

# ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DO IDEB.

Conceição Paludo\*  
Maria Antonia de Souza\*\*  
Sônia Aparecida Branco Beltrame\*\*\*

## *RURAL SCHOOLS IN THE SOUTHERN OF BRAZIL: FIRST APPROACHES FROM IDEB RESULTS.*

---

\*Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e pesquisadora na UFRGS, na Faculdade de Educação - Departamento de Estudos Básicos - e na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE).

\*\*Professora do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná.

\*\*\*Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC).

**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de socializar a primeira fase da pesquisa quanti-qualitativa em desenvolvimento na Região Sul do Brasil, que tem como um dos propósitos caracterizar as escolas do campo a partir do levantamento dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referente a 2009, nos três estados da Região. A pesquisa vincula-se ao Observatório da Educação, núcleo em rede, que tem três objetivos centrais: levantamento de dados do IDEB; análise do letramento dos professores; e formação de professores segundo a concepção da investigação-ação. Neste artigo são apresentadas considerações teórico-metodológicas acerca da avaliação da educação básica; bem como uma descrição dos resultados obtidos em cada um dos estados no que tange ao IDEB das escolas do campo; e realizam-se as primeiras aproximações acerca de características das escolas do campo nos três estados.

**PALAVRAS CHAVES:** IDEB, Educação do Campo; Escolas Públicas.

**ABSTRACT:** *This article aims to socialize the first phase of a quali-quantitative research being carried out in the Southern of Brazil that has as one of its main goals to characterize the rural schools from data collecting in the Basic School Development Index - IDEB year 2009 in the three states of that region. The research is part of the Observatory of Education, a networked center that has three main objectives: data collecting of IDEB; analyses of teacher literacy; and teacher development according to action research conception. In this article, theoretical and methodological considerations on basic school evaluation, are presented; as well as a description of the outcomes obtained in each of the States; and the first approaches about the rural schools traits in the three states.*

**KEYWORDS:** IDEB; Rural Education; Public School.

## INTRODUÇÃO

**N**o Brasil, desde o final de 1990, a temática da Educação do Campo vem se constituindo, em várias instituições, universidades e movimentos sociais, como um campo de pesquisa, de ensino e de extensão. Pautada pelos movimentos sociais populares do campo, tendo como um dos impulsionadores centrais o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, as propostas e as experiências para um novo jeito de se conceber e realizar a educação das pessoas que vivem no campo vem ganhando espaço e desdobra-se em uma multiplicidade de subcampos de pesquisa e de intervenção.

O Observatório da Educação do Campo é uma iniciativa governamental do Ministério da Educação que se integra ao conjunto desses esforços. Os resultados de pesquisa apresentados neste artigo vinculam-se a um dos projetos do Observatório da Educação, aprovado no âmbito do Edital n. 038/2010 da CAPES. Foi desenvolvido como núcleo em rede, no período de 2011 a 2014, integrando a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (proponente); Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.

A proposição do projeto em rede foi ancorada, de um lado em análises das contradições do modelo de desenvolvimento brasileiro existente no campo e suas relações com as problemáticas vivenciadas pelas escolas do campo e, de outro lado, nas políticas públicas e nas práticas concretas que ocorrem nas escolas. Isso remete para o clássico debate em torno do papel social da escola em uma sociedade que se caracteriza, de acordo com Fernandes (2009), pelo “desenvolvimento desigual e combinado”, indicando a necessidade de considerar a escola do campo como espaço de resistência e exercício de contra-hegemonia, tal como afirma Frigotto (2010), como possibilidade concreta para a efetivação de práticas educativas alternativas e comprometidas com os trabalhadores que vivem no campo.

A partir dessa perspectiva, dentre os inúmeros problemas e necessidades das escolas do campo, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, optou-se pelo aprofundamento do trabalho com a Educação Básica - Anos Iniciais - a partir da política pública do ensino de nove anos.

A metodologia de pesquisa utilizada é a quanti-qualitativa, que supera a dicotomia quantitativa x qualitativa na produção do conhecimento, porque

a realidade requer análises interdisciplinares para a compreensão das relações que nela são constituídas. De acordo com Creswell (2007, p. 211): “Esses procedimentos [quantitativo e qualitativo] se desenvolveram em resposta à necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo [ou em um programa de estudo]”. Os problemas educacionais, que são diferenciados, embora complementares, constituem diversos objetos de pesquisa e requerem métodos que sejam adequados à natureza do problema pesquisado, na direção da compreensão mais profunda dos fenômenos e elaboração de intervenções. Após a fase, concluída, de levantamento do IDEB nos Estados, com mapeamento das dez escolas de menor IDEB, o desenvolvimento da investigação-ação também se fez presente, na medida em que houve o envolvimento das escolas nos procedimentos de análise e formulação de possíveis intervenções.

Realizada essa explanação mais geral do trabalho do núcleo em rede vinculado ao Observatório da Educação, nos detemos, agora, na socialização dos resultados da primeira fase da pesquisa em relação ao IDEB, nas escolas do campo, nos três estados do Sul do Brasil. Foram feitos os levantamentos, em cada Estado, dos dados do IDEB registrados na plataforma do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referente a 2009. Para obtermos mais um aspecto para a análise qualitativa, também foi mapeado o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH dos municípios<sup>1</sup>, correspondente ao ano de 2010. O intuito ao apresentar esses dados da pesquisa é o de realizar primeiras aproximações entre os três estados no que diz respeito à realidade das escolas do campo. Neste artigo, ao trazer reflexões sobre o IDEB e, conseqüentemente, sobre a política de avaliação da educação básica, também estão apontados elementos caracterizadores das escolas públicas do campo no plano político e no que diz respeito às práticas pedagógicas.

### **CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

A primeira consideração diz respeito ao IDEB. Para fins dessa pesquisa tomou-se como ponto de partida que o IDEB foi criado em um contexto no qual está em questão a permanência dos estudantes na escola, para que todos completem a Educação Básica, e a qualidade dessa educação, quer dizer, a qualidade do aprendizado dos alunos.

