ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Pereira, Caroline Nascimento; César Nunes de Castro

Working Paper

Educação no meio rural: Diferenciais entre o rural e o urbano

Texto para Discussão, No. 2632

Provided in Cooperation with:
Institute of Applied Economic Research (ipea), Brasília

Suggested Citation: Pereira, Caroline Nascimento; César Nunes de Castro (2021) : Educação no meio rural: Diferenciais entre o rural e o urbano, Texto para Discussão, No. 2632, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, https://doi.org/10.38116/td2632

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/240826

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

TEXTO PARA DISCUSSÃO

2632

EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DIFERENCIAIS ENTRE O RURAL E O URBANO

Caroline Nascimento Pereira
César Nunes de Castro

ipea

2632
TEXTO PARA DISCUSSÃO
Brasília, março de 2021

EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DIFERENCIAIS ENTRE O RURAL E O URBANO

Caroline Nascimento Pereira[1]
César Nunes de Castro[2]

1. Pesquisadora do Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD) na Diretoria de Estudos Regionais, Urbanas e Ambientais (Dirur) do Ipea. *E-mail*: <caroline.pereira@ipea.gov.br>.
2. Especialista em políticas públicas na Dirur/Ipea. *E-mail*: <cesar.castro@ipea.gov.br>.

Governo Federal

Ministério da Economia
Ministro Paulo Guedes

ipea **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente
Carlos von Doellinger

Diretor de Desenvolvimento Institucional
Manoel Rodrigues Junior

Diretora de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia
Flávia de Holanda Schmidt

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas
José Ronaldo de Castro Souza Júnior

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais
Nilo Luiz Saccaro Júnior

Diretor de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura
André Tortato Rauen

Diretora de Estudos e Políticas Sociais
Lenita Maria Turchi

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais
Ivan Tiago Machado Oliveira

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação (substituto)
João Cláudio Garcia Rodrigues Lima

Ouvidoria: http://www.ipea.gov.br/ouvidoria
URL: http://www.ipea.gov.br

Texto para Discussão

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Ipea com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2021

Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990-

ISSN 1415-4765

1.Brasil. 2.Aspectos Econômicos. 3.Aspectos Sociais. I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

CDD 330.908

As publicações do Ipea estão disponíveis para *download* gratuito nos formatos PDF (todas) e EPUB (livros e periódicos). Acesse: http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério da Economia.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

JEL: I21; P25.

DOI: http://dx.doi.org/10.38116/td2632

SUMÁRIO

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO 7

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL 9

3 DIFERENÇAS SOCIOECONÔMICAS ENTRE O RURAL E O URBANO 17

4 INDICADORES EDUCACIONAIS DO MEIO RURAL 25

5 PERFIL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MEIO RURAL 30

6 RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....43

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 53

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....59

REFERÊNCIAS 61

SINOPSE

Este trabalho apresenta uma radiografia da educação rural em comparação ao meio urbano brasileiro com objetivo de amparar a discussão e formulação de políticas educacionais para o meio rural. Esse meio padeceu por muitos anos com a ausência de políticas específicas educacionais, em especial desde os anos 1960, quando ocorreu a modernização agrícola no campo. Apesar de algumas políticas implementadas ao longo dos anos, principalmente nos anos 2000, os diferenciais ainda são gritantes entre as duas realidades. Para a radiografia da educação no campo, utilizaram-se os dados mais recentes do censo escolar, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e censo demográfico. O trabalho inicia com uma discussão sobre desenvolvimento e políticas públicas educacionais no meio rural, seguida por um breve histórico da educação no campo brasileiro. As seções seguintes apresentam informações socioeconômicas da população rural, considerando renda e escolaridade, o perfil da educação básica brasileira e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com foco nos resultados do meio rural.

Palavras-chave: desenvolvimento rural; políticas públicas; educação no campo.

ABSTRACT

The present work presents an analysis of rural education compared to the urban education to support the formulation of educational policies for the rural areas. This area suffered for many years with the absence of specific educational policies, especially since the 1960s, when agricultural modernization took place in the countryside. Despite some policies implemented over the years, mainly in the 2000s, the differentials are still striking between the two realities. For the analysis of education in the area, the most recent data from the School Census, National Household Sample Survey (PNAD) and Demographic Census were used. The work begins with a discussion on development and educational public policies in rural areas, followed by a brief history of education in the Brazilian field. The following sections present socioeconomic information on the rural population, considering income and education, the profile of Brazilian basic education and the results of the Basic Education Assessment System (Saeb), with a focus on rural results.

Keywords: rural development; public policies; rural education.

1 INTRODUÇÃO

Para modernizar o Brasil e torná-lo um país de economia pujante, industrializado e influente no cenário internacional, diferentes teorias sobre desenvolvimento influenciaram distintas abordagens estatais na promoção do desenvolvimento. Para se desenvolver, independentemente da linha de pensamento, o Brasil precisaria de alguns pilares, como agricultura eficiente, indústria nacional forte, infraestrutura e educação.

Dentre os pré-requisitos para o desenvolvimento, talvez no qual o Brasil tenha apresentado menor progresso ao longo do século XX tenha sido na educação. Apesar da notável evolução no número de instituições criadas e de alunos atendidos (Rosa, Lopes e Carbello, 2015), a qualidade do serviço educacional, não obstante a relativa melhora nos indicadores educacionais (Veloso, 2011), não teve o mesmo sucesso.

Há um *gap* entre o meio urbano e o meio rural brasileiro. Apesar da "Revolução Verde", vivenciada no campo entre os anos 1960/1970, o meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais. E a situação é ainda mais delicada nas localidades à margem do agronegócio brasileiro, que vivem de atividades menos capitalizadas, o que aprofunda o ciclo vicioso da pobreza.

O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano.

Apesar de políticas públicas implementadas nos últimos vinte anos, entre as quais se destacam programas que condicionam a transferência de renda à frequência escolar das crianças, a condição da escola rural ainda é precária em relação às escolas urbanas. As escolas precisam fornecer infraestrutura e meios para que o aprendizado seja o mais adequado possível para os alunos presentes. Infelizmente, como se verá neste estudo, apesar dos avanços, as escolas rurais, principalmente das regiões Norte e Nordeste, contam com recursos mais escassos, como bibliotecas, computadores, internet, entre outros.

O aluno do meio rural não está em desvantagem apenas em relação ao aluno que estuda na cidade, mas também ao que estuda em uma região mais desenvolvida ou em escolas

privadas, ou seja, há escalas ao analisar esse tema, em que provavelmente o aluno do meio rural da escola pública das regiões Norte e Nordeste está na escala mais baixa de recursos.

Deste modo, o trabalho levanta as informações mais relevantes e atualizadas sobre educação no meio rural com o objetivo de mostrar comparativamente a situação desta em relação ao meio urbano, além dos ganhos ao longo dos anos, para que sirva de instrumento para discussões e formulações de políticas para o meio rural brasileiro.

A organização do texto está dividida em seis seções, além desta introdução e das conclusões finais. A segunda seção apresenta o histórico da educação no campo brasileiro e o estado da arte sobre o tema. Em seguida apresentam-se algumas informações sobre as condições socioeconômicas da população do campo, bem como seu nível educacional, por meio de dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), para a apresentação dos indicadores de renda, analfabetismo e anos de estudos.

Para a análise do perfil da educação básica[1] brasileira, foram utilizados dados recentes do censo escolar coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O censo escolar fornece informações sobre matrículas, docentes e escolas, incluindo seu número de salas e infraestrutura, como existência de bibliotecas, quadra de esportes, laboratório de informática, computadores, acesso à internet, sanitários, água, luz, alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros.

Buscando maior entendimento da educação ofertada, o trabalho analisa resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para o meio rural em comparação ao meio urbano, de modo a inferir sobre o aproveitamento dos alunos do campo. O Saeb é aplicado pelo Inep, para a avaliação da proficiência nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, e é direcionado ao último ano de cada etapa do ciclo escolar – anos iniciais do ensino fundamental (aplicação no 5º ano), anos finais do ensino fundamental (aplicação no 9º ano) e ensino médio.

1. Educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/1996).

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

O processo de estruturação de serviço educacional no meio rural teve início no fim do século XIX. De acordo com Damasceno, Therrien e Calazans (1993), o desenvolvimento do ensino rural decorreu da necessidade de mão de obra mais especializada proveniente das atividades agropecuárias, particularmente com a expansão da monocultura cafeeira e com o fim da escravidão. Diante disso, os detentores do poder no meio rural aceitaram a inserção de instituições de ensino em seus domínios. Essa inserção, entretanto, foi tardia, quando comparada ao meio urbano, e descontínua no território e ao longo do tempo.

No início do século XX, o tema da educação em geral, e no campo em particular, começa a ganhar destaque no meio político nacional, especialmente a partir do fim da República Velha. Apesar das tentativas de se discutir a educação rural a partir da década de 1930, medidas efetivas somente foram tomadas nas décadas seguintes, durante o processo de "modernização" da atividade agrícola, visto que uma educação específica para esse fim se fazia imperiosa. Como bem aponta Damasceno e Beserra (2004), a educação rural nos anos 1950 vinha com a incumbência de salvaguardar a "vocação agrícola" do Brasil rural, enquanto o urbano era sinônimo de progresso e civilização.

Nesse contexto, vários programas de educação rural foram implementados. Em 1952, introduziu-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com proposta de levar educação fundamental para a recuperação total do homem rural, com foco no desenvolvimento do espírito comunitário, valor humano e sentido de responsabilidade. Dentro de uma ótica de inferioridade do homem rural, considerava-se a educação como responsável por diminuir as diferenças entre a cidade e o campo (Freitas, 2011).

O olhar voltado a esse problema possuía um viés discriminatório com o homem do campo. Freitas (2011) critica o que ocorreu nesse período, pois, segundo ele, o que foi feito no âmbito da educação rural foi o chamado "ruralismo pedagógico", um conjunto de premissas que contribuía para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo.

De forma teórica, o ruralismo pedagógico foi um movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais nos anos

1920. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), o movimento foi elaborado por entes da sociedade, como educadores, políticos e religiosos, apoiados pelos setores agrário e industrial. Como objetivo material do projeto estavam as escolas normais rurais, que foram criadas, mas padeceram da falta de recursos públicos por conta da Lei do Ensino Primário, que colocou as escolas rurais como competência dos municípios.

As escolas normais rurais ficaram sob responsabilidade dos governos estaduais, porém sem êxito. Um caso que foi um pouco além aconteceu em Minas Gerais, onde se criou uma instância estadual, a Superintendência Técnica de Educação Rural (Soter), que tinha atuação junto aos municípios, porém não teve continuidade (Molina e Antunes-Rocha, 2014).

Deste modo, o que se viu nos anos da chamada "modernização" agrícola no campo da educação rural serviu para o atendimento das necessidades do campo. A chamada "vocação agrícola" foi fomentada com investimentos na agricultura e na difusão do conhecimento técnico agrícola, o que resultou no desenvolvimento dessa atividade, fortemente baseada em orientações proveniente dos Estados Unidos e suas instituições, bem como do patrocínio destas. Como bem aponta Damasceno e Beserra (2004), a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar) foi criada em 1956 com a função de coordenar programas de extensão e captação de recursos técnicos e financeiros, com patrocínio de organizações de cooperação técnica ligadas ao governo norte-americano, como IIAA, ICA, entre outras, além de grandes empresas como Fundação Ford, Rockefeller, Kellog etc.

Assim, nos anos da "Revolução Verde", período da modernização agrícola, as políticas públicas passaram por silenciamento, o que Molina e Antunes-Rocha (2014) chamaram de "campo do silêncio", entre os anos 1940 e 1970, para as políticas voltadas à educação escolar e à formação docente no espaço rural.

Perante a questionável participação do Estado na educação rural, os movimentos sociais desenvolveram propostas educativas para o meio rural na década de 1960, dando origem ao Movimento pela Educação do Campo. Esse movimento sofreu uma pausa nos anos do regime militar para retornar nos anos 1980 com políticas públicas específicas, como os programas: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da

Terra, e Procampo, que culminaram na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (Freitas, 2011).

A Constituição de 1988 (CF/1988) teve papel fundamental na mudança de enfoque, ao determinar a escolarização mínima obrigatória de oito anos de estudos (universalização), permitindo reposicionar a educação rural no panorama educacional. Assim, é possível afirmar que o período militar colocou a educação rural como meio para conscientização da população, que deixava de lado a questão agrária. Entre os anos 1980 e 1990, contudo, o tema voltou a conquistar espaço, alinhado com práticas formativas no campo da educação.

Foi a partir deste momento que se abriu espaço para que a educação rural também fosse um direito assegurado pela Constituição; porém, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se estabeleceram as normas para a educação no meio rural. Como exemplos, citam-se o art. 28 – o qual prevê que os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, peculiaridades da vida rural e região; e os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo – organização escolar própria respeitando o calendário do campo, como ciclo agrícola e condições climática; e adequação à natureza do trabalho na zona rural (Silva, Morais e Bof, 2006). Porém, estas normas não foram estabelecidas como estavam na teoria.

Entre as propostas, havia a idealização das escolas-núcleo, que consistia na construção de uma escola central de ensino fundamental completo para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto. Como aponta Helena da Silva, Morais e Bof (2006) eliminaram-se as escolas rurais isoladas e os alunos seriam transportados para as escolas nucleadas. Esse projeto teve ampla disseminação, porém com muitas críticas devido ao tempo gasto no transporte e à retirada da criança de seu contexto familiar-cultural, o que impacta o aprendizado.

Além disso, exigiram-se a realização de concursos para o provimento dos novos cargos criados e a elaboração de planos de carreira docente, além da determinação da competência do município sobre a educação, seja no campo, seja na cidade. Na prática, a escola rural sofreu com as novas determinações, pois muitos professores não se enquadravam na nova realidade, o que levou ao fechamento de muitas unidades (Molina e Antunes-Rocha, 2014).

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que contou com a participação de movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais, bem como com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Universidade de Brasília (UnB). O evento tinha o objetivo de mobilizar sociedade e governos para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Um dos resultados foi a proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CEB nº 36/2001, e sua instituição por meio da Resolução nº 1/2002, que define a identidade da escola do campo (Freitas, 2011).

Ainda nos anos 1990, no âmbito federal, foram adotadas políticas educacionais de caráter universal, que atingiam o meio rural. Entre estas destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que colaborou para aumento da cobertura escolar; Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que possui grande presença nas escolas rurais, como se verá na seção 5; Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), que é o repasse do governo federal para municípios selecionados para aquisição de transporte escolar; além de outros programas mais específicos para o meio rural, como o Escola Ativa, programa específico para escolas multisseriadas, de maior ocorrência no meio rural, e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), programa para habilitação à distância de professores sem habilitação nos anos iniciais do ensino fundamental (Silva, Morais e Bof, 2006).

No mesmo período foi criado o Pronera, com o intuito de implementar ações educativas destinadas às populações e assentamentos rurais. Entre estas destacam-se a ênfase na diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, e o acesso ao avanço científico e tecnológico, buscando desenvolvimento social e econômico solidário, justo e ecologicamente sustentável de áreas de Reforma Agrária.

De modo mais específico, o Pronera[2] foi criado com o objetivo de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos trabalhadores rurais, residentes nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, bem como promover a elevação do seu nível de

2. Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998.

escolarização formal, ampliando o acesso ao ensino fundamental, médio, técnico-profissional, superior e pós-graduação. Após o I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), os movimentos sociais começaram a reivindicar do governo a criação de um programa na área de educação, pois somente a terra não seria capaz de resolver as questões do campo, resultando no Pronera (Felix, 2015).

Além disso, esse programa tinha como característica atender jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) ou por órgãos estaduais de terras, alfabetizando jovens e adultos no ensino fundamental e médio, passando pela formação profissional integrada, com cursos de educação profissional, formação profissional de nível superior e especialização em residência agrária e educação do campo. Ademais, o programa atua na capacitação e escolarização dos educadores e na produção de materiais didático-pedagógicos, além de seminários, debates e atividades que contribuam para a educação do campo.

Para seu funcionamento, o programa deve ser constantemente melhorado, a partir da promoção de i) processos formativos, com cursos de capacitação integrados a programas de assistência técnica, agroindustrialização e agroecologia para criação e fortalecimento de cadeias produtivas em assentamentos de reforma agrária; ii) inovação tecnológica com codificação tácita das comunidades atendidas; iii) geração de novos produtos e processos produtivos baseados na agroecologia e agroindústria familiar; e iv) incorporação da dimensão territorial no planejamento, ampliando o número de beneficiários no programa (Schiavon, 2015). Ademais, logrou resultados positivos, permitindo a alfabetização de milhares de pessoas, como os trabalhadores de áreas de Reforma Agrária sem acesso aos estudos iniciais e tampouco ao direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. São pessoas que devido à completa ausência de políticas públicas de Estado não conseguiram ter direito à educação respeitada ao longo de suas vidas (Schiavon, 2015).

