** (0,06)	0,20*** (0,05)	0,20*** (0,05)
F2CRN	Educação estimulando o êxodo rural	-0,17*** (0,05)	-0,07 (0,05)	0,16* (0,09)
F1PEDN	Adequação dos níveis de ensino oferecidos pela escola às necessidades da comunidade local	0,15*** (0,05)	0,15*** (0,04)	0,15*** (0,04)
DUMMY12	Variável dummy para regiões norte e nordeste		-0,77*** (0,08)	-0,87*** (0,09)
INTERAÇÃO	Interação F2CRN e DUMMY12			-0,32*** (0,10)
Desvio padrão entre parênteses		R ² : 40,0%	R ² : 47,0%	R ² : 47,7%
*** (1%)		F : 58,55***	F : 69,20***	F : 64,06***
** (5%)		DW (d): 1,60	DW (d): 1,57	DW (d): 1,58
* (10%)		N : 693	N : 693	N : 693

A análise dos resíduos, realizada a partir dos gráficos de probabilidade normal (*Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual*) e dispersão dos resíduos (*Scatterplot*), apresentou aceitação da normalidade, confirmando a adequação dos modelos e validando os testes considerados na análise de regressão (Figuras 14, 15 e 16).

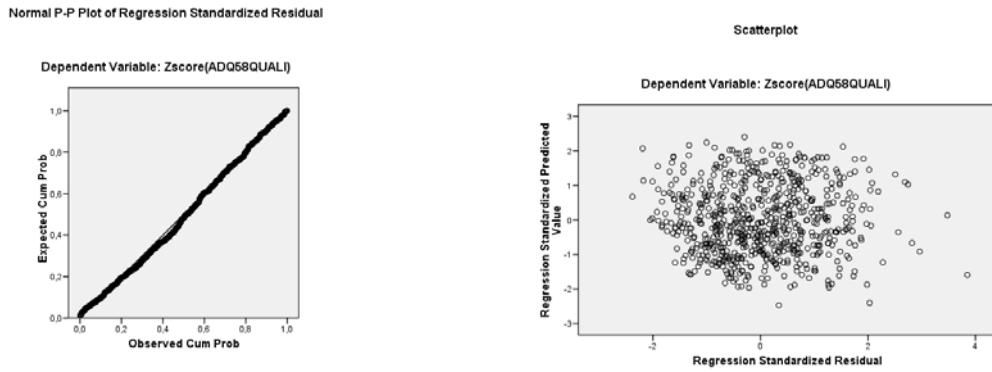


Figura 14 – Modelo 3A – Análise dos resíduos

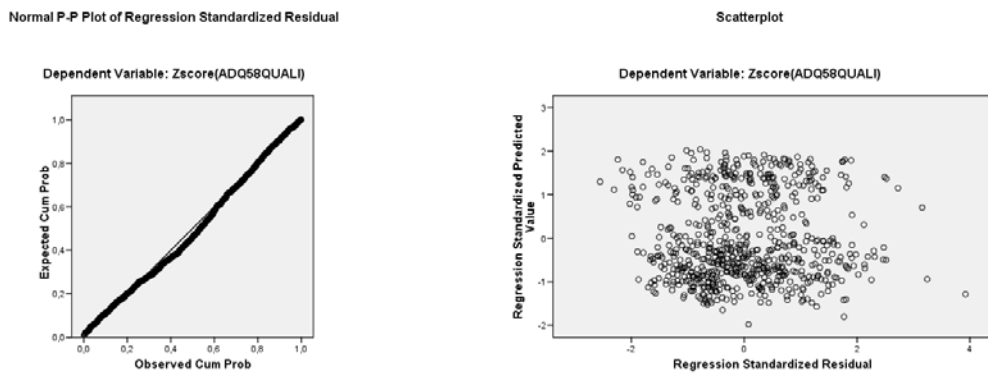


Figura 15 – Modelo 3B – Análise dos resíduos

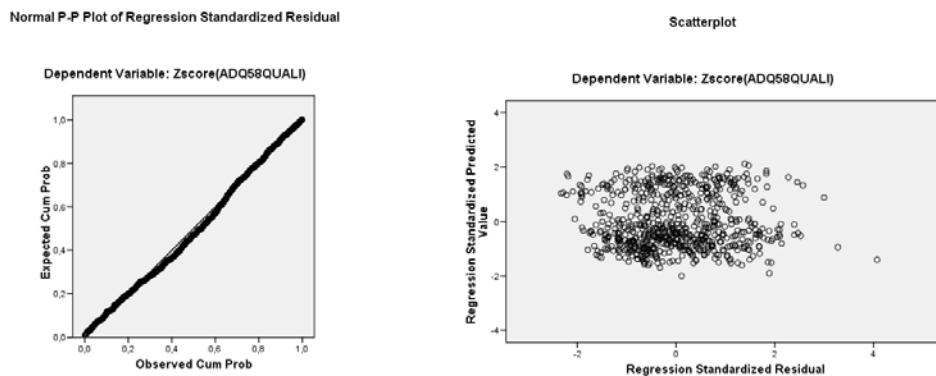


Figura 16 – Modelo 3C – Análise dos resíduos

Discussão dos resultados do Estudo 2

O objetivo do Estudo 2 foi avaliar a relação entre o desempenho escolar e as crenças do Diretor, a partir da análise de regressão. Os construtos relativos às crenças do Diretor, considerados como um atributo da escola e definidos no Estudo 1, fizeram parte do conjunto de variáveis independentes avaliadas para construção dos modelos desenvolvidos no Estudo 2, a saber: F1CRN, interpretada como “Satisfação com as condições de ensino”; F2CRN, relacionada com a crença de que a “Atividade típica do meio rural não exige muita escolaridade”; e F3CRN, como medida da crença na “Educação promovendo a cidadania”.

Apenas a variável F2CRN foi considerada significativa na explicação dos três modelos avaliados a partir de variáveis dependentes distintas e denominados Modelo 1A, Modelo 2A e Modelo 3A. A ausência das demais variáveis da dimensão “crenças do Diretor” ocorreu, possivelmente, pelos problemas identificados no Estudo 1, que evidenciaram a baixa fidedignidade e consistência interna dos itens nesses fatores. Os problemas com a qualidade de alguns itens decorreu, principalmente, em função da não validação do instrumento, a partir da utilização das etapas e procedimentos técnicos necessários. Esses aspectos foram evidenciados no Estudo 1, quando da identificação de problemas na adequação semântica dos itens ao público alvo pesquisado, duplicidade de conteúdo e indução das respostas no sentido da desejabilidade social.

Mesmo assim, os modelos de regressão revelaram o efeito negativo da variável F2CRN no desempenho escolar, sugerindo a existência da crença, por parte dos Diretores da escola, de que a educação formal não faz parte dos atributos necessários para os sujeitos que vivem nos assentamentos rurais.

Apesar de todos os modelos terem sido considerados significantes na sua formulação inicial, a partir das variáveis observadas, e a variável crença ter assumido um efeito negativo na explicação do desempenho escolar, o controle da localização regional das escolas teve uma participação importante no desempenho escolar. O fato de a escola estar localizada nas Regiões Norte e Nordeste por si só estabeleceu uma variação negativa para o desempenho escolar nas três variáveis dependentes definidas para medir esse construto – F1QUALIN, ADQ14 e ADQ58. Essa condição foi verificada pelos Modelos 1B, 2B e 3B.

Ao se buscar estabelecer uma associação entre a localização da escola e a crença do Diretor na educação formal como uma condição que estimula a migração do aluno para a cidade, a comparação dos resultados dos Modelos 1C, 2C e 3C mostrou que esse efeito ocorreu de forma significativa para os anos finais do ensino fundamental. Essa situação foi

confirmada no Modelo 3C, que considerou como variável resposta a taxa de adequação idade-série nos anos finais do ensino fundamental. Esse impacto havia sido identificado inicialmente no Modelo 1C, em função da variável dependente definida para esse modelo ser um construto que envolveu indicadores tanto dos anos iniciais como dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, ao se utilizar separadamente os grupos de anos do ensino fundamental como variável resposta, o efeito da interação sobressaiu-se para os anos finais, ficando para os anos iniciais apenas o efeito da localização da escola.

A avaliação comparada dos três modelos, nas três situações – com as variáveis observadas; com a variável de localização da escola nas Regiões Norte e Nordeste; e com a variável que associa a localização da escola à crença do Diretor –, mostrou que, para os anos iniciais do ensino fundamental, o impacto negativo no desempenho escolar decorre somente do fato de a escola estar localizada nas Regiões Norte e Nordeste, enquanto para os anos finais, o efeito negativo no desempenho escolar acumula, também, o impacto da crença do Diretor, e essa condição somente ocorre se a escola estiver localizada nas Regiões Norte e Nordeste.

Sendo assim, o efeito da crença do Diretor é um atributo regionalizado, identificado nas escolas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste, e que interfere negativamente no desempenho dos alunos, na medida em que os alunos progredem para séries mais avançadas do ensino fundamental. Em outras palavras, confirma-se a hipótese de que existe a crença, por parte dos Diretores das escolas dos assentamentos, de que a maior escolarização não é uma condição necessária para as pessoas que vivem e pretendem permanecer vivendo nessas comunidades, desenvolvendo as atividades produtivas típicas do meio rural. Essa percepção dos Diretores estaria, possivelmente, desencadeando comportamentos que estimulam os alunos que buscam maior e melhor escolarização a migrarem para os centros urbanos.

A interpretação da causa desse resultado pode estar associada às condições de desenvolvimento e qualidade de vida do meio rural nas Regiões Norte e Nordeste, quando comparadas às das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. As melhores condições do meio rural das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, em termos de desenvolvimento econômico e social, estimulam, por si só, a permanência dos sujeitos no espaço rural, mesmo após conquistarem maior grau de escolaridade. A proximidade com as novas tecnologias utilizadas nas atividades produtivas rurais dessas regiões apresenta-se como um fator estimulante e indutor na busca por maior escolarização por parte das populações assentadas, como forma de viabilizar a sua inclusão nesse ambiente produtivo. Essa percepção da realidade, compartilhada por toda a sociedade, inclusive pelos Diretores das escolas, alia-se às demais crenças típicas dos sujeitos

que vivem em áreas mais desenvolvidas, em função do maior acesso à informação. Esse contexto favorável possibilitou mudanças na crença que culturalmente define o meio rural como o espaço do atraso, relacionando-o com a baixa necessidade de escolarização da sua população.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o efeito da escola vêm apontando a existência de diferenças no desempenho escolar para determinados grupos sociais que vão além do que pode ser explicado por condições estruturais da escola ou por fatores cognitivos e socioeconômicos dos alunos. Entre as possíveis causas dessas diferenças, o preconceito, revelado nas práticas discriminatórias no ambiente escolar, surge como uma possibilidade que merece ser investigada (Casassus (2002); Carrara (2004); Soares & Alves (2003)).

Esses estudos sugerem que as desigualdades educacionais acontecem no espectro amplo e diversificado dos grupos formados por categorias de cor/raça, condições socioeconômicas, gênero e territorialidade, essa última na polaridade urbana e rural (Albernaz, Ferreira & Franco (2002); Andrade & Laros (2007); Biondi & Felício (2007); Bortoni-Ricardo (2005); Felício (2004); Felício & Fernandes (2005); Inep (2007b); Jesus & Laros (2004); Laros & Marciano (em preparação); Laros, Marciano & Andrade (submetido); Soares & Alves (2003)). Sendo a escola o espaço de interação social no qual essas diferenças se refletem, o ambiente escolar construído com base nas manifestações de preconceito e de práticas discriminatórias possivelmente as potencializará, repercutindo negativamente no desempenho escolar dos alunos, alvos desses comportamentos.

O conjunto de crenças que predomina em nossa sociedade sobre as pessoas que vivem no meio rural ainda revela uma imagem estereotipada que as associa a atributos negativos e desqualificadores. Essa imagem do homem do campo, mesmo ocorrendo de forma territorializada e em grau diferenciado, é associada a ingenuidade, indolência, acomodação, ignorância, desinformação e, até mesmo, a baixa capacidade para os estudos. Esse conjunto de crenças, quando presente no conteúdo psicológico dos Diretores das escolas, pode desencadear comportamentos negativos e equivocados desses gestores/administradores, que impactariam na oferta educacional, nas condições de ensino, ou mesmo, no tratamento individualizado dos alunos, no sentido da orientação educacional, do estímulo à progressão escolar e do aumento da auto-estima.

