

REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



Candido Portinari "Festa em Brodowski"

CADERNO DE SUBSÍDIOS

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Tarso Genro

Secretário Executivo

Fernando Haddad

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2ª edição

CADERNO DE SUBSÍDIOS

Brasília, DF
2005

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

Diretor do Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania

Armênio Bello Schmidt

Coordenador-Geral de Educação do Campo

Antônio Munarim

Coordenação editorial: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos

Apoio:

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Revisão de texto: Beth Nardelli, Clarice Aparecida dos Santos, Claudia Couto Rosa Lopes, Hubert Omer Den Tandt

Capa: Obra de Candido Portinari

Festa em Brodowski

1933

Desenho a aquarela, guache e grafite/papel pardo

33 x 51 cm

Coleção Particular - Rio de Janeiro-RJ

Tiragem

6.000 exemplares

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania

SGAS 607, Lote 50 - Edifício do Conselho Nacional de Educação

70.200-670 - Brasília/DF

Tel: (61) 2104-6293

Fax: (61) 2104-9643

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec)

R332r Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

p. 48

1. Educação do campo. 2. Educação no meio rural. 3. Políticas públicas em educação. 4. Diretrizes da política educacional. I. Ramos, Marise Nogueira. II. Moreira, Telma Maria. III. Santos, Clarice Aparecida dos. IV. Título.

CDU: 37.014(1=22)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política nacional de educação do campo : caderno de subsídios / coordenação : Marise Nogueira Ramos , Telma Maria Moreira , Clarice Aparecida dos Santos. – 2. ed. – Brasília : MEC, SECAD, 2005.
48 p. : il. (tab. , gráf.)

1. Educação no campo. 2. Educação no meio rural. 3. Políticas públicas em educação. 4. Diretrizes da política educacional. I. Ramos, Marise Nogueira. II. Moreira, Telma Maria. III. Santos, Clarice Aparecida dos. IV. Título.

CDU: 37.014(1=22)

Sumário

Apresentação

1	Introdução	7
2	Perfil da Educação do Campo.....	11
2.1	Situação socioeconômica da população rural	11
2.2	O acesso à educação	14
2.3	A qualidade do ensino.....	16
2.4	Perfil da rede de ensino no campo	18
2.5	Condições de funcionamento das escolas	23
2.6	Situação dos professores.....	25
2.7	O transporte escolar.....	30
3	Pressupostos para uma política de Educação do Campo.....	33
3.1	A educação como um direito dos povos do campo	33
3.2	A existência de um movimento pedagógico e político do campo	34
3.3	A educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável.....	34
4	Por uma política de Educação do Campo	35
4.1	Elementos da identidade das escolas do campo	35
4.2	Princípios da Educação do Campo	37
5	Propostas políticas de atuação	41
6	Agenda de trabalho.....	45
7	Bibliografia	47

Apresentação

Este *Caderno de Subsídios* apresenta um conjunto de informações e reflexões para subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional, respaldadas em diagnósticos da realidade educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais.

É produto imediato do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em outubro de 2003, que teve a participação dos sujeitos públicos e sujeitos sociais envolvidos na concepção, elaboração e na própria execução das políticas públicas para as populações do campo brasileiro e, portanto, expressa ao mesmo tempo a complexidade que a temática enseja e as singularidades nela envolvidas, exatamente pela multiplicidade de sujeitos que a compõem.

A realização do Seminário Nacional foi precedida de um processo preparatório coordenado pelo Grupo Permanente de Trabalho - GPT de Educação do Campo, instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/03, cuja colaboração foi fundamental para a produção final deste documento. A partir de sua constituição, o GPT realizou vários encontros no decorrer do segundo semestre de 2003, quando procurou – a partir do diagnóstico “Perfil da Educação do Campo”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao sistema de ensino formal no meio rural – levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, concebendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo.

Cabe destacar, ainda, a contribuição valiosa nesse processo de discussão de entidades como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), da Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), e dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre outras. Estas organizações construíram ao longo dos últimos anos ricas experiências de Educação do Campo, tanto fora do sistema oficial de ensino quanto em parceria com este.

Este documento tem por objetivo central fomentar e ampliar as discussões sobre a Educação do Campo, envolvendo os diversos Ministérios e órgãos públicos federais, secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos sociais e organizações não-governamentais, com vistas à formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo.

A parte 1 apresenta o diagnóstico da Escolarização do Campo no Brasil. Constatam informações sobre a situação socioeconômica da população que reside no meio rural, acesso, qualidade da educação, perfil da rede de ensino, condições de funcionamento das escolas e a situação dos professores do meio rural.

A parte 2 apresenta reflexões e elementos para a elaboração de uma política nacional de educação, articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, além de propostas

políticas de atuação e uma agenda mínima visando à implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Este Caderno constitui-se, portanto, um instrumento de trabalho para educadores, gestores públicos, militantes sociais e para todos aqueles que compreendem a educação como direito fundamental e condição básica para o exercício da autonomia cidadã pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo, produzindo bens materiais e simbólicos que formam sua cultura e identidades. Este texto alude ainda à luta destes sujeitos históricos pelo cumprimento do dever precípua do Estado brasileiro, que é o de oferecer as garantias e as condições necessárias à universalização da educação em todos os níveis para todos os brasileiros e brasileiras.

Esta é a segunda edição do Caderno de Subsídios, agora realizada sob os auspícios da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD por intermédio da Coordenação-Geral de Educação no Campo. Aliás, a criação dessa Coordenação-Geral no âmbito da SECAD era um dos pontos da agenda de trabalho apresentada na primeira edição deste Caderno, sob a responsabilidade, ainda, do GPT Educação do Campo.

A mesma agenda de trabalho, com alguns pontos renovados, continua a fazer parte desta nova edição. Agora como agenda não mais do GPT, mas como indicativo para a Coordenação-Geral de Educação do Campo. Não obstante, o GPT de Educação do Campo também continua a existir. Nesse novo momento, o GPT cumprirá a função de base primordial de elaboração da agenda da Coordenação-Geral e, no horizonte de 2005, elaboração das propostas de políticas públicas de Educação do Campo.

Por fim, registramos aqui, nossos agradecimentos ao “Projeto Portinari” que, por meio do Professor João Cândido Portinari, possibilitou a publicação da obra **“Festa em Brodowski”**, de Cândido Portinari, que ilustra a capa deste caderno.

Ricardo Henriques
Secretário

Antonio Munarim
Coordenador Geral de Educação do Campo

1. Introdução

A escola no campo brasileiro surgiu tardiamente e não recebeu o apoio necessário do Estado para o seu desenvolvimento. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo no meio rural. Embora o Brasil ainda fosse uma sociedade predominantemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891. Isso evidencia o descaso das elites dominantes com a educação pública, fruto de uma mentalidade retrógrada decorrente das relações de produção baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle patrimonialista e clientelista do poder político e nos padrões culturais importados da metrópole.

Esse sistema político e social, que continuou a vigorar mesmo depois da instauração do regime republicano, condicionou a evolução da educação escolar brasileira, deixando como herança um enorme atraso educacional que só agora o país começa a enfrentar. As deficiências da escola pública são particularmente acentuadas no campo, caracterizando-se pela carência de professores qualificados, pela precariedade das instalações físicas e por uma organização curricular descontextualizada do cotidiano dos povos do campo. O panorama educacional do meio rural apresenta ainda os seguintes problemas: escolas mal distribuídas geograficamente, insuficiência ou ausência de transporte escolar, condições inadequadas de trabalho, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo, falta de livros didáticos e materiais pedagógicos que retratem a realidade do campo.

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo.

Todavia, é importante ressaltar que a educação no campo não foi a única área negligenciada pelo Estado. Ao contrário, o campo nunca se constituiu em um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado. Isso privou a população do campo de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral, o que contribuiu, em grande medida, para o acelerado processo de êxodo rural registrado a partir da década de 50. Para suprir a ausência do Poder Público, as próprias comunidades rurais tiveram que se organizar – com o apoio da igreja e de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular – para criar escolas e garantir a educação dos seus filhos. Assim, durante muitas décadas, coube às iniciativas de particulares e das comunidades a construção e manutenção de escolas nas áreas rurais, muitas delas funcionando precariamente em prédios inadequados e improvisados.

Embora os problemas da educação não estejam restritos apenas ao meio rural, é inegável que a situação é muito mais grave no campo. Além de não considerar a realidade sócio-ambiental

e cultural onde a escola está inserida, o Poder Público tratou sistematicamente a população do campo com políticas compensatórias e programas e projetos emergenciais. Muitas vezes o sistema político ratificou um discurso em torno dos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos.

Essa concepção foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (Quirino, 1960 in Abraão, 1989).

Um retrocesso na política educacional foi imposto pelo golpe militar de 1964 que, com o fechamento dos canais de participação e representação popular, impediu que as demandas sociais pudessem ser manifestadas. O regime autoritário reprimiu as organizações populares e movimentos sociais, perseguiu suas lideranças, colocou na cadeia ou exilou educadores comprometidos com projetos de educação popular, e impôs uma reforma educacional centralizada e excludente.

A partir da metade dos anos 70, a sociedade começa a reagir ao autoritarismo e a desafiar a repressão. Os movimentos sociais e sindicais assumem a liderança da luta pela redemocratização da sociedade. O ressurgimento das mobilizações de massa tem forte impacto na conscientização popular e na reivindicação de direitos básicos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular - educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária - comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho.

As mobilizações em torno do processo Constituinte, pela democratização do País e afirmação dos direitos sociais, garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas, fazendo com que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública e também da criação de conselhos gestores como forma de controle popular nas definições políticas do país.

No campo educacional, esse processo é acentuado com a discussão e aprovação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996), que propõe, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade. As organizações e movimentos sociais do campo tiveram um papel importante na definição de uma nova agenda educacional que contemplasse a educação do campo. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância, as pautas de reivindicação do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que a legislação educacional reconhecesse as necessidades específicas da Educação do Campo.

Igualmente a força, o vigor e a participação de tais movimentos, articulados à sensibilidade presente no Conselho Nacional de Educação (CNE), é que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CIME/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. A reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a valorização da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa, é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com essa visão e, após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo (GPT Educação do Campo) e, em 2004, instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, contemplando na sua estrutura a Coordenação-Geral de Educação no Campo. Primeiro, o GPT, e agora a Coordenação-Geral apoiada no GPT como espaço de elaboração coletiva, tem a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução - CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações.