Os resultados do programa são substantivos. Segundo a Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária (PQRA), de 2010, apenas 0,51% da população assentada possuía curso superior completo e 42,9% cursaram somente até a 4ª série do ensino fundamental. Dados anteriormente demonstrados por pesquisa realizada em 2005 (PNERA) também apontavam que 70,5% das escolas dos assentamentos têm turmas multisseriadas, e 71,1% das escolas possuem até duas salas de aula (Schiavon, 2015).

Ainda, em 2015, o relatório final da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (II PNERA), realizada em conjunto pelo Incra, Ipea e Cátedra Unesco de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo concluiu que entre os anos 1998 e 2011, cerca de 165 mil assentados da reforma agrária tiveram acesso a 320 cursos do Pronera, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país. Os cursos se dividiram em: 167 de Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental, 99 de EJA-médio, e 54 de EJA-superior. O mapa 1 mostra a distribuição dos cursos do Pronera pelo território brasileiro.

MAPA 1
Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)

Fonte: Schiavon (2015). Disponível em: <https://bit.ly/3nFv7Qf>.
Obs.: Figura reproduzida em baixa resolução em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

Como resultado do Pronera, o debate sobre o direito à educação rural ganhou mais força, levando à aprovação, na Câmara de Educação Básica (CEB), da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instrumento de orientação para as políticas de educação do campo a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino (Schiavon, 2015).

Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam a importância do Pronera e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)[3] como políticas específicas de formação de educadores no campo, tendo em comum a luta pela terra e pela permanência dos camponeses nesta.

A importância dos programas também se dá pelo valor da formação dos professores, visto que essa configura um entrave para bons resultados na educação do campo. A preocupação emerge ainda no bojo das reivindicações dos movimentos sociais dos anos 1980, que pediam educação no campo. Ademais, enfatizava-se também a precariedade física, administrativa e pedagógica da educação rural, pois demandava-se formação docente qualificada e pertinente às necessidades do ambiente rural.

Entre os programas, destaca-se o ProJovem Campo – Saberes da Terra, que surgiu após reformulação do Programa Saberes da Terra, com objetivo de desenvolver políticas públicas de educação no campo e de juventude dando oportunidades aos jovens agricultores familiares fora do sistema formal de ensino (Freitas, 2011).

Também é válido mencionar alguns outros programas, como Escolas Família Agrícola (EFA), inspiradas nas *Maisons Familiales Rurales* da França, que surgiram pela mobilização de pequenos agricultores na busca de alternativa para a formação dos seus filhos. No Brasil, elas surgiram nos anos 1960, no Espírito Santo, com foco nos jovens do campo, sem limitação de idade e escolaridade. O diferencial do projeto está no tempo que o aluno passa na escola e na comunidade, em ritmo de alternância (Silva, Morais e Bof, 2006).

Na década de 1980 ocorre a consolidação das EFA e a expansão para outros estados, sempre voltada para um conhecimento do campo e dos saberes agrícolas. Atualmente estão espalhadas por todo o Brasil, com mais de cem unidades. Em relação ao sistema de ensino, as EFAs seguem a grade curricular estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), com a inclusão de disciplinas de agroecologia, manejo animal, agricultura e agroindustrialização.

3. Política de formação de educadores fruto da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo (Molina, 2014).

Outra experiência implementada há muitos anos e que continua ativa consiste nas Casas Familiares Rurais (CFR), com a mesma origem das EFAs, porém que tomou rumos distintos. Primeiramente, as CFRs foram introduzidas na região Nordeste, com posterior migração para a região Sul, em específico no Paraná. As CFRs se consolidaram no estado e expandiram para os outros estados da região, chegando a Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) tentou expandir as CFRs pelo Nordeste, porém, como bem coloca Helena da Silva, Morais e Bof (2006), foi na região Sul que estas se firmaram e expandiram. A organização curricular também está integrada ao ensino médio ou ensino médio técnico, seguindo as diretrizes do MEC, sob responsabilidade municipal.

Por fim, existe também o programa Escola Ativa, que tem origem na Colômbia, com foco na melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas, de maior ocorrência no meio rural. Baseada na inovação pedagógica e numa outra forma de ensino, menos passiva e mais dinâmica. Foi introduzida primeiramente na região Nordeste, no fim dos anos 1990, com inclusão no MEC, para melhorar especialmente a qualidade do ensino nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A princípio foi implementada em 134 escolas para ajustar o modelo. No início dos anos 2000, ocorreu a primeira expansão, chegando a quase 1.500 escolas.

Posteriormente, com o reconhecimento do método, houve uma nova expansão, chegando a mais de 2 mil escolas, ainda sob orientação do MEC. Na última etapa, os municípios já possuíam autonomia para assumir o processo de implementação e expansão da Escola Ativa (Silva, Morais e Bof, 2006).

O modelo da Escola Ativa tem como pressupostos: aprendizagem ativa com foco na realidade do aluno, professor como facilitador e estimulador, aprendizagem cooperativa, gestão participativa da escola, avaliação contínua e promoção flexível, considerando fortemente a realidade do aluno rural, o que talvez seja um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento da educação rural.

Apesar de alguns projetos interessantes e com bons resultados, a realidade geral aponta indicadores evidenciando as grandes carências da população que vive no campo. Como taxa de analfabetismo três vezes maior do que a urbana, a escolaridade média da população urbana é quase o dobro da população rural, além da precariedade das instalações das escolas rurais. Como trazem Molina, Montenegro e Oliveira (2009), 75%

dos alunos eram atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% das escolas não possuíam laboratório de ciências e 92% das escolas não tinham acesso à internet.

Assim, talvez o ponto principal não se limite ao número e acesso à escola, mas também ao método de ensino e à estrutura existente nas mesmas. Não somente pela necessidade de possuir o mínimo de infraestrutura para o aprendizado dos alunos, mas também métodos e estrutura que acompanhem as mudanças no mundo. Embora o campo venha se tornando um lugar mais pluriativo, com atividades não apenas agrícolas, é importante considerar que a agricultura ainda tem um peso importante e que essa atividade se modernizou. Com isso, o aluno do campo, se deseja permanecer no campo, precisa se adaptar às mudanças, contando com políticas públicas adequadas, escolas equipadas, bem como professores capacitados e motivados.

3 DIFERENÇAS SOCIOECONÔMICAS ENTRE O RURAL E O URBANO

Primeiramente, cabe conceituar o espaço rural analisado nas próximas seções. Coloca-se essa observação logo de início pois não há consenso sobre a definição de rural entre diversos pesquisadores.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) classifica localidades rurais segundo a densidade demográfica, sendo, em termos gerais, aquelas com menos de 150 hab./km² (Veiga, 2004). Contrariando os padrões internacionais, o Brasil tem como regra para definição dos espaços urbano e rural o seguinte entendimento: urbano é toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), independente das características estruturais e funcionais. Ainda segundo Veiga (2004), dos mais de 5 mil municípios brasileiros, mais de 4 mil teriam menos de 20 mil habitantes, no ano de 2000. Assim, não se deveria enquadrar como urbano municípios tão pequenos. Com isso o autor sugere o uso do critério da densidade demográfica, adaptada para o contexto brasileiro, para recalcular a população, o que segundo ele reduziria em cerca de 10% a população urbana brasileira.

Há outros pesquisadores que propõe metodologias ainda mais elaboradas para conceituar o rural, como Rodrigues (2014). O autor considera um conjunto diversificado de indicadores para diferenciar o espaço em função de três dimensões:

estrutura demográfica, estrutura econômica e dinâmica territorial. Tais considerações e estudos são muito bem-vindos para conceituar o espaço rural, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vem considerando incorporá-las em suas próximas pesquisas populacionais.

Como os dados utilizados neste trabalho tem origem nos dados coletados pelo IBGE, utiliza-se então a definição de espaço rural utilizada pelo instituto, que segue a lei municipal de delimitação de urbano e rural. Assim, os domicílios são classificados como urbano ou rural pela situação de domicílio. Urbano são aqueles localizados em setores classificados como área urbanizada de vila ou cidade, área não urbanizada de vila ou cidade, ou área urbanizada isolada. E, por sua vez, domicílios rurais estão localizados em setores classificados como rural de extensão urbana, povoado rural, núcleo rural, aglomerado rural, ou rural excluindo os aglomerados rurais (Maia e Buainain, 2015).

Além disso, há a questão sobre educação rural, visto que o aluno pode morar no campo e frequentar a escola na cidade. Seria este um aluno rural? Logo, como não há essa informação clara, define-se que educação rural se refere aos alunos que residem em áreas rurais (Soares, Razo e Fariñas, 2006).

Bons resultados educacionais têm forte influência de três grupos de variáveis: i) características das escolas – docentes, infraestrutura física, abordagens e insumos pedagógicos; ii) contexto socioeconômico – origens socioeconômicas dos alunos e participação da comunidade no processo de aprendizado; e iii) variáveis particulares do aluno/família – renda familiar e educação dos pais (Soares, Razo e Fariñas, 2006).

A característica das escolas é o tema da próxima seção, com detalhamento da estrutura das escolas, breve perfil dos matriculados e distribuição dos docentes. Assim, neste momento, cabe analisar o contexto socioeconômico dos domicílios rurais e o nível de educação da população.

Segundo dados da PNAD,[4] o Brasil possuía cerca de 200 milhões de habitantes em 2015, distribuídos em 84,6% no meio urbano e 15,4% no meio rural. A proporção

4. Utilizou-se o ano de 2015 por ser o último ano da pesquisa básica da Pnad que possui a situação de domicílio (urbano/rural).

de pessoas que habitam a zona rural vem caindo ao longo dos anos, como mostram os censos demográficos. Há trinta anos, a população rural representava 24,4% do total de habitantes do Brasil (IBGE, 1991). Na contagem posterior, Censo Demográfico 2000, a população rural havia caído para 18,7% do total.

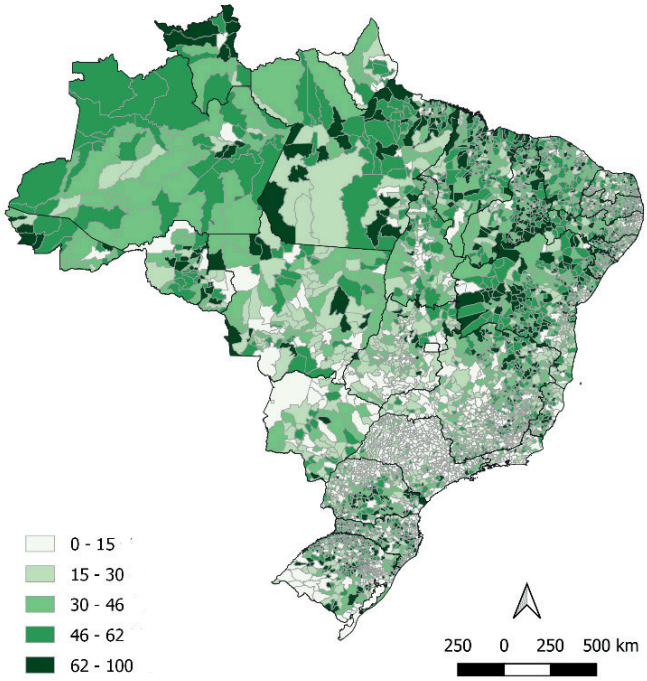
Os fatores que vem reduzindo a população rural são diversos, podendo ser caracterizados como endógenos ou exógenos à estrutura familiar (Maia e Buainain, 2015). Entre os endógenos, destacam-se a queda da fecundidade e a fragmentação das famílias, com redução do número médio de filhos por família (Sakamoto, 2014); e, como fatores exógenos, a modernização agrícola, que intensificou o uso de máquinas e insumos que demandam cada vez menos mão-de-obra, e as desigualdades territoriais, que levam à migração de jovens para as cidades em busca de melhores oportunidades.

Em nível macrorregional há regiões com maior população rural do que o agregado para o Brasil. Enquanto o Sudeste possui apenas 6,8% da sua população no campo, 26,9% dos habitantes do Nordeste e 25% da região Norte vivem no meio rural (PNAD, 2015). Entretanto, esses lugares também vêm apresentando redução. Pelo Censo Demográfico 2000, 30% da população do Norte e 29% da população do Nordeste viviam nas zonas rurais (IBGE, 2011).

Dentro da região Sudeste, enquanto Minas Gerais apresentou 16% dos seus habitantes no campo, o Rio de Janeiro apenas 2,6%. Quanto menor o nível de análise, mais discrepantes serão os números, o que na prática reitera a necessidade de políticas específicas para o urbano e o rural no Brasil. Essas informações podem ser conferida no mapa 2, com a distribuição da população rural no Brasil pelo Censo Demográfico 2010.[5]

5. Utilizou-se o Censo Demográfico 2010 para a elaboração deste mapa, pois a Pnad não fornece dados para o nível municipal.

MAPA 2
População rural por municípios – Brasil (2010)
(Em %)



Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010).
Elaboração dos autores.

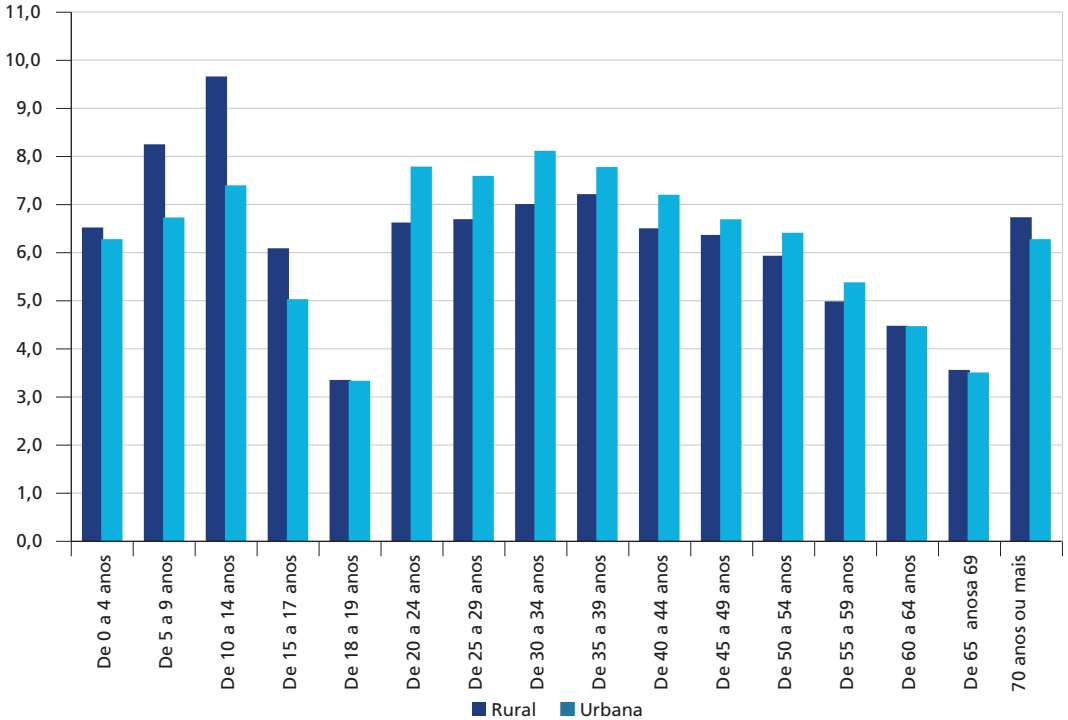
O mapa 2 revela que dentro de um único estado é possível encontrar ampla diversidade, como a Bahia, que tem municípios com grande parte da sua população no campo, como São Desidério (68%), enquanto Salvador possui apenas 0,03%. Em tais municípios com grande parcela da população rural, é necessário pensar em políticas públicas bem desenhadas para atender as necessidades das crianças, jovens e adultos que utilizam o sistema educacional – seja a unidade de ensino na localidade com estrutura adequada para atender os estudantes com equidade em relação aos estudantes das áreas urbanas, seja oferecer transporte adequado, regular e seguro, capaz de atender a população que se locomove para as escolas urbanas.

Porém apenas a distribuição pelo território não é capaz de contribuir para o desenho de políticas específicas. É necessário saber algumas características que desenhem o perfil desta população e, se possível, suas carências e demandas. Visto que, mesmo frequentando uma escola em condições propícias de ensino como estrutura física adequada,

docentes capacitados, livros, equipamentos, entre outros, este mesmo aluno muitas vezes contribui nas tarefas domésticas ou até mesmo no provimento dos bens necessários ao sustento familiar. Ademais, muitas vezes esse aluno não tem em casa condições favoráveis para estudar e se dedicar às tarefas extraclasse necessárias para seu aprendizado.