Em pesquisa desenvolvida sobre as representações sociais de professores e alunos das escolas localizadas em áreas de assentamento rural, foi identificada uma associação da imagem da população assentada – geralmente integrada aos movimentos sociais rurais – com a de grupos fanáticos, transgressores, desordeiros, que atuam às margens da legalidade. Essa percepção pode fazer emergir outras diferenças desqualificadoras em relação aos alunos

dessas comunidades, as quais se somam àquelas dirigidas à população do meio rural quanto à aprendizagem, à disciplina e ao conhecimento. O professor, não tendo como localizar, em suas experiências prévias, um espaço positivo para essas diferenças, é tomado por sentimentos de ansiedade diante do medo de “não saber lidar” com esses alunos, e então os identifica como estranhos. Essa interação mal resolvida reflete-se no desempenho escolar dos alunos, e resulta na instalação de um círculo vicioso, em que alunos e professores agem de forma a atender às expectativas uns dos outros (Rocha, 2004). Essas evidências podem ser consideradas, também, na perspectiva dos Diretores das escolas e dos demais profissionais da educação que atuam direta ou indiretamente no espaço escolar dessas localidades.

O estudo realizado nesta tese, a partir dos dados da Pnera, revelou a existência de três construtos subjacentes à dimensão *crenças dos Diretores* das escolas localizadas nas áreas de assentamento rural. Em função dos conteúdos abordados nos itens considerados na Pnera, esses construtos não revelaram as percepções dos Diretores sobre aspectos específicos das populações assentadas – que se diferenciam das demais populações do campo por seu engajamento nos movimentos sociais rurais –, mas somente aspectos relacionados com a população do campo em geral.

O primeiro desses construtos representou a “*satisfação dos Diretores com as condições de ensino*” da escola, sugerindo o efeito da desejabilidade social por parte desses profissionais da educação, motivada pela associação de dois aspectos, o pessoal – no sentido da exposição da atuação profissional – e o funcional – decorrente do vínculo com a rede de ensino que os nomeou. Na amostra considerada neste estudo, em torno de 78% dos Diretores declararam terem sido nomeados para exercer essa função na escola por indicação ou designação direta da Secretaria de Educação, e 71% confirmaram estar satisfeitos com a qualidade do ensino oferecido pela escola. A associação dos aspectos pessoal e funcional pode ter induzido os Diretores a uma avaliação equivocada das condições de oferta da escola, que não corresponde à realidade apresentada no diagnóstico estabelecido a partir das respostas fornecidas por eles próprios, quando indagados sobre aspectos relativos a infra-estrutura, recursos humanos e organização didático-pedagógica, de forma isolada e direta.

O segundo construto relativo à dimensão *crenças do Diretor* foi o mais relevante para este estudo, tendo sido interpretado como a crença em que o “*maior nível de escolarização não é necessário para as atividades típicas desenvolvidas no meio rural*”. Esse fator revelou a crença, culturalmente instalada na sociedade brasileira, de que a atividade produtiva desenvolvida no espaço rural está desassociada da escolaridade. Essa percepção atua como estímulo para que os alunos que vivem nas áreas de assentamento, caso tenham aspirações de

progredir em seus estudos, migrem para os centros urbanos. A justificativa encontrada para a manutenção dessa crença possivelmente se alicerça na percepção de que as atividades urbanas são mais complexas, exigindo, dessa forma, maior nível de escolarização, ao contrário das atividades rurais. Por outro lado, essa crença alimenta a naturalização da precariedade nas condições de oferta educacional nas áreas de assentamento, estimulando aqueles que buscam maior e melhor formação educacional ao êxodo rural. Esse aspecto atua na contramão do desenvolvimento dessas comunidades, tanto econômico como social, como também dos princípios que regem as políticas públicas da Reforma Agrária, orientadas pelo princípio da promoção da inclusão social dessas comunidades. As respostas dos Diretores para os itens integrantes desse fator mostraram que 63% deles acreditam que a juventude dos assentamentos precisa de estudo para ter oportunidade de trabalho nas cidades e, assim, se livrar da difícil atividade produtiva do meio rural. Para 73% dos Diretores, o que a população do campo mais precisa é saber ler, escrever e contar, ou seja, para desenvolver as suas atividades produtivas basta a escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental, o que corresponde à formação de uma população de analfabetos funcionais.

O terceiro construto da dimensão *crenças do Diretor* apontou para a “*educação promovendo a cidadania*” como instrumento para o aumento da conscientização dos direitos e deveres, e, conseqüentemente, das oportunidades para que a população assentada conquiste melhores condições de vida. No entanto, essa crença não vincula a educação necessária para promoção da cidadania àquela prestada pelas escolas do assentamento. Trata-se de uma posição distante, descomprometida, mais próxima da desajabilização social. Na amostra avaliada, 90% dos Diretores declararam concordar que as pessoas que têm estudo são mais conscientes dos seus direitos e que o trabalhador do campo que estudou se encontra mais preparado para negociar com os bancos.

Além da dimensão *crenças do Diretor*, o efeito das escolas localizadas nas áreas de assentamento sobre o desempenho escolar dos seus alunos foi avaliado na perspectiva da infra-estrutura, da organização didático-pedagógica e dos recursos humanos da instituição, com vistas à definição de modelos de regressão que estabelecessem a relação entre esses construtos, em especial os relativos às *crenças do Diretor*, com o desempenho escolar.

No caso da dimensão *infra-estrutura*, os construtos subjacentes mostraram aspectos específicos para as escolas localizadas nessas áreas, como a relevância da existência de hortas e equipamentos básicos para a atividade agrícola, que promovam a integração das atividades escolares com a realidade produtiva local. Essas especificidades também se relacionam com a merenda escolar, quanto ao fornecimento de alimentos para sua composição. Ainda com

referência à infra-estrutura, o segundo fator revelou aspectos relacionados com os meios de comunicação da escola, como equipamentos que facilitam a troca de informação com outros centros. A importância desse fator decorre do isolamento geográfico dessas localidades e da precariedade das vias de acesso, como também da carência dos meios de transporte.

Os aspectos relativos à dimensão *organização didático-pedagógica* mostraram a necessidade de oferta de níveis de ensino mais avançados, além dos anos iniciais do ensino fundamental. O maior destaque foi para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em todos os níveis da educação básica, inclusive na alfabetização. Essa demanda encontra respaldo nos diagnósticos sobre a escolarização dessas comunidades, que acompanha a realidade da população do campo em geral. As estatísticas divulgadas com base na Pnad (IBGE, 2008), estimaram em 4,5 o número médio de anos de estudo da população residente na área rural, o que corresponde à conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental. O analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais é de 23%, em oposição ao percentual da população urbana, estimado em 7% de pessoas não alfabetizadas. A demanda pela oferta de creche, ensino médio regular, educação profissional e educação especial também foi revelada no primeiro fator dessa dimensão de análise. O outro fator mostrou a relevância da *“integração da escola com a comunidade”*, a partir da instalação de órgãos colegiados que promovam esse diálogo. Diante das carências locais, a escola é demandada a participar de programas de transporte escolar, promover o atendimento à saúde dos educandos e incentivar as atividades esportivas e culturais. Essa integração também foi identificada na produção de proposta pedagógica que contemple a discussão, em sala de aula, de temas voltados à realidade local, como cooperativismo, desenvolvimento rural sustentável, organização social, entre outros.

Na dimensão *recursos humanos*, os resultados revelaram dois enfoques: um voltado para as características pessoais e de gestão do Diretor, e o outro relacionado com a relevância da familiaridade dos profissionais da escola com o meio rural. O primeiro deles foi interpretado como a *“experiência do Diretor para exercer a função”* na escola e enfatizou a gestão escolar, identificando o tempo em que o Diretor atua na área de educação e o nível de escolaridade do corpo docente da escola, e as características específicas do Diretor, como salário, escolarização, idade e forma de escolha para exercer a função (indicação, eleição ou concurso público). O segundo revelou uma especificidade local, ao identificar a relevância da *“familiaridade dos profissionais da educação com a vida no meio rural”*, a partir da experiência dos professores em atuar em escolas do meio rural e o tempo em que eles desenvolvem suas atividades docentes na própria escola.

Os construtos identificados compuseram o conjunto de variáveis que foram avaliadas nos modelos de regressão linear múltipla para explicar o desempenho escolar. As variáveis explicativas contemplaram, além da dimensão *crenças do Diretor*, as dimensões relativas ao *NSE do aluno e do contexto escolar*, e a dimensão do *efeito da escola*, nos aspectos: *infra-estrutura, organização didático-pedagógica e recursos humanos*.

As análises sobre a relação entre as crenças do Diretor e o desempenho escolar dos alunos das escolas localizadas nas áreas de assentamento mostraram que apenas o fator que identifica a *não exigência de maior escolaridade para desenvolver a atividade típica do campo* foi representativo nos modelos de regressão, revelando o efeito negativo desse fator no desempenho escolar. No entanto, a partir do controle da localização da escola, ficou evidenciado que o efeito negativo da crença do Diretor se mantinha apenas para as escolas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste.

Com a decomposição da medida do desempenho escolar, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, o efeito negativo da interação da crença do Diretor com a localização da escola manifestou-se somente no desempenho escolar dos alunos das séries finais do ensino fundamental, enquanto para os alunos dos anos iniciais, o efeito negativo deveu-se exclusivamente à localização geográfica da escola.

Esses resultados confirmaram, inicialmente, a hipótese de que, na dimensão *crenças do Diretor*, existe um construto associado ao preconceito que desestimula a progressão escolar dos alunos que vivem nas áreas de assentamento. Ao se avaliar a relação desse construto com o desempenho escolar, a partir da análise de regressão, ficou confirmada a hipótese de que ele é representativo e que tem um efeito negativo para com o desempenho escolar. O resultado inesperado decorrente deste estudo foi a identificação de que esse efeito ocorre de forma regionalizada, ou seja, para as escolas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste. E, mais do que isso, que esse efeito se revela a partir da 4.^a série do ensino fundamental, correspondendo aos anos finais desse nível de ensino, na medida em que os alunos avançam para uma maior escolaridade.

O efeito negativo dessa crença no desempenho escolar decorre, possivelmente, de comportamentos preconceituosos por parte dos Diretores, comportamentos esses que, muitas vezes, podem ser assimilados por outros profissionais que atuam no ambiente escolar, quando não associam a maior escolaridade às atividades típicas do espaço rural. Dessa forma, alcançar maior escolarização somente se justificaria para aqueles alunos que eventualmente pretendessem atuar nos centros urbanos.

A interpretação para o efeito regionalizado dessa crença poderia estar associada às precárias condições de desenvolvimento e de vida do meio rural das Regiões Norte e Nordeste, quando comparadas às das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. As melhores condições de vida do meio rural das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, além de estimularem por si só a permanência da população assentada em atividades produtivas no meio rural, evidenciam a relevância da escolarização para que essas atividades se tornem compensadoras e contribuam para a melhoria das condições de vida das famílias assentadas. A proximidade com as novas tecnologias utilizadas nas atividades produtivas rurais dessas Regiões apresenta-se como um fator indutor na busca por maior escolarização por parte dessas populações, como forma de viabilizar a sua inserção no ambiente produtivo. Essa percepção da realidade por parte da população assentada também é percebida pelo restante da sociedade, inclusive pelos Diretores das escolas. Em adição a essa percepção, o maior acesso à informação e o dinamismo em termos de mudanças comportamentais próprio das regiões mais desenvolvidas permitem que o sistema de crenças nessas sociedades se transforme e se reorganize mais rapidamente, fazendo com que o preconceito, culturalmente estabelecido para com as populações do meio rural, seja modificado ou atenuado de forma mais ágil do que nas Regiões Norte e Nordeste. Essa conjugação favorável para as Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste possibilitou mudanças na crença que define o meio rural como o espaço do atraso, relacionando-o com a baixa necessidade de escolarização por parte da sua população.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou, ainda, identificar a relevância dos aspectos psicossociais nas inter-relações no ambiente escolar, como elemento a ser considerado nas políticas educacionais, diante dos efeitos negativos que podem se manifestar no desempenho escolar dos alunos, em especial daqueles que compõem grupos sociais que apresentam, quase de forma homogênea e sistemática, baixo desempenho escolar.