De acordo com Saviani (2007), ao apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica - PDE, em 2007<sup>2</sup>, composto por 30 ações, envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, o Ministério de Educação - MEC aproveitou o momento e lançou o IDEB e a ele articulou diversas ações que já se encontravam na pauta, realizando ajustes e atualizando algumas delas.

Criado, a partir de estudos elaborados pelo INEP, o objetivo do IDEB é a avaliação da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Resgatando o processo, o autor assim se expressa:

Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 1234).

O Decreto n. 6.094/2007 regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, que integra o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, estabelece no Capítulo II, artigo 3º, que trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Em sua análise, Fernandes (2007) pondera que os indicadores de desempenho efetivados na avaliação do sistema de ensino são compostos de dois aspectos: de um lado a evasão, repetência e promoção (fluxo – Censo Escolar) e, de outro, os exames padronizados (Prova Brasil e SAEB). É preciso na análise do IDEB considerar que a mistura dos dois fatores - nota e fluxo - confunde e pode não revelar retrocessos na aprendizagem. O recebimento de verbas direto na escola, mediante compromisso de melhoria, assim como a progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, também são fatores que devem ser considerados nas análises.

O IDEB, como se pode constatar, diz respeito à qualidade da educação e se trata de uma política de avaliação do sistema, realizada e monitorada de forma externa às unidades de ensino, o que traz diferentes posicionamentos teóricos que expressam, obviamente, diferentes entendimentos de como chegar à qualidade da educação, efetivamente extensiva a todos.

De um lado temos pesquisadores, como Martins (2001), que diz que mesmo que as políticas externas contribuam para reorientar decisões por parte dos gestores do sistema da educação, as metodologias e procedimentos que não considerem a diversidade cultural não conseguem captar a dinâmica efetiva de cada escola, por terem como base os testes padronizados. Por outro lado, estudiosos, como Mello (1997) acreditam que seja possível, através dessa metodologia, por meio de discussão e esclarecimento quanto aos seus objetivos, possibilitar aos gestores saber o que fazer para promover uma melhoria. Uma terceira análise é a de Freitas (2007), que se coloca contrário a tal forma avaliativa. Segundo o autor, boa parte do problema enfrentado com a Educação Básica Nacional é decorrente do projeto liberal hoje hegemônico no país, não havendo como desvincular os problemas educacionais da política econômica e social. O IDEB, de acordo com o autor, da forma como está sendo realizado, contribui para encobrir as desigualdades sociais existentes. Baseado no modelo americano, ele consiste em mais uma das políticas educacionais que caminha na direção de transformação da educação em mercadoria e do serviço público em “quase um mercado”.

A importância de estudos sobre o IDEB é fundamental e, em nosso entendimento, na perspectiva da resistência e contra-hegemonia, é necessário aprofundar a democracia nesse processo, na direção apontada por Freitas (2007), o que envolve um nível de reconhecimento dos problemas da escola, mas também nas políticas públicas e no sistema socioeconômico, além do debate amplo sobre o que se compreende por educação de qualidade. O que requer e exige, para o autor, soluções mais abrangentes e profundas, desenvolvidas por negociação e responsabilização entre o Ministério da Educação (Governo Federal), Estados, Municípios e Escolas, devendo chegar até a sala de aula.

A segunda consideração a ser feita diz respeito à relação campo e cidade e ao entendimento do que é o campo, seus sujeitos e a escola do campo. Isso, não se refere somente a não aceitação da imposição da lógica da educação urbana, com tudo o que implica a educação dos que vivem no e do campo (CALAZANS, 1993). Nem tão pouco se relaciona apenas a necessidade de superação da visão de campo como lugar do atraso, do não desenvolvimento, entre outros aspectos depreciativos, porque no campo também se produz a vida, há trabalho e cultura devendo, então, haver o reconhecimento que há especificidades e complementaridades entre campo e cidade (BELTRAME et al., 2010).

O problema também diz respeito ao fechamento de escolas localizadas no campo e o gradativo agrupamento dos estudantes em espaços cujas características são mais urbanas do que rurais. Muitos estudantes acabam por estudar em escolas urbanas, embora morem no campo, e desconhecemos estudos mais profundos e abrangentes dessa nova realidade que indiquem, concretamente, suas consequências. Outro elemento importante é o caso de caracterização como escolas do campo as que embora se localizem no interior dos municípios, não podem ser assim definidas, considerando apenas o aspecto geográfico. Um exemplo disso é a Colônia de Pescadores da Z3, uma das escolas do RS. Nessa Colônia os trabalhadores vivem da pesca, no mar, e seu sustento não provém do trabalho na e com a terra. Nessa colônia, a cultura corresponde ao modo de vida urbano. Nesse caso, é interessante a análise de Verde (2004, p. 7) que escreve que o rural deve ser entendido para

além do agrário, ou seja, em quatro dimensões essenciais: espacial, ambiental, demográfica e cultural. A autora salienta que essas dimensões devem ser analisadas a partir da reciprocidade e da inter-relação entre elas.

Em pesquisa realizada sobre a produção da Anped no período de 2007 a 2010, Paludo (2012) constatou que há uma análise em curso que indica a necessidade do conhecimento mais profundo no âmbito da sociedade, do campo e de seus sujeitos, assim como das relações campo e cidade, uma vez que o desenvolvimento do capitalismo no campo, juntamente com o processo de globalização, com o avanço tecnológico e das comunicações e o papel assumido pelo Estado, entre outros aspectos, na atualidade, produz modificações significativas na forma de produção da vida no espaço rural e da cidade, tanto economicamente quanto culturalmente.