Para caracterizar o perfil será feita a distribuição etária e a renda domiciliar da população rural. O gráfico 1 apresenta a população por grupos de idade para o Brasil em 2015 (PNAD, 2015), em que a população jovem e idosa é preponderante no campo. Enquanto na área urbana os idosos (pessoas acima de 65 anos) correspondem a 9,8% dos habitantes, nas áreas rurais eles respondem por 10,3%. As crianças e adolescentes respondem por 25,4% da população urbana, enquanto no campo respondem por 30,5%. Somente a faixa etária dos adultos (entre 18 anos e 65 anos) é preponderante nos centros urbanos. Este fato se deve a fatores migratórios, muitos jovens adultos vão para as cidades em busca de melhores oportunidades, além da taxa de fecundidade no campo ser maior (Maia e Buainain, 2015).

GRÁFICO 1
População residente por grupos de idade e situação de domicílio: urbana e rural – Brasil (2015)
(Em %)



Fonte: PNAD (2015).
Elaboração dos autores.

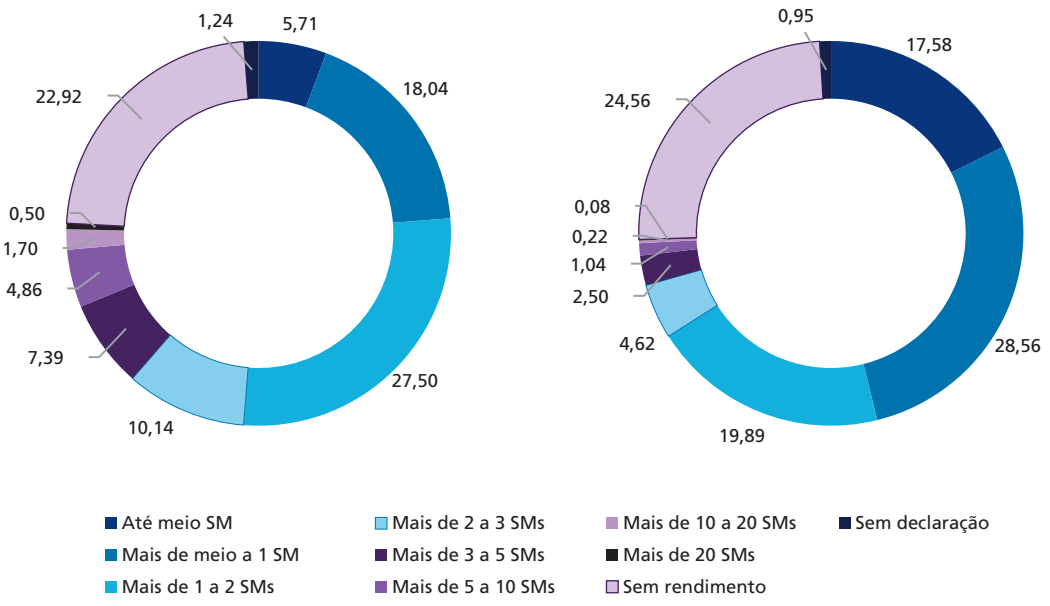
O Norte e o Nordeste apresentam as maiores taxas de crianças e adolescentes no campo entre as cinco macrorregiões brasileiras, de 36,7% e 32,6%, respectivamente. Ao passo que a região Sul possui apenas 22,5% da sua população do campo com menos de dezoito anos. Os idosos no campo aparecem em maior número nas regiões Sul e Sudeste, regiões que de toda forma apresentam maior participação da população acima dos 65 anos.

Os idosos possuem maior participação na população rural do que na população urbana, porém, com destaque para a região Sul, com 13,8% da população total rural acima dos 65 anos, enquanto nas cidades estes representam 10,4%. No Nordeste os idosos representam 10,2% da população rural, os quais possuem considerável efeito sobre a renda. A aposentadoria rural tem impactos diversos na condição das famílias que tem um idoso no lar, visto que o benefício fornece amparo às famílias agrícolas, pois a atividade agrícola possui riscos inerentes, como risco climático. Ademais, as famílias com idosos não precisam necessariamente buscar outras atividades não-agrícolas para complementar a renda familiar (Sakamoto, Nascimento e Maia, 2016).

Todavia, a situação no campo ainda é emblemática, pois os riscos climáticos são frequentes, principalmente na região Nordeste, com longos períodos de seca, além do histórico problema da falta de água em grande parte da região, o que dificulta os cultivos e a garantia de uma renda regular para a população.

Com este cenário, não é surpreendente que 46,1% da população rural acima de quinze anos sobreviva com um salário mínimo (SM), enquanto no meio urbano essa proporção cai para 23,7%. Além disso, o percentual de pessoas que declararam viver sem rendimentos é maior no campo, 24,6%, enquanto na cidade é de 22,9%.

GRÁFICO 2
Rendimento mensal de pessoas acima de 15 anos por faixa de salário mínimo – Brasil (2015)
(Em %)



Fonte: PNAD (2015).
Elaboração dos autores.

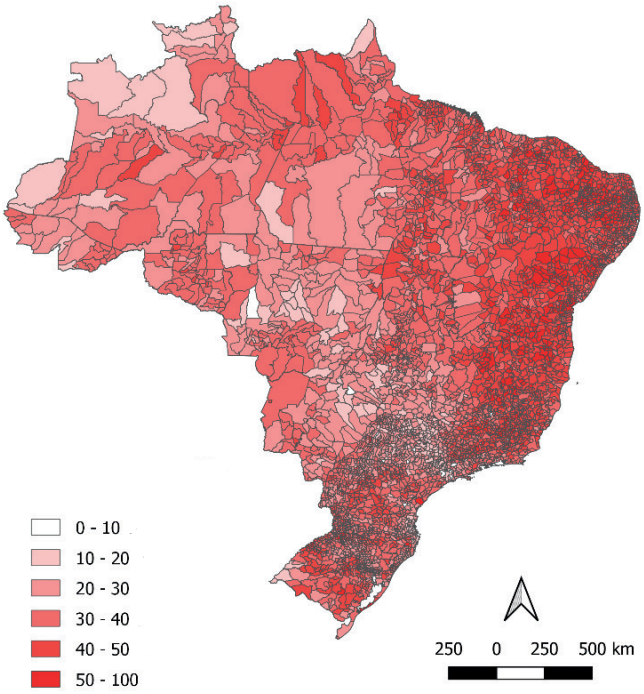
Embora seja de conhecimento amplo as disparidades entre os meios urbano e rural, é sempre importante enfatizá-las como indicativo das demais diferenças, afinal as disparidades educacionais são causa e consequência das disparidades de renda. Ainda sobre a disparidade de renda no meio rural, é importante notar que esta é ainda mais desigual para as mulheres. Enquanto 41,6% dos homens recebem menos de 1 SM, esse percentual se aplica a 51% das mulheres do campo.

Entre as regiões brasileiras, essa disparidade entre campo e cidade apresenta considerável variação. O Centro-Oeste apresenta o menor percentual de pessoas no campo que ganham até 1 SM (29,1%), fato que pode ser explicado pela preponderância na região de grandes propriedades, havendo pouco espaço para a agricultura familiar.

A região Nordeste apresenta a maior proporção entre as regiões, 56% da sua população rural vive com até 1 SM, enquanto nas cidades 40% das pessoas vivem em igual condição. Além disso, cerca de 20% da população afirmou não ter rendimento

(PNAD, 2015). Este cenário amplamente conhecido do Nordeste, apesar das inúmeras políticas públicas implementadas nos últimos anos no país, ainda predomina e de modo mais latente nas áreas rurais.

MAPA 3
Pessoas acima de 15 anos com rendimento inferior a 1 SM – rural (2010)
(Em %)



Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010).
Elaboração dos autores.

O mapa 3 mostra o percentual da população rural com rendimento até 1 SM segundo dados municipais do Censo Demográfico 2010. A proporção de municípios com pessoas nessa condição é maior no Nordeste.

A questão que relaciona a educação à renda da população rural tem diversas vertentes. Como mencionado anteriormente, a renda tem efeito de causa e consequência no nível educacional, bem como o inverso. As famílias com baixo poder aquisitivo tem dificuldades em manter seus filhos estudando, deste modo, políticas públicas que

procuram manter as crianças nas escolas são de grande importância (Silva e Brandão, 2009; Craveiro e Ximenes, 2013). Entretanto, a política pública de transferência de renda com a contrapartida de frequência escolar não melhora o desempenho dos alunos por si só. As escolas devem oferecer estrutura e condições para o aprendizado, ou seja, garantir investimento na qualidade do ensino (Amaral e Monteiro, 2013).

4 INDICADORES EDUCACIONAIS DO MEIO RURAL

Complementando a análise proposta em Soares, Razo e Fariñas (2006), de caracterizar as variáveis particulares dos alunos/família, a presente seção analisa a educação dos pais e dos adultos do meio rural como um todo, como analfabetismo e anos de estudos.

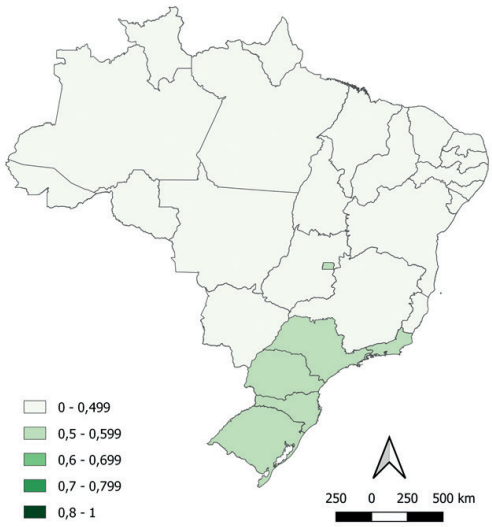
Primeiramente um indicador geral de educação, porém completo, consiste no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – Educação, que é a média geométrica de dois indicadores: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem.[6] Este índice é um dos componentes do IDHM, que tem como vantagem a análise dos dados de forma conjunta, pois considera três dimensões de desenvolvimento: longevidade, educação e renda. Além de ser um contraponto ao produto interno bruto (PIB), que considera o desenvolvimento limitado ao crescimento econômico.

Em 2010, o Brasil apresentou *muito baixo* IDHM Educação rural na maioria das unidades federativas, com exceção de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, que apresentaram *baixo* IDHM Educação rural. Os dados foram melhores para a área urbana (mapa 4B). A maioria dos estados apresentou *médio* IDHM Educação urbano, com exceção de Alagoas, que apresentou *baixo* IDHM Educação urbano. Os únicos estados que apresentaram valor *alto* nesse índice para o meio urbano foram São Paulo, Santa Catarina e Roraima.

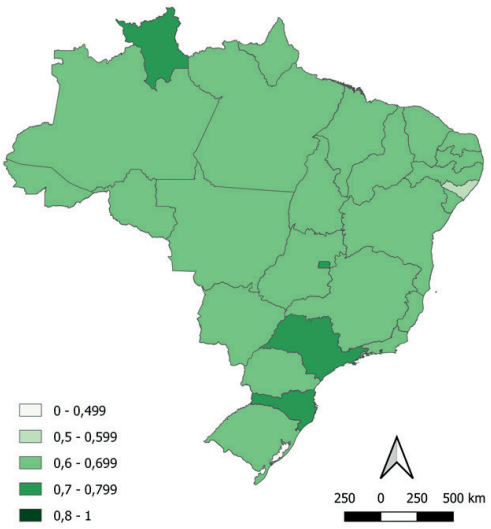
6. O primeiro é medido pela porcentagem de pessoas de dezoito anos ou mais de idade com ensino fundamental completo, com peso um. O segundo indicador, com peso dois, é medido pela média aritmética das porcentagens de: crianças de cinco a seis anos frequentando a escola; jovens de onze a treze anos frequentando os anos finais do ensino fundamental; jovens de quinze a dezessete anos com ensino fundamental completo; e jovens de dezoito a vinte anos com ensino médio completo. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação, facilitando para os gestores identificarem se crianças e jovens estão nas séries adequadas às respectivas idades.

MAPA 4
IDHM educação: rural e urbano (2010)

4A – Rural



4B – Urbano



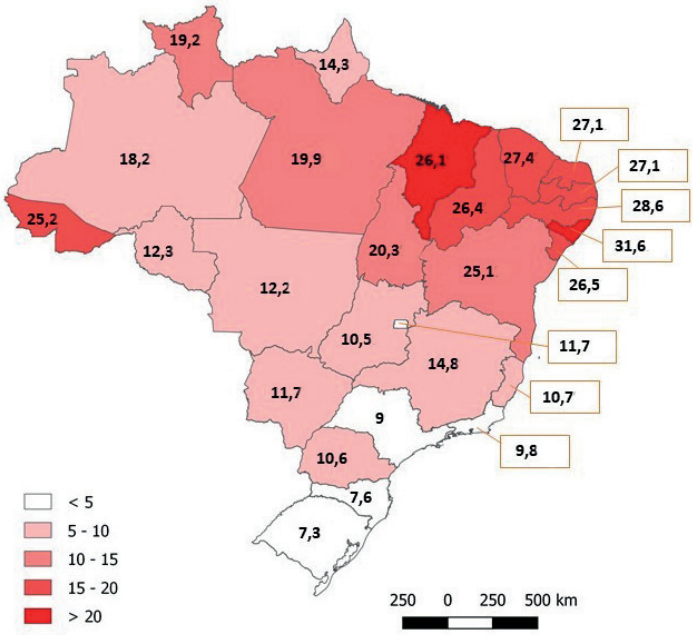
Fontes: PNUD, FJP e Ipea (2013).
Elaboração dos autores.

Deste modo, pelo indicador IDHM Educação, apenas a região Sul apresentou condição razoável no meio rural, apesar do resultado *baixo*. Em busca de dados mais recentes e específicos, utilizaram-se dados da PNAD para o ano 2015 a fim de analisar analfabetismo e anos de estudos da população rural e compará-los com o meio urbano.

Segundo Castro (2009), o analfabetismo é um dos grandes problemas sociais a serem enfrentados para a construção da cidadania plena, considerando que esse indicador é definido pela taxa de pessoas que não sabem ler ou escrever um simples bilhete. Apesar dos inúmeros avanços, a taxa brasileira é maior que a de seus vizinhos, como Equador, Chile e Argentina, mostrando que ainda há muito que se fazer nesta área.

A PNAD 2015 apontou taxa de analfabetismo de 9% para o conjunto dos brasileiros acima de 10 anos. Considerando a PNAD 2001, houve visível progresso, visto que em 2001 a taxa foi de 14,6%. Entretanto, enquanto na população urbana a taxa caiu quase pela metade, de 13,3% a 7% para o mesmo período, na população rural a redução foi em menor proporção, de 30% para 20%. Entre as regiões, o Nordeste possui a maior taxa no comparativo entre urbano e rural, 27%. O estado de Alagoas em específico possui 32% da sua população rural nesta condição (mapa 5).

MAPA 5
Taxa de analfabetismo total e rural na população acima de 10 anos (2015)
(Em %)



Fonte: PNAD (2015).
Elaboração dos autores.

As cores do mapa 5 representam a taxa de analfabetismo geral da UF, enquanto os valores por escrito no mapa e nas caixinhas especificam a taxa de analfabetismo rural. Deste modo é possível visualizar que mesmo nas Unidades Federativas (UFs) com taxa de analfabetismo menor do que 5% da população, no rural pode alcançar até 9%, como no caso do estado de São Paulo. A situação da região Nordeste, apesar da melhora ao longo dos anos, de 41% para 27%, ainda é preocupante.

Entre a população mais velha, a taxa pode chegar a 61,1% no meio rural do Nordeste. Em comparação aos anos de 2001 e 2015, na população de 15 a 19 anos, houve expressiva melhora, por conta da política de universalização do ensino fundamental,[7] que fez a taxa de analfabetismo cair de 8,5% para 1,7% em todo o Brasil (tabela 1) e de 13,4% a 2,5% no Nordeste. A faixa dos 30 aos 39 anos é a última com elevada redução do índice

7. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que instituía a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a catorze anos.

de analfabetismo para todas as regiões. A partir desta faixa etária, a região Nordeste começa a apresentar redução em menor ritmo, comparado a outras regiões.

TABELA 1
Analfabetismo por grupos de idade – rural (2001 e 2015)
(Em %)

	De 15 a 19 anos	De 20 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 59 anos	60 anos ou mais
2001						
Brasil	**8,5**	**18,4**	**25,0**	**32,1**	**42,9**	**56,7**
Norte	5,7	19,6	22,0	35,5	43,8	67,6
Nordeste	13,4	28,3	40,7	49,4	59,6	71,4
Sudeste	2,6	7,8	12,4	20,8	36,9	49,7
Sul	1,5	4,8	7,2	11,5	18,4	28,8
Centro-Oeste	2,5	7,2	15,4	23,3	28,8	54,1
2015						
Brasil	**1,7**	**4,8**	**13,1**	**21,0**	**27,6**	**44,7**
Norte	1,3	4,0	10,8	17,1	26,2	44,9
Nordeste	2,5	7,2	20,4	33,1	44,3	61,1
Sudeste	0,4	2,1	5,6	12,4	14,6	32,9
Sul	0,6	1,2	2,5	5,4	8,0	20,5
Centro-Oeste	0,9	1,0	4,8	10,0	15,4	28,5

Fonte: PNAD.