A sugestão decorrente deste estudo, quanto ao instrumento de coleta, é no sentido da utilização dos procedimentos metodológicos próprios da Psicologia para sua elaboração, de forma que a medição desses aspectos sutis ocorra de maneira consistente e balanceada, com vistas à maior clareza e objetividade dos resultados. Esses procedimentos permitiriam a construção de indicadores mais representativos da realidade psicossocial no ambiente escolar, passíveis de serem utilizados como instrumentos para que os formuladores das políticas educacionais orientassem suas decisões, na busca de melhores resultados educacionais, na perspectiva da equidade e do respeito à diversidade social.

A educação é um dos principais mecanismos para o cumprimento dos princípios fundamentais da Constituição Brasileira, no sentido da construção de uma sociedade livre,

justa e solidária, voltada para o desenvolvimento do país, atenta e atuante na erradicação da pobreza e da marginalização, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais, de forma a promover o bem de todos, sem a prática do preconceito de origem, cor/raça, gênero, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Nesse contexto, há que se ressaltar a existência de uma estreita relação entre desigualdade, discriminação e exclusão social, de maneira que, no recorte “ocidental”, os excluídos seriam os rejeitados dos mercados materiais e simbólicos, ou seja, dos valores dominantes da sociedade (Sawaia, 2004).

A construção da escola do campo deve partir da clareza quanto ao lugar social que a educação deve ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento para o meio rural, no qual estão inseridos os assentamentos.

A conduta discriminatória no ambiente escolar não deve ser tratada de forma punitiva, mas com ações formativas, por meio de cursos, palestras, textos ou outro tipo de orientação por parte dos órgãos públicos vinculados à educação. É importante a criação de um espaço para a reflexão dessas questões, no contexto das desigualdades educacionais e diante do papel social da escola.

CONTRIBUIÇÕES:

APLICADA:

- ✓ Resgatar informações de uma base oficial de dados educacionais e abrir a discussão, a partir de resultados encontrados, sobre os aspectos psicossociais que atuam no ambiente escolar e interferem no desempenho dos alunos.
- ✓ Identificar medidas que concretamente subsidiem a formulação de políticas públicas e de ações no espectro das desigualdades educacionais, na óptica das práticas discriminatórias no ambiente escolar.

TEÓRICA:

- ✓ Identificar as crenças do Diretor das escolas localizadas nas áreas de assentamento em relação à população assentada.
- ✓ Identificar as características específicas das escolas localizadas nas áreas de assentamento quanto a infra-estrutura, recursos humanos e organização didático-pedagógica.
- ✓ Apresentar resultados que mostram a relação negativa entre as crenças do Diretor e o desempenho escolar nas escolas localizadas nas áreas de assentamento.

LIMITAÇÕES:

- ✓ Os itens que identificaram as crenças do Diretor não contemplaram atributos específicos da população assentada.
- ✓ O instrumento que coletou as crenças do Diretor apresentou problemas quanto ao conteúdo dos itens, o que prejudicou a estabilidade dos fatores.
- ✓ A medida do desempenho escolar não se mostrou abrangente o suficiente em função da carência de informações sobre as escolas dos assentamentos.

AGENDA:

- ✓ Desenvolver instrumento específico para identificação das crenças dos Diretores das escolas localizadas em áreas de assentamento, contemplando as etapas metodológicas

apropriadas (*Fowler (1988); Nunnally & Bernstein (1994); Floyd & Widaman (1995); Pasquali (1999 e 2003); Günther (2003); Laros & Palácios (2004); Laros (2005); Peres-dos-Santos (2007); Silva & Laros (2007)*).

- ✓ Definir construto do desempenho escolar incluindo indicadores “imateriais” do efeito da escola.
- ✓ Disponibilizar, para as secretarias fins do Ministério da Educação, os resultados alcançados neste estudo, no sentido da apropriação e consideração na formulação de políticas educacionais e definição de ações voltadas para a superação das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Texto para Discussão, n.º 702. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Disponível em: <<http://www.econ.fea.usp.br/abramovay>>. Acesso em: 7/2/2008.
- _____. et al. **Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores**, 2003. Disponível em: <<http://www.econ.fea.usp.br/abramovay>>. Acesso em: 16/2/2008.
- ALBERNAZ, A., et al. **Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro**. In: Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, 32 (3), 453-476, 2002.
- ALBUQUERQUE FILHO, C.A.C. de (2000). A reforma agrária no Brasil. In: **Jus Navigandi** 4(46), 2000. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/doutrina>>. Acesso em: 14/4/2008.
- ALBUQUERQUE, F.J.B. Psicologia social e formas de vida rural no Brasil. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18(1), 37-42, 2002.
- _____, et al. **Políticas públicas e os projetos de assentamento**. In: Estudos de Psicologia, 9(1), 81-88, 2004.
- _____, et al. Análise psicossocial do assentamento e seu entorno. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(2), 233-242, 2004.
- _____. et al. Integração entre assentados agrários e comunidades vizinhas. In: **Psicologia em Estudo**, 10(3), 499-506, 2005.
- AMSTALDEN, L.F.F. A reforma agrária no governo Collor. In: **Reforma Agrária**. Campinas: 3(22), 1992.
- ANDRADE, J.M. de & LAROS, J.A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 23(1), 33-42, 2007.
- ANDRADE, M.R. & DI PIERO, M.C. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M.R. et al. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa, pp. 61-88, 2004.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Mauro W. Barbosa Almeida (Trad.). 2.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARROYO, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G. et al. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, pp. 65-86, 2004.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa em survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973.
- BERGAMASCO, S.M.P.P. Reforma agrária e assentamentos em São Paulo: mudança no espaço rural. In: **Jornal da Unicamp**, 230, 2, 2003.
- BIONDI, R.L. & FELÍCIO, F. de. Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB. In: **Textos para Discussão**, n.º 28. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.
- BOF, A.M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

- BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegamos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G., et al. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, pp 87-131, 2004.
- CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G., et al. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, pp 147-158, 2004.
- CAMARANO, A.A. & BELTRÃO, K.I. Distribuição espacial da população brasileira; mudanças na segunda metade deste século. In: **Texto para Discussão**, n.º 766. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.
- CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação – seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CASTRO, M.H.G. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: Inep, 1998.
- CENSO DA REFORMA AGRÁRIA 1996. **Estudos Avançados**, 11(31). São Paulo: 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28/5/2008.
- COLETTI, C. **A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período neoliberal**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). **Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile: Cepal, UNESCO, 1992.
- CONGRESSO NACIONAL. **Lei Federal n.º 9.394/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- CONGRESSO NACIONAL. **Lei Federal n.º 10.172/2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação**, 2001.
- CONSELHO NACIONAL De EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CIME/CEB n.º 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.
- COSTELLO, A.B. & OSBORNE, J.W. **Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis**, 2005. Disponível em: <<http://PAREonline.net>>. Acesso em: 4/5/2008.
- DELFIN NETO, A. Agricultura e desenvolvimento no Brasil. In: **Estudos Anpes**, n.º 5, p. 152, 1969.
- DELGADO, G.C. Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estado de reflexão agrária. In: **Estudos Avançados**, 15(43), 157-172, 2001.
- DILLMAN, D.A. **Mail and internet surveys: the tailored design method**, 2.ª ed. New York: Wiley, 2000.
- EHRENBERG, R.E. & BREWER, D.J. Did Teachers' Verbal Ability and Race Matter in the 1960s? Coleman Revisited. In: **Economics of Education Review**, v. 14, 1995.

FELÍCIO, F. de. **O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. & FERNANDES, R. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no Estado de São Paulo. In: **Encontro Nacional de Economia**, 33, Salvador, 2005.

FERNANDES, B.M., et al. Primeira Conferência Nacional: Por uma educação básica do campo (Texto preparatório). In: ARROYO, M.G., et al. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, pp. 21-63, 2004.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G., et al. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, pp. 133-145, 2004.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 3/4/2008.

FLOYD, F.J. & WIDAMAN, K.F. Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. In: **Psychological Assessment**, 7(3), pp. 286-299, 1995.

FOWLER, F.J. Design and evaluation of survey questions. In: L. Bickman & D. J. Rog (Eds.). **Handbook of applied social research methods**. Thousand Oakes, CA: Sage, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 9.^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 2.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOHN, M.G. (Org.) **Movimentos sociais no início do século XXI**, 2.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**, 4.^a ed. São Paulo: Loyola, 2004b.

GORSUCH, R.L. **Factor analysis**, 2.^a ed. Hillsdale: Lawrence Earlbaum, 1983.

GUEDES PINTO, L.C. Reflexões sobre a política agrária brasileira no período de 1964-1994. In: **Reforma Agrária**. Campinas: 25(1), pp. 65-92, 1995.

GUIMARÃES, A.S.A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: **Revista de Antropologia**, 47(1), São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 4/11/2008.

GUJARATI, D. **Econometria Básica**, 4.^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: **Planejamento e Pesquisa nas Ciências Sociais**, n.º 1. Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GUSMÃO, N.M.M. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. In: **Cadernos de Pesquisa**, 107, 47-78, 1999.

HADDAD, F. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/6/2008.

HAIR, J.F., et al. **Análise multivariada de dados**, 5.^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

HANUSHEK, E.A. The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. In: **Journal of Economic Literature**, 24(3), pp. 1141-1177, 1986.

_____. Economics of Education. In: **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**, 6, pp. 4200-4208. Amsterdam: Elsevier Science, 2001.

HOFFMANN, R. Evolução da desigualdade da distribuição da posse da terra no Brasil no período 1960-1980. In: **Reforma Agrária**. Campinas: 12(4), pp. 40-43, 1982.

HORN, J.L. A rationale and test for the number of factors in factor analysis. In: **Psychometrika**, 30, pp. 179-185, 1965.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA – IBGE. **Resultados preliminares da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 9/10/2008.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **ATES: Assessoria técnica, social e ambiental – Manual Operacional**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 9/10/2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. (2003). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 9/10/2008.

_____. (2005a). Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. In: **Série Projeto Boas Práticas na Educação**, 1. Brasília: INEP.

_____. (2005b). **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Resultados por temas pesquisados**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15/7/2008.

_____. (2006a). **Prêmio Inovação – Programa Semeando educação e saúde na agricultura familiar: Três Rios/RS**. Disponível em: <<http://laboratorio.inep.gov.br>>. Acesso em: 5/5/2008.

_____. (2006b). **Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20/5/2008.

_____. (2007a). **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP.

_____. (2007b). **SAEB 2005: Médias do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 4/6/2008.

_____. (2007c). **Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária: Pnera 2004**. Brasília: INEP.

_____. (2008a). **Sistema de Estatísticas Educacionais – EdudataBrasil**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 5/4/2008.

_____. (2008b). **Mapa da Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos>>. Acesso em: 6/4/2008.

_____. (2008c). **Microdados da Pnera 2004**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos>>. Acesso em: 6/4/2008.

_____. (2008d). **Provinha Brasil: avaliando a alfabetização**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 4/6/2008.

_____. (2008e). **Observatório da Educação**. Disponível em: <<http://observatorio.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/11/2008.

_____. (2008f). **Laboratório Experiências Inovadoras em Gestão Educacional**. Disponível em: <<http://laboratorio.inep.gov.br>>. Acesso em: 8/10/2008.

- _____ (2008g). **Edital de seleção de projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 7/6/2008.
- JESUS, G.R. de & LAROS, J.A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. In: **Avaliação Psicológica**, 3(2), pp. 21-31, 2004.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Lilian Ulup (Trad.). Rio de Janeiro: UERJ, pp 187-200, 2001.
- JOHNSON, R. & WICHERN, D. **Applied multivariate statistical analysis**, 4.^a ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.
- KIM, J. & MUELLER, C.W. **Factor analysis: statistical methods and practical issues**. London: Sage, 1987.
- KRÜGER, H. **Psicologia das crenças: perspectivas teóricas**. Tese de concurso para professor titular do Departamento de Psicologia Social e Institucional, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- KRÜGER, H. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: LIMA M. E. O. & PEREIRA M. E. (Orgs.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- LAROS, J.A. & PALÁCIOS, K.E. Validação cruzada de uma escala de Clima Organizacional. In: **Estudos de Psicologia**. Natal, 9(1), pp. 113-119, 2004.
- LAROS, J.A. O uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI L. (Org.). **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, pp. 163-184, 2005.
- LAROS, J.A. & MARCIANO, J.L.P. (em preparação). **O uso de Análise Multinível na comparação das cinco regiões do Brasil no desempenho no teste de Língua Portuguesa do SAEB/2001**.
- LAROS, J.A. & Mattos de Souza, M. (em preparação). **Análise fatorial confirmatória de uma escala de Clima Organizacional**.
- LAROS, J.A., MARCIANO, J.L.P. & ANDRADE, J.M. de (submetido). **O impacto de variáveis dos níveis micro e macro sobre o desempenho no teste de Matemática do SAEB/2001**. In: Educação e Pesquisa.
- LARROSA, J. & LARA, N.P. de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEITE, S. **Impactos regionais da Reforma Agrária no Brasil: aspectos políticos, econômicos e sociais**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), 1995. Disponível em: <<http://www.nead.org.br>>. Acesso em: 2/10/2008.
- _____ et al. **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD). São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- LUCA, M. de. Histórias de identidades num assentamento rural. In: **ETD – Educação Temática Digital**, 4(1), pp. 10-31, 2002.
- _____. **Processos produtivos e identitários: o caso do assentamento rural de Vergel em Mogi Mirim – SP**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- MARTINS, J. de S. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. In: **Revista da USP**, 64, pp. 29-49, 2005.