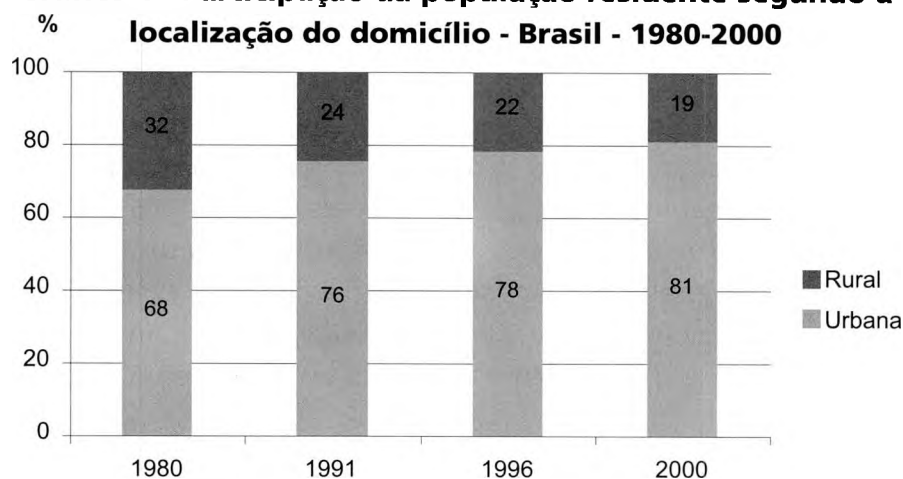
É consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores das mulheres e dos homens do campo. Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo incorpore o respeito à diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

2. Perfil da Educação do Campo

2.1 Situação socioeconômica da população rural

Os dados divulgados pelo Censo Demográfico 2000 mostram que, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do país encontra-se na zona rural (Gráfico 1)¹. Este dado, como já foi comentado, deve, contudo, ser visto a partir da complexidade do tema.

Gráfico 1 - Participação da população residente segundo a localização do domicílio - Brasil - 1980-2000



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e Contagem 1996

**Tabela 1 - População residente segundo a localização do domicílio
Brasil e Grandes Regiões - 2000**

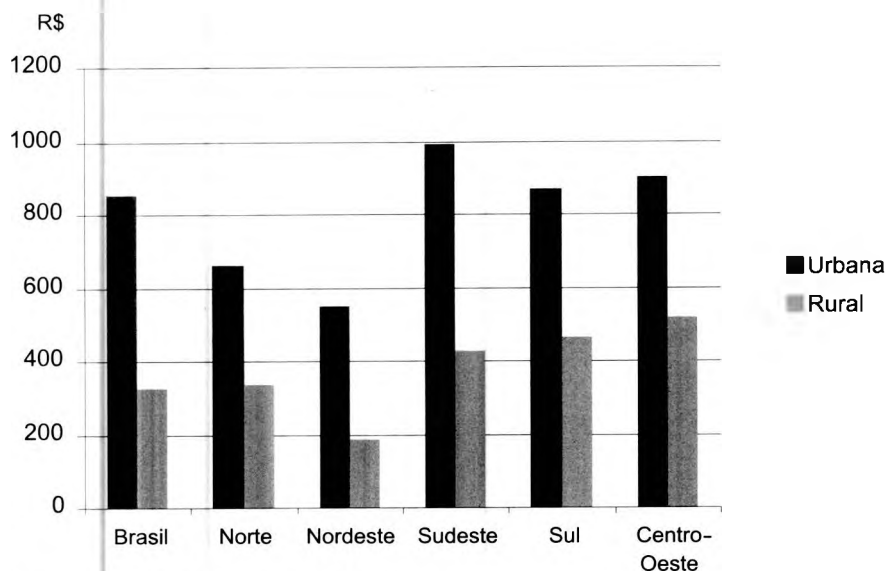
Regiões Geográficas	População Residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
Brasil	169.799.170	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
Norte	12.900.704	9.014.365	69,9	3.886.339	30,1
Nordeste	47.741.711	32.975.425	69,1	14.766.286	30,9
Sudeste	72.412.411	65.549.194	90,5	6.863.217	9,5
Sul	25.107.616	20.321.999	80,9	4.785.617	19,1
Centro-Oeste	11.636.728	10.092.976	86,7	1.543.752	13,3

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

¹ Para uma outra abordagem do tema ver Veiga (2002).

Considerando os dados oficiais, os cerca de 32 milhões de habitantes da área rural encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação aos que residem na área urbana (Tabela 2).

Gráfico 2 - Rendimento real médio mensal - 2000



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000

No que se refere ao capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada ao se comparar o rendimento real médio mensal² dos chefes dos domicílios rurais com os da zona urbana. Enquanto na zona urbana esse rendimento encontra-se em torno de R\$ 854,00, na zona rural ele representa 38% desse valor, atingindo uma média de R\$ 328,00 (Gráfico 2). Para a análise desses valores, é importante considerar que no meio rural, diferentemente do meio urbano, a subsistência não se encontra tão fortemente vinculada ao rendimento salarial, em função das possibilidades locais.

A diversidade regional também caracteriza o Brasil Rural (Tabela 2). Enquanto a população da região Centro-Oeste apresenta um rendimento médio mensal de R\$ 518,00, a região Nordeste detém, com R\$ 186,00, o mais baixo valor. A condição desfavorável da região Nordeste fica mais uma vez evidenciada ao se verificar que o rendimento médio da região Centro-Oeste Rural chega a ser equivalente ao da região Nordeste Urbana.

² Soma do rendimento mensal de trabalho com o rendimento proveniente de outras fontes.

Tabela 2 - Valor do rendimento real médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio - Brasil e Grandes Regiões - 1991-2000

Regiões Geográficas	Situação do domicílio (R\$)					
	Total		Urbana		Rural	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	542,00	769,00	633,00	854,00	215,00	328,00
Norte	428,00	577,00	534,00	663,00	263,00	335,00
Nordeste	301,00	448,00	396,00	549,00	143,00	186,00
Sudeste	690,00	945,00	741,00	993,00	262,00	428,00
Sul	530,00	796,00	608,00	868,00	283,00	463,00
Centro-Oeste	589,00	856,00	654,00	904,00	295,00	518,00

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991/2000

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente na zona rural são importantes indicadores da desigualdade social existente entre as zonas rural e urbana. Os dados mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade (Tabela 3).

Tabela 3 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais Brasil e Grandes Regiões - 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE - PNAD 2001

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta³ da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos do que as quatro séries do ensino fundamental (Tabela 4).

³ De 15 anos ou mais.

**Tabela 4 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais
Brasil e Grandes Regiões - 1991-2000**

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro-Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991 e 2000

2.2 O acesso à educação

Com uma taxa de atendimento de 96,4% para a população de 7 a 14 anos e uma taxa de escolarização para o ensino fundamental de 94,3%, o acesso, em termos nacionais, para essa faixa etária, encontra-se bastante próximo da universalização. A capacidade instalada para o ensino fundamental revela uma taxa de escolarização bruta de 126,7%, ou seja, um excedente de vagas correspondente a 26,7% da população de 7 a 14 anos, possivelmente em função do atendimento daqueles alunos com defasagem escolar, que estão fora dessa faixa etária (Tabela 5).

**Tabela 5 - Taxas de escolarização bruta e líquida e taxa de atendimento
Brasil e Grandes Regiões - 2000**

Regiões Geográficas	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Taxa de Atendimento	
	Taxa de Escolarização		Taxa de Escolarização		7 a 14 anos	15 a 17 anos
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida		
Brasil	126,7	94,3	76,6	33,3	96,4	83,0
Norte	123,7	90,4	61,5	17,0	93,4	76,4
Nordeste	141,2	92,8	56,7	16,7	95,2	82,4
Sudeste	119,8	96,1	93,4	45,6	97,7	85,5
Sul	112,0	95,6	82,6	47,1	97,4	81,1
Centro-Oeste	132,4	94,1	79,0	33,0	96,5	84,1

Fonte: MEC/INEP

Adotando a taxa de escolarização bruta⁴ como uma aproximação da medida de capacidade instalada, observa-se que o atendimento na educação pré-escolar e no ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, ainda está bem menor que a demanda em potencial definida pela população em idade adequada para esses níveis de ensino. Se essa avaliação for feita na ótica de que a educação do campo deve assegurar a oferta de escolas próximas ao local de residência em quantidade e qualidade adequadas, essa situação é ainda mais alarmante. Na área rural, apenas existe oferta para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos (Tabela 6). Vale ressaltar que essa análise deve ser considerada com cautela para o caso específico da educação pré-escolar na zona rural, em função das demandas e dos valores locais, em relação ao atendimento de crianças nessa etapa da educação infantil.

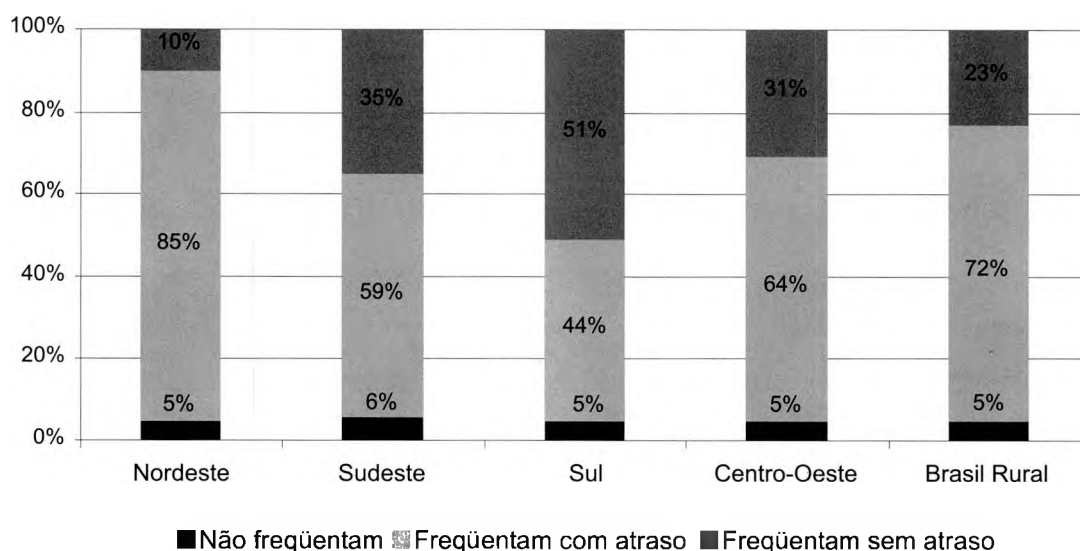
⁴ Relação entre a matrícula total em determinado nível de ensino e a população residente na faixa etária aconselhável para esse mesmo nível de ensino.