Embora seja válido pensar que esse problema estará certamente controlado daqui a algumas décadas, considerando o baixo nível de analfabetismo das populações mais jovens, há um grande contingente de pessoas em idade jovem e adulta (30 a 59 anos) que tem demanda e urgência em alcançar a alfabetização, principalmente por estarem em idade ativa para trabalhar, e o analfabetismo impede a inserção de algumas destas pessoas no mercado de trabalho.

Como aponta Ipea (2012), programas que considerem a realidade das pessoas analfabetas tem muito a contribuir para melhorias nessa área. Como o programa EJA, voltado para a alfabetização de pessoas acima de quinze anos para a conclusão do ensino fundamental e acima de dezoito anos para a conclusão do ensino médio. Este programa vem se mostrando muito adequado para a questão, visto que há modalidades como o Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEJA), que permite flexibilidade aos alunos em relação a tempo disponível, prazos, horários, métodos e conteúdo. Alguns dados do EJA serão expostos na próxima seção.

Em relação ao número médio de anos de estudos para a população acima de dez anos, o Brasil passou de 6 anos de estudos para 7,8 anos, entre 2001 e 2015 (PNAD, 2015). Porém, o Brasil rural ainda apresenta 5,28 anos de estudos em 2015, valor muito baixo considerando a oitava meta do Plano Nacional de Educação (PNE)[8] 2011-2020, de elevar a escolaridade média da população de dezoito a 24 anos de modo a alcançar doze anos de estudos para as populações do campo, de menor escolaridade no país e mais vulneráveis (25% mais pobres).

Em 2001, a escolaridade média da população acima dos dez anos ou mais que vivia na zona rural (3,35) equivalia a quase metade da escolaridade da população urbana, de 6,51 anos. Em 2015, o diferencial apresentou redução, porém ainda é substantiva a disparidade entre o rural, 5,28 anos, e urbana, 8,26 anos. A região Nordeste, em 2015, apresentou escolaridade no meio rural de 4,72 anos, abaixo do valor médio alcançado pela população urbana, que foi de 5,46 anos em 2001 (tabela 2).

TABELA 2
Número médio de anos de estudos da população acima de 10 anos: urbana e rural – PNAD (2001 e 2015)

	2001			2015		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	**6,02**	**6,51**	**3,35**	**7,81**	**8,26**	**5,28**
Norte	5,84	5,94	-	7,24	7,86	5,33
Nordeste	4,63	5,46	2,53	6,7	7,42	4,72
Sudeste	6,76	7	4,08	8,45	8,65	5,74
Sul	6,42	6,85	4,49	8,12	8,45	6,23
Centro-Oeste	6,16	6,48	4,05	8,25	8,5	6,09

Fonte: PNAD.
Elaboração dos autores.

Colocada estas informações, que dizem em grande medida sobre os adultos do meio rural, vê-se que os ganhos foram modestos e muito ainda pode ser feito. Principalmente em relação à população mais adulta que ainda não foi alfabetizada, pensando em meios que se adequam à realidade destas.

Como bem aponta Craveiro e Ximenes (2013), é imprescindível acolher diferentes saberes, manifestações culturais e óticas, com valorização das diferenças regionais e

8. Disponível em: <https://bit.ly/2LRH0VV>.

culturais, pois somente assim o aprendizado se torna menos custoso para pessoas fora da idade escolar regular. Além da necessidade de considerar as condições socioeconômicas, amparando as pessoas mais vulneráveis (pobres e extremamente pobres) com atenção diferenciada. A próxima seção vai detalhar um pouco o perfil dos alunos, docentes e escolas do meio rural brasileiro.

5 PERFIL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MEIO RURAL

Em 2019, foram computadas 47,8 milhões de matrículas em todo o território nacional, uma redução de 8,9% em relação ao número total de matrículas registradas na década anterior, 2009. Entre os meios urbano e rural, a redução foi mais pronunciada no segundo, com queda de 20% nas matrículas registradas pelo Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).

O meio urbano responde por 88,9% dos estudantes brasileiros de 2019, ficando o meio rural com 11,1%. A população brasileira em idade escolar (quatro a dezessete anos) em 2015, segundo a PNAD, foi de menos de 44 milhões de pessoas, divididas em, aproximadamente, 80% nas cidades e 20% no campo. Observe que o percentual de pessoas em idade escolar no meio rural, mesmo defasado, é superior ao número de estudantes matriculados nas escolas do campo. Na prática isso pode significar que uma parcela dos moradores das áreas rurais está buscando educação nas cidades ou não está frequentando escola.

O total de matriculados na educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, ensino médio, ensino profissionalizante e EJA. Do total de matriculados na rede de ensino rural, 41,2% estão nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,9% nos anos finais e 7% no ensino médio, mostrando forte concentração dos estudantes no ensino fundamental. Os alunos do meio urbano estão um pouco mais dispersos, 30% nos anos iniciais, 24,7% nos anos finais e 17% no ensino médio.

Os alunos da educação infantil, que compreende creches e pré-escola, somam 18% dos matriculados, além de 8% de matrículas do EJA e 2% de ensino profissionalizante. Em relação a 2009, observa-se uma redução no número de matriculados nas escolas rurais em quase todos os níveis de ensino – de 34% nos anos iniciais do ensino fundamental, 13% nos anos finais, 12% na pré-escola, 24% no EJA. Em contrapartida, houve aumento no número de matriculados em creches, de 109%; no ensino médio, de

36%; e na educação profissionalizante, de 60%. Ressalta-se que o grande aumento de matrículas nas creches não ficou restrito ao meio rural, para o conjunto do Brasil houve aumento de 96% no período.

Entre as regiões brasileiras, o Nordeste possui maior número de matriculados, 54,8% do total de alunos da educação básica brasileira de 2019. Em valores absolutos, foram registradas cerca de 3 milhões de alunos na rede de ensino rural, frente a uma população em idade escolar de cerca de 4 milhões de pessoas. Isso significa que grande parcela das pessoas em idade escolar residente no meio rural não está frequentando escola ou está se deslocando para escolas nos centros urbanos.

Quanto às escolas rurais, os dados do Censo Escolar 2019 coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) detalham a situação da rede de ensino da educação básica. Segundo o Censo Escolar 2019 (Inep, 2020), há 55.345 estabelecimentos de ensino da educação básica no meio rural brasileiro, representando 23,4% do total de escolas do Brasil em 2019.

A redução drástica no número de instituições rurais voltadas ao ensino ano após ano vem chamando a atenção. Em 2002, havia 107.432 estabelecimentos educacionais no meio rural, atendendo 8.267.571 alunos pelo país (Inep, 2003). Segundo Pinto *et al.* (2006), o número de escolas representava cerca de 50% do total de escolas do Brasil, enquanto o número de alunos respondia por 15% do total de matrículas nacionais.

O fechamento de escolas rurais, entre os anos 2002 e 2019, ocorreu em 48,4% do total de estabelecimentos, com média de 3 mil escolas fechadas anualmente. Paralelamente, os estabelecimentos urbanos vivenciaram uma evolução no mesmo período, de 106 mil escolas, em 2002, para 180 mil escolas, em 2019 (crescimento de 69%).

TABELA 3
Evolução da educação no campo (2009 e 2019)

	2009	2019	Variação (%)
Total de escolas do campo	83.353	55.345	-33,6
Matrículas em escolas do campo	6.315.074	5.328.818	-15,6
Alunos residentes no meio rural	8.944.731	7.900.000	-11,7

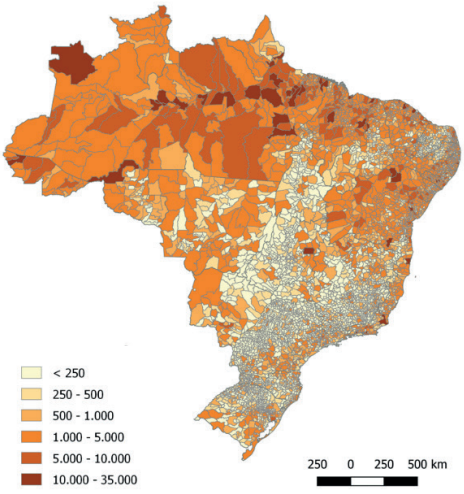
Fontes: Inep (2010; 2020) e PNAD (2020).
Elaboração dos autores.

A redução no número de escolas rurais poderia ser o esperado face à constante redução da população rural, porém fecharam-se mais escolas do que se reduziu o contingente de alunos no campo, levando ao déficit de vagas nas áreas rurais. A tabela 3 mostra a variação entre os anos 2009 e 2019, apenas para evidenciar a maior queda na redução de escolas do campo (33,6%), enquanto a variação no número de matrículas foi de 15,6% e o de alunos (pessoas na faixa etária de quatro a dezessete anos correspondente à educação básica) residentes no meio rural foi de 11,7%. Na prática, isso sugere que os alunos residentes no meio rural estão buscando as escolas urbanas para suprir a necessidade de ensino.

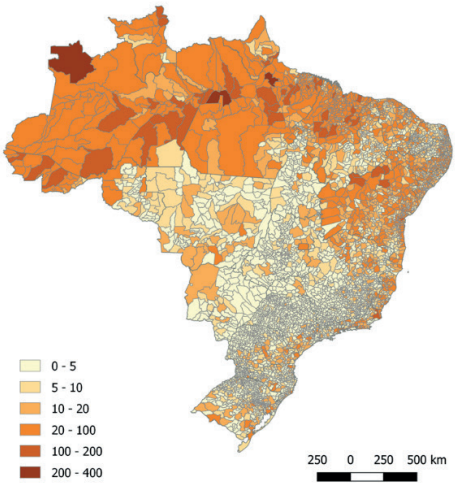
Segundo levantamento do Ipea (2012), os municípios que tiveram escolas fechadas relataram o alto custo de manutenção destas como empecilho para sua sobrevivência. Os recursos para escolas municipais são provenientes, em grande medida, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o que significa que quanto menos alunos matriculados – e as áreas rurais possuem menos alunos matriculados –, menor é o repasse pelo Fundeb. Para efeito comparativo, a média de matrículas por escola, em 2019, foi de 96 alunos/escola no campo e 265 alunos/escola no meio urbano.

MAPA 6
Matrículas e escolas rurais por município (2019)

6A – Matrículas na educação básica



6B – Escolas rurais



Fonte: Inep (2020).
Elaboração dos autores.

O mapa 6 mostra a distribuição das matrículas e das escolas rurais pelo território nacional. A região Norte possui grande parte de seus municípios com mais de 1.000 a 35.000 matriculados nas áreas rurais (mapa 6A), além de ser o local em que há mais escolas rurais por município. Entre as regiões Centro-Oeste e Norte, bem como na região Nordeste, há maior número de matriculados, porém menor número de escolas rurais, fazendo inferir um possível déficit nestas áreas.

Como supracitado, o repasse de recursos do Fundeb está condicionado ao número de alunos matriculados em cada escola, o que resulta em menor repasse para cada escola rural. Ainda, há indícios de que o "vertiginoso" fechamento das escolas rurais se deve ao desenho da PNE, que incentiva as prefeituras a buscarem recursos para transporte escolar e não para manter os alunos próximos à sua moradia (Ipea, 2012). Em outros termos, parece haver maior facilidade para obter financiamento para transporte escolar (PNTE) do que para manutenção de escolas.

Um dos maiores prejuízos desta política está relacionado ao tempo de deslocamento da casa (rural) para a escola (urbano), colocando estes alunos em pior condição dos que já moram na cidade e em localidades próximas. Há um gasto de energia por parte do aluno do campo que busca a educação no meio urbano, pois o tempo de deslocamento é, muitas vezes, significativo, além da necessidade de observar o tipo de transporte ofertado, que deve ser regular, em boas condições e seguro, para que o aluno não perca suas aulas e não ocorram acidentes evitáveis.

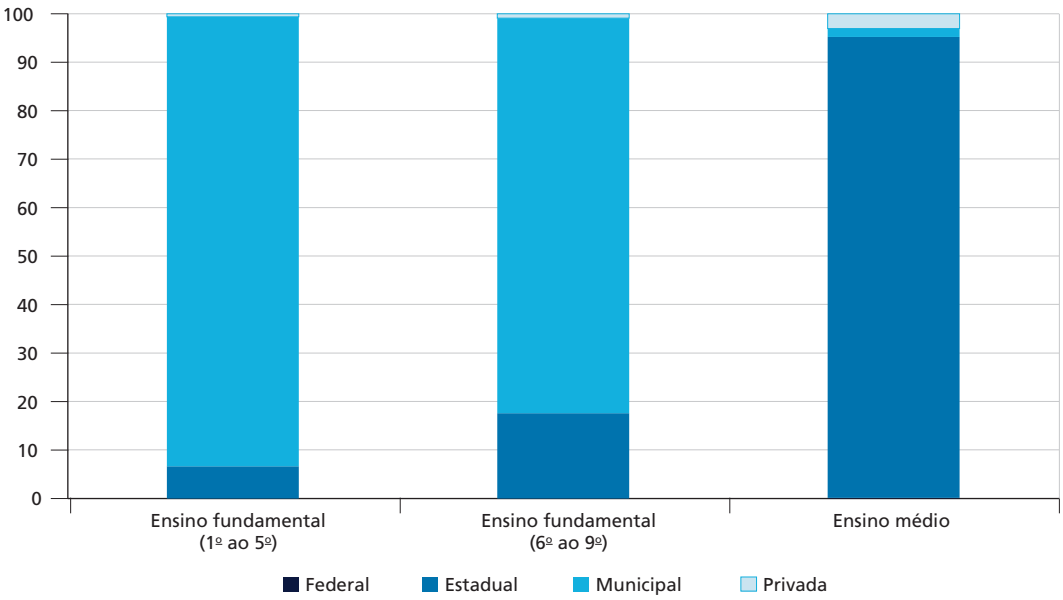
Regionalmente, a região Sul apresentou a maior redução, 57% das escolas existentes em 2002 foram fechadas segundo o Censo Escolar 2019. O Nordeste vem em seguida, 52,1% das escolas foram fechadas no mesmo período, com maior intensidade no Ceará, 67,6%, e Piauí, 65,3%. Todos os estados nordestinos, com exceção do Maranhão e Sergipe, apresentaram fechamento de mais de 50% de suas escolas rurais no período. O que, somado às características desta região, de elevada população rural – visto que mais da metade de toda a população em idade escolar (quatro a dezessete anos) se encontra na região Nordeste –, acentua a histórica questão de atraso no desenvolvimento econômico e social da região.

Como escolas rurais são em grande medida de responsabilidade municipal, principalmente do ensino fundamental, torna-se mais difícil controlar o fechamento destas,

pois é uma decisão micro, da prefeitura local, baseada no já citado recurso do Fundeb. Pouco mais de 90% das escolas rurais dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e cerca de 80% das escolas rurais dos anos finais (6º ao 9º ano) estão sob jurisdição do município. Por sua vez, 95% dos estabelecimentos rurais de ensino médio são de alçada estadual (gráfico 3).

A rede de ensino privada praticamente não existe no meio rural, aparecendo em parcela quase insignificante (3,1%) no ensino médio. E a rede estadual aparece em 6,7% das escolas rurais dos anos iniciais e menos de 17,6% nas escolas rurais dos anos finais. Essa informação é importante para a análise dos resultados do Saeb, na seção 6, visto que não se fez diferenciação entre escola pública ou privada para o meio rural, pois nestas localidades a participação da rede privada é praticamente inexistente. Isso coloca outro ponto a ser considerado para o aluno do meio rural – ele não está em defasagem apenas em relação ao aluno do meio urbano, mas primeiramente em relação ao aluno da rede privada do meio urbano, seguido do aluno da rede pública do meio urbano.

GRÁFICO 3
Estabelecimentos rurais por nível de ensino e dependência administrativa – Brasil (2019)
(Em %)



Fonte: Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).
Elaboração dos autores.

A respeito da infraestrutura existente nas escolas rurais em relação às escolas urbanas, houve grande melhora ao longo dos anos, porém não se chegou a uma condição de relativa igualdade. Cerca de 75% das escolas rurais brasileiras, em 2019, contavam

com menos de cinco salas de aulas (tabela 4). No meio urbano, o cenário é extremamente oposto, apenas 13% escolas urbanas com menos de cinco salas de aulas, e quase 50% das escolas com mais de dez salas de aula. O cenário evoluiu ao longo dos anos. Em 2002, a proporção de escolas rurais com menos de cinco salas de aula chegou a mais de 90% do total de estabelecimentos, sendo que o total das escolas com apenas uma sala de aula – o que configura a existência de ensino multisseriado –, era de 51,8% (Pinto *et al.*, 2006).