É justamente essa última consideração que levou a mais uma ponderação teórico-metodológica para a efetivação da pesquisa, que se refere à questão da regionalização, uma vez que foi necessário agrupar, de algum modo, os dados coletados do IDEB/INEP. Toni e Klarmann (2002, p. 522) sintetizam duas grandes posições a esse respeito:

A definição do conceito de uma região não é um *deus ex machina*, mas um arranjo teórico flexível, maleável e formatado de acordo com os desdobramentos de novas categorias no processo de progressão do abstrato para o concreto (LEMOS, 1993). Há, inclusive, a possibilidade de sistematizar os conceitos de região em dois grandes campos: aqueles que fazem a abstração das contradições do sistema social que definem a região a-historicamente, que seriam as concepções convencionais (Von Thünen, Lösch, Hristaller, Perroux e Boudeville, por exemplo), e aquelas concepções avançadas, que definem o *locus* regional incorporando as relações sociais e a região como produto da divisão social do trabalho, dentro de uma totalidade histórica (Coraggio), como formação social-produtiva integral (Rofman) ou como produto e dimensão das relações sociais (Lipietz), conforme propõe Breitbach (Grifo dos autores).

Santos (2004, p. 22) analisa que o “[...] território só se torna um conceito utilizável para a análise social, quando o considerarmos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam”. Para o autor, a globalização amplia a importância desse conceito porque na medida em que é buscada a maior produtividade e lucro, o espaço

geográfico acaba por ganhar uma grande importância na dinâmica social. O que ocorre em função dos progressos técnicos, que tornam possível estabelecer também a mais valia em nível global. “A mais valia se torna globalizada e passa a ser o novo grande motor de tudo” (p. 28). A discussão, portanto, é “[...] sobre o conteúdo do território, algo que é dinâmico e inclui toda a vida socioeconômica (não apenas o dado fiscal) e deveria ser à base de produção de outra política” (p. 24). Sendo que, essa outra política, deveria incluir a busca de soluções para os problemas da maioria. O que torna necessário o exercício da resistência e da contra-hegemonia e, desde baixo, a construção de outra forma civilizatória, que não a promovida pelo capitalismo.

Desse modo, estar atentos para não trabalhar a partir de um campo idealizado, aprofundar o conhecimento do campo, e a relação campo e cidade, tornou-se, e continua sendo, um dos aspectos teóricos que possui importante implicação metodológica, tanto no que diz respeito ao cuidado na compreensão do levantamento dos dados quantitativos do IDEB em cada estado, quanto e, principalmente, para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa proposta.

Com o debate em torno das questões acima colocadas, ainda que rapidamente, optou-se para que cada um dos estados, a partir de sua realidade, fizesse o agrupamento das escolas, o que exigiu que se utilizasse o critério da regionalização.

## **LEVANTAMENTO DO IDEB NA REGIÃO SUL DO BRASIL**

### **O Estado do Rio Grande do Sul**

Os dados do IBGE, divulgados em 2012, referentes ao Censo de 2010, indicam que nesse ano o Rio Grande do Sul, cuja capital é Porto Alegre, possuía 496 municípios, uma área de 268.781,896 (km<sup>2</sup>); e uma população de 10.695.532, sendo 9.102.241 considerada urbana e 1.593.291 rural.

Para o agrupamento de dados do IDEB utilizou-se a divisão dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES. De acordo com o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (atualizado em 23/09/2011), os Conselhos foram criados oficialmente pela Lei n. 10.283, de 17 de outubro de 1994, e se constituem em fóruns de articulação de diferentes atores coletivos, discussão e decisão a respeito de políticas e ações que visam o desenvolvimento

regional. Em 10 de janeiro de 2008, através do decreto 45.436 são criadas as últimas regiões e o Estado passa a contar com 28 COREDES.

Embora conste, no referido Atlas, que os COREDES tenham como objetivo a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a integração dos recursos e das ações do governo na região; a melhoria da qualidade de vida da população; a distribuição equitativa da riqueza produzida; o estímulo a permanência do homem na sua região; e a preservação e a recuperação do meio ambiente, não foram encontrados os critérios da regionalização, além do interesse de grupos e o econômico. Mesmo assim, optamos pelos COREDES, para o agrupamento dos dados, porque eles são, além de oficiais, aceitos como referência e permitiam atingir os objetivos previstos para essa fase da pesquisa.

As fontes para a coleta de dados foram os dados das escolas municipais e estaduais da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – EQUIPE EDUCACENSO - INEP, uma vez que os dados do IDEB são acessados por essa equipe estadual. Os dados gerais de cada município e COREDES foram buscados na Fundação de Economia e Estatística - FEE, que é uma instituição de pesquisa, vinculada à Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que foi instituída em 1973 (Lei n. 6624 de 13/11/1973), tendo origem no antigo Departamento Estadual de Estatística - DEE; no Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, que representa a continuidade de um processo iniciado em 1998 e tem como objetivo principal fornecer informações georreferenciadas e espacializadas sobre a realidade do estado, estabelecendo comparações entre os municípios, os demais estados brasileiros e alguns países selecionados, colaborando, desta forma, para a formulação das políticas públicas (RELATÓRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO RS/CAPES/INEP, 2011)<sup>3</sup>.

A variação do IDEB no estado, considerando uma escala de 0 a 10, fica em torno de 1,9 a 6,1. Sendo que as 10 escolas com menor índice possuem uma variação entre 1,8 e 2,7 pontos, conforme a Tabela 1, não sendo possível estabelecer uma relação direta entre IDH e IDEB.

**Tabela 1** - 10 Escolas com Menor IDEB no RS em 2009

MUNICÍPIO/COREDE	IDH MUNICÍPIO 2010	ESCOLA <sup>4</sup>	REDE	IDEB 2009
São José do Norte /Sul (17)	0,7	A	Estadual	1,8
Sinimbu /Vale do Rio Pardo (20)	0,77	B	Municipal	1,9
Pelotas /Sul (17)	0,82	C	Municipal	2,0
Amaral Ferrador/Sul (17)	0,73	D	Municipal	2,3
Maçambará/Fronteira Oeste (6)	0,74	E	Estadual	2,5
Caxias do Sul/Serra (16)	0,76	F	Municipal	2,5
Santana do Livramento/ Fronteira Oeste (6)	0,8	G	Estadual	2,6
Viamão/Metropolitano	0,81	H	Estadual	2,7
Delta do Jacuí (22)	0,8	I	Municipal	2,7
São Borja/Fronteira Oeste (6)	0,72	J	Estadual	2,7
Santana da Boa Vista/Sul (17)				

**Fonte:** INEP; FEE. Elaborado por Rogéria A. Garcia e Conceição Paludo/2012.

As dez escolas de maior IDEB ficam entre 5,3 e 6,1. Igualmente, nessas escolas não é possível estabelecer uma relação direta entre IDH e IDEB.