Tabela 6 - Taxa de escolarização bruta por nível de ensino e localização - Brasil - 2000

Localização	Taxa de Escolarização Bruta		
	Nível de Ensino		
	Pré-Escola	Fundamental	Médio
Total	43,8%	126,7%	76,6%
Urbana	49,4%	138,3%	95,1%
Rural	24,9%	105,0%	4,5%

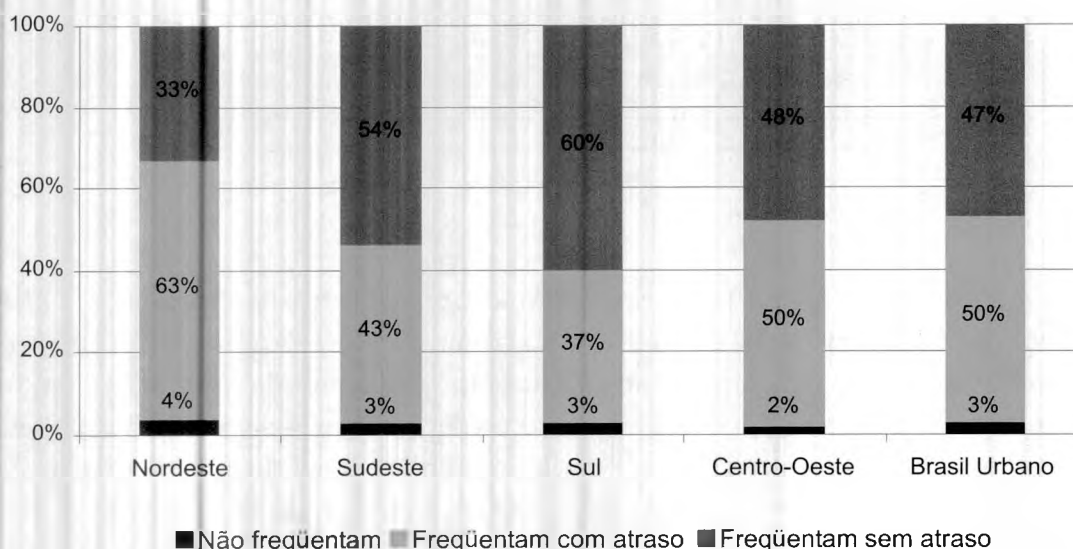
Fonte: IBGE e MEC/INEP

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2001 mostram que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar desse indicador apontar que o atendimento não é um problema grave, é importante ressaltar que o atraso escolar se configura cruel e discriminador. Os indicadores de acesso nem sempre retratam a dinâmica da permanência na escola e da qualidade do ensino oferecido, tanto na área urbana quanto na área rural. Enquanto na área urbana 50% das crianças que freqüentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior, ou seja, 72% dos alunos.

Gráfico 3 - Freqüência à escola de crianças de 10 a 14 anos residentes na área rural Brasil e Grandes Regiões - 2001

Fonte: IBGE-PNAD 2001

Gráfico 4 - Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos residentes na área urbana - Brasil e Grandes Regiões - 2001



Fonte: IBGE - PNAD 2001

Para os jovens de 15 a 17 anos, de acordo com o Censo Demográfico 2000, somente 66% dos 2.215.519 residentes em zonas rurais frequentam a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Ainda daquele total, 17,3% estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação com os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar. Apenas 12,9% desses jovens estão no ensino médio, nível adequado à faixa etária de 15 a 17 anos (Tabela 7).

Tabela 7 - Frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos - 2000

Regiões Geográficas	População Rural de 15 a 17 anos	Taxa de Frequência à escola		Ensino Regular						Educação de Jovens e Adultos		Outros Níveis/Modal. de ensino	
				Ensino Fundamental				Ensino Médio					
				1ª a 4ª		5ª a 8ª							
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	2.215.591	80,7%	66,0%	5,5%	17,3%	30,7%	30,8%	38,1%	12,9%	1,8%	1,1%	4,7%	4,0%
Norte	273.629	80,1%	56,3%	8,3%	20,6%	38,7%	25,2%	23,9%	4,2%	3,9%	1,8%	5,2%	4,5%
Nordeste	1.111.055	80,3%	70,1%	10,9%	26,0%	39,5%	33,7%	24,4%	5,5%	1,5%	0,9%	3,9%	4,0%
Sudeste	446.957	82,1%	63,4%	3,0%	5,4%	26,2%	30,6%	46,7%	22,8%	1,5%	1,0%	4,8%	3,6%
Sul	291.099	77,7%	65,0%	2,0%	2,5%	21,8%	23,7%	46,8%	33,4%	1,7%	1,1%	5,4%	4,3%
Centro-Oeste	92.851	80,0%	60,8%	3,9%	7,0%	33,3%	34,7%	35,2%	14,4%	2,0%	1,1%	5,4%	3,6%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

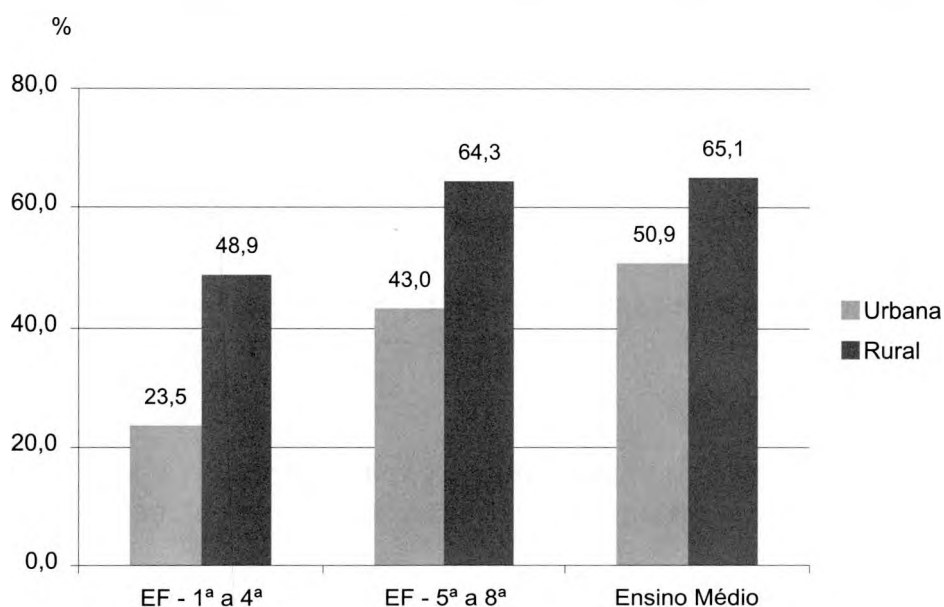
2.3 A qualidade do ensino

Outra questão crucial a ser considerada é o fraco desempenho escolar na educação básica, contribuindo para o aumento do abandono e da evasão. Alguns especialistas defendem o argumento que o desempenho escolar é o resultado de dois fatores: o capital sociocultural e a qualidade da oferta. Diante da precariedade do capital sociocultural, decorrente do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias

para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável.

A situação da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que revela o nível do desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional manter frequência do aluno em sala de aula. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave. As séries iniciais do ensino fundamental apresentam uma elevada distorção idade-série, com cerca de 50% dos seus alunos com idade superior à adequada. Esta questão reflete-se nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem nas séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de 64,3%. No ensino médio a inadequação idade-série atinge 65,1% dos alunos (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

A distorção idade-série apresenta grandes diferenças entre as regiões do país, com destaque para o Norte e Nordeste, que chegam a atingir taxas de distorção de 58,8% e 54,0%, respectivamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, e de 75,8% e 77,0% no ensino médio. A região Sul apresenta taxas de distorção idade-série de 16,9% para as séries iniciais do ensino fundamental e de 36,6% para o ensino médio (Tabela 8). Esses dados revelam um cenário discrepante entre as regiões no que concerne a esses indicadores.

**Tabela 8 - Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização
Brasil e Grandes Regiões - 2002**

Regiões Geográficas	Taxa de Distorção Idade - Série					
	Ensino Fundamental				Ensino Médio	
	1ª a 4ª série		5ª a 8ª série			
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	23.5	48.9	43,0	64.3	50.9	65.1
Norte	35.8	58.8	56.7	72.1	70.4	75.8
Nordeste	38.8	54,0	63.8	75.2	67.5	77,0
Sudeste	13.6	29,0	29.6	46.4	42,0	50.2
Sul	12.8	16.9	27.3	32.6	35.1	36.6
Centro-Oeste	22.4	34.7	46.9	56.4	52.4	59.7

Fonte: MEC/INEP

Tendo por base os dados do Saeb sobre desempenho escolar, reforça-se a desigualdade entre a educação do campo e da cidade. A proficiência média dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática é inferior à da área urbana em torno de 20% (Tabela 9)⁵. A análise desses dados deve ser problematizada. Nesse sentido, Cano(2003), analisando dados dos estados de Minas Gerais e Paraná, constata esse mesmo desnível no desempenho dos alunos de áreas rurais. No entanto, observando os fatores associados ao menor desempenho dos alunos da zona rural, verifica que está associado às condições socioeconômicas e capital social mais desfavoráveis destas populações. Quando essas condições são controladas (igualadas ao grupo urbano), o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao do grupo de alunos da área urbana. Como o desempenho dos alunos na área urbana também não é satisfatório, conforme relatórios do Saeb, pode-se dizer que o desempenho nas áreas rurais é igualmente insatisfatório.

Tabela 9 - Proficiência em língua portuguesa e matemática na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental por localização - Brasil - Saeb/2001

Localização	Ensino Fundamental			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Urbano	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,5
Variação	25,6%	18,3%	19,4%	20,2%

Fonte: MEC/INEP - Saeb/2001

2.4 Perfil da rede de ensino no campo

A rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, corresponde a 107.432 estabelecimentos, o que representa 50% das escolas do país. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (Tabelas 10 e 14).

⁵ O SAEB não inclui em sua amostra as escolas multisseriadas.

**Tabela 10 - Educação Básica - Número de estabelecimentos por localização
Brasil e Grandes Regiões - 2002**

Nível/Modalidade de Ensino	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Estabelecimentos de Ensino												
Educação Básica	106.756	107.432	6.739	20.046	32.016	61.034	42.865	13.407	17.550	10.064	7.586	2.881
- Creche	23.179	3.653	771	256	4.867	2.845	11.167	319	4.839	209	1.535	24
- Pré-Escola	56.186	36.501	3.035	4.651	16.876	24.990	21.260	3.562	11.126	2.530	3.889	768
- Ensino Fundamental	71.172	101.336	5.058	19.417	24.423	57.455	25.543	12.264	10.440	9.385	5.708	2.815
- Exclusivo 1ª a 4ª	31.023	88.000	2.437	17.280	12.655	51.098	10.304	10.865	3.622	6.725	2.005	2.032
- Exclusivo 5ª a 8ª	10.067	1.252	536	106	2.770	554	4.664	178	1.450	374	647	40
- Exclusivo 1ª a 8ª	30.082	12.084	2.085	2.031	8.998	5.803	10.575	1.221	5.368	2.286	3.056	743
- Ensino Médio	20.356	948	1.278	157	5.234	370	9.044	201	3.117	130	1.683	90

Fonte: MEC/INEP

Esta rede atende 8.267.571 alunos, que representam 15% da matrícula nacional, e tem predominância na oferta do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Aproximadamente 60% dos alunos matriculados em escolas da área rural estão cursando o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (Tabela 11).