TABELA 4
Estabelecimentos que oferecem o ensino fundamental, por número de salas de aula e infraestrutura disponível segundo a localização – Brasil e grandes regiões (2019)
(Em %)

	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	**Rural**	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Uma sala de aula	**0,2**	**23,3**	0,1	35,7	0,3	22,7	0,2	12,3	0,2	6,9	0,3	7,4
De 2 a 5 salas de aula	**12,1**	**52,7**	12,3	47,2	20,6	56,1	7,1	55,0	9,1	51,5	8,1	37,0
De 6 a 10 salas de aula	**40,3**	**19,4**	44,1	13,7	46,2	17,6	36,3	26,2	36,5	33,9	40,4	37,7
Mais de 10 salas de aula	**47,3**	**4,6**	43,6	3,5	32,9	3,6	56,3	6,5	54,3	7,6	51,2	18,0
Infraestrutura												
Biblioteca	**56,5**	**15,5**	54,9	9,2	51,5	10,1	50,1	26,2	79,9	51,0	67,2	34,0
Laboratório de informática	**56,9**	**16,2**	47,8	6,2	36,9	13,1	68,0	29,7	71,3	42,8	63,3	40,7
Microcomputadores	**96,7**	**51,7**	93,4	27,9	93,9	51,2	98,3	73,8	99,3	92,1	98,8	84,6
Acesso à internet	**92,3**	**41,2**	88,8	16,9	91,1	40,3	90,1	61,2	99,4	86,8	99,0	82,3
Quadra de esportes	**62,2**	**14,9**	55,7	5,8	38,8	9,9	75,5	29,4	76,0	49,5	70,2	40,4
Alimentação escolar PNAE	**72,9**	**99,3**	79,9	99,7	65,0	99,1	71,9	98,8	87,8	99,7	75,3	99,5
Água potável	**96,5**	**85,7**	95,8	68,4	97,7	92,0	99,4	96,5	86,3	83,0	97,3	93,1
Energia elétrica	**99,9**	**87,5**	99,8	58,8	99,9	97,3	99,9	99,0	100,0	99,7	99,9	93,2
Sanitário	**99,1**	**91,4**	99,1	78,3	99,6	95,4	99,3	99,0	97,7	97,8	99,5	93,5

Fonte: Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).
Elaboração dos autores.

Entre as regiões brasileiras chama atenção a melhora expressiva no espaço das escolas nas regiões Sul e Centro-Oeste. Em 2002, 38% das escolas rurais do Sul tinham apenas uma sala de aula e as escolas do Centro-Oeste com apenas uma sala chegava a 47,5% dos estabelecimentos. Atualmente, as duas regiões apresentam apenas 6,9% (Sul) e 7,4% (Centro-Oeste) das suas respectivas escolas rurais com apenas uma sala de aula.

Em contraposição, as regiões Norte e Nordeste – esta última especialmente com grande população rural e número de matrículas na educação básica –, apesar da evolução, ainda apresentam escolas preponderantemente com menos de cinco salas. A região Norte tinha, em 2002, cerca de 70% de suas escolas com apenas uma sala de aula; por sua vez, a região Nordeste tinha 53% de suas escolas na mesma condição. Passadas duas décadas, o Norte ainda tem 35,7% de escolas com uma sala de aula e o Nordeste tem 22,7%. Ademais, 56% das escolas rurais nordestinas possuem de duas a cinco salas de aula. Ainda, a região Centro-Oeste possui grande parte de seus estabelecimentos rurais na faixa de seis a dez salas de aula (37,7%) e 18% das escolas com mais de dez salas de aula.

Em relação à infraestrutura das escolas rurais, como afirma Soares *et al.* (2006), as escolas precisam ensinar além de apenas existirem e o processo de ensino somente se efetiva com insumos pedagógicos (como bibliotecas/salas de estudos, computadores e acesso à internet), além do básico (como energia elétrica, água potável e alimentação), principalmente para os estudantes mais vulneráveis socialmente. Infelizmente a situação ainda é delicada, visto que o básico de uma escola, como uma biblioteca, somente é verificado em 15% das escolas rurais do Brasil, um ganho muito modesto ante 2002, quando o índice era de 5,2%.

As variáveis de infraestrutura são as que apresentam maior desvio entre as regiões brasileiras. Enquanto na região Sul 51% das escolas rurais possuem biblioteca, no Norte a existência desta tem ares de artigo de luxo, visto que apenas 9,2% das escolas contam com uma, bem como no Nordeste, onde apenas 10,1% das escolas rurais tem biblioteca. Apesar das condições extremamente desfavoráveis para os alunos rurais – afinal, ter acessos a livros e talvez um espaço para estudar, pois muitas vezes estudar em casa não é viável –, a existência de bibliotecas e/ou salas de estudos deveria ser condição primordial para garantir equidade e dar meios de acesso aos estudantes brasileiros, dado que é um recurso pedagógico essencial para o aprendizado (Ipea, 2012).

De outro modo, o avanço das tecnologias impactou as escolas. Cerca de 16% das escolas rurais possuem laboratórios de informática, ou seja, há mais salas para manuseio em computadores do que bibliotecas. Em 2002, apenas 0,5% das escolas rurais contavam com essa estrutura, além de apenas 4,2% das escolas possuírem microcomputadores e 0,4% terem acesso à internet. É importante destacar que, em 2002, o uso de computadores ainda era muito recente e a internet estava no começo do processo de massificação.

Fica o questionamento se os recursos destinados as escolas para melhoria de infraestrutura têm como prioridade o investimento em laboratórios de informáticas e outras tecnologias, como microcomputadores e acesso à internet, que são as estruturas que mais tiveram ganhos ao longo das duas décadas.

Em 2019, os microcomputadores são realidade em 51,7% das escolas rurais brasileiras. Nas cidades eles estão presentes em 96,7% das escolas. As bibliotecas não são predominantes nem nas escolas urbanas, em que apenas 56,5% destas contam com um espaço para consulta de livros e leitura. Pode-se dizer que os computadores e a internet são a solução para o novo mundo e que já alteraram até a forma como as pessoas aprendem e seguirão aprendendo no futuro. Porém não há garantias que as pessoas, em salas de computadores e com acesso à internet, estão realmente envolvidas em algum acesso de aprendizagem, ou seja, apenas a posse do equipamento e do sinal de internet não são conclusivos para análise dos ganhos educacionais.

Além disso, o censo escolar apenas relata a existência de computadores, porém não especifica a quantidade por aluno, o que afeta a análise da efetividade desses objetos, nem sua qualidade, afinal equipamentos de informática tendem a se tornar obsoletos a cada período de tempo, o que também sugere a necessidade de acompanhar o estado do material ofertado aos estudantes. Assim como o acesso à internet, um sinal fraco e/ou com baixa capacidade de *download* pode causar morosidade na aula em por sua vez, queda no rendimento do aluno.

Ainda, enquanto 92% das escolas rurais da região Sul possuem microcomputadores, eles existem em apenas 27,9% das escolas rurais da região Norte. Importante observar que para as escolas urbanas não há diferença substancial entre as regiões, visto que o Sul apresentou 99,3% de suas escolas urbanas com esses equipamentos e o Nordeste, em último lugar, com 93,9% das escolas urbanas com microcomputadores.

Em relação ao acesso à internet, enquanto 86,8% das escolas rurais do Sul do Brasil a possuem, apenas 16,9% das escolas rurais nortistas e 40,3% das escolas rurais nordestinas contam com essa estrutura. Por sua vez, as escolas urbanas estão em melhor condição, 88,8%, na região Norte, possuem acesso à internet, chegando a 99,4% nas escolas urbanas do Sul.

Um ponto importante que pode ser ressaltado em relação ao acesso a tecnologias consiste no fato dos estudantes das escolas rurais do Norte e Nordeste estarem em piores condições não somente em relação aos seus colegas das demais regiões (Sudeste, Sul e Centro-Oeste), como também estão em considerável desvantagem em relação aos seus colegas que estudam nas áreas urbanas dentro da mesma região.

Observando outras estruturas imprescindíveis para o processo de aprendizado, como existência de quadra de esportes, a situação do Brasil como um todo é bem precária. O Brasil é um dos países que menos investe em esportes no mundo, e uma das evidências dessa afirmação está na educação básica. O incentivo à prática de esportes desde os primeiros anos do ensino fundamental poderia ter impactos positivos na vida das pessoas, não somente para o desenvolvimento físico e humano, mas também psicológico e social.

Apenas 14,9% das escolas rurais contam com quadra de esportes, enquanto 62,2% das escolas urbanas possuem um espaço específico para a prática de atividades físicas. Em relação a 2002, houve um pequeno ganho, visto que naquele ano apenas 4% das escolas rurais tinham quadra de esportes. As regiões Norte e Nordeste estão abaixo da média nacional, com apenas 5,8% e 9,9% das escolas rurais com quadra de esportes, enquanto 49,5% e 40,4% das escolas rurais do Sul e Centro-Oeste possuem essa estrutura. Nessa variável, as escolas rurais do Sudeste apresentam desvantagem, apenas 29,4% das escolas rurais possuem quadras.

Um ponto crítico na educação brasileira concerne sobre a oferta de alimentação escolar. Primeiro porque muitas crianças brasileiras não têm o que comer em casa, fazendo da alimentação escolar muitas vezes sua única refeição no dia. E essa situação tem impactos severos no aprendizado das crianças e adolescentes, visto que pessoas subnutridas apresentam menor capacidade de concentração e raciocínio.

Devido às políticas de fomento à alimentação escolar casadas com a oferta dos pequenos produtores agrícolas, essa variável é a que apresenta o melhor resultado nas escolas rurais brasileira, onde 99,3% dos estabelecimentos rurais contam com alimentação escolar do Pnae do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As escolas urbanas brasileiras possuem alimentação Pnae em 72,9% dos estabelecimentos. Entre as regiões, todas apresentam mais de 99% de suas escolas rurais com esse programa.

Nas escolas urbanas, as que se localizam na região Sul contam em maior medida com a alimentação Pnae, visto que a região é conhecida pelo grande número de pequenos produtores – os quais são altamente organizados, colaborando com a alimentação escolar de 87,8% das escolas urbanas da região Sul. Por sua vez, apenas 65% das escolas urbanas da região Nordeste contam com alimentação Pnae.

A estrutura de serviços essenciais, como água potável, energia elétrica e sanitários, pode ser considerada satisfatória para o conjunto do Brasil. Cerca de 85% das escolas rurais contam com água potável; porém, ao desagregar entre regiões, a região Norte apresenta apenas 68,4% de suas escolas rurais com esse serviço. Por sua vez, a oferta de energia elétrica, em função de políticas públicas para ampliar o acesso a todos, permitiu que hoje 87,5% das escolas rurais contem com esse serviço; entretanto, a região Norte ainda tem elevado déficit de escolas com luz elétrica – cerca de 40% das escolas rurais. Nas demais regiões, o acesso à energia elétrica está presente em mais de 90% das escolas rurais e em praticamente 100% das escolas urbanas.

Por fim, a presença de sanitários nas escolas, com grande importância para a dignidade humana, tem resultado satisfatório em quase todo o Brasil. Entretanto, as escolas rurais da região Norte padecem de estrutura mais deficitária. Cerca de 20% das escolas dos municípios nortistas não possuem banheiros dentro das dependências dos estabelecimentos de ensino rurais. As demais regiões apresentaram, em mais de 90% de suas escolas rurais, a existência de sanitários.

Analisando a infraestrutura por nível de ensino, há algumas sutilezas que os dados agregados para todos os níveis de ensino (tabela 4) deixam escapar. Se há bibliotecas em somente 15,5% das escolas rurais brasileiras, as escolas dos anos iniciais de ensino fundamental (1º ao 5º ano) estão em maior desvantagem – apenas 14,1% das escolas rurais desse nível possuem bibliotecas. Por outro lado, as escolas com anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), em 29% dos casos, contam com bibliotecas. E, em melhor situação, estão as escolas de ensino médio, com bibliotecas, em 48,5% das escolas.

Entre as regiões, o Nordeste – que no agregado tem 10% de suas escolas rurais com biblioteca –, por nível de ensino, possui 9% nas escolas dos anos iniciais, 22% nas escolas dos anos finais e 41% nas escolas rurais de ensino médio.

O acesso à internet está presente em 41,2% das escolas rurais – porém, em 39,6% dos anos iniciais e em 58,2% das escolas nos anos finais. E, em melhor condição, estão as escolas rurais de ensino médio, com 73,4% contando com acesso à internet. Entre as regiões, 26% das escolas rurais do Norte dos anos finais tem acesso à internet, frente a 16% das escolas dos anos iniciais. A região Nordeste apresenta internet em 63% das escolas dos anos finais e em 39% das escolas dos anos iniciais.

TABELA 5
Existência de biblioteca e acesso à internet nos estabelecimentos de ensino – Brasil (2019)
(Em %)

Nível de ensino	Biblioteca		Acesso à internet	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Ensino fundamental (1º ao 5º)	55,2	14,1	92,2	39,6
Ensino fundamental (6º ao 9º)	66,5	29,2	93,7	58,2
Ensino médio	71,7	48,5	71,7	73,4

Fonte: Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).
Elaboração dos autores.

Sobre as quadras de esportes, estão presentes em 14,9% das escolas rurais do Brasil. Entre os níveis, a tabela 6 aponta que 13,5% das escolas dos anos iniciais as possuem, enquanto as dos anos finais possuem em 27,5% dos casos, e, por fim, em 42,3% das escolas rurais do ensino médio. Enquanto nos anos finais da região Norte 10% das escolas rurais contam com quadra de esporte, nos anos iniciais apenas 5%. No ensino médio, o valor sobe para 21%. Na região Nordeste ocorre fato parecido, com 9% das escolas rurais dos anos iniciais, 23% das escolas rurais dos anos finais e 27% das escolas rurais do ensino médio.

A alimentação escolar não apresentou grande variação entre os níveis educacionais no meio rural, com 99,3% das escolas dos anos iniciais contando com esses serviços, 99,2% das escolas dos anos finais e 97,5% do ensino médio. Para o meio urbano, os valores ficam em torno dos 70%, com o ensino médio melhor amparado que o ensino fundamental nos anos iniciais.

TABELA 6
Existência de quadra de esportes e alimentação escolar (PNAE) nos estabelecimentos de ensino – Brasil (2019)
(Em %)

Nível de ensino	Quadra de esportes		Alimentação escolar	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Ensino fundamental (1º ao 5º)	58,4	13,5	67,9	99,3
Ensino fundamental (6º ao 9º)	75,2	27,5	71,8	99,2
Ensino médio	80,4	42,3	70,2	97,5

Fonte: Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).
Elaboração dos autores.

A variabilidade na existência de água potável entre os níveis de ensino é muito baixa, com os três níveis oscilando em torno de 85%. Entre as regiões também não há diferença em relação à existência de água potável se comparados os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Apenas na região Sul observou-se que as escolas rurais dos anos iniciais estão em situação melhor que as dos anos finais, com 81% e 77%, respectivamente, de escolas com esse serviço. As escolas rurais de ensino médio das regiões Nordeste e Centro-Oeste, em comparação às do ensino fundamental, representam um número menor em relação à oferta de água potável.

TABELA 7
Existência de energia e água potável nos estabelecimentos de ensino – Brasil (2019)
(Em %)

Nível de ensino	Energia elétrica		Água potável	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Ensino fundamental (1º ao 5º)	99,9	87,1	96,2	85,4
Ensino fundamental (6º ao 9º)	99,9	85,3	95,4	84,1
Ensino médio	99,9	94,6	95,1	85,6

Fonte: Censo Escolar 2019 (Inep, 2020).
Elaboração dos autores.

Por fim, a oferta de luz elétrica, que está presente em 87,5% das escolas rurais do Brasil, apresenta maior ocorrência nas escolas rurais de ensino médio (94,6%), frente a 85,3% das escolas dos anos finais do ensino fundamental. A variabilidade entre os níveis e entre as regiões praticamente não existe, com exceção da região Norte, que tem energia elétrica em 58% das escolas rurais dos anos iniciais, em 57% das escolas rurais dos anos finais e em 83% das escolas rurais do ensino médio.

Essa análise de infraestrutura por regiões traz à luz alguns apontamentos. Primeiro, os alunos das escolas rurais, em especial das regiões Norte e Nordeste, estão em posição desfavorável não somente em relação aos estudantes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, mas também aos seus colegas das escolas nas áreas urbanas. Esse ponto busca chamar atenção para a capacidade de acesso a melhores condições, como acesso às universidades, empregos, entre outras oportunidades que dependam do nível de educação dos alunos. Os alunos rurais claramente possuem menor estrutura para aprendizagem, considerando apenas dados gerais de existência ou não de espaços e equipamentos, visto que não foram apresentadas a qualidade e a quantidade detalhada dos espaços e equipamentos.

Afinal, a mera existência de um espaço chamado biblioteca não significa, na prática, ampla variedade de livros e materiais para consulta. Bem como a existência de microcomputadores em uma escola não significa acesso para todos os alunos.