_____. A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. In: **Revista Tempo Social**, 15(2), pp. 141-175, São Paulo, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). (2005). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**, 2.^a ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

_____. (2007a). **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programa**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5/4/2008.

_____. (2007b). **Decreto n.º 6.094, de 24/4/2007 – Compromisso todos pela educação**. Brasília: MEC.

MOLINA, M.C. **A reforma agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a reinvenção do futuro**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado, Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

_____. O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE M.R., et al. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa, pp. 61-88, 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Álvaro Cabral (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978,

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A nation at risk: the imperative for educational reform**. Washington, DC: US Department of Education, 1983.

NUNNALLY, J.C. & BERNSTEIN, I.H. **Psychometric theory**, 3.^a ed. New York: McGraw-Hill, 1994.

OLIVEIRA, M.R. & LAROS, J.A. Construtos mensurados no Censo Escolar – Ensino Fundamental. In: **Revista Eletrônica Ibero-americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação (REICE)**, 5(2), pp. 217-231, 2007. Disponível em: <www.rinace.net/reice.htm>. Acesso em: 5/4/2008.

PUENTE-PALACIOS, K.E. & LAROS, J.A. (no prelo). Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto no comportamento individual. In: **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas.

PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM/Ibap, 1999.

_____. (Org.) **Técnicas de exame psicológico – TEP-Manual. Volume I**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. **Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2005.

PASTORE, A.C. **A resposta da produção agrícola aos preços no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo, 1969.

PERES-DOS-SANTOS, L.F.B. **Avaliação da prática docente no ensino superior: fundamentação e aplicação**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

- PRADO JR., C. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- RAUTER, R. **Estrutura fatorial das questões do SAEB 2001 relacionadas com as características da escola**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- _____, et al. Questionários contextuais do SAEB: Análise qualitativa baseada nos resultados da Análise Fatorial. In: **Revista Electronica Iberoamericana Sobre Qualidade Eficácia e Mudança Em Educação**, Madrid, 5 (2), pp. 56-68, 2007.
- ROCHA, F.E. de C. **Avaliação psicossocial do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) no Estado da Paraíba**. Tese de Doutorado. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- ROCHA, M.I.A. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Tese de Doutorado. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- RODRIGUES, A., et al. **Psicologia Social**, 24.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 22(76), pp. 232-257, 2001.
- ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.
- ROMEIRO, A. A Reforma Agrária e distribuição de renda. In: **Reforma Agrária**. Campinas: 1(21), pp. 4-22, 1991.
- _____ et al. (Org). **Reforma agrária, produção, emprego e renda: o relatório da FAO em debate**. Petrópolis: Vozes/Ibase/FAO, 1994.
- RUA, M. G. & ABRAMOVAY, M. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painelas”? As relações de gênero nos assentamentos rurais**. Brasília: UNESCO, 2000.
- SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SPAROVEK, G. **A qualidade dos assentamentos da brasileira**. São Paulo: Páginas & Letras, 2003.
- SILVA, J.F.G. Terra para quem nela não trabalha. In: **Teoria e Debate**, 7, pp. 46-49, 1989.
- _____. **Buraco negro: a na constituinte**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. **A Reforma Agrária brasileira na virada do milênio**. Maceió: EDUFAL, 1997.
- SILVA, W. & LAROS, J.A. Construção e validação de uma escala de estilo gerencial. In: **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, 7(1), pp. 7-30, 2007.
- SOARES, J.F. & ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação. In: **Educação e Pesquisa**, 29(1). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22/6/2008
- SOARES, S. & SÁTYRO, N. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Textos para Discussão, 29. Brasília: Inep, 2008.
- TABACHNICK, B.G. & FIDELL, L.S. **Using multivariate statistics**, 4.^a ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2007.
- THOMPSON, B. **Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications**. Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

TOWNSEND, J.T. & ASHBY, F.G. Measurement scales and statistics: the misconception misconceived. In: **Psychological Bulletin**, 96(2), pp. 394-401, 1984.

VEIGA, J.E. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. In: **Estudos Avançados**, 15(43), pp. 101-119, 2001.

WANDERLEY, M.N.B. **Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural – estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco**, 2000. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 7/3/2008.

Anexo 1: Questionário da Pnera 2004 – Escola

Níveis e Modalidades		1. Tem?		1.1. [Se Sim]				1.2. [Se Não]:			
				1.1.A. Quantidade de alunos?		1.1.B. O número de vagas é suficiente?		1.1.C. Período de funcionamento		Esta escola tem necessidade de criar o curso de ...?	
		Sim	Não	Homens	Mulheres	Sim	Não	Diurno	Noturno	Sim	Não
Educação infantil	Creche	(1) V61 (2)		V62 <input type="text"/>	V63 <input type="text"/>	(1) V64 (2)		V65 <input type="text"/>	V66 <input type="text"/>	(1) V67 (2)	
	Pré-escola	(1) V68 (2)		V69 <input type="text"/>	V70 <input type="text"/>	(1) V71 (2)		V72 <input type="text"/>	V73 <input type="text"/>	(1) V74 (2)	
Classes de alfabetização		(1) V75 (2)		V76 <input type="text"/>	V77 <input type="text"/>	(1) V78 (2)		V79 <input type="text"/>	V80 <input type="text"/>	(1) V81 (2)	
Ensino Fundamental	1ª a 4ª séries	(1) V82 (2)		V83 <input type="text"/>	V84 <input type="text"/>	(1) V85 (2)		V86 <input type="text"/>	V87 <input type="text"/>	(1) V88 (2)	
	5ª a 8ª séries	(1) V89 (2)		V90 <input type="text"/>	V91 <input type="text"/>	(1) V92 (2)		V93 <input type="text"/>	V94 <input type="text"/>	(1) V95 (2)	
Ensino Médio		(1) v96 (2)		v97 <input type="text"/>	v98 <input type="text"/>	(1) v99 (2)		v100 <input type="text"/>	v101 <input type="text"/>	(1) v102 (2)	
Educação Profissional	De nível básico	(1) V103 (2)		V104 <input type="text"/>	V105 <input type="text"/>	(1) V106 (2)		V107 <input type="text"/>	V108 <input type="text"/>	(1) V109 (2)	
	Técnico	(1) V110 (2)		V111 <input type="text"/>	V112 <input type="text"/>	(1) V113 (2)		V114 <input type="text"/>	V115 <input type="text"/>	(1) V116 (2)	
Educação Jovens e Adultos	Alfabetização	(1) V117 (2)		V118 <input type="text"/>	V119 <input type="text"/>	(1) V120 (2)		V121 <input type="text"/>	V122 <input type="text"/>	(1) V123 (2)	
	1ª a 4ª séries	(1) V124 (2)		V125 <input type="text"/>	V126 <input type="text"/>	(1) V127 (2)		V128 <input type="text"/>	V129 <input type="text"/>	(1) V130 (2)	
	5ª a 8ª séries	(1) V131 (2)		V132 <input type="text"/>	V133 <input type="text"/>	(1) V134 (2)		V135 <input type="text"/>	V136 <input type="text"/>	(1) V137 (2)	
	Ensino Médio	(1) V138 (2)		V139 <input type="text"/>	V140 <input type="text"/>	(1) V141 (2)		V142 <input type="text"/>	V143 <input type="text"/>	(1) V144 (2)	
Educação Especial		(1) V145 (2)		V146 <input type="text"/>	V147 <input type="text"/>	(1) V148 (2)		V149 <input type="text"/>	V150 <input type="text"/>	(1) V151 (2)	
Curso Superior		(1) V152 (2)		V153 <input type="text"/>	V154 <input type="text"/>	(1) V155 (2)		V156 <input type="text"/>	V157 <input type="text"/>	(1) V158 (2)	

2. Qual o regime dos níveis/ modalidades de ensino oferecidos por esta escola? [R.M.]
V159 () 1. Presencial
V160 () 2. Semi presencial/ presença flexível (combina meios presenciais e à distância)
V161 () 3. Regime de alternância (tempo na escola e tempo na comunidade)
V162 () 4. Outro: _____ (Especificar)

Pesquisador: Aplicar as Pergs. 3 a 8 se cada respectiva modalidade de ensino é oferecida pela escola – checar Perg. 1 deste Bloco:

[Se tem Ensino Fundamental]:

3. Qual a forma de organização do Ensino Fundamental regular? [R.M.]
V163 () 1. Em ciclos → [Vá para a Perg. 3.1]
V164 () 2. Em séries
V165 () 3. Outra: _____ } [Vá para a Perg. 3.2]
(Especificar)

[Se código 1: Em ciclos]:

3.1. Quantos ciclos o Ensino Fundamental tem?

V166 |__|__| ciclos

3.2. Esta escola tem turma(s) multisseriada(s) no Ensino Fundamental?

- V167** () 1. Sim () 2. Não → [Vá para a Perg. 3.3]

[Se Sim]:

3.2.1. Qual a quantidade de turmas e de alunos das turmas multisseriadas do Ensino Fundamental?

V168 |__|__| turmas **V169** |__|__|__|__| alunos

3.2.2. Qual a razão da existência de turma(s) multisseriada(s) nesta escola? [R.M.]

- V170** () 1. Há poucos alunos em cada série ou ciclo
V171 () 2. Falta(m) professor(es) para atender todos alunos
V172 () 3. Falta(m) sala(s)/espaço(s) para distribuir os alunos em séries ou ciclos
V173 () 4. Foi opção pedagógica da escola organizar classes heterogêneas

3.3. Há classe(s) de aceleração de aprendizagem ou de correção de fluxo escolar?

- V174** () 1. Sim () 2. Não → [Vá para a Perg. 4]

3.3.1. **[Se Sim]:**

Qual a quantidade de classes e de alunos das classes de aceleração da:

	Classes	Alunos
1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental:	V175 __ __	V176 __ __
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental:	V177 __ __	V178 __ __

[Se tem Ensino Médio]:

4. Qual a forma de organização do Ensino Médio regular?

- () 1. Em séries
V179 () 2. Em disciplinas
() 3. Outra: _____
(Especificar)

[Se tem Educação Profissional de nível básico]:

5. Qual(is) a(s) habilitação(ões) oferecida(s)?
|_____| **V180**
|_____| **V181**
(Especificar)

[Se tem Educação Profissional técnico]:

6. Qual(is) a(s) habilitação(ões) oferecida(s)?
|_____| **V182**
|_____| **V183**
(Especificar)

[Se tem Educação de Jovens e Adultos – Classe de alfabetização]:

7. A qual(is) dos seguintes programas está vinculada a classe de alfabetização?
() 1. PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
V184 () 2. Brasil Alfabetizado
() 3. Alfabetização Solidária (PAS)
() 4. Outro(s): _____
(Especificar)

[Se tem Educação Especial]:

8. Qual tipo de educação especial é oferecido?
() 1. Escola exclusivamente de educação especial
V185 () 2. Escola de ensino regular com classe especial } [Vá para o Bloco 4]
() 3. Escola inclusiva → [Vá para a Perg. 8.1]

[Se código 3: Escola inclusiva]:

8.1. A escola inclusiva tem apoio especializado?

- V186** () 1. Sim () 2. Não

BLOCO 4		INFORMAÇÕES SOBRE RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA												
		1. Qual a quantidade de profissionais desta escola nas seguintes categorias? [Pesquisador: Ler as categorias de profissionais do quadro abaixo e preencher a Coluna 1]												
		1.1. Quantos são homens e quantas são mulheres em cada categoria? [Pesquisador: Preencher a Coluna 1.1]												
		1.2. Qual a quantidade de profissionais em cada categoria por local de moradia? [Cartão N° 4] [Pesquisador: Preencher a Coluna 1.2]												
Categorias de Profissionais		1. Quantidade Total de Profissionais	1.1. Por sexo		1.2. Local de Moradia				Zona Urbana (cidade)					
			Homem	Mulher	Zona Rural		Zona Urbana (cidade)							
					Em assentamento	Fora de assentamento								
Pessoal de gestão: diretoria, secretaria, administração e inspeção		V187	V188	V189	V190	V191	V192	V193	V194	V195	V196	V197	V198	V199
Pessoal operacional: zeladoria, limpeza, cozinha, merendeira, etc		V199	V200	V201	V202	V203	V204	V205	V206	V207	V208	V209	V210	V211
Pessoal docente em sala de aula		V211	V212	V213	V214	V215	V216	V217	V218	V219	V220	V221	V222	V223
2. Quais os graus mais altos de formação concluídos pelos professores de cada nível e modalidade existente nesta escola? [Cartão N° 5] [R.M.]														
Grau de Formação		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior				Não sabe				
		1ª a 4ª	5ª a 8ª	Magistério	Outro	Pedagogia	Licenciatura	Outro	Pós-Graduação					
Etapas e Modalidades de Atuação		V205	V206	V207	V208	V209	V210	V211	V212	V213				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Educação infantil	Creche	V214	V215	V216	V217	V218	V219	V220	V221	V222				
	Pré-escola	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Classes de alfabetização		V223	V224	V225	V226	V227	V228	V229	V230	V231				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Ensino Fundamental	1ª a 4ª séries	V232	V233	V234	V235	V236	V237	V238	V239	V240				
	5ª a 8ª séries	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
		V241	V242	V243	V244	V245	V246	V247	V248	V249				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Ensino Médio		V250	V251	V252	V253	V254	V255	V256	V257	V258				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Educação Profissional	De nível básico	V259	V260	V261	V262	V263	V264	V265	V266	V267				
	Técnico	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
		V268	V269	V270	V271	V272	V273	V274	V275	V276				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Educação Jovens e Adultos	Alfabetização	V277	V278	V279	V280	V281	V282	V283	V284	V285				
	1ª a 4ª séries	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
	5ª a 8ª séries	V286	V287	V288	V289	V290	V291	V292	V293	V294				
	Ensino Médio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
		V295	V296	V297	V298	V299	V300	V301	V302	V303				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
		V304	V305	V306	V307	V308	V309	V310	V311	V312				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Educação Especial		V313	V314	V315	V316	V317	V318	V319	V320	V321				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				
Curso Superior		V322	V323	V324	V325	V326	V327	V328	V329	V330				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				

3. Houve algum tipo de atividade para formação, treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento de professores em serviço nesta escola nos últimos 12 meses?

V331 () 1. Sim () 2. Não

4. Algum professor desta escola iniciou, está em andamento ou concluiu nos últimos 12 meses algum curso de elevação da sua escolaridade?

V332 () 1. Sim () 2. Não → [Vá para a Perg. 5]

[Se Sim]:

4.1. Em qual modalidade? [R.M.]

V333 () 1. Presencial

V334 () 2. Semi presencial/ presença flexível (combina meios presenciais e à distância)

V335 () 3. Outro: _____

(Especificar)

5. Tomando por base esse Cartão [Nº 6], qual(is) os tipos de vínculo(s) empregatício(s) dos profissionais da escola? [R.M.]

V336 () 1. Servidor público concursado e estatutário

V337 () 2. Servidor público admitido em caráter temporário

V338 () 3. Contratado pela CLT, com registro em carteira

V339 () 4. Estagiário(s) que recebem ajuda de custo

V340 () 5. Eventual com remuneração

V341 () 6. Voluntário(s) com remuneração

V342 () 7. Voluntário(s) sem qualquer remuneração

V343 () 8. Outro: _____

(Especificar)

6. Nesta escola há professores que: [R.M.]

V344 () 1. Só trabalham nesta escola

V345 () 2. Trabalham nesta escola e em outra(s) escola(s)

V346 () 3. Trabalham nesta escola e têm outro emprego não vinculado ao ensino

7. A maioria dos professores desta escola trabalha aqui há:

() 1. Menos de 2 anos

V347 () 2. De 2 a 5 anos

() 3. Mais de 5 anos

8. A maioria dos professores desta escola tem experiência de lecionar na zona rural, seja nesta ou em outra escola, há:

() 1. Menos de 2 anos

V348 () 2. De 2 a 5 anos

() 3. Mais de 5 anos

9. Lendo os valores deste Cartão [Nº 7], o(a) Sr(a) poderia me dizer qual o salário médio bruto (sem descontos) recebido pela maioria dos professores desta escola para uma jornada de tempo parcial (20 a 25 horas semanais)?

() 1. Nenhum (trabalho voluntário sem qualquer retribuição monetária)

() 2. Até R\$ 130,00

() 3. De R\$ 131,00 até R\$ 260,00

() 4. De R\$ 261,00 até R\$ 520,00

V349 () 5. De R\$ 521,00 até R\$ 780,00

() 6. De R\$ 781,00 até R\$ 1.040,00

() 7. De R\$ 1.041,00 até R\$ 1.300,00

() 8. Mais de R\$ 1.300,00

10. Quais os órgãos colegiados existentes e em funcionamento nesta escola? [R.M.]

V350 () 1. Conselho Escolar

V351 () 2. Associação de Pais e Mestres

V352 () 3. Associação de Pais

V353 () 4. Associação de Professores

V354 () 5. Grêmios estudantis

V355 () 6. Coletivo de educadores

V356 () 7. Outro: _____

(Especificar)

V357 () 8. Não tem

11. Esta escola tem diretor?

() 1. Sim, que fica aqui, nesta escola

V358 () 2. Sim, que fica na escola-pólo, a qual esta escola está subordinada } [Vá para a Perg. 11.1]

() 3. Não → [Vá para o Bloco 5]

[Se Sim]:

11.1. Qual é a forma de escolha do diretor:

() 1. Nomeação/ indicação/ designação pelo(a) mantenedor(a)

() 2. Concurso

V359 () 3. Por eleição pela comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários)

() 4. Não sabe

Anexo 2: Questionário da Pnera 2004 – Associação de produtores

BLOCO 1	CARACTERIZAÇÃO DO(A) RESPONDENTE
1. [Pesquisador: Anote o sexo do(a) entrevistado(a)]:	
V4 () 1. Feminino	
() 2. Masculino	V5
2. Qual a idade do(a) Sr(a)? ____ ____ anos	
3. Qual é a sua escolaridade?	
() 1. Ensino Fundamental incompleto	
() 2. Ensino Fundamental completo	
() 3. Ensino Médio incompleto	
() 4. Ensino Médio completo (regular ou técnico)	
() 5. Ensino Superior incompleto	
() 6. Ensino Superior completo	
() 7. Educação de Jovens e Adultos: alfabetização	
V6 () 8. Educação de Jovens e Adultos: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental incompleto	
() 9. Educação de Jovens e Adultos: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental completo	
() 10. Educação de Jovens e Adultos: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental incompleto	
() 11. Educação de Jovens e Adultos: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental completo	
() 12. Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/ Supletivo incompleto	
() 13. Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/ Supletivo completo	
() 14. Já freqüentou escola, mas não sabe ler nem escrever	
() 15. Nunca freqüentou escola, mas lê e escreve	
() 16. Nunca freqüentou escola e não lê e não escreve	
4. Olhando para este Cartão [Nº 1], o(a) Sr(a) poderia me dizer a qual(is) organização(ões) do assentamento o(a) Sr(a) pertence? [R.M.]	
V7 () 1. Associação de produtores rurais → [Vá para a Perg. 4.1]	
V8 () 2. Coordenação do assentamento	
V9 () 3. Sindicato de trabalhadores rurais	
V10 () 4. Núcleo de partido político	
V11 () 5. Cooperativa de produtores	
V12 () 6. Setor de educação de movimento social organizado	
V13 () 7. Movimento social organizado	

(Especificar – ver códigos) V14	
V15 () 8. Outra organização	

(Especificar)	
V16 () 9. Nenhuma	

[Se código 1: Associação]:

4.1. Que função(ões) o(a) Sr(a) exerce na Associação? [R.M.]

V17 () 1. Presidente

V18 () 2. Vice-Presidente

V19 () 3. Secretário (1º ou 2º)

V20 () 4. Tesoureiro (1º ou 2º)

V21 () 5. Responsável por comissão

V22 () 6. Outra função

|_____|

(Especificar)

5. Há quanto tempo o(a) Sr(a) está neste cargo?

V23 |____|____| meses

6. Há quanto tempo o(a) Sr(a) é beneficiário neste assentamento?

V24 |____|____| anos

7. O(A) Sr(a) mora: [R.M.]

V25 () 1. Neste assentamento

V26 () 2. Em outro assentamento

V27 () 3. Na zona rural fora de assentamento

V28 () 4. Na cidade

8. No próximo Cartão [Nº 2] estão listados alguns bens domésticos. Eu gostaria de saber quais e quantos deles a sua família possui? [R.M.]

Fogão	V29	Antena parabólica	V41
Geladeira	V30	Telefone comum	V42
Freezer	V31	Telefone celular	V43
Microondas	V32	Telefone celular rural	V44
Máquina lavar	V33	Máquina costura	V45
Tanquinho	V34	Máquina macarrão	V46
Rádio	V35	Liquidificador	V47
Aparelho som	V36	Câmera fotográfica	V48
Televisão	V37	Câmera filmadora	V49
Videogame	V38	Máquina de calcular	V50
Vídeo cassete	V39	Impressora	V51
DVD	V40	Microcomputador	V52

[Se tem microcomputador]:

8.1. Tem ligação com a internet?

V53 () 1. Sim () 2. Não

12. Quais desses serviços públicos básicos, de uso coletivo, existem neste assentamento? [R.M.] [Cartão N° 5]

Serviços	Não tem	Tem na agrovila	Tem nos lotes
1. Energia elétrica monofásica	V93 (1)	V103 (2)	V113 (3)
2. Energia elétrica bifásica	V94 (1)	V104 (2)	V114 (3)
3. Rede de água	V95 (1)	V105 (2)	V115 (3)
4. Telefone fixo/ orelhão	V96 (1)	V106 (2)	V116 (3)
5. Coleta de esgoto	V97 (1)	V107 (2)	V117 (3)
6. Coleta de lixo	V98 (1)	V108 (2)	V118 (3)
7. Transporte público	V99 (1)	V109 (2)	V119 (3)
8. Correio	V100 (1)	V110 (2)	V120 (3)
9. Atendimento à saúde	V101 (1)	V111 (2)	V121 (3)
10. Energia elétrica trifásica	V102 (1)	V112 (2)	V122 (3)

13. Eu vou ler alguns itens e gostaria de saber, quantos desses itens existem neste assentamento, para uso coletivo/ comunitário?

Tratores	V123
Caminhões	V124
Camionetas	V125
Automóveis	V126
Ônibus	V127
Motocicletas	V128
Máquinas agrícolas	V129

14. Existe algum tipo de agroindústria familiar/ processamento da produção neste assentamento (como casa de farinha, produção de queijo, lingüiça, móveis, artesanato, etc.)?

V130 () 1. Sim () 2. Não → [Vá para a Perg. 15]

[Se Sim]:

14.1. Essa atividade de agroindústria familiar/ processamento da produção que existe no assentamento é: [R.M.]

V131 () 1. Comunitária/ por cooperativa

V132 () 2. Individual/ familiar

14.2. Qual o número de famílias do assentamento que fazem processamento da produção?

V133
|_|_|_|_| famílias

15. Quais são as organizações sociais que existem neste assentamento? Por favor, utilize o Cartão N° 6. [R.M.]

- V134 () 1. Nenhuma organização social
 V135 () 2. Associação de produtores rurais
 V136 () 3. Sindicato de trabalhadores rurais
 V137 () 4. Grupos informais (de mulheres, de jovens, etc.) } [Vá para a Perg. 16]
 V138 () 5. Cooperativa de produtores
 V139 () 6. Núcleo de partido político
 V140 () 7. Movimentos sociais organizados → [Vá para a Perg. 15.1]

[Se código 7: Movimento(s) social(is) organizado(s)]:

15.1. Quais?

_ _ _ _	V141
_ _ _ _	V142
_ _ _ _	V143

(Especificar e ver lista de códigos)

16. As famílias recebem algum tipo de Assistência Técnica para produção, beneficiamento, comercialização, etc.?

V144 () 1. Sim () 2. Não → [Vá para a Perg. 17]

[Se Sim]:

16.1. Por qual(is) dessas entidades? [R.M.] [Cartão N° 7]

V145 () 1. Órgão público federal (INCRA)

V146 () 2. Órgão público estadual (Institutos de Terras, Emater, Serviço de extensão ou equivalentes)

V147 () 3. Órgão público municipal (Prefeitura)

V148 () 4. Movimentos sociais organizados e Sindicato

V149 () 5. Órgãos não-governamentais

V150 () 6. Contratado pela própria comunidade/ cooperativa/ associação

17. Tomando por base esse Cartão [N° 8], como o(a) Sr(a) avalia as condições de vida e de trabalho no assentamento, nesses aspectos?