A totalização dos dados levantados indica que no Estado do Rio Grande do Sul há 2.469 escolas consideradas como sendo escolas no campo, sendo 1.859 pertencentes à Rede Municipal e 610 a Rede Estadual. Do total das escolas, 529 possuem IDEB<sup>5</sup> e 1.940 não possuem IDEB, não estando, dessa maneira, integradas na proposta de avaliação do MEC.

Chama a atenção a não correspondência direta entre IDH e IDEB, o grande número de escolas sem IDEB, a distância entre a escola com menor e com maior IDEB e o grande número de escolas pertencentes à rede municipal. Este último aspecto fornece um elemento importante para a compreensão da não continuidade dos estudos pela população do campo, pela falta de oferta de escolas de Ensino Médio.

Ainda, 4 das escolas de menor IDEB pertencem ao COREDE Sul, que é onde há a incidência maior do projeto em rede do Observatório no RS e onde a diversidade de comunidades rurais é significativa: assentamentos, quilombolas, comunidades rurais de pequenos agricultores, pescadores e indígenas. Esse COREDE caracteriza-se economicamente pela atividade primária, pertence à mesorregião Sul do RS e, no decorrer do processo histórico, acabou sendo menos ‘desenvolvida economicamente’ do que a mesorregião Norte.

As escolas com maior IDEB se encontram mais distribuídas e, no que diz respeito às redes, municipal e estadual, há uma distribuição igual das que possuem os maiores e os menores índices.

Voltando as considerações teórico-metodológicas, fica evidente a necessidade da pesquisa qualitativa do IDEB porque as análises realizadas nesse momento do processo de pesquisa indicam que, apesar das especificidades, as problemáticas vivenciadas pelas escolas no campo se assemelham em grande medida, em todo o Brasil (INEP/MEC, 2007). Problemas de transporte escolar, nucleação das escolas, acesso, principalmente ao Ensino Médio, jornadas exaustivas de trabalho dos professores que é acompanhada de baixos salários, pouca informação e reflexão a respeito da Educação do Campo, o que prevalece, ainda é uma visão de ensino urbanocêntrico e uma escola apartada da realidade dos sujeitos, distorção idade-série, formação de professores que não contempla a especificidade e particularidades do campo. Isso tudo indica que Freitas (2007) delinea, na perspectiva da resistência e contra-hegemonia, o caminho metodológico a ser seguido. Para ir além da constatação se fazem necessárias análises mais abrangentes e profundas, sem desconsiderar as especificidades locais e seus impactos na vida concreta dos sujeitos que necessitam da escola pública. Essas análises remetem para projetos de desenvolvimento de campo e concepções educativas, o que se relaciona com o modo de produção da vida em uma sociedade capitalista e demanda, além de discernimento e posicionamento teórico, práticas que envolvam efetivamente as comunidades nos processos, inclusive nos avaliativos, na direção da qualidade da educação.

Esses problemas comuns às escolas que estão no campo são denunciados nos documentos coletivos da Educação do Campo, a exemplo da Carta produzida ao final da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 1998 e da II Conferência realizada em 2004. Em especial a Declaração de 2004 traz os desafios e propostas de como efetivar a Educação

do Campo no Brasil. Em 2013, síntese da Reunião do Fórum Nacional de Educação do Campo, aponta cinco eixos temáticos que necessitam de atenção imediata, a saber: 1) formação de educadores; 2) educação de jovens e adultos; 3) educação profissional; 4) construção de escolas no campo; e 5) produção de material didático-pedagógico para as escolas do campo.

### **O ESTADO DE SANTA CATARINA**

O Estado de Santa Catarina (SC) é um dos menores da Federação, possui uma grande diversidade cultural e econômica, resultante da forma de ocupação do seu território engendrada, em grande medida, a partir dos projetos colonizadores nos séculos XIX e XX. Com uma população total de 6.247.436 (IBGE, 2010), 1.000.523 vivem na zona rural, representando 16% da população. O estado é constituído de 293 municípios e possui densidade demográfica de 65,30 habitantes/Km<sup>2</sup>. Aproximadamente 70% da população vivem em municípios com até 30.000 habitantes. Dos 293 municípios catarinenses, 172 tem até 10.000 habitantes e 80 deles têm entre 10.001 e 30.000 habitantes, ou seja, 86% dos municípios estão nesta faixa populacional onde o campo tem importante contribuição para o desenvolvimento econômico e social. O meio rural catarinense é constituído por uma diversidade de sujeitos que hoje se denomina de povos do campo: grupos indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, agricultores familiares, trabalhadores assalariados, trabalhadores arrendatários, dentre outros.

No desenvolvimento da pesquisa, com os dados do IDEB, considerou-se a estrutura administrativa implementada pelo estado de Santa Catarina, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional - SDRs. Inicialmente, em 2003, foram criadas 29 SDRs, em 30/01 pela lei 000243. Em 2005 instalou-se a trigésima. Posteriormente, em 2007, o Governo implementa mais seis unidades, totalizando atualmente 36 SDRs. Essas secretarias foram criadas com o objetivo de garantir a execução das atividades da administração estadual de maneira descentralizada e desconcentrada, o que não é possível afirmar que venha ocorrendo de fato.

Para a coleta dos dados da pesquisa e o contato com os gestores das escolas nos municípios, as SDRs são a referência por ser o órgão oficial com abrangência em todo o estado.

A totalização dos dados pesquisados indica que no estado existem 1.294 escolas consideradas do campo. Dessas escolas 1.097 são de dependência administrativa municipal e 197 estadual. Do total das escolas, 1073 não possuem IDEB e 221 participam da avaliação do MEC. A variação do IDEB no estado está entre 3.0 e 7.2, conforme pode ser verificado na Tabela 2.