Além disso, esta análise apontou a significativa melhora das escolas rurais do Centro-Oeste. No início dos anos 2000, essas escolas padeciam de indicadores próximos às escolas das regiões Norte e Nordeste. Duas décadas se passaram e o Centro-Oeste atualmente apresenta, para algumas variáveis, indicadores melhores que os da região Sudeste e Sul.

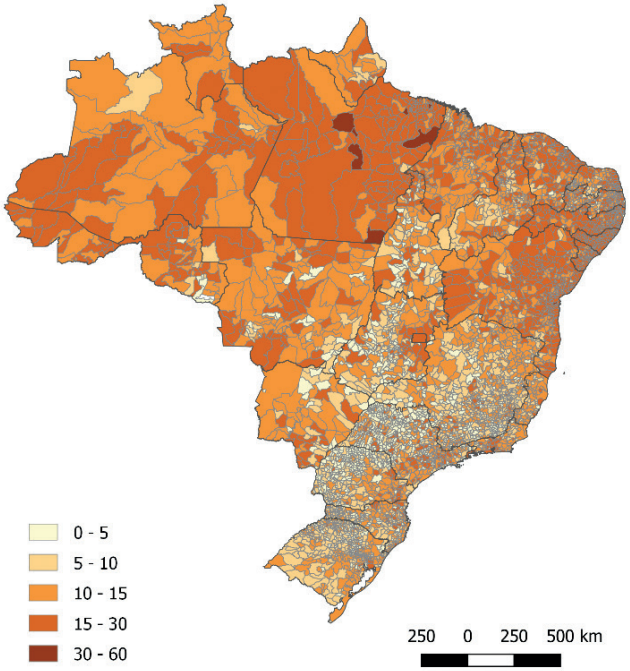
Em relação aos docentes da educação básica brasileira, são 2,2 milhões de professores segundo o Censo Escolar 2019. Houve um ganho de 11,5% no número de docentes no Brasil em relação a 2009. Considerando a redução no número de matrículas de 8,9% no mesmo período, a relação matrículas/docente apresentou melhora, com menos alunos e mais docentes.

O meio rural tem 15% dos professores da educação básica para 11,1% dos alunos brasileiros. Porém, ao desagregar por regiões, observa-se que o Nordeste possui 54,8% dos alunos brasileiros, mas conta com proporção inferior de docentes, apenas 51,1% do total. A região Norte também padece de relativo desequilíbrio, com 21,6% dos alunos e 18,5% dos docentes. No outro lado, a região Sul tem apenas 7,2% dos alunos brasileiros e 10,4% do total de professores; por sua vez, a região Sudeste com 11,9% alunos e 15% dos docentes.

O mapa 7 apresenta a distribuição da relação dos matriculados na rede de ensino básica nas áreas rurais do Brasil pelo número total de docentes por município, segundo o Censo Escolar 2019. É nítida a discrepância entre as regiões, com as regiões Sul e

Sudeste em grande parte dos seus territórios com menos de cinco alunos por docente, enquanto diversos municípios do Norte e Nordeste sobrecarregam um professor com mais de quinze alunos, chegando até a sessenta por docente.

MAPA 7
Relação entre alunos matriculados na educação básica e docentes – municípios (2019)



Fonte: Inep (2020).
Elaboração dos autores.

Em relação a que tipo de aluno o docente das áreas rurais se dedica? Segundo o Censo Escolar 2019, cerca de 70% destes estão voltados para o ensino fundamental, com maior peso nos anos finais. No ensino médio rural, os docentes representam 11,3% do total, o EJA compreende 10,4% dos docentes, e o ensino profissionalizante, 2,9%.

6 RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Saeb foi criado nos anos 1990 com o intuito de coletar informações sobre a educação básica brasileira para que os gestores públicos de diversos níveis, como diretores, professores, pesquisadores, entre outros, tivessem subsídios para analisar a qualidade da educação oferta-

da pela rede de ensino. Ademais, o Saeb compreende a avaliação da qualidade da educação nas diferentes etapas de ensino: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, EJA, educação profissionalizante e especial.

O exame é aplicado periodicamente pelo Inep, por meio de testes cognitivos e questionários, na rede de ensino da educação básica em todos os municípios brasileiros. Entre os critérios para seleção das escolas estão: escolas públicas localizadas nas zonas urbanas e rurais com mais de dez alunos em cada uma das etapas de 5º e 9º anos do ensino fundamental; escolas públicas localizadas nas zonas urbanas e rurais com pelo menos dez alunos em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª séries do ensino médio, quando esta última série for a de conclusão do ensino médio; escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e de 3ª ou 4ª séries do ensino médio, distribuídas por todas as UFs.[9]

Não fazem parte do sistema de avaliação do Saeb as turmas multisseriadas, correção de fluxo, educação especial exclusiva, EJA, ensino médio normal/magistério, além de escolas indígenas que não possuam o ensino da língua portuguesa (Inep, 2019).

QUADRO 1
Escalas do Saeb[1]

	Língua portuguesa			Matemática		
	5ª ano do ensino fundamental	9ª ano do ensino fundamental	3ª ano do ensino médio	5ª ano do ensino fundamental	9ª ano do ensino fundamental	3ª ano do ensino médio
Nível 1	125 - 150	200 - 225	225 - 250	125 - 150	200 - 225	225 - 250
Nível 2	150 - 175	225 - 250	250 - 275	150 - 175	225 - 250	250 - 275
Nível 3	175 - 200	250 - 275	275 - 300	175 - 200	250 - 275	275 -300
Nível 4	200 - 225	275 - 300	300 - 325	200 - 225	275 - 300	300 - 325
Nível 5	225 - 250	300 - 325	325 - 350	225 - 250	300 - 325	325 - 350
Nível 6	250 - 275	325 - 350	350 - 375	250 - 275	325 - 350	350 - 375
Nível 7	275 -300	350 - 375	375 - 400	275 -300	350 - 375	375 - 400
Nível 8	300 - 325	> 375	> 400	300 - 325	375 - 400	400 - 425
Nível 9	> 325	-	-	325 - 350	> 400	425 - 450
Nível 10	-	-	-	> 350	-	> 450

Fonte: Inep (2019).
Elaboração dos autores.
Nota: [1] A descrição detalhada de cada nível da escala do Saeb se encontra em: <https://bit.ly/3nGQbWD>.

9. Mais informações sobre o Saeb verificar em: <https://bit.ly/3nCLXPD>.

Como mencionado no texto, as salas de aula multisseriadas respondem por 23,3% das escolas rurais brasileiras, o que compromete parcialmente o uso do Saeb, porém não o invalida, como ocorria no início dos anos 2000, quando as salas multisseriadas representavam cerca de 50% das escolas rurais. Deste modo, este trabalho faz uso dos dados do Saeb para análise da proficiência dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para o 5º ano e 9º ano do ensino fundamental em nível municipal e para o ano final do ensino médio em nível estadual. As escalas por nível de proficiência variam para cada série analisada e disciplina (quadro 1).

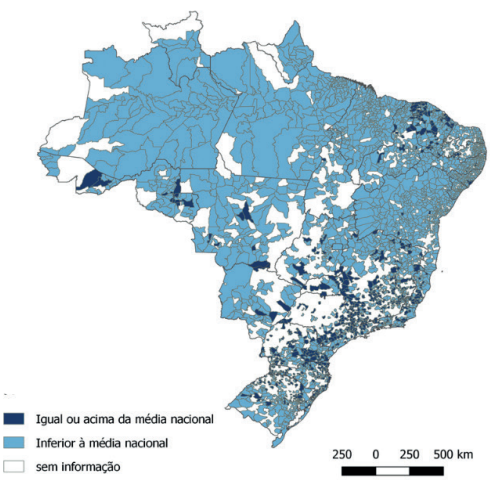
Os resultados do Saeb 2017 mostram que os alunos do 5º ano do ensino fundamental obtiveram 215 pontos na proficiência em língua portuguesa para o conjunto do Brasil, o que coloca os estudantes brasileiros no nível quatro da escala de proficiência nesta disciplina no referido ano escolar. Os mapas 8A e 8B mostram a distribuição do resultado do Saeb para este dado, referente às escolas rurais e urbanas. Para a educação rural, apenas 20% dos municípios apresentam média igual ou acima da média nacional.

Na escala ainda do Saeb, para esta disciplina, no referido ano escolar, a localização inferior ou igual ao nível três coloca o resultado como *insuficiente*, entre os níveis quatro e seis apresenta resultado *básico* e acima do nível sete até o nono nível, *adequado*.

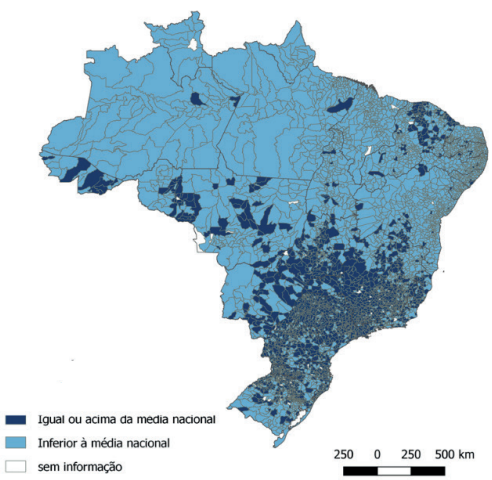
MAPA 8

Resultados do Saeb: 5º ano do ensino fundamental – língua portuguesa (2017)

8A – Rural



8B – Urbano



Fonte: Saeb (2018).
Elaboração dos autores.
Obs.: Figura cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

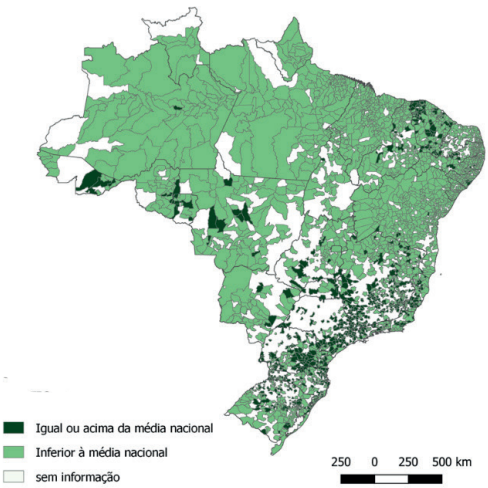
A maioria dos municípios (30%) estão localizados no nível três da escala de proficiência, além de 27,5% no nível quatro da escala, e 21,4% no nível dois. Considerando que essa escala possui nove níveis e as escolas da rede urbana se localizam maiormente (39,5%) no nível quatro da escala, é nítida a defasagem das escolas rurais, principalmente aquelas localizadas nas regiões Norte e Nordeste. Isso diz muito sobre a capacidade de interpretação de textos, o qual, de acordo com o nível na escala, pode ser reduzido.

O estado do Ceará se destaca na região Nordeste com diversos municípios com média igual ou acima da média nacional. Em menor medida também aparecem alguns municípios do Piauí e do Rio Grande do Norte.

Ainda para o mesmo ano escolar, 5º ano do ensino fundamental, na disciplina matemática, os resultados são melhores. Para o Brasil, o resultado se encontrou no nível quatro da escala, considerado *básico*. Para essa disciplina, a escala vai de um a dez, com resultado *insuficiente* para os níveis de um a três, *básico* para os níveis quatro a seis e *adequado* para os níveis sete a dez.

MAPA 9
Resultados do Saeb: 5º ano ensino fundamental – matemática (2017)

9A – Rural



9B – Urbano

Fonte: Saeb (2018).
Elaboração dos autores.
Obs.: Figura cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

Os mapas 9A e 9B mostram a distribuição dos resultados do Saeb para os municípios brasileiros. Cerca de 25% dos municípios brasileiros apresentaram resultado superior à mé-

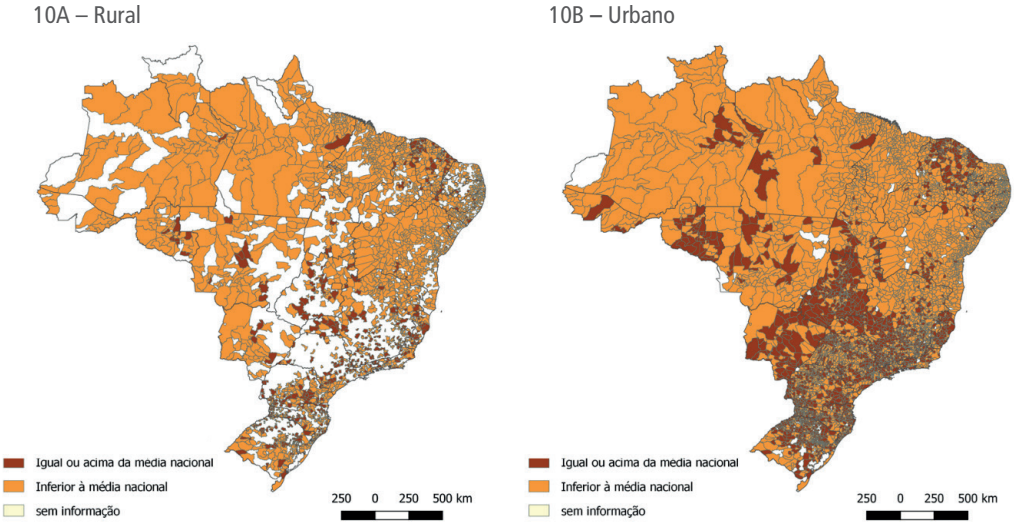
dia nacional de 224 pontos para esta avaliação para o meio rural, os quais se localizam preponderantemente na região Sudeste e Sul, além de municípios nos estados do Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Também há alguns poucos municípios acima da média nacional nos estados do Centro-Oeste e, em menor medida, nos estados da região Norte.

Ao analisar a distribuição entre os níveis, 33% dos municípios brasileiros estão com suas escolas rurais no nível quatro da escala, 30% no nível cinco e 19% no nível seis da escala. No nível nove, quase no topo da escala, há três municípios, sendo que dois deles são Sobral e Milhã, localizados no Ceará. Entre as escolas urbanas, 33,7% dos municípios estão no nível cinco da escala, 32% no nível quatro, além de quase 10% no nível seis.

Os mapas 10A e 10B apresentam os resultados do Saeb para o último 9º ano do ensino fundamental na disciplina língua portuguesa. O Brasil alcançou 258 pontos, colocando-se no nível três da escala, que vai de um a nove – consideram-se os níveis um a três como *insuficiente*, quatro a seis como *básico*, e sete a nove como *adequado*.

O meio rural apresenta 23% no nível um, 39% no nível dois e 29% no nível três, alcançando 92% dos municípios com escolas rurais com aprendizado *insuficiente* em língua portuguesa para este ano escolar. Há três municípios no nível cinco da escala, sendo, novamente, um deles localizado no Ceará. O mapa 10A consegue captar a existência de pontos escuros no estado do Ceará, bem como alguns outros na região Centro-Sul do Brasil.

MAPA 10
Resultados do Saeb: 9º ano ensino fundamental – língua portuguesa (2017)



Fonte: Saeb (2018).
Elaboração dos autores.
Obs.: Figura cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

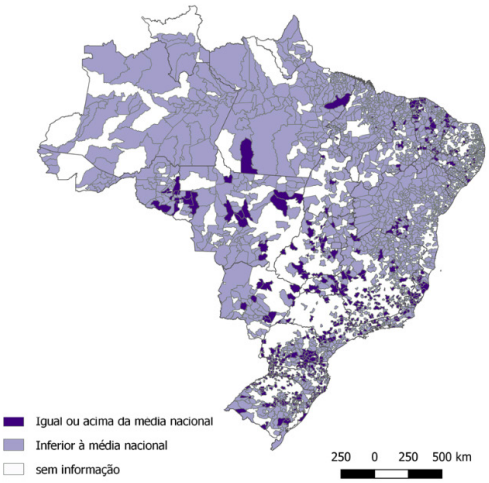
Em relação ao meio urbano, 48% dos municípios apresentaram nível três para essa avaliação; porém, no conjunto, 91% dos municípios também se enquadraram como *insuficientes* para a avaliação da língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental.

Quanto à proficiência de matemática no 9º ano do ensino fundamental, tem-se que o Brasil apresentou 258 pontos, ocupando o nível três na escala do Saeb para esta avaliação. Cerca de 90% dos municípios brasileiros apresentaram avaliação *insuficiente* para essa avaliação no meio rural, com 37% dos municípios no nível dois da escala. Mais uma vez, chama a atenção a presença de municípios cearenses nos níveis mais altos da escala.