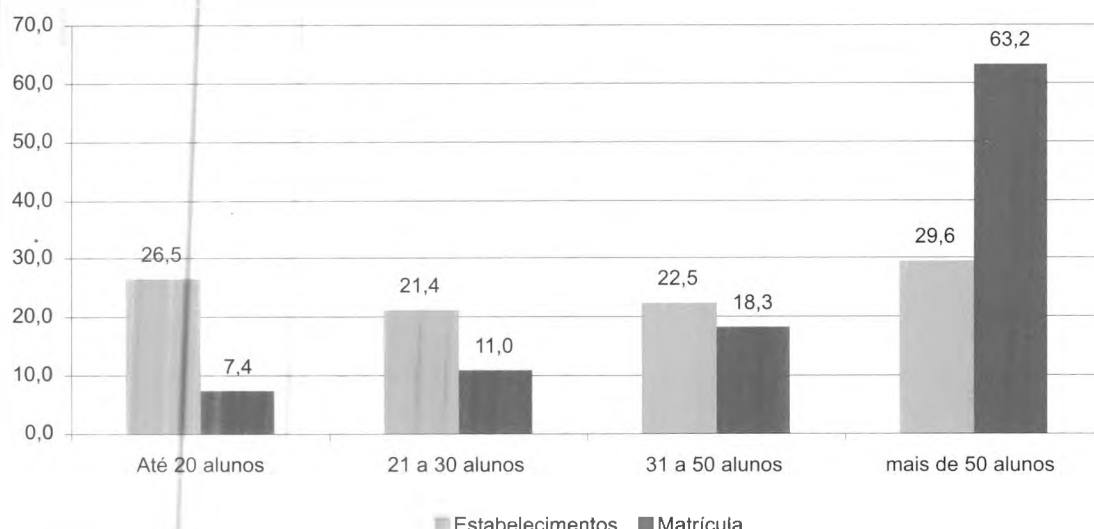
**Tabela 11 - Educação Básica - Número de matrículas por localização
Brasil e Grandes Regiões-2002**

Nível/Modalidade de Ensino	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Matrícula												
Educação Básica	47.149	8.268	3.866	1.341	13.487	5.059	19.741	1.015	6.418	603	3.637	250
- Creche	1.054	98	50	8	228	74	499	9	207	6	70	1
- Pré-Escola	4.321	657	294	89	1.072	413	2.142	96	551	46	261	13
- Classe de Alfabetização	466	142	69	20	272	118	68	1	3	0	54	3
- Ensino Fundamental	28.832	6.319	2.288	1.033	8.548	3.775	11.765	806	3.879	494	2.352	211
- 1ª a 4ª	14.534	4.846	1.286	847	4.212	2.963	5.936	591	1.947	309	1.154	137
- 5ª a 8ª	14.297	1.473	1.002	186	4.336	812	5.830	216	1.932	185	1.198	74
- Ensino Médio	8.568	142	646	18	2.247	65	3.859	31	1.201	19	615	9
- Educação Especial	333	4	21	1	56	1	150	2	81	1	26	0
- Educação de Jovens e Adultos	3.226	554	478	108	956	409	1.123	28	437	6	233	3

Fonte: MEC/INEP

As escolas rurais de educação básica apresentam características próprias em função da dispersão da população residente. Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte. Cerca de 70% dos estabelecimentos que oferecem ensino fundamental de 1ª a 4ª série atendem até 50 alunos e neles estão matriculados 37% do alunado da área rural desse nível de ensino (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Percentual de estabelecimentos e alunos da área rural segundo o tamanho do estabelecimento (número de alunos) - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

Analisando o número de estabelecimentos e o número de matrículas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da área rural, para o período 1996/2002, observa-se uma tendência de queda nestas variáveis, sugerindo uma melhoria no fluxo escolar ou o resultado da política de nucleação, com o atendimento desses alunos em escolas urbanas com o apoio do transporte escolar (Tabela 12 e 13).

No ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no ensino médio, já é possível observar uma tendência de aumento no número de estabelecimentos com mais de 50 alunos. As matrículas no ensino fundamental de 5ª a 8ª série nesse tipo de estabelecimento praticamente dobraram no período 1996/2002, passando de 616.371 alunos para 1.355.586 (Tabela 12 e 13).

**Tabela 12 - Número de estabelecimentos e de alunos na zona rural, por tamanho do estabelecimento (número de alunos), segundo o nível de ensino
Brasil e Grandes Regiões - 1996-2002**

Regiões Geográficas	Total			Tamanho da escola (em número de alunos)								
	Estabelecimento			Até 20 alunos			21 a 50 alunos			mais de 50 alunos		
	1996	2000	2002	1996	2000	2002	1996	2000	2002	1996	2000	2002
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª												
Brasil	133.203	110.853	100.084	56.175	29.569	26.503	50.792	48.507	43.960	26.236	32.777	29.621
Norte	20.967	20.452	19.311	8.845	5.082	4.745	9.286	10.648	9.953	2.836	4.722	4.613
Nordeste	68.137	62.317	56.901	23.799	12.491	12.072	27.522	28.309	25.940	16.816	21.517	18.889
Sudeste	19.336	13.550	12.086	8.108	4.627	4.172	7.163	5.056	4.393	4.065	3.867	3.521
Sul	18.699	10.807	9.011	11.512	5.568	4.352	5.348	3.359	2.838	1.839	1.880	1.821
Centro-Oeste	6.064	3.727	2.775	3.911	1.801	1.162	1.473	1.135	836	680	791	777
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª												
Brasil	8.159	11.012	13.336	2.162	1.910	1.802	1.453	2.224	2.804	4.544	6.878	8.730
Norte	789	1.545	2.137	92	162	291	247	510	672	450	873	1.174
Nordeste	2.524	4.573	6.357	299	496	549	614	1.132	1.515	1.611	2.945	4.293
Sudeste	1.111	1.317	1.399	26	16	17	132	103	117	953	1.198	1.265
Sul	3.227	2.859	2.660	1.690	1.160	874	301	317	359	1.236	1.382	1.427
Centro-Oeste	598	718	783	55	76	71	159	162	141	294	480	571
Ensino Médio												
Brasil	488	679	948	25	32	33	102	117	150	361	530	765
Norte	61	109	157	5	12	11	18	31	39	38	66	107
Nordeste	189	222	370	12	5	14	50	33	52	127	184	304
Sudeste	117	164	201	4	5	5	11	16	27	102	143	169
Sul	77	106	130	1	0	0	10	8	6	66	98	124
Centro-Oeste	44	78	90	3	10	3	13	29	26	28	39	61

Fonte: MEC/INEP

**Tabela 13 - Número de estabelecimentos e de alunos na zona rural, por tamanho do estabelecimento (número de alunos), segundo o nível de ensino
Brasil e Grandes Regiões - 1996-2002**

Regiões Geográficas	Total			Tamanho da escola (em número de alunos)								
				Até 20 alunos			21 a 50 alunos			mais de 50 alunos		
	Alunos			Alunos			Alunos			Alunos		
	1996	2000	2002	1996	2000	2002	1996	2000	2002	1996	2000	2002
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª												
Brasil	5.060.107	5.314.853	4.845.985	716.938	401.715	360.640	1.621.061	1.572.927	1.422.203	2.722.108	3.340.211	3.063.142
Norte	701.842	855.740	846.868	122.728	73.940	68.216	290.430	336.633	318.395	288.684	445.167	460.257
Nordeste	2.920.202	3.300.153	2.963.365	308.381	182.813	175.542	892.922	931.989	845.585	1.718.899	2.185.351	1.942.238
Sudeste	786.371	652.937	590.636	104.722	60.469	53.713	228.860	163.668	142.846	452.789	428.800	394.077
Sul	470.806	345.671	308.554	135.077	63.946	49.682	164.704	105.807	89.179	171.025	175.918	169.693
Centro-Oeste	180.886	160.352	136.562	46.030	20.547	13.487	44.145	34.830	26.198	90.711	104.975	96.877
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª												
Brasil	683.717	1.114.251	1.472.793	15.734	18.015	19.535	51.612	77.128	97.672	616.371	1.019.108	1.355.586
Norte	67.069	125.712	185.872	1.233	2.415	4.140	8.888	17.666	22.896	56.948	105.631	158.836
Nordeste	268.510	535.543	812.020	3.967	7.258	8.467	21.457	37.950	52.028	243.086	490.335	751.525
Sudeste	145.777	206.862	215.599	296	239	229	4.948	4.082	4.526	140.533	202.541	210.844
Sul	161.454	178.335	185.221	9.427	7.123	5.848	10.700	11.668	13.149	141.327	159.544	166.224
Centro-Oeste	40.907	67.799	74.081	811	980	851	5.619	5.762	5.073	34.477	61.057	68.157
Ensino Médio												
Brasil	63.501	99.775	142.104	393	491	492	3.671	4.288	5.680	59.437	94.996	135.932
Norte	5.894	11.011	17.907	74	185	162	681	1.112	1.447	5.139	9.714	16.298
Nordeste	21.440	36.701	65.170	196	87	224	1.775	1.229	1.904	19.469	35.385	63.042
Sudeste	21.039	28.169	30.769	57	71	59	405	599	975	20.577	27.499	29.735
Sul	10.447	15.472	19.235	20	0	0	365	327	281	10.062	15.145	18.954
Centro-Oeste	4.681	8.422	9.023	46	148	47	445	1.021	1.073	4.190	7.253	7.903

Fonte: MEC/INEP

Quanto ao tipo de organização dessas escolas, o Censo Escolar 2002 mostrou que 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos. Essas turmas têm um único professor que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental (Tabela 14).

Tabela 14 - Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Número de estabelecimentos por tipo de organização, segundo o nível de ensino oferecido - Brasil e Grandes Regiões - 2002

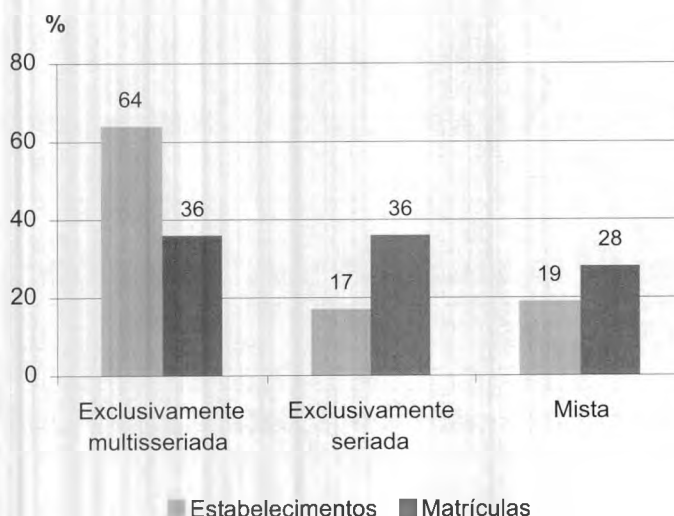
Regiões Geográficas	Total		Tipo de Organização					
			Exclusivamente multisseriada		Exclusivamente seriada		Mista	
	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula	Estab.	Matrícula
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª								
Brasil	100.084	4.845.985	63.928	1.751.201	17.251	1.735.837	18.905	1.358.947
Norte	19.311	846.868	13.857	394.948	2.139	244.544	3.315	207.376
Nordeste	56.901	2.963.365	34.477	1.027.935	9.664	981.913	12.760	953.517
Sudeste	12.086	590.636	7.898	190.326	2.354	263.331	1.834	136.979
Sul	9.011	308.554	5.832	98.563	2.495	185.117	684	24.874
Centro-Oeste	2.775	136.562	1.864	39.429	599	60.932	312	36.201

Fonte: MEC/INEP

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas⁶. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento em que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. Além disso, nas escolas rurais os salários tendem a ser menores e acabam se constituindo em mais um elemento que determina a intensa rotatividade desses profissionais da educação. A conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola (Gráfico 7).