**Tabela 2** - As 10 Escolas Rurais com menor IDEB em Santa Catarina – 2009.

MUNICÍPIO	ESCOLA	DEP. ADM.	IDH - M*	IDEB
Joinville	A	Municipal	0,857	3,0
Itaiópolis	B	Municipal	0,738	3,2
Bela Vista do Toldo	C	Municipal	0,795	3,4
Capão Alto	D	Municipal	0,725	3,5
Urubici	E	Municipal	0,785	3,5
Painel	F	Municipal	0,753	3,5
Nova Itaberaba	G	Municipal	0,759	3,7
Chapecó	H	Estadual	0,848	3,7
Cara	I	Estadual	0,780	3,8
Calmon	J	Municipal	0,700	3,9

Fonte: MEC/INEP - 2009. Elaborado por Fábio C. Hartmann/2012

Nota: \* IDH-M tem como fonte os ATLAS/IBGE-PNUD - 2000, os dados de 2010 serão publicados no início de 2013.

As dez escolas com menor IDEB apresentam uma pequena variação tanto nos índices educacionais e IDH. Os baixos índices estão na Serra Catarinense que, historicamente, tem sua vida econômica vinculada às atividades primárias: pecuária, agricultura e extrativismo florestal. Com exceção de Lages, município-polo da região, os demais concentram grande parte de sua população na área rural ou em pequenas comunidades e vilas urbanas. Essa região apresenta os índices mais elevados de analfabetismo do Estado de Santa Catarina e um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano e Social.

As análises dos dados indicam uma forte concentração dos estudantes nas cidades, o que vem ocorrendo nacionalmente. Além disso, é importante observar que grande parte dos jovens que vivem no meio rural se desloca de suas

comunidades para estudar. Essas evidências nos remetem às grandes questões que preocupam os educadores e os movimentos sociais: o esvaziamento do campo. Construir uma escola do campo significa estudar para viver nesse contexto. Ou seja, é preciso inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. Nesse sentido, observamos algumas práticas que desfavorecem a construção dessa escola do campo. No estado de Santa Catarina consideramos importante a reflexão sobre o transporte escolar, uma vez que, as políticas governamentais que o estado vem desenvolvendo privilegiam a nucleação das escolas. Além das crianças, os jovens retirados de suas comunidades para poderem continuar estudando, também não têm o direito a uma educação que contemple sua condição de sujeitos que vivem no campo, o que muitas vezes acaba por ocasionar a sua desistência de ali continuar a viver. Há que se compreender, com a pesquisa, os impactos dessas práticas nas vidas dessas populações que acabam desarticulando suas relações familiares e de trabalho no meio rural.

Embasado em dados do INEP de 2011, um quinto (cerca de 20%) dos professores que trabalhavam na Educação Básica nas escolas do campo, em Santa Catarina, não tinham formação superior. Enquanto que nas escolas estaduais este índice era de 21%, nas escolas municipais era de 19%.

É importante destacar que esse índice de 20% dos professores sem formação superior nas escolas do campo no estado de Santa Catarina esconde realidades diferenciadas quanto à formação do professor do campo. Merece análise a proliferação de cursos de licenciatura à distância.

No que concerne à infraestrutura das escolas, percebemos que as condições básicas de existência, como acesso à energia elétrica e à água estão praticamente garantidas. Entretanto, os demais acessos, como laboratórios e biblioteca, fundamentais para o ensino e a pesquisa contemporaneamente, ainda se encontram longe de serem alcançados, constituindo mais um elemento de negação do direito a uma educação de qualidade às populações do campo em Santa Catarina.

### **O ESTADO DO PARANÁ**

O Estado do Paraná possui uma população de 10.444.526 habitantes, de acordo com o Censo do IBGE de 2010. Tem área total de 199.880 km<sup>2</sup>,

densidade demográfica de 55,44 hab/Km<sup>2</sup>. Possui 399 municípios e IDH de 0,749 em 2010. De acordo com o IBGE, 85,3% é residente em áreas urbanas. O estado, como se vê, é eminentemente rural, de acordo com os critérios expostos por Verde (2004). Um dos critérios é a densidade demográfica, ou seja, municípios que possuem até 80 hab/km<sup>2</sup> ou até 20 mil habitantes são considerados rurais.

No ano de 2010, segundo o Censo Escolar, havia 1.541 escolas no campo no estado do Paraná. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná informava a existência de 1.880, sendo 585 estaduais, mais 10 Escolas Itinerantes, e as demais municipais. Ou seja, muitas escolas estaduais, que aparecem nos registros da Secretaria, não constam nos documentos do Censo Escolar de 2010, pois devem ter sido registradas como escolas urbanas. Um equívoco comum no Paraná, registro de escolas que estão no campo como se estivessem no urbano. Isso ocorre, particularmente, nos distritos rurais. Nosso levantamento de dados identifica 1.097 escolas municipais e 614 escolas estaduais<sup>6</sup>, totalizando 1.711 escolas rurais no Paraná. Número diferente do que encontramos nos micro dados do INEP: 1.281 escolas municipais e 417 estaduais; totalizando 1.719 escolas rurais em funcionamento no estado. No INEP são encontradas 184 escolas municipais a mais do que o número que constatamos no levantamento de dados junto a cada município. Enquanto que na listagem disponibilizada pela SEED são identificadas 197 escolas estaduais a mais do que o INEP informa. A discrepância, como mencionamos, pode ser devida ao movimento de paralisação e fechamento de escolas no campo, fato registrado pelo INEP no Censo Escolar anual. Dentre as 1.719 escolas, apenas 296 possuem IDEB. Os números indicam que menos do que 1/5 das escolas rurais são submetidas à avaliação do rendimento escolar e da qualidade da educação básica.