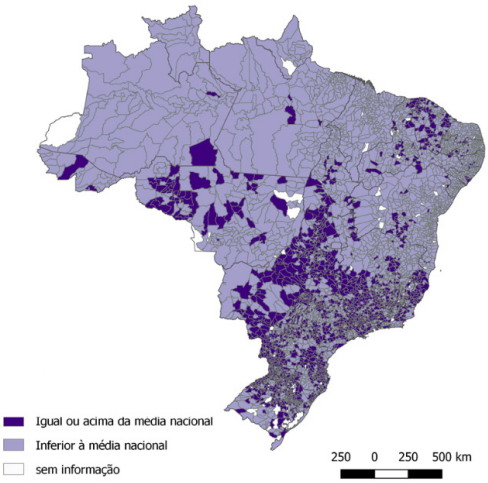
No meio urbano, 88% dos municípios também apresentaram proficiência *insuficiente* em matemática para o 9º ano do ensino fundamental, e 11,5% dos municípios com proficiência *básica* no meio urbano. Os mapas 11A e 11B detalham a distribuição pelo território nacional, com destaque para os municípios cearenses com melhores resultados e alguns outros municípios distribuídos pelo território, como Amazonas, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, entre alguns outros.

MAPA 11
Resultados do Saeb: 9º ano ensino fundamental – matemática (2017)

11A – Rural



11B – Urbano



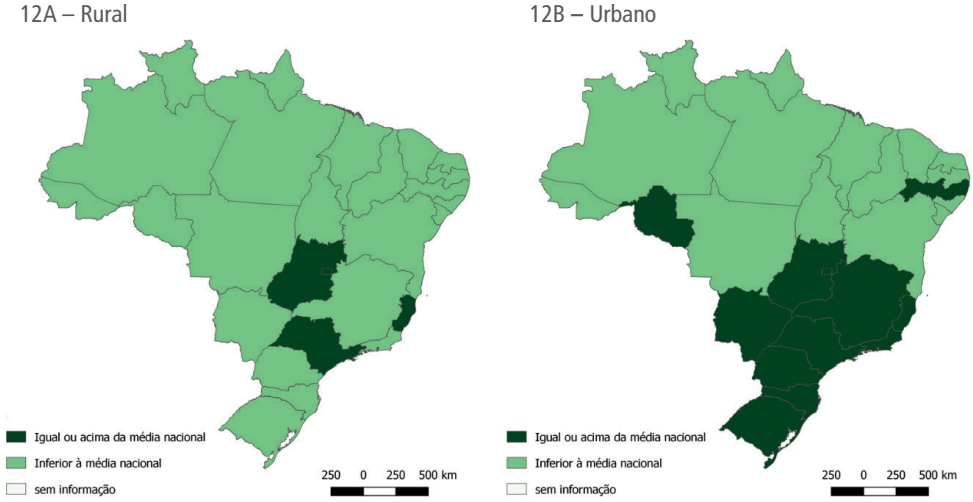
Fonte: Saeb (2018).
Elaboração dos autores.
Obs.: Figura cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

Os dados para avaliar a proficiência em língua portuguesa e matemática no ensino médio foram disponibilizados para o nível estadual. Os mapas 12A e 12B apresentam os dados nos meios rural e urbano para 2017. O Brasil apresentou 267 pontos no Saeb para esta avaliação, o que o coloca no nível dois – da escala que vai até o nível nove. Nesta avaliação, os níveis um a três se caracterizam como *insuficiente*, de quatro a seis como *básico*, e os níveis sete e oito como *adequado*.

O meio rural possui apenas três estados com proficiência igual ou superior à média nacional – São Paulo, Espírito Santo e Goiás. Por sua vez, o meio urbano conta com o Centro-Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul), Rondônia e Pernambuco com média igual ou superior à média nacional.

Para a proficiência em língua portuguesa no meio rural, todos os estados se enquadram na categoria *insuficiente* – com doze estados de nível um, doze estados de nível dois, um no nível três (Espírito Santo) e dois estados abaixo do nível um (nota menor do que 225 pontos), que são Amazonas e Rio Grande do Norte. Em termos comparativos, o meio urbano tem dois estados no nível um (Bahia e Pará), dezenove estados no nível dois, e seis estados no nível três (Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

MAPA 12
Resultados do Saeb: 3º ano ensino médio – língua portuguesa (2017)

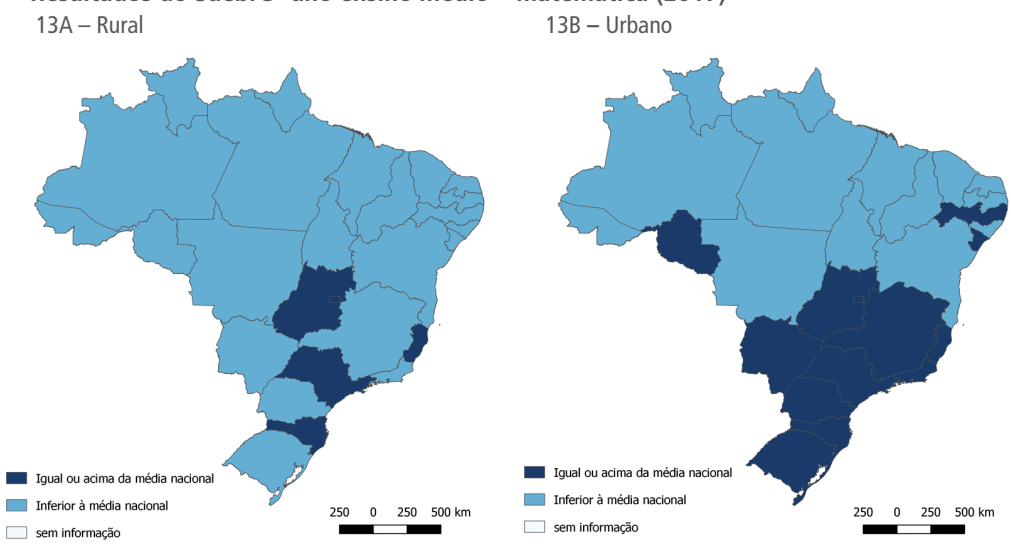


Fonte: Saeb (2018).
Elaboração dos autores.
Obs.: Figura cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

Com isso, é possível afirmar que a proficiência em língua portuguesa no ensino médio é ainda mais sofrível que o verificado nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Essa informação é importante para os formuladores de políticas educacionais verificarem onde estão os gargalos e como contribuir para que os alunos alcancem níveis melhores de aprendizado.

A proficiência em matemática para os alunos concluintes do ensino médio apresentou um quadro um pouco melhor, com média de 269 pontos para o conjunto do Brasil, porém, ainda assim, nenhum estado obteve nível *básico* ou *adequado* de proficiência. Tanto para a avaliação de matemática, como para língua portuguesa a proficiência apontou níveis *insuficientes* no ensino médio.

MAPA 13
Resultados do Saeb: 3º ano ensino médio – matemática (2017)



Fonte: Saeb (2018).
Elaboração dos autores.
Obs.: Figura cujos leiaute e textos não puderam ser padronizados e revisados em virtude das condições técnicas dos originais (nota do Editorial).

No meio rural, apenas os estados de Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo e Goiás apresentaram pontuação acima da média nacional. No meio urbano, os estados com média igual ao superior à média nacional compreendem maior número, com Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Pernambuco e Sergipe. Em ambos os meios, a proficiência em matemática apresenta resultado levemente superior à proficiência em língua portuguesa.

Por níveis da escala do Saeb, onze estados se enquadram no nível um, treze no nível dois, dois no nível três (Espírito Santo e Goiás) e Amazonas com pontuação inferior à necessária do nível um. Para o ensino médio, a diferença entre urbano e rural é muito pequena. Infelizmente, o ensino ofertado pelas escolas urbanas do ensino médio ainda é precário ante a necessidade e o potencial desses jovens. Nessa situação, dezesseis estados se enquadram no nível dois, dez estados no nível três, além de um no nível um (Pará).

Considerando haver oito níveis na escala, é alarmante que os estados brasileiros alcancem uma proficiência de no máximo nível dois para os estudantes que estão saindo do ensino médio e que, em muitos casos, desejam uma vaga numa universidade, técnico profissionalizante e/ou mercado de trabalho. Que ferramentas esses jovens terão para exercerem as novas atividades e desafios?

De todo modo, ressalta no texto alguns aspectos curiosos que merecem investigação pouco mais aprofundada. O estado do Ceará, que se destacou nos resultados do Saeb, pode atribuir os bons resultados a reforma feita na educação básica. Segundo Naspolini (2001), o modelo adotado no Ceará combina ações verticais (decisões oriundas de níveis hierárquicos superiores, como secretarias de educação) e decisões horizontais (conjunto de escolas). Ambas as partes envolvidas são ouvidas e tem capacidade de decisão, o que torna o modelo coletivo, ao considerar a experiência local (escolas) e as determinações do Estado.

O Ceará se baseou em dois documentos para melhorar a qualidade da educação. Nos anos 1990, foram elaborados o Plano Decenal de Educação para Todos (PDEPT) e Projeto Áridas. Entre os pontos dos programas a serem melhorados estavam: acesso à educação básica, melhoria do perfil de desempenho qualitativo dos alunos, valorização do magistério e gestão democrática.

Outro programa implementado no estado foi o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), em 2007, focado na alfabetização dos alunos até o fim do 2º ano do ensino fundamental. O Paic mostrou excelentes resultados, tendo virado referência para outros estados. Além disso, os municípios que apresentam os melhores resultados nas avaliações da educação básica estadual recebem mais recursos por meio do repasse do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE). Em Sobral, cidade de maior destaque

na educação cearense, contam com programas de incentivos para os professores, diretores, além do sistema educacional ser forte e independente, com autonomia para nomeação de seus colaboradores.

O Espírito Santo também se destacou nos resultados do Saeb, com a primeira colocação no desempenho em língua portuguesa e matemática no ensino médio. Entre os pontos que alavancaram a educação no estado, elencam-se a elaboração de um currículo comum para as escolas do ensino fundamental e outro para as escolas do ensino médio, definindo objetivos a serem atingidos pelas escolas. Também se ampliou a carga horária de todas as escolas e regulamentou a Lei do Piso Salarial no Estado.

A carga horária também foi ampliada de quatro para cinco horas, como no Ceará, além da regulamentação da Lei do Piso Nacional. Outra medida foi a ampliação do número de escolas em tempo integral. Ademais, realizam-se avaliações trimestrais, além da anual estadual, que voltam às escolas a fim de diagnosticar as principais dificuldades das turmas e alunos (Instituto Unibanco, 2019b).

A região Centro-Oeste apresentou resultados expressivos no perfil da educação básica ao analisar a infraestrutura das escolas. Ao longo de duas décadas, saiu de indicadores próximos da região Nordeste e, atualmente, possui indicadores iguais – e em alguns casos melhores do que as regiões Sul e Sudeste. Entre os estados da região Centro-Oeste, o estado de Goiás apresenta os melhores indicadores. Esse fator se deve, entre outros motivos, à implementação de um currículo único para o estado, o que facilita o acompanhamento de metas e a aplicação de avaliações.

Outra medida foi a elaboração de materiais didáticos estruturados, o que permite que professores e alunos tenham uma base comum de ensino. Também se realizam provas anuais e bimestrais para que se acompanhe o nível dos alunos e seja possível focar os pontos mais problemáticos de aprendizagem (Instituto Unibanco, 2019a).

Assim, nota-se que o destaque de alguns estados nos indicadores educacionais é fruto de políticas focadas, como avaliações sistemáticas, conteúdo estruturado para todo o estado, maior tempo dos alunos e também dos docentes nas escolas, entre outras medidas, que deveriam ser consideradas como modelo para os demais estados brasileiros com baixo desempenho escolar.

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação de qualidade da população de um país é amplamente apontada como fator de significativa relevância com relação ao processo de desenvolvimento social, científico, cultural e econômico de um povo, de uma nação. A noção de um desenvolvimento que inclua aspectos além de renda, ou além de produção, definitivamente requer que as pessoas em um território qualquer tenham acesso a serviços educacionais variados de qualidade durante, possivelmente, muitos anos de suas vidas.

Amartya Sen (2000), entre outros intelectuais de renome, apresentaram propostas conceituais de desenvolvimento desse tipo, mais abrangentes, não restritas à visão tradicional de que desenvolvimento se resume a promover a expansão do PIB nacional ou da renda financeira média das empresas e indivíduos. Sen (2000) teorizou sobre o "desenvolvimento como liberdade", assentado no pressuposto de que desenvolvimento significa a ampliação das capacidades individuais na busca pelo objetivo primeiro, ampliação das liberdades humanas. Saúde, educação e direitos civis estão no cerne dessa proposta de desenvolvimento.

Outra corrente intelectual de pensamento sobre o meio rural é destacada por Abramovay (2000, p. 379) como "a que enfatiza a noção de capital social, como um conjunto de recursos capazes de promover a melhor utilização dos ativos econômicos pelos indivíduos e pelas empresas". No centro dessas diferentes propostas, "desenvolvimento como liberdade", "capital social", reside a educa*ção e seu papel transformador do indivíduo e, eventualmente, da sociedade.*

No Brasil, entretanto, ainda há muito que se aprimorar no oferecimento de serviços e direitos que confiram a ampliação das capacidades dos cidadãos na sua busca da almejada liberdade ou que ampliem o "capital social". Como visto na seção anterior, o nível de escolaridade em todos os estados brasileiros é baixo quando comparados a países em patamar de desenvolvimento, em muitos casos, semelhante e, definitivamente, mais avançado que o brasileiro.[10]

10. Algumas instituições, como a Unesco e a OCDE, realizam avaliações sobre o nível de qualidade da educação em determinados países. No geral, o Brasil apresenta resultados abaixo da média dos países investigados.

No meio rural, conforme índices apresentados anteriormente, o nível da educação é ainda mais baixo do que no meio urbano; em alguns casos, muito mais baixo. Maia e Buainain (2015) estimam que a população rural brasileira, em 2010, era de aproximadamente trinta milhões de pessoas. Relegar a política pública de educação rural, que atende uma população quase do tamanho da Argentina, ao segundo plano não coaduna com um projeto efetivo de desenvolvimento nacional.

Essa baixa qualidade da educação no campo dificulta o desenvolvimento mais intenso de muitas regiões rurais brasileiras, especialmente sob a ótica de desenvolvimento como algo mais abrangente do que a mera produção agropecuária de uma região. Conforme Abramovay,

> o desenvolvimento rural não se reduz ao crescimento agrícola, eis uma afirmação que se tornou corriqueira na produção acadêmica e nas instituições governamentais e não governamentais de desenvolvimento no mundo todo. Por mais relevante que seja o estudo das atividades não agrícolas no meio rural, a questão do desenvolvimento, porém, não se restringe às possibilidades de sua expansão. É bastante recente o interesse pelas razões que explicam o dinamismo de certas regiões rurais e o declínio de outras (Abramovay, 2000, p. 380).

A educação pode ser uma das explicações. Não obstante o tema da qualidade do ensino em geral, e no meio rural em particular, ter pautado acalorados debates pelo menos a partir do final do século XIX (como atesta Maia, 1982 e Bezerra Neto, 2003) e a adoção de medidas práticas por meio do Estado para tentar melhorar o serviço educacional no campo, a qualidade desse serviço nunca logrou atingir o nível de qualidade e de cobertura pretendido.

Apesar da inegável ampliação da rede escolar do país, a partir da década de 1930, Maia afirma que

> em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores — quase todos leigos —, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento (Maia, 1982, p. 28).

Maia (1982) acrescenta ainda outros problemas que minam a qualidade da educação rural: baixo salário das professoras; crianças desmotivadas e desnutridas (reflexo da baixa renda familiar em tantas regiões rurais brasileiras) e falhas na distribuição da merenda escolar; crianças que precisam trabalhar para auxiliar a família; professoras que ministram as aulas em suas próprias residências; entre outros.

Bezerra Neto (2003) acrescenta outro fator significativo na diferenciação entre a qualidade da educação no meio urbano e no meio rural. Esse autor analisou a dicotomia do processo evolutivo da educação rural *versus* a urbana. Ele cita o trabalho de Menucci (1946)[11] no qual se questiona a assimetria entre os maciços investimentos na educação urbana quando comparado aos parcos investimentos na educação rural (esse autor chega a indagar sobre a possível intenção de abandono da população rural).[12]

Menucci (*apud* Bezerra Neto, 2003) enumera outros problemas comuns do ensino rural, dos quais muitos continuam nos dias de hoje: professores vindos do meio urbano inexperientes com relação ao meio rural; más condições de higiene; pedagogia pouco adaptada à realidade rural; falta de educação técnica agrícola; desavenças nas próprias comunidades rurais sobre a instalação de escolas; entre outros. Palmeira (*apud* Bezerra Neto, 2003) afirma que as escolas rurais são do "faz de conta", por ensinarem valores e possuírem um currículo inadequado para a realidade rural.

Em conclusão, apesar de algumas iniciativas, entre as décadas de 1930 e 1970, para melhorar a educação no campo, o progresso nesse sentido foi aquém do que o necessário para atender a população rural. Em resumo sobre esse tema nesse período, Maia (1982, p. 33) afirma que "passados setenta anos de discussões sobre o ensino rural no país, o que se constata de mudanças concretas é quase nada. Evidentemente que não se trata de um problema apenas educacional; a questão é muito mais ampla".