⁶ Ver, entre outros, Silva, L; Morais, T. e Bof, A. (2003)

Gráfico 7 - Distribuição percentual de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, da zona rural, segundo o tipo de organização - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

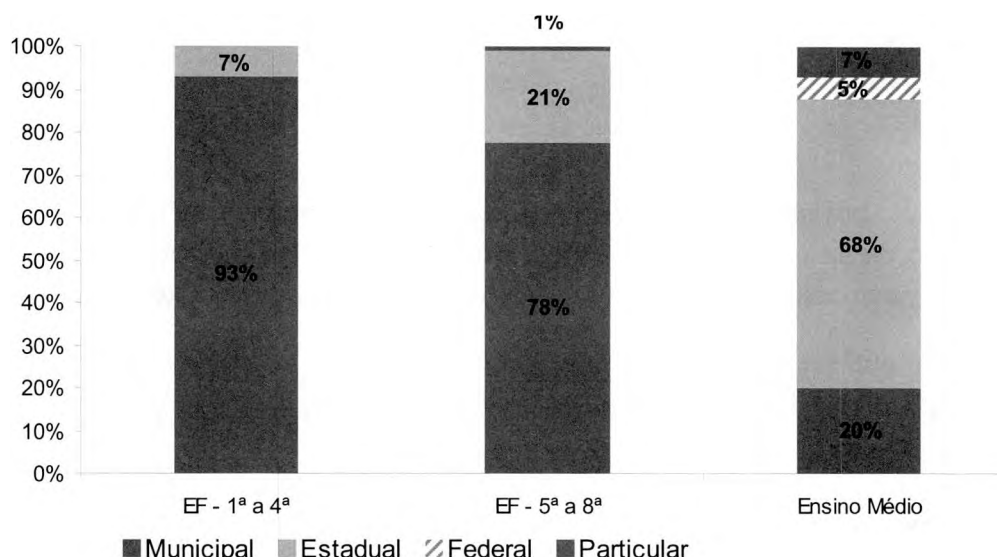
O processo de municipalização ou prefeiturização pode ser observado ao se verificar que 93% dos estabelecimentos da zona rural que ministram o ensino fundamental de 1ª a 4ª série pertencem à rede municipal. Esse efeito também está presente no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, com 78% dos estabelecimentos rurais vinculados às prefeituras. No ensino médio ocorre situação diferente, ou seja, 68% dos estabelecimentos são da rede estadual (Tabela 15 e Gráfico 8).

Tabela 15 - Número de estabelecimentos por localização e dependência administrativa, segundo o nível de ensino oferecido - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Dependência Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª										
Brasil	161.189	100.084	23	5	23.564	7.013	119.523	92.713	18.079	353
Norte	23.833	19.311	3	-	3.515	1.901	19.479	17.395	836	15
Nordeste	78.554	56.901	6	5	5.992	1.293	65.352	55.375	7.204	228
Sudeste	32.965	12.086	11	-	7.939	2.205	17.859	9.803	7.156	78
Sul	18.001	9.011	2	-	4.118	1.402	12.455	7.589	1.426	20
Centro-Oeste	7.836	2.775	1	-	2.000	212	4.378	2.551	1.457	12
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª										
Brasil	53.485	13.336	35	3	21.993	2.830	21.200	10.363	10.257	140
Norte	4.758	2.137	4	-	1.853	427	2.491	1.694	410	16
Nordeste	18.125	6.357	9	3	4.837	315	10.187	5.984	3.092	55
Sudeste	16.638	1.399	14	-	7.960	622	3.831	729	4.833	48
Sul	9.478	2.660	5	-	5.263	1.314	3.156	1.336	1.054	10
Centro-Oeste	4.486	783	3	-	2.080	152	1.535	620	868	11
Ensino Médio										
Brasil	21.304	948	165	46	13.758	643	848	191	6.533	68
Norte	1.435	157	16	4	1.148	120	29	22	242	11
Nordeste	5.604	370	55	18	3.294	198	599	138	1.656	16
Sudeste	9.245	201	51	10	5.735	147	173	14	3.286	30
Sul	3.247	130	31	8	2.372	111	19	4	825	7
Centro-Oeste	1.773	90	12	6	1.209	67	28	13	524	4

Fonte: MEC/INEP

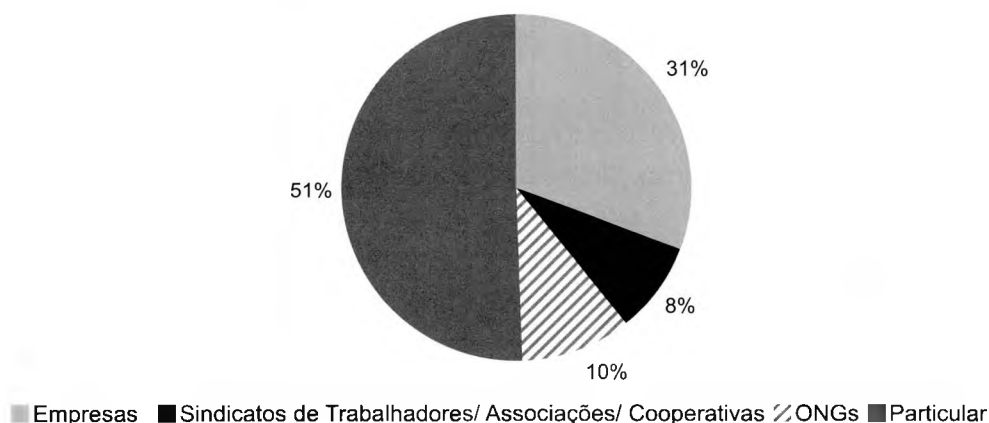
Gráfico 8 - Estabelecimentos Rurais por Nível de Ensino e Dependência Administrativa - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

Dos 353 estabelecimentos privados que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e que atendem 18.079 alunos, 51% são estabelecimentos particulares, 31% são mantidos por Empresas, 10% por ONGs, 8% por Sindicatos de Trabalhadores/Associações/Cooperativas (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Estabelecimentos da rede privada que oferecem ensino fundamental de 1ª a 4ª série, localizados na zona rural, por tipo de mantenedora - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

2.5 Condições de funcionamento das escolas

As escolas rurais apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação da escola da área rural ainda é bastante carente (Tabela 16).

Considerando o número de salas de aula como um indicador do tamanho da escola, nas escolas urbanas 75% daquelas que oferecem o ensino fundamental têm mais de cinco salas de aula. Para aquelas localizadas na zona rural o perfil é diferente, ou seja, 94% das escolas têm menos do que cinco salas de aula.

Em termos do número de alunos, em torno de 67% das escolas rurais têm menos de 51 alunos. Por outro lado, mais de 50% das escolas urbanas atendem mais de 300 alunos do ensino fundamental.

Quanto aos recursos disponíveis na escola, ainda para aquelas que oferecem ensino fundamental na área rural, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet.

Tabela 16 - Estabelecimentos (% na coluna) que oferecem ensino fundamental por número de salas de aula, número de alunos e infra-estrutura disponível segundo a localização - Brasil Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Salas de Aula												
1 sala	0,7	51,8	0,9	68,4	1,3	52,6	0,3	33,5	0,5	38,1	0,4	47,5
2 a 5 salas	21,3	41,8	22,3	27,6	34,2	42,7	12,0	55,8	16,2	49,6	16,4	35,3
6 a 10 salas	39,9	5,4	43,0	3,5	39,9	4,0	38,6	8,9	38,8	11,2	44,4	13,4
mais de 10 salas	38,1	0,9	33,8	0,6	24,7	0,7	49,1	1,8	44,5	1,0	38,8	3,9
Número de Alunos												
menos de 51 alunos	10,4	67,3	7,0	73,1	14,9	64,6	9,2	68,5	5,4	70,2	9,3	66,5
51 a 100 alunos	9,2	17,8	7,7	16,4	11,9	19,9	7,6	15,0	7,8	13,5	8,6	9,2
101 a 150 alunos	8,4	6,4	6,9	4,4	10,4	6,8	6,6	5,8	9,3	7,6	7,5	8,6
151 a 300 alunos	21,3	5,8	20,9	4,2	22,5	5,6	18,1	6,9	26,6	7,1	21,6	11,2
mais de 300 alunos	50,6	2,8	57,5	1,9	40,3	3,0	58,5	3,8	50,8	1,5	53,0	4,6
Infra-estrutura												
Biblioteca	58,6	5,2	47,9	2,2	40,4	1,9	69,6	10,7	81,2	23,3	55,0	8,0
Lab de Informática	27,9	0,5	14,5	0,1	14,6	0,2	41,3	1,3	33,9	2,1	25,6	1,6
Lab de Ciências	18,3	0,5	5,6	0,1	6,1	0,1	27,6	0,9	33,7	3,2	11,5	0,9
Quadra de Esportes	50,7	4,0	39,9	1,1	27,8	1,2	66,8	8,3	69,2	20,1	52,7	9,9
Sala para TV/Vídeo	38,6	2,2	33,0	1,2	28,1	1,0	49,3	5,5	42,4	6,1	33,1	4,3
TV/Vídeo/Parabólica	22,5	8,0	26,5	4,2	29,9	6,0	16,8	16,8	17,8	14,6	21,1	15,3
Microcomputadores	66,0	4,2	52,4	1,1	39,6	1,1	82,6	10,2	87,7	19,7	77,0	11,8
Acesso à Internet	29,6	0,4	11,4	0,1	13,3	0,1	53,0	1,9	23,0	0,6	22,6	0,4
Água	99,8	96,4	99,5	97,4	99,8	95,2	99,9	98,0	100,0	98,9	99,9	97,2
Energia Elétrica	99,8	58,3	99,1	29,8	99,7	56,9	99,9	82,3	100,0	93,3	99,9	60,4
Esgoto	99,6	78,3	99,0	59,3	99,3	77,9	99,8	96,1	99,8	96,3	99,8	81,1
Em terra indígena	-	1,6	0,1	5,2	-	0,6	-	0,2	-	1,0	0,2	6,3
Sanitário	97,2	79,2	96,9	71,4	96,4	75,7	97,6	94,2	98,1	96,1	97,2	82,6

Fonte: MEC/INEP.