Aspectos	Ruim	Re-regular	Bom	Não tem	Não sabe
a) Tamanho dos lotes V151	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
b) Localização dos lotes V152	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
c) Moradia/ residência V153	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
d) Serviços (água, luz, esgoto) V154	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
e) Benfeitorias (casas de farinha, galpões, estábulos, caixas d'água, etc.) V155	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
f) Construções públicas (escolas, posto de saúde, telefone público, igrejas, etc.) V156	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
g) Condições de chegar ao assentamento (por estradas, caminho ou pela água) V157	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
h) Ônibus de linha – público V158	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
i) Facilidade de conseguir escola para estudar V159	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
j) Atendimento aos serviços básicos de saúde V160	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
k) Atendimento aos serviços de saúde de emergência V161	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
l) Facilidade para conseguir previdência social (aposentadoria, auxílios, INSS) V162	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
m) Facilidade para conseguir programas de assistência à família (Bolsa Família, cesta básica, etc.) V163	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
n) Facilidade para conseguir crédito rural V164	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)
o) Facilidade para conseguir assistência técnica V165	(1)	(2)	(3)	(8)	(9)

BLOCO 3**CONDIÇÕES GERAIS DA OFERTA EDUCACIONAL NO ASSENTAMENTO/ ENTORNO**

- Quantas escola(s) existem no assentamento ou no seu entorno rural (proximidades) com alunos do assentamento?
[Indicar o número de escolas existentes]
 - Dentro do assentamento **V166**
 - No entorno rural (proximidades) do assentamento **V167**
 - Nenhuma, os alunos estudam na cidade **V168** (1) → [Vá para a Perg. 3]
 - Nenhuma, não existem pessoas do assentamento que estão estudando **V169** (1) → [Vá para o Bloco 5]
- Como foi(ram) instalada(s) a(s) escola(s)? Por favor, utilize o Cartão N° 9. [R.M.]
 - V170** () 1. Já existia antes da implantação do assentamento
 - V171** () 2. Uma iniciativa do governo, que a(s) construiu, atendendo a um pedido da comunidade
 - V172** () 3. Uma iniciativa de governo, que a(s) construiu sem que a comunidade pedisse
 - V173** () 4. Uma iniciativa da própria comunidade, que a(s) construiu
- Em que modalidades de ensino há crianças, jovens e adultos estudando nas escolas dentro do assentamento, em seu entorno (proximidades) e na cidade. Por favor, utilize o Cartão N° 10. [R.M.]

Modalidades		No assentamento	No entorno	Na cidade	Não tem	Não sabe
Educação infantil	Creche	V174 (1)	V175 (2)	V176 (3)	V177 (8)	V178 (9)
	Pré-escola	V179 (1)	V180 (2)	V181 (3)	V182 (8)	V183 (9)
Classes de alfabetização		V184 (1)	V185 (2)	V186 (3)	V187 (8)	V188 (9)
Ensino Fundamental	1ª a 4ª séries	V189 (1)	V190 (2)	V191 (3)	V192 (8)	V193 (9)
	5ª a 8ª séries	V194 (1)	V195 (2)	V196 (3)	V197 (8)	V198 (9)
Ensino Médio		V199 (1)	V200 (2)	V201 (3)	V202 (8)	V203 (9)
Educação Profissional	De nível básico	V204 (1)	V205 (2)	V206 (3)	V207 (8)	V208 (9)
	Técnico	V209 (1)	V210 (2)	V211 (3)	V212 (8)	V213 (9)
Educação Jovens e Adultos	Alfabetização	V214 (1)	V215 (2)	V216 (3)	V217 (8)	V218 (9)
	1ª a 4ª séries	V219 (1)	V220 (2)	V221 (3)	V222 (8)	V223 (9)
	5ª a 8ª séries	V224 (1)	V225 (2)	V226 (3)	V227 (8)	V228 (9)
Ensino Médio		V229 (1)	V230 (2)	V231 (3)	V232 (8)	V233 (9)
Educação Especial		V234 (1)	V235 (2)	V236 (3)	V237 (8)	V238 (9)
Curso Superior		V239 (1)	V240 (2)	V241 (3)	V242 (8)	V243 (9)

[Pesquisador: Se houver na Perg. 3 alunos freqüentando a Educação Profissional]:

4. Qual(is) desses tipos de escola de educação profissional os alunos do assentamento freqüentam? [R.M.] [Cartão N° 11]

- V244** () 1. Escola agrotécnica da rede federal ou estadual
V245 () 2. Escola agrotécnica de outro tipo
V246 () 3. Escola Família Agrícola ou Casa Família Rural
V247 () 4. Cursos do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
V248 () 5. Outros. Quais? | _____ | (Especificar)

[Pesquisador: Se houver na Perg. 3 alunos freqüentando o Ensino Superior]:

5. Qual(is) desses tipos de escola ou programa de ensino superior os alunos desse assentamento freqüentam? [R.M.] [Cartão N° 12]

- V249** () 1. Instituição pública
V250 () 2. Instituição privada
V251 () 3. PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
V252 () 4. Outros. Quais? | _____ | (Especificar)

[Pesquisador: Se houver na Perg. 3 crianças, jovens ou adultos de famílias assentadas estudando em escolas na cidade]:

6. Qual(is) desses meios de transporte são utilizados pela maioria dos alunos para ir estudar na(s) escola(s) da cidade? [R.M.] [Cartão N° 13]

- V253** () 1. Ônibus escolar municipal
V254 () 2. Ônibus do assentamento
V255 () 3. Ônibus de linha
V256 () 4. Veículo particular (automóvel, motocicleta, caminhão, carroça etc.)
V257 () 5. Bicicleta
V258 () 6. Em montaria
V259 () 7. De barco, balsa, jangada
V260 () 8. A pé
V261 () 9. Outro meio. Qual? | _____ | (Especificar)
- } [Vá para a Perg. 6.1]
 } [Vá para a Perg. 7]

[Pesquisador: Se códigos 1, 2 ou 3 – Ônibus]:

6.1. De modo geral, como o(a) Sr(a) avalia o transporte escolar coletivo nos aspectos listados nesse Cartão [N° 14]?

	Aspectos	Ruim	Regular	Bom	Não sabe
V262	a) Mecânica e manutenção	(1)	(2)	(3)	(9)
V263	b) Disponibilidade de horários	(1)	(2)	(3)	(9)
V264	c) Pontualidade	(1)	(2)	(3)	(9)
V265	d) Tempo de duração da viagem	(1)	(2)	(3)	(9)
V266	e) Segurança dos alunos	(1)	(2)	(3)	(9)

7. Na sua opinião, porque as crianças, jovens e adultos vão estudar na cidade? Por favor, utilize o Cartão N° 15. [R.M.]

- V267** () 1. Não há vagas para todas as crianças nas escolas mais próximas
V268 () 2. Não há vagas para todos os jovens e adultos nas escolas mais próximas
V269 () 3. Os cursos e séries pretendidos não são oferecidos nas escolas do assentamento/ entorno
V270 () 4. O ensino rural é de baixa qualidade, quando comparado ao oferecido nas escolas da cidade
V271 () 5. Os professores são mais qualificados do que na escola do assentamento
V272 () 6. A escola da cidade é melhor equipada, com mais recursos
V273 () 7. A escola da cidade tem sempre merenda
V274 () 8. Só existe escola na cidade
V275 () 9. Outros:

| _____ |
 (Especificar)

8. Eu gostaria de saber qual o grau de dificuldade que poderia existir ou não quando os alunos que residem neste assentamento estudam em escola localizada na cidade, ou seja, fora do assentamento e seu entorno. Eu vou ler algumas frases e para respondê-las o(a) Sr(a) deverá utilizar esse Cartão [N° 16]

Situações	Nenhuma	Pouca	Muita	Não sabe
Qual o grau de dificuldade do aluno que mora no assentamento deslocar-se para a escola que fica na cidade? V276	(1)	(2)	(3)	(9)
Qual o grau de dificuldade dos pais acompanharem a vida escolar do filhos que estudam na escola que fica na cidade? V277	(1)	(2)	(3)	(9)
Qual o grau de dificuldade dos pais poderem participar da gestão da escola que fica na cidade onde seus filhos estudam? V278	(1)	(2)	(3)	(9)
Qual o grau de dificuldade dos professores que dão aula na escola que fica na cidade conhecerem os problemas do assentamento? V279	(1)	(2)	(3)	(9)
Qual o grau de dificuldade de haver mais integração entre a escola que fica na cidade e a comunidade do assentamento? V280	(1)	(2)	(3)	(9)

9. Há crianças/ adolescentes de 6 a 14 anos deste assentamento fora da escola? Por favor, utilize o Cartão N° 17.

- V281** () 1. Não
 () 2. Tem, mas são muito poucas
 () 3. Tem, mas são poucas
 () 4. Tem, próximo da metade das crianças/adolescentes do assentamento
 () 5. Tem, mais da metade das crianças/adolescentes do assentamento
 () 6. Não sabe

10. Há jovens e adultos que não sabem ler, escrever e contar (analfabetos) neste assentamento? Por favor, utilize o Cartão N° 18.

- V282** () 1. Não
 () 2. Tem, mas são muito poucos
 () 3. Tem, mas são poucas
 () 4. Tem, próximo da metade dos jovens e adultos do assentamento
 () 5. Tem, mais da metade dos jovens e adultos do assentamento
 () 6. Não sabe

11. Existe alguma iniciativa de educação informal em funcionamento neste assentamento, cursos que são feitos fora do ambiente da escola?

- V283** () 1. Sim → [Vá para a Perg. 11.1]
 () 2. Não
 () 3. Não sabe } [Vá para a Perg. 12]

[Se Sim]:

11.1. Qual(is) são esses cursos? Por favor, utilize o Cartão N° 19. [R.M.]

- V284** () 1. Ciranda Infantil
V285 () 2. Alfabetização de Jovens e Adultos
V286 () 3. Cursos de capacitação técnica em agricultura, pecuária, etc.
V287 () 4. Cursos livres (oficinas de artesanato, marcenaria, música, etc.)
V288 () 5. Formação política
V289 () 6. Ensino religioso
V290 () 7. Outros. Quais?

(Especificar)

12. Quais desses Programas Nacionais de Educação [Cartão N° 20] estão em funcionamento no assentamento? [R.M.]

- V291** () 1. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
V292 () 2. Programa Brasil Alfabetizado
V293 () 3. Programa Alfabetização Solidária (PAS)
V294 () 4. Programa Escola Ativa
V295 () 5. Proformação
V296 () 6. Programa Jovem Empreendedor (PROJOVEM)
V297 () 7. Outros. Quais?