Dados fornecidos pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGPEC/SECADI, 2015)<sup>7</sup> revelam que até 2007 havia 2.388 escolas no campo no estado do Paraná: 1 federal, 24 privadas, 447 estaduais e 1.916 municipais. No ano de 2014, o conjunto de escolas era composto por: 1 federal, 10 particulares, 422 estaduais e 990 municipais. O fechamento das escolas rurais é um dos pontos mais debatidos entre autores que discutem a realidade escolar dos povos do campo. Ao lado do debate está o processo de nucleação de escolas, a dualidade administrativa e as classes e escolas multisseriadas. A política de nucleação de escolas (e fechamento) tem sido norteadas pelo fator “custo-benefício” em educação. Entretanto, consideramos que esse fator não é apenas secundário de interferência na política educacional. O fator principal

tem sido o avanço do capital, via atividades de agronegócio, monocultura com alta tecnologia, ao lado de frágeis políticas econômicas voltadas à agricultura familiar camponesa, que dificultam a permanência e trabalho dos povos do campo em seus territórios.

No estado do Paraná trabalhamos com a classificação territorial proposta pelo IBGE na década de 1970, cujo critério definidor era a estrutura produtiva, que também é referência para os estudos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. Assim, o Paraná está organizado em dez mesorregiões geográficas. Mas, como afirma Verde (2004, p. 5), “O território, seja ele qual for, não é uma entidade que paira independente sobre a sociedade, mas um espaço em que as relações sociais são conferidas historicamente”.

Documento do IPARDES fazendo menção à classificação do IBGE expressa que:

[...] estes recortes visam traduzir, ainda que de maneira sintética, as diferenças na organização do território nacional quanto às questões sociais e políticas. Oferecem possibilidades de agregação das informações do âmbito dos municípios para unidades maiores. As mesorregiões geográficas, cujos limites se mantêm praticamente inalterados, a despeito da dinâmica de emancipação de municípios, possibilitam a recomposição de séries históricas. (IPARDES, 2004, p. 4).

Desse modo, é fundamental considerar as particularidades regionais ao analisar a disposição das escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná. Vale destacar que Verde (2004) demonstra a ruralidade do estado do Paraná quando afirma que “Em termos populacionais há o predomínio de pequenos municípios e baixa densidade demográfica [...] dos 352 municípios que estão fora dos aglomerados urbanos, 302 possuem população total com até 20 mil habitantes e 345 apresentam densidade demográfica inferior a 80 habitantes por km<sup>2</sup>” (VERDE, 2004, p. 25).

Essa classificação e a caracterização feita por Verde leva-nos a pensar as particularidades regionais, haja vista que o grau de urbanização é diferenciado, os municípios têm diferentes estratégias para o crescimento econômico e geração de emprego. Fato é que o estado do Paraná é recortado por grandes áreas de produção de soja, trigo e cana-de-açúcar em especial. Por outro lado, o estado possui inúmeras propriedades pequenas, assentamentos de reforma agrária e regiões ribeirinhas com dinâmicas próprias. Existem municípios de ampla extensão territorial, com escolas localizadas a 110 km da sede. Esses municípios e neles as escolas, pouco conhecem do debate nacional da educação do campo. Neles prevalecem a lógica da educação rural e o avanço do capitalismo agrário.

Como escreve Souza (2011), as escolas ainda não são do campo no Paraná. Existem experiências educativas construídas junto com os movimentos sociais, em especial nas localidades onde existem assentamentos da reforma agrária. Outros lugares dependem de mediações político-pedagógicas no que tange ao conhecimento e fortalecimento da educação do campo, tendo as universidades importante papel nessa tarefa.

As pesquisas do Observatório evidenciam o problema com o transporte escolar, advindo do processo de nucleação das escolas. Não é por acaso que em 2011 o MST deu início a uma Campanha nacional contra o fechamento das escolas do campo. As crianças viajam longos trajetos e várias horas para ir e retornar da escola. Jovens afirmam desistir do Ensino Médio por falta de escola e pelo fato do trajeto do campo à cidade para estudar a noite é muito cansativo.

É importante destacar que esses números são oriundos do levantamento de dados do IDEB existentes na plataforma do INEP. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano de 2012, informa a existência de 617 escolas estaduais no campo. Um dos pontos que chama a nossa atenção é o fato de um número reduzido de escolas do campo ter participado do processo avaliativo que gera o IDEB.

**Tabela 3** - Dez Escolas localizadas no campo com menor IDEB no Paraná – 2009

MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	DEP. ADM.	IDH - M*	IDEB
Tijucas do Sul	A	Municipal	0,716	2,1
Quedas do Iguaçu	B	Municipal	0,747	2,9
Morretes	C	Municipal	0,755	3,1
Curiuva	D	Municipal	0,675	3,1
Pinhão	E	Municipal	0,713	3,2
Itaperucu	F	Municipal	0,675	3,3
Itaperucu	G	Municipal	0,675	3,3
Quitandinha	H	Municipal	0,715	3,3
Turvo	I	Municipal	0,692	3,4
Ortigueira	J	Municipal	0,620	3,4

Fonte: MEC/INEP – 2009. Elaborado por Fábio C. Hartmann/2012

Nota: \* IDH-M tem como fonte os ATLAS/IBGE-PNUD – 2000, os dados de 2010 serão publicados no início de 2013.

Observa-se que todas as escolas são pertencentes à rede municipal de ensino e que 50% das escolas de menor IDEB localizam-se na Região Metropolitana de Curitiba – RMC. As escolas localizadas no município de Tijucas do Sul e Quitandinha, ambos da RMC, que registraram menores IDEBs no ano de 2009 integram o projeto em rede do Observatório da Educação, tendo cada uma uma professora bolsista e outra como colaboradora. Elas estão envolvidas num processo de investigação-ação nos municípios para fins de reformulação da proposta pedagógica das escolas do campo. Os municípios possuem, respectivamente, oito e 13 escolas localizadas no campo e nunca haviam discutido as experiências e os conhecimentos acumulados desde o final da década de 1990 no Brasil a respeito da educação do campo e de um projeto de campo para o país.