Dos estabelecimentos que oferecem o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, apesar de 89,6% possuírem energia elétrica, somente 30% dispõem de TV/Vídeo/Parabólica, 26,4% oferecem biblioteca, 3,5% laboratório de ciências e 3,1% laboratório de informática (Tabelas 17 e 18).

No ensino médio o quadro é menos precário, mas ainda preocupante. Com a energia elétrica presente em 99,4% deles, a biblioteca somente está presente em 55,5%, o kit TV/Vídeo/Parabólica somente existe em 28,2%, o laboratório de ciências em 20,3% e o laboratório de informática em 19,8% (Tabelas 17 e 18).

Tabela 17 - Número de estabelecimentos por nível de ensino segundo os recursos disponíveis na escola - Brasil - 2002

Nível de Ensino	Total		Estabelecimentos com							
			Energia Elétrica				Biblioteca			
	Urbana	Rural	Urbana		Rural		Urbana		Rural	
			Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
EF - 1ª a 4ª	61.105	100.084	60.942	99,7	57.841	57,8	34.102	55,8	4.707	4,7
EF - 5ª a 8ª	40.149	13.336	40.140	100,0	11.943	89,6	29.458	73,4	3.520	26,4
Ensino Médio	20.356	948	20.355	100,0	942	99,4	16.805	82,6	526	55,5

Fonte: MEC/INEP

Tabela 18 - Número de estabelecimentos por nível de ensino segundo os recursos disponíveis na escola - Brasil - 2002

Nível de Ensino	Total		Estabelecimentos com											
			Lab de Informática				Lab de Ciência				TV/Video/Parabólica			
			Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	Urbana	Rural	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%
EF - 1ª a 4ª	61.105	100.084	15.178	24,8	441	0,4	9.363	15,3	390	0,4	14.489	23,7	7.761	7,8
EF - 5ª a 8ª	40.149	13.336	15.937	39,7	409	3,1	12.194	30,4	462	3,5	7.904	19,7	4.000	30,0
Ensino Médio	20.356	948	11.164	54,8	188	19,8	9.335	45,9	192	20,3	2.714	13,3	267	28,2

Fonte: MEC/INEP

As tabelas a seguir apresentam os mesmos indicadores, só que levando em conta os alunos atendidos e não mais o número de estabelecimentos. A precariedade na infra-estrutura afeta, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 27,7% dos alunos em escolas sem energia elétrica e 90,1% de alunos em escolas que não dispõem de uma biblioteca. Para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, 65,7% estão em escola sem biblioteca e 95,5% sem laboratório de ciências. Quanto ao alunado do ensino médio das escolas rurais, 35,4% não dispõem de biblioteca e 75,3% desenvolvem o curso sem acesso a um laboratório de ciências (Tabelas 19 e 20).

Tabela 19 - Número de matrículas por nível de ensino segundo os recursos disponíveis na escola - Brasil - 2002

Nível de Ensino	Total		Matrículas em escolas com							
			Energia Elétrica				Biblioteca			
			Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	Urbana	Rural	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
EF - 1ª a 4ª	14.534.402	4.845.985	14.523.500	99,9	3.505.456	72,3	8.185.182	56,3	477.399	9,9
EF - 5ª a 8ª	14.297.182	1.472.793	14.295.564	100,0	1.415.481	96,1	10.663.593	74,6	504.970	34,3
Ensino Médio	8.568.480	142.104	8.567.977	100,0	141.865	99,8	7.302.361	85,2	91.800	64,6

Fonte: MEC/INEP

Tabela 20 - Número de matrículas por nível de ensino segundo os recursos disponíveis na escola - Brasil - 2002

Nível de Ensino	Total		Matrículas em escolas com											
			Lab de Informática				Lab de Ciência				TV/Video/Parabólica			
			Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	Urbana	Rural	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%
EF - 1ª a 4ª	14.534.402	4.845.985	3.381.661	23,3	62.326	1,3	2.102.619	14,5	38.525	0,8	2.420.582	16,7	828.002	17,1
EF - 5ª a 8ª	14.297.182	1.472.793	6.042.009	42,3	78.351	5,3	4.604.664	32,2	66.630	4,5	3.568.670	25,0	550.394	37,4
Ensino Médio	8.568.480	142.104	5.103.303	59,6	39.375	27,7	4.246.313	49,6	35.146	24,7	880.323	10,3	34.632	24,4

Fonte: MEC/INEP

2.6 Situação dos professores

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem-se deteriorado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de

18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8% (Tabelas 21 e 22, Gráfico 10).

Tabela 21 - Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Número de funções docentes por grau de formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª										
Brasil	592.189	216.936	604	4.522	4.375	13.513	361.541	179.772	225.669	19.129
Norte	43.380	38.270	28	1.079	411	2.775	38.123	29.145	4.818	271
Nordeste	157.945	120.533	286	2.707	2.106	9.152	120.577	102.107	34.976	6.567
Sudeste	250.486	33.894	192	293	1.180	558	132.465	26.752	116.649	6.291
Sul	90.997	21.813	50	221	411	596	44.450	16.029	46.086	4.967
Centro-Oeste	49.381	7.426	48	222	267	432	25.926	5.739	23.140	1.033

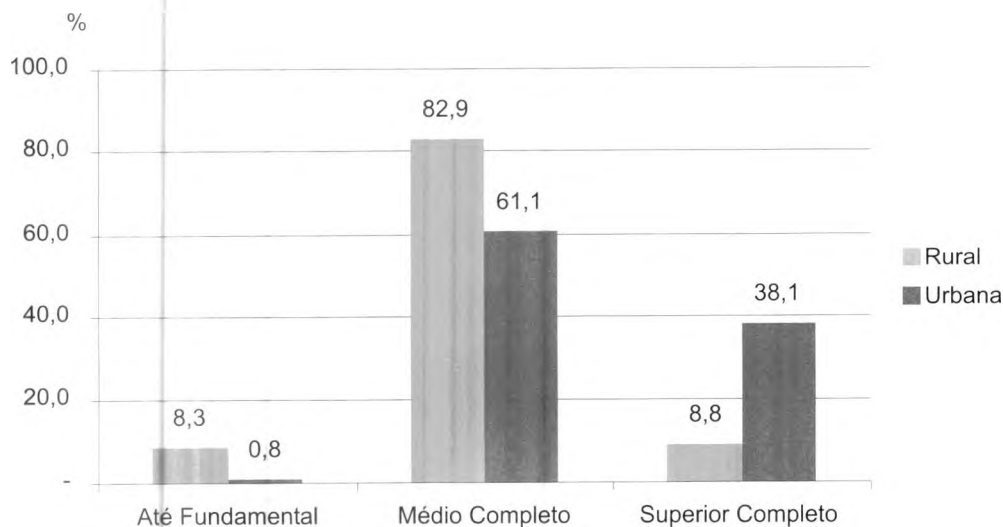
Fonte:MEC/INEP

Tabela 22 - Ensino Fundamental 1ª a 4ª série - Percentual de docentes por grau de formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª						
Brasil	0,8	8,3	61,1	82,9	38,1	8,8
Norte	1,0	11,6	87,9	87,6	11,1	0,8
Nordeste	1,5	9,8	76,3	84,7	22,1	5,4
Sudeste	0,5	2,5	52,9	78,9	46,6	18,6
Sul	0,5	3,7	48,8	73,5	50,6	22,8
Centro-Oeste	0,6	8,8	52,5	77,3	46,9	13,9

Fonte:MEC/INEP

Gráfico 10 - Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série - Brasil - 2002



Fonte:MEC/INEP

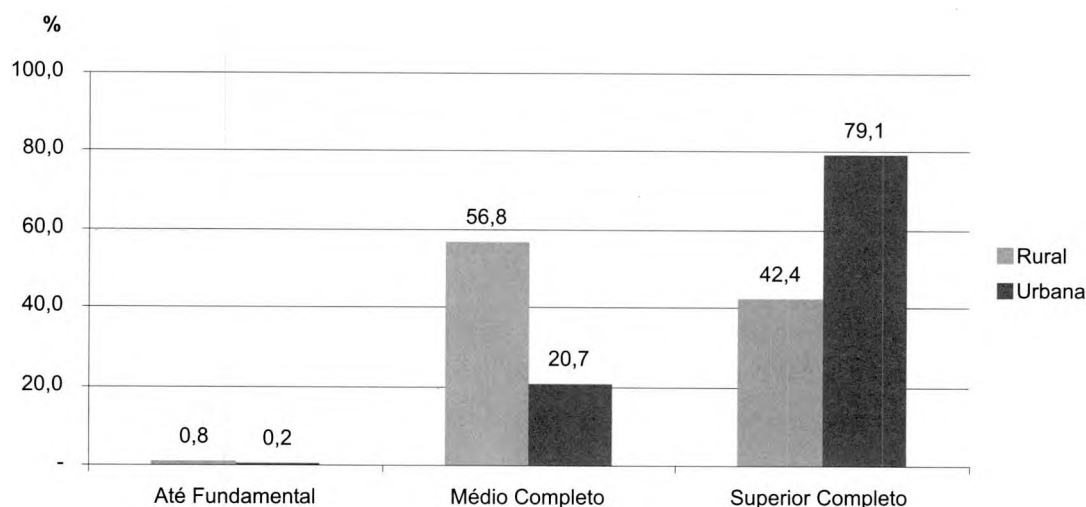
Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo corresponde a 57% do total (Tabela 23 e Gráfico 11).

Tabela 23 - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série - Número de funções docentes por grau de formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª										
Brasil	714.903	85.850	243	95	1.513	585	147.807	48.786	565.340	36.384
Norte	41.751	11.091	10	11	182	125	18.617	8.845	22.942	2.110
Nordeste	183.874	38.061	79	36	476	203	71.360	27.016	111.959	10.806
Sudeste	316.871	15.250	69	5	401	13	28.295	5.704	288.106	9.528
Sul	113.794	16.670	57	29	341	151	12.866	4.418	100.530	12.072
Centro-Oeste	58.613	4.778	28	14	113	93	16.669	2.803	41.803	1.868

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 11 - Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino fundamental de 5ª a 8ª série - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

Tabela 24 - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série - Percentual de docentes por grau de formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª						
Brasil	0,2	0,8	20,7	56,8	79,1	42,4
Norte	0,5	1,2	44,6	79,7	54,9	19,0
Nordeste	0,3	0,6	38,8	71,0	60,9	28,4
Sudeste	0,1	0,1	8,9	37,4	90,9	62,5
Sul	0,3	1,1	11,3	26,5	88,3	72,4
Centro-Oeste	0,2	2,2	28,4	58,7	71,3	39,1

Fonte: MEC/INEP

O nível de formação dos docentes do ensino médio também reforça a questão de desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana. Apesar de uma rede física bastante reduzida, com 9.712 docentes que atuam em 948 estabelecimentos, 22% têm escolaridade de nível médio, ou seja, 2.116 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade. Mais grave ainda é a existência de docentes com formação no nível de ensino fundamental (Tabelas 25 e 26, Gráfico 12).