(Especificar)

V298 () 8. Não há programas

V299 () 9. Não sabe

13. Há algum setor ou comissão que tenha a responsabilidade específica de cuidar da área de educação neste assentamento?

- () 1. Sim → [Vá para a Perg. 13.1]
V300 () 2. Não
 () 3. Não sabe } [Vá para o Bloco 4]

[Se Sim]:

13.1. Qual?

(Especificar)

BLOCO 4	AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL NO ASSENTAMENTO/ ENTORNO			
[Pesquisador: Aplicar a Perg. 1 se tem escola no assentamento ou entorno.]				
1. Pensando no conjunto das escolas existentes no assentamento e no seu entorno rural (proximidades) como o(a) Sr(a) avaliaria os aspectos listados nesse Cartão? [Nº 21]				
Aspectos	Ruim	Re-regular	Bom	Não sabe
Salas de aula (aspecto físico) V301	(1)	(2)	(3)	(9)
Salas de aula (quantidade suficiente para o número de alunos) V302	(1)	(2)	(3)	(9)
Outras dependências da escola (refeitório, cantina, cozinha, secretaria, sala de professores) V303	(1)	(2)	(3)	(9)
Conservação da escola V304	(1)	(2)	(3)	(9)
Mobiliário (mesas, carteiras para os alunos) V305	(1)	(2)	(3)	(9)
Banheiros V306	(1)	(2)	(3)	(9)
Qualidade da água de beber V307	(1)	(2)	(3)	(9)
Área para brincadeiras infantis V308	(1)	(2)	(3)	(9)
Área para prática de esportes V309	(1)	(2)	(3)	(9)
Biblioteca, laboratórios e oficinas V310	(1)	(2)	(3)	(9)
Material escolar e livro didático V311	(1)	(2)	(3)	(9)
Recursos tecnológicos (TV, videocassete, DVD, aparelho de som, computador, copiadora outros) V312	(1)	(2)	(3)	(9)
Merenda escolar V313	(1)	(2)	(3)	(9)
Qualidade do ensino V314	(1)	(2)	(3)	(9)
Quantidade dos professores V315	(1)	(2)	(3)	(9)
Relacionamento dos professores com a comunidade V316	(1)	(2)	(3)	(9)
Qualidade da escola como um todo V317	(1)	(2)	(3)	(9)

BLOCO 5	PRIORIDADES EDUCACIONAIS
[Pesquisador: Aplicar para todos.]	
1. Com base nos itens listados neste Cartão [Nº 22], o(a) Sr(a) poderia me dizer qual deles considera como a necessidade mais importante para este assentamento? E em 2º lugar? E em 3º lugar? E em 4º lugar? E em 5º lugar?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar vagas no(s) nível(is) e modalidade(s) de ensino já existentes 2. Ampliar/ criar níveis e modalidades de ensino 3. Rever o calendário de aulas para conciliar com o clima e os períodos de trabalho no campo 4. Construir, ampliar e/ou melhorar o prédio/ as instalações físicas da escola 5. Aumentar ou melhorar o equipamento da escola (mobiliário, iluminação, ventilação, etc) 6. Aumentar ou melhorar os recursos didáticos (livros, laboratórios, computadores, etc) 7. Aperfeiçoar a seleção, formação inicial e/ou continuada dos(as) professores(as) 8. Melhorar a remuneração dos(as) professores(as) e funcionários(as) 9. Oferecer, ampliar ou melhorar a qualidade do transporte escolar 10. Oferecer, não interromper a oferta e/ou melhorar a qualidade da merenda 11. Criar ou melhorar os canais de participação dos alunos e famílias na gestão da escola (associação, conselho, grêmio, etc) 12. Valorizar a cultura, ensinar coisas úteis e dentro do modo de vida do campo 	
1º Lugar:	V318 __ __
2º Lugar:	V319 __ __
3º Lugar:	V320 __ __
4º Lugar:	V321 __ __
5º Lugar:	V322 __ __

BLOCO 6	ATITUDES				
1. Agora eu vou ler algumas frases sobre aspectos relacionados à educação e o desenvolvimento rural. Gostaria que o(a) Sr(a) me dissesse se discorda ou concorda de cada uma das frases, de acordo com os códigos desse cartão [Nº 23].					
PESQUISADOR: [Explicar os códigos do Cartão Nº 23] [Fazer a pergunta em duas etapas]					
CÓDIGOS:					
DISCORDA		1. Muito	CONCORDA		3. Pouco
		2. Pouco			4. Muito
Frases	Discorda		Concorda		NR
	Muito	Pouco	Pouco	Muito	
1. O que a população do campo mais precisa saber é ler, escrever e contar V323	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
2. O campo só vai se desenvolver se as pessoas que aqui vivem, tiverem acesso a todos os níveis de ensino V324	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
3. A juventude precisa estudo para ter oportunidade de trabalho na cidade para se livrar da lida pesada do campo V325	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
4. Hoje em dia, os jovens querem permanecer no campo de qualquer jeito. V326 V327	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
5. Nós conseguiremos melhorar e diversificar a produção, independentemente de ter ou não estudo V328	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
6. As pessoas que têm estudo têm mais consciência dos seus direitos que aquelas que não têm estudo V329	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
7. O trabalhador do campo que estudou está melhor preparado para negociar com os bancos V330	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
8. Quanto menos estudo tiverem as pessoas do campo, maior a destruição do meio ambiente V331	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
9. Quanto mais o homem do campo estuda mais ele irá querer ir para a cidade V332	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
10. Os alunos da cidade aprendem mais que os do assentamento V333	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)

Frases	Discorda		Concorda		NR
	Muito	Pouco	Pouco	Muito	
11. Estudar no assentamento é melhor que estudar na cidade V333	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
12. A maioria dos professores não entende os alunos do campo V334	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
13. As meninas não precisam estudar tanto tempo quanto os meninos V335	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
14. Na época da colheita as crianças não devem ir à escola porque têm que ajudar na roça V336	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
15. Os filhos que trabalham na roça não precisam estudar V337	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
16. Depois de casar não precisa mais estudar V338	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
17. Quem não aprendeu a ler quando criança não aprende mais V339	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
18. Para trabalhar na roça ler e escrever não é tão importante V340	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
19. Não acho que seja um problema a criança caminhar muito tempo até chegar à escola V341	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
20. Aprender computação não é importante para o aluno do campo V342	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
21. O material escolar é caro demais para as famílias assentadas V343	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
22. A escola do assentamento oferece boas condições para os seus alunos aprenderem V344	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
23. O que os professores ensinam na escola tem tudo a ver com a vida das famílias assentadas V345	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
24. Estudar até o Ensino Médio já está bom, não precisa ir para a faculdade V346	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
25. Eu não tenho muita esperança que a maioria dos jovens do assentamento entrem na universidade V347	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)
26. A escola foi uma conquista da comunidade, se não fosse a gente ela não existiria V348	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)

Anexo 3: Recodificação das variáveis

Anexo 3.1 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Crenças do Diretor”

Anexo 3.2 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Infra-estrutura”

Anexo 3.3 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Didático-pedagógica”

Anexo 3.4 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Recursos humanos”

Anexo 3.5 – Recodificação das variáveis da dimensão “NSE do aluno”

Anexo 3.6 – Recodificação das variáveis da dimensão “NSE da comunidade”

Nota: A codificação alternativa “NA” corresponde à manutenção da codificação original.

Anexo 3.1 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Crenças do Diretor”

(continua)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
O que a população do campo mais precisa saber é ler, escrever e contar.	V620	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
O campo só vai se desenvolver se as pessoas que aqui vivem tiverem acesso a todos os níveis de ensino.	V621	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
A juventude precisa de estudo para ter oportunidade de trabalho na cidade, para se livrar da lida pesada do campo.	V622	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Hoje em dia, os jovens querem permanecer no campo de qualquer jeito.	V623	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Os trabalhadores do campo conseguirão melhorar e diversificar a produção independentemente de ter ou não estudo.	V624	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
As pessoas que têm estudo têm mais consciência dos seus direitos do que aquelas que não têm.	V625	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
O trabalhador do campo que estudou está melhor preparado para negociar com os bancos.	V626	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Quanto menos estudo tiverem as pessoas do campo, maior a destruição do meio ambiente.	V627	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Quanto mais o homem do campo estuda mais ele irá querer ir para a cidade.	V628	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Os alunos da cidade aprendem mais que os do assentamento.	V629	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Estudar no assentamento é melhor que estudar na cidade.	V630	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
A maioria dos professores não entende os alunos do campo.	V631	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
As meninas não precisam estudar tanto tempo quanto os meninos.	V632	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing
Minha opinião é que na época da colheita as crianças não devem vir à escola porque têm que ajudar na roça.	V633	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9		missing

Anexo 3.1 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Crença do Diretor”
(continuação)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
Os filhos que trabalham na roça não precisam estudar.	V634	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Depois de casar não precisa mais estudar.	V635	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Quem não aprendeu a ler quando criança não aprende mais.	V636	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Para trabalhar na roça ler e escrever não é tão importante.	V637	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Não acho que seja um problema a criança caminhar muito tempo até chegar à escola.	V638	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Aprender computação não é importante para o aluno do campo.	V639	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
O material escolar é caro demais para as famílias assentadas.	V640	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
A escola do assentamento oferece boas condições para os seus alunos aprenderem.	V641	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
O que os professores ensinam na escola tem tudo a ver com a vida das famílias assentadas.	V642	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Estudar até o Ensino Médio já está bom, não precisa ir para a faculdade.	V643	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Eu não tenho muita esperança que a maioria dos jovens do assentamento entrem na universidade.	V644	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
A escola foi uma conquista da comunidade, se não fosse essa gente ela não existiria.	V645	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu

Anexo 3.1 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Crença do Diretor”
(conclusão)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
As associações/movimentos/cooperativas dos assentamentos têm ajudado muito a escola.	V646	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Nossa escola recebe bastante apoio do governo.	V647	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
A escola tem se preocupado com o desenvolvimento do assentamento.	V648	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Estou muito satisfeito com a qualidade do ensino na escola.	V649	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Vale a pena os alunos irem à escola porque eles têm aprendido muita coisa importante.	V650	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu
Os professores possuem bom relacionamento com a comunidade dos assentados.	V651	1	NA	Discorda muito
		2		Discorda pouco
		3		Concorda pouco
		4		Concorda muito
		9	missing	Não respondeu

Anexo 3.2 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Infra-estrutura”

(continua)

Descrição	Nome da variável	Codificação		Descrição
		Original	Alternativa	
Localização da escola em relação ao assentamento	V4 09INFR	1	3	Dentro do assentamento na agrovia/ centro comunitário
		2	2	Dentro do assentamento, mas fora da agrovia/ centro comunitário
		3	1	Fora do assentamento/ no entorno
Meio de transporte que a maioria dos alunos utiliza para chegar à escola	V4 18INFR	1	1	Somente a pé
		2	2	De bicicleta
		3	2	De montaria
		4	2	De barco
		5	3	De ônibus de linha, do assentamento ou transporte escolar
		6	0	Outro meio
Tempo que a maioria dos alunos leva, em média, para chegar da sua casa à escola	V4 19INFR	1	5	Menos de ½ hora
		2	4	De ½ a 1 hora
		3	3	De 1 a 1 e ½ hora
		4	2	De 1 e ½ hora a 2 horas
		5	1	Mais de 2 horas
Em que local funciona a escola?	V4 41INFR	1	3	Prédio escolar
		2	2	Templo, igreja
		3	2	Salão paroquial
		4	2	Casa de professor(a) ou morador(a)
		5	1	Galpão, rancho, paiol, barracão, casa de farinha
		6	1	Outro local
		7	1	Não tem local fixo
Fonte de abastecimento de água da escola	V4 34INFR	1	4	Rede Pública
		2	3	Poço artesiano
		3	3	Cacimba, cisterna, poço
		4	2	Mina, rio, açude
		5	2	Caminhão pipa
		6	1	Não fornece água aos alunos
Destino do esgoto da escola	V5 357INFR	1	3	Rede Pública
		2	2	Fossa séptica
		3	2	Fossa negra
		4	1	Rio
		5	1	Céu aberto, vala
Fonte de iluminação da escola	V5 865INFR	1	4	Rede Pública
		2	3	Gerador
		3	3	Energia solar
		4	3	Energia eólica
		5	2	Lâmpião a gás, querosene
		6	2	Lamparina, candeia, vela
		7	2	Outra fonte
		8	1	Não tem fonte de iluminação
Destino do lixo da escola	V6 672INFR	1	4	Coleta direta periódica por empresa
		2	3	Coleta indireta - depositado em caçamba
		3	2	Queimado
		4	2	Enterrado
		6	1	Jogado em céu aberto
		7	1	Jogado no rio
		5	2	Sim
O lixo da escola é reciclado?	V4 70INFR	5	2	Sim
A escola dispõe de meios de comunicação?	V4 80INFR	8	1	Não
			2	Sim
A escola dispõe de rádio transmissor?	V4 73INFR	1	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de conexão com a internet?	V4 74INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola é atendida pelo serviço público de correio convencional?	V4 75INFR	3	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de aparelho de Fax?	V4 76INFR	4	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de telefone: telefone celular rural?	V4 77INFR	5	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de telefone: telefone fixo particular?	V4 78INFR	6	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de telefone: telefone público/ore não?	V4 79INFR	7	2	Sim
			1	Não
Material utilizado na construção das paredes da escola	V8 286INFR	1	3	Alvenaria/tijolo
		2	2	Madeira
		3	2	Pau a pique, taipa, adobe
		4	1	Lona, plástico
		5	1	Outro material

Anexo 3.2 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Infra-estrutura”

(continuação)