Quase trinta anos após o artigo de Maia (1982), Molina e Freitas (2011) apresentaram um resultado pouco auspicioso no tocante à melhoria da qualidade e, principalmente, ampliação do acesso à educação no meio rural brasileiro. A partir da análise de

11. MENUCCI, S. *Discursos e conferências ruralistas*. São Paulo: Ufscar, 1946.
12. À época, década de 1930, de acordo com Menucci (*apud* Bezerra Neto, 2003), cerca de 80% da população do estado de São Paulo vivia no meio rural. Essa população rural majoritária, entretanto, era atendida por apenas 1.712 dos 7.979 docentes do ensino primário estadual (em dezembro de 1933).

dados do censo escolar, essas autoras identificaram a paulatina redução no número de instituições de ensino em áreas rurais: de 107.432 escolas, em 2002; para 83.036, em 2009, e 78.828 escolas, em 2010. Em oito anos, uma redução do número de instituições de aproximadamente 27%.

E o que fazer? Como melhorar esse estado de coisas? As comunidades rurais sozinhas podem resolver a situação? Como o Estado deve participar desse processo? O que fazer para diminuir a discrepância na qualidade da educação entre os meios rural e urbano?

Uma primeira indagação refere-se ao papel do Estado. Deve ele investir na infraestrutura e gerenciar diretamente as instituições de ensino? Deve essa responsabilidade ser delegada à iniciativa privada com pouca intervenção estatal? Ou deve-se promover um modelo híbrido entre esses dois modelos? Nas últimas décadas do século XX, esse debate gerou grande controvérsia, e ainda gera, em muitos países desenvolvidos. Barroso (2005) analisa as nuances desse debate entre a visão liberal, ou neoliberal, e uma visão defensora do papel da sociedade como um todo, por meio do Estado, financiar a educação da população.

Para a educação básica, especialmente em áreas rurais, caso se opte por um modelo de sociedade que prime pela oferta de um nível de igualdade de capacidade de cada cidadão, no sentido de Sen (2000), a presença do Estado como fiador em última instância da oferta de educação talvez seja difícil de prescindir. Ademais, uma série de fatores característicos do meio rural possivelmente tornem menos atraentes investimentos maciços de instituições privadas em instituições educacionais rurais Brasil afora.

Desse modo, subscreve-se o postulado por Barroso (2005, p. 745) de que

> independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e actores (*sic*), qualquer mudança nesse domínio não pode ser vista independentemente de um projecto (*sic*) político nacional que, nesse caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da "escola pública" (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo).

Sobre o que fazer, a discussão é bastante abrangente tanto na academia quanto no meio político, no Brasil e no exterior. A literatura existente sobre como promover um ensino de básico de qualidade (em geral, não apenas no meio rural) é extensa.

Uma análise com significativa repercussão na última década sobre esse tema é representada pelo estudo de Barber e Mourshed (2007), mais conhecido como *Relatório McKinsey*.

Barber e Mourshed (2007) selecionaram alguns países que se destacam nas avaliações internacionais sobre qualidade dos sistemas educacionais para realizar uma análise comparada de características dos sistemas desses países que possivelmente explicam o sucesso alcançado. Em resumo, o sucesso seria explicado por três aspectos determinantes: processos de seleção e progressão na carreira do magistério eficientes no sentido de atrair candidatos bem qualificados; avaliação individualizada da aprendizagem dos alunos e uma boa gestão; e existência de mecanismos de apoio e incentivo adequados para os professores promoverem uma melhor aprendizagem.

O Brasil ainda tem muito a avançar na maioria desses aspectos. Em primeiro lugar, os processos de avaliação dos alunos começaram a ser criados e aplicados nas escolas há muito menos tempo do que em países líderes na qualidade da educação (por exemplo, Finlândia, Grã-Bretanha, Canadá, Coreia do Sul, entre outros); requer-se mais tempo e experiência para aprimorar esse processo. Em segundo lugar, o processo de seleção dos professores possivelmente pode ser melhorado. Acima de tudo, a falta de infraestrutura básica e de instrumentos de apoio ao ensino, bem como de incentivos para o bom exercício da atividade dos professores constituem, provavelmente, o calcanhar de Aquiles da educação básica e pública do Brasil.

Avaliações sobre a qualidade do ensino realizadas no Brasil indicam variáveis adicionais como influenciadoras no nível de aprendizagem dos alunos. Menezes Filho (2007) avaliou o desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no exame de proficiência em matemática do Saeb, em 2003, e analisou os fatores determinantes desse desempenho.

No geral, os resultados indicaram o grande peso que características familiares e do aluno – como a educação da mãe, atraso escolar, número de livros e presença de computador em casa, reprovação prévia e trabalho fora de casa – tem sobre o desempenho escolar. Além disso, alunos que fizeram pré-escola tem um desempenho melhor em relação aos que iniciaram os estudos na 1ª série.

Diversos aspectos deprimem a qualidade da educação pública brasileira, tanto no meio urbano quanto no meio rural. Mas e especificamente com relação à educação no meio rural? Quais outros fatores específicos para essa modalidade podem oferecer oportunidades de aprimoramento no país? Enfrentar os problemas identificados por autores como Menucci (*apud* Bezerra Neto, 2003), Maia (1982), Bezerra Neto (2003), Molina e Freitas (2011), entre tantos outros, pode servir de guia.

Um importante aspecto refere-se ao dilema histórico sobre o papel da educação no meio rural: deve-se educar a população do campo para integrá-la à economia de mercado e ao modo de vida urbano ou deve-se educar essa população para favorecer a sua permanência no campo? Para Bezerra Neto (2003), esse é um dilema não resolvido. Esse aspecto influencia a proposta pedagógica da educação rural e, por esse motivo, é essencial que se tenha clareza dos propósitos educacionais da escola rural. Para Abramovay (2000), o Brasil nunca teve (até o fim do século XX) uma orientação sobre o que deveria ser a educação rural. Será que tem nos dias de hoje?

Conforme Caldart (2010), a prática educativa é pautada por uma visão de mundo e um modo de pensar o processo de formação do ser humano. Nesse sentido, Molina e Freitas (2011) destacam a importância de se distinguir quais são os objetivos formativos e os objetivos da educação escolar tradicional no âmbito da educação rural. Deve-se responder à indagação sobre qual o projeto de sociedade e como deve ser a formação das novas gerações no âmbito desse projeto.

Talvez, caso se deseje ampliar a liberdade dessa população, deva-se criar uma pedagogia que dê condições para que os estudantes das escolas rurais possam fazer suas próprias escolhas. Nesse sentido, é pertinente o comentário de Bezerra Neto (2003):

> podemos concluir que a escola rural, para ser eficiente, teria que atender a todos os aspectos que compreendam o desenvolvimento desse setor, indo desde a discussão da problemática da higiene até a formação de cooperativas de compra e venda de insumos, passando por aquilo que é próprio da escola, ou seja, o ensino de ler, do escrever, das ciências, do desenvolvimento do pensar e sua integração na sociedade (Bezerra Neto, 2003, p. 133).

Além do desenvolvimento de uma proposta pedagógica adaptada para a escola rural, há de se aprimorar o processo de seleção de professores que atuarão nessas escolas.

Em primeiro lugar, deve-se criar mecanismos que selecionem professores que queiram atuar nas escolas rurais, que se identifiquem com as localidades nas quais eles irão atuar. Sem isso, as escolas rurais serão depósitos de professores desmotivados e alienados do meio onde trabalham, à espera da primeira chance para assumirem outros postos de trabalho.

Outro importante aspecto reside na participação das comunidades rurais na construção de um ambiente escolar integrado escola-comunidade. Possivelmente, mais do que no ambiente urbano, esse seja um aspecto importante para contribuir com a gradativa melhoria da escola rural, em suas características pedagógicas, de recursos humanos, de estrutura, entre outros. Com a comunidade frequentemente manifestando suas opiniões e necessidades, e ouvindo as dificuldades dos professores e gestores escolares com relação à escola, juntos, talvez, consigam aos poucos moldar instituições aptas a melhor exercer suas funções educacionais e, também, encaminhar suas demandas a instâncias superiores do Estado. As próximas seções apresentarão um diagnóstico sobre a educação no meio rural.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira frequentemente é apontada como um entrave ao desenvolvimento nacional. Em comparativos internacionais sobre a qualidade da educação, o Brasil geralmente não apresenta bons resultados. Se as avaliações sobre a educação no meio urbano não são auspiciosas, no meio rural são ainda piores. Como foi apresentado neste trabalho, a taxa de analfabetismo rural é cerca de três vezes superior à urbana.

Este fato coloca grande parte do corpo discente rural das regiões Norte e Nordeste no patamar mais baixo da escala educacional brasileira, visto que este está em condição inferior ao aluno do meio urbano, da escola privada, da região Centro-Oeste, que viu a infraestrutura de suas escolas e o desempenho de seus alunos melhorarem ao longo das últimas décadas. Além do atraso em relação aos alunos rurais, urbanos e privados das regiões Sul e Sudeste.

Entretanto, é importante considerar que não se trata de uma crítica às políticas educacionais implementadas nas regiões Norte e Nordeste. Elas não falharam na tentativa de promover o *catching up* educacional em relação ao Centro-Sul brasileiro.

O texto enfatiza os ganhos por todo o Brasil ao longo dos últimos anos, porém ressalta que as diferenças regionais persistem, necessitando de um olhar cada vez mais atento para as escolas rurais, buscando minimizar as diferenças regionais e oferecer aos estudantes um ensino cada vez mais adequado e capaz de promover mudanças nas condições socioeconômicas da população local.

Aqui cabe apontar as limitações do estudo, visto que se considerou em grande medida indicadores quantitativos, não enfatizando as políticas públicas implementadas regionalmente ou em cada estado brasileiro nas últimas décadas. Assim, esse estudo se propôs a contribuir para o debate da educação rural, com dados e indicadores que sirvam de subsídios para novas políticas ou aprimoramento das existentes, não findando o debate, pelo contrário, convidando outros estudiosos do tema para agregar mais considerações sobre esta questão tão sensível e urgente para o desenvolvimento nacional.

De todo modo, os indicadores mostram que diferenças são grandes, como se visualizou na análise da infraestrutura das escolas, com melhores indicadores no Centro-Sul brasileiro. E considerando que o censo escolar capta apenas a existência do equipamento/espaço na escola, não há um indicador sobre a qualidade dos espaços ou quantidade/qualidade dos equipamentos, como livros, microcomputadores, entre outros.

Existem poucas dúvidas sobre o fato de que investimentos (em infraestrutura, formação e contratação de professores, acessibilidade, material e equipamentos etc.) são necessários para alterar o patamar qualitativo da educação rural no Brasil. Porém, o que deve ser feito para melhorar esta educação no campo?

A educação básica pública é o primeiro caminho a ser tomado. Em segundo lugar, defende-se a importância de o Estado reformular sua orientação histórica com relação à educação rural no Brasil, de uma prioridade de segundo nível para uma de mesmo nível da conferida para a educação urbana. Estima-se que 30 milhões de brasileiros vivam no meio rural, com desejos semelhantes aos conterrâneos habitantes do meio urbano.

Oferecer condições mínimas de desenvolvimento para essas pessoas, considerando a liberdade e o direito de obterem para si mesmas um padrão de vida melhor, começa pelo oferecimento de uma educação básica de qualidade desde os primeiros anos

de infância, e pela sua continuidade ao longo da vida. O debate não deve ser sobre se a educação deve favorecer a permanência ou não no campo, mas, sim, sobre qual proposta de escola rural, no sentido amplo, e qual proposta pedagógica, no sentido específico, são mais apropriadas para permitir a formação de indivíduos tanto preparados para a vida e o trabalho no campo quanto capazes de contribuir alhures se assim o desejarem e encontrarem oportunidades.

E é importante também considerar a escola rural não apenas voltada para o saber agrícola. O meio rural vem mudando há algumas décadas, com a agricultura voltada para o mercado externo altamente tecnificada e com pouco uso de trabalhadores, o que urge pensar em outras atividades e formas de gerar emprego e renda no campo. Atividades correlatas à agricultura vêm crescendo, demandando conhecimentos diversificados, o que de certa forma contribuiu para se pensar em um novo modelo de escola que considere também a dinâmica e particularidades do espaço rural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 379-397, 2000.

AMARAL, E. F. L.; MONTEIRO, V. P. Avaliação de impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **Dados**, v. 56, n. 3, p. 531-570, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2XEhKoX>.

BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the world´s best performing school systems come out on top**. New York: Mckinsey & Company, 2007. 56 p.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3bB8IkM>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2003. 233 p. Disponível em: <https://bit.ly/38EC142>. Acesso em: 7 ago. 2019.

CALDART, R. S. **Educação do campo**: notas para uma análise do percurso. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010. p. 103-126.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3bEj7MA>.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. Dez anos do programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básico no Brasil. *In*: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (Orgs.). **Programa Bolsa Família**: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: Ipea, p. 109-124, 2013.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J.; CALAZANS, M. J. C. **Educação e escola no campo**. Campinas: Ed. Papirus, 1993.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FELIX, N. M. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): história, estrutura, funcionamento e características. *In*: INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Território cidadania, campo aberto para o conhecimento**. Brasília: Incra, 2015.

FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Censo Demográfico 2010**: resultados preliminares do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3imy4Ej>.

_____. **Resultados 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3oP5GwZ>. Acesso em: maio 2020.

_____. **Relatório Saeb** (recurso eletrônico). Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3idZRGS>.

_____. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bNHcRj>.

_____. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. Como Goiás superou meta do Ideb no ensino médio. Aprendizagem em Foco, Especial Ideb. **Boletim Aprendizado Em Foco**, n. 45, jan. 2019a.

_____. Gestão foi chave para avanço do Espírito Santo no Ideb. Aprendizagem em Foco,

Especial Ideb. **Boletim Aprendizado Em Foco**, n. 46, jan. 2019b.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **O perfil da agroindústria rural no Brasil**: uma análise com base nos dados do Censo Agropecuário 2006. Brasília: Ipea, 2013.

MAIA, E. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 5-11, 1982. Disponível em: <https://bit.ly/2MZhQ8s>. Acesso em: 6 jun. 2019.

MAIA, A. G.; BUAINAIN, A. M. O novo mapa da população rural brasileira. **Confins: Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 25, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3srPmoe>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MENEZES FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar no Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil; IBMEC, 2007.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/38N1WXg>.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XFepG8>. Acesso em: 14 maio 2019.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L.; OLIVEIRA, L.N. A. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3bDYwrP>.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

NEY, M. G. **Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro**. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

PINTO, J. M. R. *et al*. **O desafio da educação do campo**. *In*: BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006.

RODRIGUES, J. F. O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. **Análise Social**, Lisboa, n. 211, jun. 2014.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Poíesis Pedagógica**, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2LTKqHK>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SAKAMOTO, C. S. **Mudanças na composição das famílias e impactos na distribuição de rendimentos**: um comparativo entre áreas rurais e urbanas no Brasil. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3qopDLv>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SAKAMOTO, C. S.; NASCIMENTO, C. A.; MAIA, A. G. As famílias pluriativas e não agrícolas no rural brasileiro: condicionantes e diferenciais de renda. **Rev. Econ. Sociol**. **Rural**, v. 54, n. 3, jul./set. 2016.

SCHIAVON, C. F. Projeto de fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). *In*: INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Território cidadania, campo aberto para o conhecimento**. Brasília: Incra, 2015.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409 p.

SILVA, A.; BRANDÃO, A.; DALT, S. Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do programa Bolsa Família. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 301-318, 2009.

SILVA, L.; MORAIS, T. C.; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In*: BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. *In*: BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006.

VEIGA, J. E. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 12, n. 1, abr. 2004.

VELOSO, F. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. *In*: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. (Eds.). **Brasil**: a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3bHXtqE>. Acesso em: 12 ago. 2019.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Chefe do Editorial
Reginaldo da Silva Domingos

Assistentes da Chefia
Rafael Augusto Ferreira Cardoso
Samuel Elias de Souza

Supervisão
Camilla de Miranda Mariath Gomes
Everson da Silva Moura

Editoração
Aeromilson Trajano de Mesquita
Anderson Silva Reis
Cristiano Ferreira de Araújo
Danilo Leite de Macedo Tavares
Jeovah Herculano Szervinsk Junior
Leonardo Hideki Higa

Capa
Danielle de Oliveira Ayres
Flaviane Dias de Sant'ana

Projeto Gráfico
Renato Rodrigues Bueno

The manuscripts in languages other than Portuguese published herein have not been proofread.

Livraria Ipea
SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, Térreo
70076-900 – Brasília – DF
Tel.: (61) 2026-5336
Correio eletrônico: livraria@ipea.gov.br

Composto em adobe garamond pro 12/16 (texto)
Frutiger 67 bold condensed (títulos, gráficos e tabelas)
Brasília-DF

Missão do Ipea
Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ISSN 1415-4765

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DA
ECONOMIA

PÁTRIA AMADA BRASIL
GOVERNO FEDERAL