Tabela 25 - Ensino Médio - Número de funções docentes por grau de formação - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Total		Funções Docentes por Grau de Formação							
			Fund. Incompleto		Fund. Completo		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Médio										
Brasil	458.598	9.712	48	-	257	16	47.685	2.116	410.608	7.580
Norte	26.246	1.006	-	-	6	-	4.028	194	22.212	812
Nordeste	106.791	3.783	13	-	69	2	20.746	1.288	85.963	2.493
Sudeste	218.293	2.464	23	-	67	-	10.190	174	208.013	2.290
Sul	73.853	1.659	4	-	99	2	5.918	216	67.832	1.441
Centro-Oeste	33.415	800	8	-	16	12	6.803	244	26.588	544

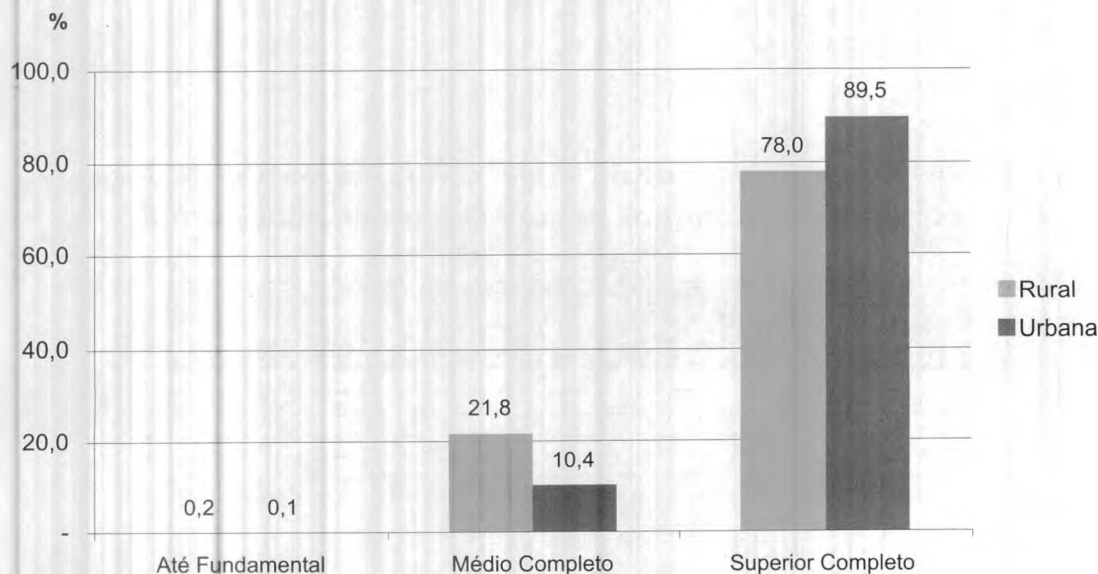
Fonte: MEC/INEP

Tabela 26 - Ensino Médio - Percentual de docentes por grau de formação Brasil e Grandes Regiões - 2002

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Médio						
Brasil	0,1	0,2	10,4	21,8	89,5	78,0
Norte	0,0	-	15,3	19,3	84,6	80,7
Nordeste	0,1	0,1	19,4	34,0	80,5	65,9
Sudeste	0,0	-	4,7	7,1	95,3	92,9
Sul	0,1	0,1	8,0	13,0	91,8	86,9
Centro-Oeste	0,1	1,5	20,4	30,5	79,6	68,0

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 12 - Taxa de docentes por grau de formação atuando no ensino médio - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

Os dados do SAEB 2001 mostram que a remuneração dos professores das áreas rurais é bem inferior àquela de seus colegas que lecionam em escolas urbanas. Os professores que atuam na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em exercício na área rural, recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana (Tabela 27).

Tabela 27 - Salário médio dos professores do ensino fundamental - Brasil - SAEB/2001

Localização	Salário do Professor do Ensino Fundamental (R\$)	
	4ª série	8ª série
Urbano	619,45	869,86
Rural	296,34	351,07
Variação	109,0%	147,8%

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

A participação dos professores em programas de formação continuada, para aqueles que atuam na 4ª série do ensino fundamental, se apresenta equivalente, ao se comparar a área urbana e rural. No entanto, os resultados mostram que para os professores da 8ª série do ensino fundamental a situação é flagrantemente desproporcional, com apenas 19,4% dos que atuam na área rural tendo participado de formação continuada. Na área urbana esse percentual sobe para 86,6% (Tabela 28).

Tabela 28 - Percentual de docentes que participaram de formação continuada - Brasil - SAEB/2001

Localização	Participação em Formação Continuada (%)	
	Urbana	Rural
Ensino Fundamental		
4ª série	89,4	87,4
8ª série	86,6	19,4

Fonte: MEC/INEP - SAEB/2001

Resumindo todas essas estatísticas, existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo e eles representam 15% dos profissionais em exercício no país (Tabela 29). São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Tabela 29 - Educação Básica - Número de funções docentes por localização - Brasil e Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Professores (*)												
Educação Básica	2.065.269	354.316	132.283	49.382	524.797	193.352	926.120	57.121	324.466	41.385	157.603	13.076
- Creche	63.544	5.346	2.691	355	11.772	3.984	29.093	536	16.275	428	3.713	43
- Pré-Escola	214.131	45.072	11.665	5.885	50.708	29.364	106.552	5.648	31.989	3.230	13.217	945
- Ensino Fundamental	1.286.355	294.689	83.327	42.280	337.140	155.317	562.256	49.009	199.578	36.701	104.054	11.382
- 1ª a 4ª	592.189	216.936	43.380	33.270	157.945	120.533	250.486	33.894	90.997	21.813	49.381	7.426
- 5ª a 8ª	714.903	85.850	41.751	11.091	183.874	38.061	316.871	15.250	113.794	16.670	58.613	4.778
- Ensino Médio	458.598	9.712	26.246	1.006	106.791	3.783	218.293	2.464	73.853	1.659	33.415	800
- Educação Especial	43.838	652	2.771	92	5.836	160	18.654	251	11.709	122	4.868	27
- Educação de Jovens e Adultos	155.789	25.209	17.572	5.224	39.250	17.502	63.857	1.617	22.277	566	12.833	300

Fonte: MEC/INEP.

Nota: (*) O mesmo professor pode atuar em mais de um estabelecimento ou em mais de um nível/modalidade de ensino

Diante desse quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política para a educação que valorize os profissionais da educação no campo e na cidade. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, formação profissional adequada, formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula.

Tabela 30 - Educação Básica - Estabelecimentos (%), matrícula (%) e professores (%) por localização segundo o nível/modalidade de ensino Brasil e Grandes Regiões - 2002

Temas / Indicadores	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Estabelecimentos de Ensino												
Educação Básica	50%	50%	25%	75%	34%	66%	76%	14%	64%	36%	72%	28%
- Creche	86%	14%	75%	25%	63%	37%	97%	4%	96%	4%	98%	2%
- Pré-Escola	61%	39%	39%	61%	40%	60%	86%	9%	81%	19%	84%	16%
- Ensino Fundamental	41%	59%	21%	79%	30%	70%	68%	15%	53%	47%	67%	33%
- Exclusivo 1ª a 4ª	26%	74%	12%	88%	20%	80%	49%	17%	35%	65%	50%	50%
- Exclusivo 5ª a 8ª	89%	11%	83%	17%	83%	17%	96%	5%	79%	21%	94%	6%
- Exclusivo 1ª a 8ª	71%	29%	51%	49%	61%	39%	90%	8%	70%	30%	80%	20%
- Ensino Médio	96%	4%	89%	11%	93%	7%	98%	4%	96%	4%	95%	5%
Matrícula												
Educação Básica	85%	15%	74%	26%	73%	27%	95%	5%	91%	9%	94%	6%
- Creche	91%	9%	86%	14%	75%	25%	98%	3%	97%	3%	99%	1%
- Pré-Escola	87%	13%	77%	23%	72%	28%	96%	6%	92%	8%	95%	5%
- Classe de Alfabetização	77%	23%	77%	23%	70%	30%	99%	0%	97%	3%	95%	5%
- Ensino Fundamental	82%	18%	69%	31%	69%	31%	94%	7%	89%	11%	92%	8%
- 1ª a 4ª	75%	25%	60%	40%	59%	41%	91%	8%	86%	14%	89%	11%
- 5ª a 8ª	91%	9%	84%	16%	84%	16%	96%	4%	91%	9%	94%	6%
- Ensino Médio	98%	2%	97%	3%	97%	3%	99%	1%	98%	2%	99%	1%
- Educação Especial	99%	1%	96%	4%	99%	1%	99%	4%	99%	1%	100%	0%
- Educação de Jovens e Adultos	85%	15%	82%	18%	70%	30%	98%	2%	99%	1%	99%	1%
Professores ⁽¹⁾												
Educação Básica	85%	15%	73%	27%	73%	27%	94%	8%	89%	11%	92%	8%
- Creche	92%	8%	88%	12%	75%	25%	98%	3%	97%	3%	99%	1%
- Pré-Escola	83%	17%	66%	34%	63%	37%	95%	7%	91%	9%	93%	7%
- Ensino Fundamental	81%	19%	66%	34%	68%	32%	92%	10%	84%	16%	90%	10%
- 1ª a 4ª	73%	27%	57%	43%	57%	43%	88%	12%	81%	19%	87%	13%
- 5ª a 8ª	89%	11%	79%	21%	83%	17%	95%	7%	87%	13%	92%	8%
- Ensino Médio	98%	2%	96%	4%	97%	3%	99%	2%	98%	2%	98%	2%
- Educação Especial	99%	1%	97%	3%	97%	3%	99%	4%	99%	1%	99%	1%
- Educação de Jovens e Adultos	86%	14%	77%	23%	69%	31%	98%	3%	98%	2%	98%	2%

Fonte: MEC/INEP.

Nota: (1) O mesmo professor pode atuar em mais de um estabelecimento ou em mais de um nível/modalidade de ensino

2.7 O transporte escolar

O Censo Escolar 2002 incorporou o levantamento de dados relativos ao transporte escolar público estadual e municipal. Foi apurado o atendimento para 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% para escolas rurais. Essa prática tem gerado um debate intenso, pois enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos. Por outro lado cabe avaliar se essas escolas urbanas para onde os alunos residentes na área rural estão sendo transportados estão localizadas em municípios com características "realmente urbanas" ou "meandros rurais imprecisos ou ambíguos" (Veiga, 2002) (Tabela 31).