Descrição	Nome da variável	Codificação		Descrição
		Original	Alternativa	
Tipo de cobertura do local onde funciona a escola	V8792INFR	1	3	Telha cerâmica
		2	2	Folha de zinco, amianto
		3	2	Palha, sapé
		4	3	Laje de concreto
		5	1	Lona, plástico
		6	1	Outro material
Quantidade de sala(s) de aula	V493INFR	Variável aberta numérica	NA	
A escola tem banheiro?	V498INFR	5	1	Não
			2	Sim
Como é o banheiro existente na escola?	V9497INFR	1	4	Vaso, água corrente e instalação de esgoto
		2	3	Vaso, água corrente e fossa
		3	2	Vaso e fossa
		4	1	Fossa
A escola dispõe de sala para diretoria/secretaria?	V499INFR	1	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de sala de professores?	V500INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de depósito/armoxaifado?	V501INFR	3	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de cozinha com água corrente, fogão e geladeira?	V502INFR	4	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de refeitório com mesas, cadeiras e utensílios próprios?	V503INFR	5	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de quadra de esportes?	V504INFR	6	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de laboratório de ciências?	V505INFR	7	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de laboratório de informática?	V506INFR	8	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de sala ou oficina de artes?	V507INFR	9	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de horta ou espaço para práticas agrícolas?	V508INFR	1	2	Sim
			1	Não
A escola dispõe de área para recreação dos alunos?	V509INFR	1	2	Sim
			1	Não
A escola possui biblioteca ou qualquer outro espaço para atividade de leitura e pesquisa?	V1316T	1	4	Biblioteca
		2	3	Sala de leitura
		3	2	Estante, armário com livros
		4	1	Não possui qualquer conjunto organizado de livros
A escola é servida por biblioteca volante	V527INFR	1	2	Sim
			1	Não
A escola possui computadores	V528INFR	1	2	Sim
			1	Não
A escola tem instrumentos musicais em condições de uso	V543INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem aparelho de televisão em condições de uso	V546INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem vídeo cassete ou DVD em condições de uso	V549INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem copiadora (máquina xerox) em condições de uso	V552INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem aparelho de som em condições de uso	V558INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem instrumento agrícolas em condições de uso	V570INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem equipamentos para prática desportiva	V573INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem bebedouro de água em condições de uso	V576INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem antena parabólica em condições de uso	V579INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem fogão em condições de uso	V591INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola tem geladeira em condições de uso	V594INFR	2	2	Sim
			1	Não
A escola oferece regularmente merenda aos alunos	V608INFR	1	2	Sim
			1	Não

Anexo 3.2 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Infra-estrutura”

(conclusão)

Descrição	Nome da variável	Codificação		Descrição
		Original	Alternativa	
Tipo de alimentos que compõem a merenda	V609INFR	1	NI	Predominantemente produtos industrializados (biscoitos, macarrão, leite em pó, etc.)
		2		Predominantemente gêneros naturais (frutas, legumes, verduras, ovos, laticínios, carnes)
		3		Produtos industrializados e naturais, em proporções equivalentes
A merenda contém alimentos produzidos no assentamento, nos sítios e fazendas vizinhas	V611INFR	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola possui horta ou pomar?	V1214INFR	1	2	Horta
		2	2	Pomar
		3	1	Nenhum
Há quanto tempo existe a escola?	V6INFR	Variável aberta numérica	1	Menos de 5 anos
			2	De 6 a 10 anos
			3	De 11 a 15 anos
			4	Mais de 15 anos

Anexo 3.3 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Didático-pedagógica”

(continua)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
A escola tem turma(s) multisseriada(s) no Ensino Fundamental	V167	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem órgão colegiado (conselho escolar, associação de pais e mestres, coletivo de educadores, outros)	V357	8	2	Sim
		1	1	Não
A escola considera as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo na organização do ensino	V393	1	2	Sim, totalmente
		2	2	Sim, em parte
		3	1	Não
O meio geográfico e o ambiente natural (ex.: seca, chuva, água, rio, mar, terra, floresta) é tratado no currículo escolar da escola	V394	1	2	Sim
		2	1	Não
História local, regional e manifestações culturais (ex.: danças, festejos, cantorias) é tratado no currículo escolar da escola	V395	1	2	Sim
		2	1	Não
Atividades econômicas (ex.: agropecuária, extrativismo, pesca, turismo) é tratado no currículo escolar da escola	V396	1	2	Sim
		2	1	Não
Cooperativismo e associativismo é tratado no currículo escolar da escola	V397	1	2	Sim
		2	1	Não
Organização social e política das populações do campo (ex.: grupos, comissões, conselhos, movimentos sociais, sindicato, partidos políticos) é tratado no currículo escolar da escola	V398	1	2	Sim
		2	1	Não
Desenvolvimento rural sustentável é tratado no currículo escolar da escola	V399	1	2	Sim
		2	1	Não
O calendário escolar está ajustado ao período	V408	1	2	Sim, totalmente
		2	2	Sim, em parte
		3	1	Não
A comunidade costuma utilizar esta escola para atividades esportivas ou culturais	V601	1	2	Sim
			1	Não
A comunidade costuma utilizar esta escola para reuniões comunitárias (festas, organização da produção do assentamento, sindicais, movimentos sociais, religiosas)	V599	2	2	Sim
			1	Não
A escola teve acesso ao programa de transporte escolar em 2004	V20	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola teve acesso ao programa de material escolar (caderno, lápis, borracha, etc) em 2004	V28	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola teve acesso ao programa de livros de literatura para leitura em 2004	V36	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola teve acesso ao programa de uniforme escolar/ fardamento em 2004	V40	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola oferece algum tipo de atendimento de saúde – médico, odontológico, etc. aos seus alunos, dentro ou fora da escola?	V56	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola recebe visitas de supervisão pedagógica	V401	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação Infantil - Creche	V67	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação Infantil - Pré-escola	V74	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Ensino fundamental - 1ª a 4ª séries	V88	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Ensino fundamental - 5ª a 8ª séries	V95	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Ensino Médio	V102	1	NA	Sim
		2		Não

Anexo 3.3 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Didático-pedagógica”

(conclusão)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação de Jovens e Adultos - Alfabetização	V123	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação de Jovens e Adultos - 1ª a 4ª séries	V130	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação de Jovens e Adultos - 5ª a 8ª séries	V137	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio	V144	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação Especial	V151	1	NA	Sim
		2		Não
A escola tem necessidade de criar o curso de Educação profissional - nível técnico	V116	1	NA	Sim
		2		Não

Anexo 3.4 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Recursos Humanos”

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
Sexo do(a) diretor(a)	V652	1	NA	Feminino
		2		Masculino
Idade do diretor(a)?	V653	Variável aberta numérica	NA	
Cor/etnia do diretor(a)	V654	1	NA	Branco
		2		Pardo
		3		Negro
		4		Amarelo
		5		Indígena
Local de residência do (a) diretor(a)	V657	1	1	Na cidade
		2	2	Na zona rural fora de assentamento
		3	2	Na zona rural em outro assentamento
		4	2	Na zona rural no assentamento
Quanto tempo o(a) diretor(a) trabalha em atividades educacionais?	V658	Variável aberta numérica	NA	
Qual o grau de formação escolar concluído do diretor(a)?	V663	1	1	Ens. Fundamental – 1a a 4a séries
		2	2	Ens. Fundamental – 5a a 8a séries
		3	3	Ens. Médio – Magistério
		4	3	Ens. Médio – Outro
		5	4	Ens. Superior – Pedagogia
		6	4	Ens. Superior – Licenciatura
		7	5	Pós-Graduação – Especialização
		8	5	Pós-Graduação – Mestrado
		9	5	Pós-Graduação – Doutorado
Qual o salário bruto (sem descontos) obtido com o trabalho de diretor(a) nesta escola?	V664	Variável aberta numérica	NA	
Percentual do pessoal de gestão que mora no meio rural	V8792	NI	Variável numérica	Indicador calculado
Percentual do pessoal docente que mora no meio rural	V9904	NI	Variável numérica	Indicador calculado
Houve algum tipo de atividade para formação, treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento de professores em serviço na escola nos últimos 12 meses	V331	1	2	Sim
		2	1	Não
Algum professor da escola iniciou, está em andamento ou concluiu nos últimos 12 meses algum curso de elevação de sua escolaridade	V332	1	2	Sim
		2	1	Não
A escola tem em seu quadro de pessoal profissionais com vínculo empregatício NÃO FORMAL: estagiário, eventual, voluntário, outro	V3943	Variáveis e categorias diversas	1	Sim
			2	Não
Na escola há professores que só trabalham nesta escola?	V344	1	2	Sim
		0	1	Não
Tempo que a maioria dos professores trabalham na escola	V347	1	NA	Menos de 2 anos
		2		De 2 a 5 anos
		3		Mais de 5 anos
Tempo que a maioria dos professores tem de experiência de lecionar na zona rural, seja na escola ou em outra escola	V348	1	NA	Menos de 2 anos
		2		De 2 a 5 anos
		3		Mais de 5 anos
A escola tem diretor	V358	1	2	Sim, que fica aqui, nesta escola
		2	1	Sim, que fica na escola-pólo, a qual esta escola está subordinada
		3	missing	Não sabe
Forma de escolha do diretor	V359	1	1	Nominação/ indicação/ designação pelo(a) mantenedor(a)
		2	3	Concurso
		3	2	Por eleição pela comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários)
		4	missing	Não sabe
Docentes com Nível Superior - Ensino Fundamental Total	DSJ	Variável aberta numérica	NA	Percentual

Anexo 3.5 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “NSE do aluno”

Questão	Variável	Codificação	
		Original	Alternativa
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: FOGÃO	V29	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: GELADEIRA	V30	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: FREEZER	V31	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: MICROONDAS	V32	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: MÁQUINA DE LAVAR ROUPA	V33	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: TANQUINHO	V34	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: RÁDIO	V35	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: APARELHO DE SOM	V36	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: TELEVISÃO	V37	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: VIDEOGAME	V38	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: VIDEO CASSETE	V39	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: DVD	V40	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: ANTENA PARABÓLICA	V41	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: TELEFONE COMUM	V42	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: TELEFONE CELULAR	V43	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: TELEFONE CELULAR RURAL	V44	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: MÁQUINA DE COSTURA	V45	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: MÁQUINA DE MACARRÃO	V46	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: LIQUIDIFICADOR	V47	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: CÂMERA FOTOGRÁFICA	V48	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: CÂMERA FILMADORA	V49	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: MÁQUINA DE CALCULAR	V50	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantas: IMPRESSORA	V51	Variável numérica	NA
Quanto aos bens domésticos, a família possui quantos: MICROCOMPUTADOR	V52	Variável numérica	NA

Anexo 3.6 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “NSE da comunidade”

(continua)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: MORADIA E RESIDENCIA	V153NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: SERVIÇOS PÚBLICOS (ÁGUA, LUZ, ESGOTO)	V154NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: BENFEITORIAS (CASAS DE FARINHA, GALPOES, ESTÁBULOS, ...)	V155NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: CONSTRUÇÕES PÚBLICAS (ESCOLAS, POSTO DE SAUDE, ...)	V156NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: CONDIÇÕES DAS VIAS DE ACESSO AO ASSENTAMENTO (ESTRADAS, ...)	V157NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: CONDIÇÕES DE MEIOS DE TRANSPORTE PÚBLICO (LINHA DE ONBUS PÚBLICO)	V158NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ATENDIMENTO EDUCACIONAL	V159NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ATENDIMENTO BÁSICO DE SAÚDE	V160NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ATENDIMENTO EMERGENCIAL DE SAÚDE	V161NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe

Anexo 3.6 – Recodificação das variáveis da sub-dimensão “Nível socioeconômico da comunidade”

(conclusão)

Questão	Variável	Codificação		Categoria
		Original	Alternativa	
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ATENDIMENTO DOS SERVIÇOS DA PREVIDENCIA SOCIAL	V162NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ATENDIMENTO POR PROGRAMAS ASSISTENCIAIS DO GOVERNO	V163NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ACESSO AO CRÉDITO RURAL PARA PRODUÇÃO	V164NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe
Avalie as condições de vida e trabalho no assentamento quanto ao aspecto: ACESSO A ASSISTENCIA TÉCNICA PARA PRODUÇÃO	V165NSEC	1	1	Ruim
		2	2	Regular
		3	3	Bom
		8	0	Não Tem
		9	missing	Não Sabe