As principais inquietações presentes no estado do Paraná são: existência de menos de 20% de escolas que participam da avaliação da educação básica; intenso fechamento das escolas e inúmeras polêmicas em torno do transporte escolar; desconhecimento dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretários municipais de educação sobre o movimento da educação do campo no Brasil, em especial nos municípios que não possuem movimento de trabalhadores do campo organizados politicamente. Essa realidade reforça a importância do projeto Observatório da Educação, que tem sido um dos canais para fazer chegar à educação do campo às escolas do campo, o que revela uma grande contradição no âmbito da sociedade e da educação brasileira. Outra inquietação é o fato de que as escolas do campo parecem estar em segundo plano no que diz respeito aos processos avaliativos nacionais, afinal, elas revelam as mazelas que ainda marcam a política nessas escolas, as práticas pedagógicas e a difícil vida de crianças que ficam horas dentro do ônibus escolar, para ir e vir da escola. Essa dinâmica que não aparece nas pesquisas quantitativas certamente impacta na aprendizagem das crianças e na organização do trabalho pedagógico.

### **PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NOS TRÊS ESTADOS DO SUL: TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre as principais aproximações que são apresentadas neste artigo, é possível destacar a semelhança no que tange à distribuição das escolas na rede

administrativa, a maior parte pertencendo à rede municipal. Essa verificação nos remete a pensar que iniciativas políticas e pedagógicas necessitam ser pensadas nessas localidades e com elas, em especial por meio de processos de investigação participante ou ação, de modo o que os principais sujeitos da educação (alunos, professores, comunidades, gestores) estejam tecendo inquietações e proposições acerca da própria realidade. Outra aproximação diz respeito à realidade rural, pelos critérios do IBGE, ou seja, pela localização da população no perímetro rural ou urbano, a Região Sul apresenta a grande maioria da população como residente no espaço urbano. Entretanto, nos três estados existem estudos que comprovam a ruralidade que os marca, em especial se analisarmos as questões culturais, sociais e econômicas. Como escrevemos em outra parte do texto, o território precisa ser analisado pela sua heterogeneidade e em suas diversas dimensões, tal como cita Verde (2004), dimensão demográfica, ambiental, cultural e espacial.

Outra aproximação diz respeito à discrepância entre escolas com IDEB baixo e alto. É expressiva a diferença entre as escolas, da mesma forma em que o número de escolas sem IDEB também se revela semelhante nos três estados. Há um número expressivo de escolas que ficam fora do mapeamento sobre o desenvolvimento da educação, segundo avaliações nacionais. A Tabela 4 traz um retrato da Região Sul.

**Tabela 4** - Realidade em números das escolas do campo na Região Sul do Brasil

UF	População Total	População Rural	Nº Esc Campo	Redes		IDEB		IDEB	
				M	E	Com	Sem	-	+
RS	10.695.532	1.593.291	2.469	1.859	610	529	1.940	1,8	6,1
SC	6.248.436	1.000.523	1.294	1.097	197	221	1.073	3,0	7,2
PR	10.444.526	1.531.286	1.719	1.281	617	296	1.423	2,1	7,2

**Fonte:** Coleta de dados nos estados, 2011. Elaborado pelas autoras

É importante registrar que em nota informativa<sup>8</sup> o INEP/MEC contribui para a compreensão do grande número de escolas, nos três Estados, que não possuem IDEB. Ou seja, escolas particulares, escolas exclusivamente profissionais, ou de educação de jovens e adultos ou especial não tiveram IDEB

calculado. Ainda, escolas que tinham menos de 20 alunos nas séries avaliativas não fizeram a Prova Brasil, entre outros fatores que podem ser visualizados na nota informativa.

Mesmo diante dessa nota informativa, é fundamental que se registre o questionamento sobre o lugar das escolas públicas do campo no processo avaliativo nacional. Muitas escolas que possuem menos de 20 alunos estão fadadas ao fechamento e o impacto na formação humana é notório, pois são jovens destinados a ficarem fora da escola, mesmo que o transporte seja destinado para fins de garantir o estudo noturno, na cidade.

A Educação do Campo, na medida da sua incorporação pelos governos, adquire profundas modificações, apresentando-se de forma bem diferenciada do que a concebida, na origem, pelos Movimentos Sociais do Campo. O que se verifica, sob diversos aspectos, é a continuidade da Educação Rural, com o nome de Educação do Campo, em alguns casos, e em outros é a ideologia da educação rural presente em orientações político-pedagógicas e a ideologia da educação do campo presente nas localidades que têm forte atuação dos movimentos sociais do campo. No Estado do Paraná, Souza (2011) descreve essa realidade. No âmbito brasileiro, o texto de Ribeiro (2010) nos auxilia a compreender a educação rural/educação do campo por meio das contradições. É importante mencionar a afirmação de Ribeiro acerca da resistência dos povos do campo e das indagações feitas ao poder público. Para ela, “O confronto de interesses, entre o que o Estado oferece e as demandas que provêm dos movimentos sociais populares do campo, suscita indagações que ampliam a compreensão dos princípios de liberdade e autonomia dentro de suas propostas pedagógicas” (RIBEIRO, 2010, p. 184).

Os projetos políticos pedagógicos das escolas, em sua maioria, não contemplam as especificidades do campo e os planos de estudo são praticamente os enviados pelas Secretarias de Educação, que são elaborados sem participação efetiva dos professores.

Observa-se que segue, nas escolas do campo, o predomínio da organização por modelos de seriação, prescrição de conteúdos não voltados à realidade do campo, tempos únicos, prática individual e tanto de professores quanto de estudantes e avaliação classificatória e seletiva – com ênfase

nos resultados. Assim como, a compreensão do ensino de nove anos, seus desdobramentos concretos na escola não parece estar sendo compreendidos.

Na relação da escola com a comunidade é possível perceber que os pais não estão efetivamente na escola, não debatem o projeto pedagógico, e não interferem nas questões do direcionamento da educação propriamente dito, atendo-se a questões de cunho mais administrativo e de organização de festividades. Observa-se, também, a influência de empresas nas escolas.

A relação com o poder público não garante a autonomia das escolas, que se esforçam para compreender e colocar em práticas políticas que são elaboradas sem a sua efetiva participação, além de que, relações políticas ainda, muitas vezes, são utilizadas como forma de determinar, para as escolas, comportamentos esperados.

Os contratos dos professores, em grande parte, continuam sendo temporários, há alta rotatividade, trabalho em mais do que uma escola e jornadas de três turnos, disparidades entre municípios no que diz respeito ao salário e plano de carreira, dificuldades de transporte escolar para professores e alunos, espaço para bibliotecas e concepção de como deva ser usada, além de problemas de infraestrutura de toda ordem.

A formação inicial majoritária dos professores é graduação, muitos com especialização e alguns já com mestrado. Quanto à formação continuada, ela indica momento de grande dispersão, sendo que não se vincula as necessidades da escola e nem segue um planejamento de estudos objetivamente alicerçado nas “situações – limites” a serem superadas e nem no desenvolvimento da criticidade.

No que se refere à aquisição da leitura e da escrita, é possível constatar que não há o estabelecimento da relação entre alfabetização e letramento, muita cópia, pouca leitura e oralidade. O trabalho com a diversidade de linguagens também quase não é realizado.

A respeito das comunidades rurais, assentamentos, colônia de pescadores, e quilombos, que conformam o entorno das escolas, as carências ao acesso aos direitos básicos é grande e as condições de reprodução da vida são modestas e, em boa parcela, precárias.

Todas essas constatações e muitas outras já foram ditas e escritas muitas vezes. O queremos, com a pesquisa do IDEB, exposta na introdução deste artigo, é justamente somar esforços na direção de ir além das aparências, constatações e respostas fáceis.

Essas problemáticas dão o indicativo de que a pesquisa deve prosseguir e sua continuidade prevê ouvir os diretamente envolvidos, ir até a escola, ouvir os estudantes, saber como é a reprodução de sua vida, estudar o entorno, compreender a região, compreender a condição de letramento dos professores, analisar o processo de formação continuada dos mesmos, e relacionar esses aspectos com os índices apresentados, quer dizer, entrar por dentro da escola e da realidade, considerando a importância de a análise ser abrangente e profunda.

Isso porque, de acordo com Freitas (2007), dada à composição do IDEB, ele pode no curto prazo estimular a redução da aprovação, aumentar a permanência do aluno na escola, aumentar o IDEB, sem que isso signifique aumento de desempenho do aluno da escola pública do campo (e da cidade).

Não é possível negar o avanço na direção de um sistema nacional de avaliação e da sua importância para o monitoramento da política. Para a superação das problemáticas acima colocadas, no entanto, é preciso que comunidade local e escola se mobilizem, não é possível aceitar que um índice da média oculte o que efetivamente ocorre nas escolas do campo, estabelecendo um clima de competitividade. É preciso contribuir para esse desocultamento e para a formulação de indicativos reais de superação, na direção da Educação do Campo. É nessa perspectiva que se coloca, como se disse, essa pesquisa.

## NOTAS

- 1 O conceito de desenvolvimento humano, medido pela Organização das Nações Unidas, desde 1990, considera, para além da dimensão econômica – Produto Interno Bruto (PIB) -, os aspectos de renda, longevidade/saúde e educação para o cálculo do índice de cada país membro. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil avançou de 0,715 em 2010 para 0,718 em 2011, e fez o país subir uma posição no ranking global. O Brasil saiu da 85ª para a 84ª posição. De um total de 187 países, no ano de 2011, o Brasil ocupou o lugar 84. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH\\_global\\_2011.aspx](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_global_2011.aspx)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

- 2 Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.
- 3 O programa utilizado foi o SPSS, que consiste em software aplicativo do tipo científico. A coordenação dessa fase da pesquisa foi realizada pela coordenadora do Observatório/RS que contou com a grande colaboração da mestranda Rogéria Aparecida Garcia, tanto na orientação da coleta pelas demais bolsistas do Observatório, quanto na totalização dos dados.
- 4 Optou-se por não colocar o nome das escolas.
- 5 Ao fazer o levantamento das escolas no campo aproveitamos e fizemos também a totalização das escolas urbanas. No RS há um total de 4.840 escolas urbanas, sendo 2.954 municipais e 1.886 estaduais.
- 6 Em agosto de 2012 a SEED/PR informa que o número de escolas rurais estaduais é de 617 no estado do Paraná.
- 7 Dados apresentados pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo durante reunião da Comissão Nacional da Educação do Campo, nos dias 16 e 17 de abril de 2015, Brasília.
- 8 Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/nota\\_informativa\\_ideb\\_2009\\_11082011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb_2009_11082011.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

## REFERÊNCIAS

BALMANT, Ocimara. Índice não reflete melhora no aprendizado. **O Estado de S. Paulo**, 15-08-2012.

BELTRAME, Sonia Branco et al. **Educação do campo**: políticas e práticas em Santa Catarina. UFSC. Encontro anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Grupo de Trabalho: Movimentos Sociais e Educação, 2010.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094/2007**. Regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CALAZANS, Maria Julieta. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (Orgs.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian (Orgs.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

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

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. SP: Global, 2009.

FERNANDES, Reynaldo Fernandes. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. IPARDES. Leituras regionais – mesorregiões geográficas paranaenses. 34f. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras\\_reg\\_sumario\\_executivo.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_sumario_executivo.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

JACKSON, Toni de; KLARMANN; Herbert. Regionalização e planejamento: reflexões metodológicas e gerenciais sobre a experiência gaúcha. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 23, número especial, p. 517-538, 2002.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO BRASIL. Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH\\_global\\_2011.aspx](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_global_2011.aspx)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/default.asp>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES.** Disponível em> <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=631>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Fundação de Economia e Estatística - FEE.** Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php)>. Acesso em: 15 ago.2012.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org). **Práticas educativas do/no campo.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

PALUDO, Conceição. **Pesquisas em educação e alguns desafios para a educação do campo.** 2012. No prelo, na Universidade Federal de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. **Relatório do observatório da educação RS.** CAPES/INEP, 2011

PROJETO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Edital 038/2010 CAPES.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos.** 2ª reimpressão. SP: Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255,

out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Caderno 1 IPARDES, maio de 2004. IPARDES: Curitiba, 2004.