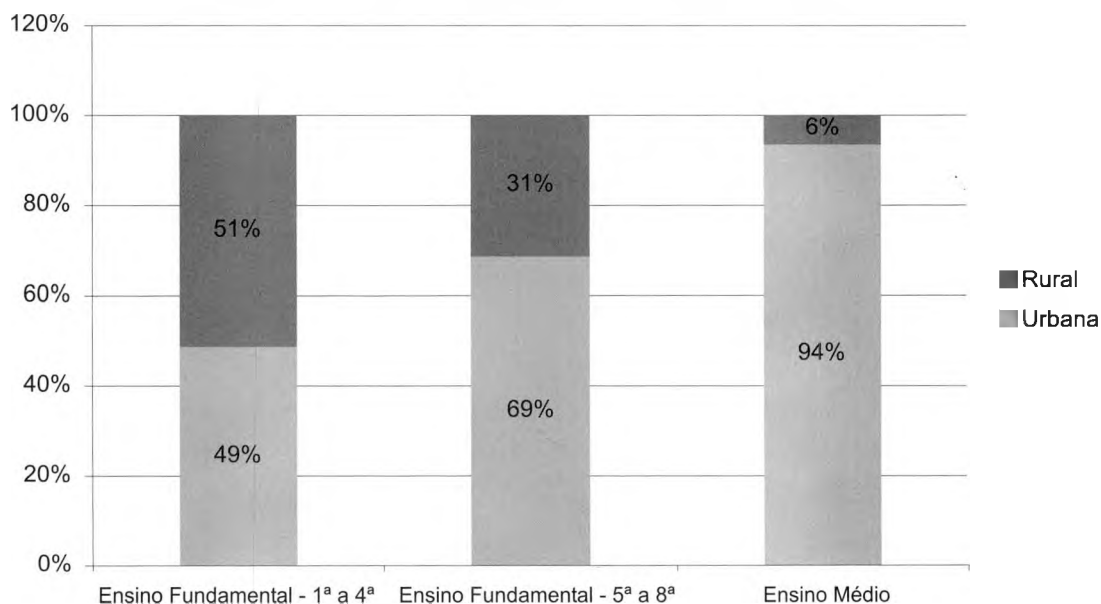
No caso do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, das 1.146.451 crianças atendidas, somente a metade é transportada para escolas localizadas na zona rural. Esse percentual aumenta no caso das séries finais do ensino fundamental. Dos 1.814.715 alunos residentes na zona rural e que são atendidos pelo transporte escolar público, 69% têm como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem esse tipo de ensino. O mais grave desse processo é que, como mostram estudos na área, os alunos da zona rural, ao continuarem seus estudos numa escola urbana, passam por uma dura vivência de preconceito, que muitas vezes os leva ao abandono escolar (Brancaleoni, 2002). Nesse crescente de carências a situação do ensino médio já não surpreende, com os dados revelando que 94% daqueles atendidos pelo transporte escolar público freqüentam escolas urbanas (Gráfico 13).

Tabela 31 - Matrícula inicial da educação básica, por nível de ensino e localização, e alunos residentes em área rural que utilizam transporte escolar oferecido pelos poderes públicos estadual ou municipal - 2002

Regiões Geográficas	Matrícula na zona urbana	Matrícula na zona rural	Alunos residentes em área rural que utilizam transporte escolar oferecido pelos poderes públicos estadual ou municipal, segundo a localização da escola:		
			Total	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª					
Brasil	14.534.402	4.845.985	1.146.451	559.000	587.451
Norte	1.285.703	846.868	91.760	18.028	73.732
Nordeste	4.212.206	2.963.365	297.003	131.295	165.708
Sudeste	5.935.718	590.636	336.150	189.538	146.612
Sul	1.946.955	308.554	316.590	162.861	153.729
Centro-Oeste	1.153.820	136.562	104.948	57.278	47.670
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª					
Brasil	14.297.182	1.472.793	1.814.715	1.249.645	565.070
Norte	1.002.045	185.872	87.954	32.914	55.040
Nordeste	4.335.747	812.020	834.876	577.470	257.406
Sudeste	5.829.533	215.599	423.021	332.203	90.818
Sul	1.932.160	185.221	368.819	241.362	127.457
Centro-Oeste	1.197.697	74.081	100.045	65.696	34.349
Ensino Médio					
Brasil	8.568.480	142.104	596.599	557.885	38.714
Norte	646.036	17.907	19.317	15.392	3.925
Nordeste	2.247.396	65.170	255.776	238.726	17.050
Sudeste	3.859.233	30.769	156.427	149.703	6.724
Sul	1.201.066	19.235	139.376	130.983	8.393
Centro-Oeste	614.749	9.023	25.703	23.081	2.622

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 13 - Distribuição dos alunos transportados da área rural por nível de ensino segundo a localização da escola de destino - Brasil - 2002



Fonte: MEC/INEP

3. Pressupostos para uma política de Educação do Campo

3.1. A educação como um direito dos povos do campo

Nos últimos anos, a discussão da educação como um direito subjetivo⁷ tem-se evidenciado em todo o mundo. A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e se constitui numa referência ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa.

No Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido uma dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais.

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento.

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura.

⁷ O direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

3.2. A existência de um movimento pedagógico e político do campo

A implementação de iniciativas como a Escola Ativa (Fundescola-SEIF/MEC), as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais (Unefab e Arcafar), assim como aquelas promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Contag e outras experiências tanto governamentais quanto da sociedade civil organizada, em parceria com o poder público, demonstram a existência de um acúmulo e uma diversidade de experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo⁸.

Por outro lado, a luta por uma educação pública de qualidade tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, destacadamente Contag e MST, que, trazidas para o âmbito do poder público, têm gerado profundas reflexões e ações no Estado e na sociedade civil, como foi o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera⁹, criado em 1998 para atender às áreas de assentamentos de reforma agrária. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, da educação e dos seus sujeitos.

3.3. A educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável

A decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apoie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais foi resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil. As análises apontam para o fato de que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas não conseguiram melhorias substanciais na qualidade de vida da população. A maior evidência dessa afirmação é o aumento da pobreza, da concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas.

Nesse processo a educação é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social.

⁸ Silva, L.H.; Morais, T; Bof, A. (2003).

⁹ O Pronera é executado mediante uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais. O objetivo geral do Pronera é fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitação de membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável.

4. Por uma política de Educação do Campo

4.1. Elementos da identidade das escolas do campo

A própria diretriz operacional já explicita a identidade da escola do campo, não circunscrita apenas a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo, seja os que vivem no meio rural, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do nosso país¹⁰.

Assim, a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Essa concepção está expressa no parecer das Diretrizes e tem sua identidade definida no art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que:

“a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.

Portanto, a identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Essas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, vinculados (ou não) a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente. Homens e mulheres que, submetidos a um modelo agrícola hegemônico que se revela a cada dia mais socialmente excludente, ambientalmente insustentável e economicamente seletivo, impõem a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos de produzirem mudanças nessa dinâmica.

¹⁰ Para aprofundar a questão ver VEIGA, E.J. “Cidades Imaginárias”, 2002.

Nas duas últimas décadas, a denominação *do campo* vem-se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o país.

Muitas são as contribuições dos movimentos sociais e de diferentes educadores e pesquisadores para uma outra compreensão do campo e da educação¹¹. Estas reflexões situam-se tanto no campo prático quanto no campo teórico, e se posicionam em favor de dois aspectos:

I. Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano – já superamos a idéia de que é preciso destituir a cidade para o campo existir, e vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania.

II. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração.

Ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à alimentação e à educação, os sujeitos vão recriando as suas pertencas, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade. Esta é uma característica própria dos sujeitos do campo, não excludente, mas de afirmação, porque os sentimentos dos que vivem na e da terra com todo o ecossistema não são os mesmos para os que vivem na cidade.

Por isso a Educação do Campo, porque “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”(SANTOS,2001,p. 114).

Tanto a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, quanto a necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo, são apenas dois dos aspectos que caracterizam a Educação do Campo da qual estamos falando.

¹¹ Trabalhos como o de Arroyo(1999); Fernandes(2000); Jesus(2003); Caldart(2000); Molina(2003), Baptista(2003), entre outros.

Essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da Educação do Campo são como as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro. Vejamos algumas dessas raízes que fundamentam a escola do campo.

4.2. Princípios da Educação do Campo

I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável.

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural.

Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo deve refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Este, por sua vez, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos.

II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação.

Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas.

Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo.

Neste sentido, a pesquisa enquanto princípio metodológico não se coloca apenas como ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educando/a e educador/a precisam assumir essa postura com senso crítico, curiosidade e "questionamento reconstrutivo" (Pedro Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem.

Pesquisa que deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo.

III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho.

Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão, como assegura o artigo 6º das Diretrizes Operacionais ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo:

"O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico".

A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos.

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável

Pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da idéia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. A radicalização da democracia reside na exigência da co-gestão e da soberania fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, respeito à natureza e seus ciclos e movimentos).

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo precisa se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico.

Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso.

Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais.

Isso inverte a relação entre poder público e os sujeitos sociais. Não cabe, nessa vertente, que o Poder Executivo decida sobre os destinos das comunidades, como também não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades. Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma a que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o *lôcus* na relação com um projeto nacional.

Neste sentido, adquire importância a ampla participação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais, de modo que a identidade do campo na sua complexa diversidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos dos Estados e Municípios brasileiros.

Para que essas especificidades, que singularizam cada lugar, possam ser respeitadas e legitimadas, é necessário assegurar a aplicação do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, relativas às propostas político pedagógicas dos Municípios e aos projetos pedagógicos das escolas, os quais deverão ser construídos mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade.

5. Propostas políticas de atuação

Com base nos avanços obtidos por meio das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, as políticas de educação devem estimular ações articuladas entre os diferentes órgãos públicos e privados, aos movimentos sociais e organizações não-governamentais. Entre estas, destacamos:

- A necessidade de conversão em política de Estado das propostas da Educação do Campo que garantam: o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais na construção do currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros;
- a formação humana e a capacitação dos sujeitos em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora deste;
- a condução dos sujeitos à continuidade dos estudos. Os programas devem se organizar como uma aprendizagem contínua e permanente dos conhecimentos necessários para que o homem e a mulher do campo possam construir, com autonomia, projetos de vida em todos os planos;
- a aplicação do dispositivo constitucional determinando que “na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”¹², princípios igualmente assegurados no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) ao estabelecer a coexistência entre o princípio da autonomia dos entes federados e o regime de colaboração, a partir do fato de que existem responsabilidades comuns entre si e outras de realização prioritária de cada ente, daí a necessidade de colaboração;
- a ampla participação dos povos do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação;
- as estratégias de atendimento das demandas dos movimentos sociais e de todos os povos do campo, a importância das diferentes experiências que possam subsidiar os componentes das políticas educacionais;
- a articulação das ações entre os diferentes sujeitos que atuam no campo. Os espaços de participação social devem estar abertos para implementar, acompanhar e avaliar as políticas de educação. Nesse sentido, os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação precisam se tornar espaços democráticos que incluam a participação dos povos do campo e incorporem suas demandas;
- a promoção, de maneira especial, de programas de formação de educadoras e educadores, com currículos adequados às necessidades dos sujeitos sociais do campo;

¹² Conforme § 4º, Art. 211 da Constituição Federal.

- a promoção de processos pedagógicos inovadores e importantes para uma educação voltada para a realidade do campo, incluindo homens e mulheres, sistematizando-os e divulgando-os;
- o acompanhamento das experiências inovadoras e a sistematização dos seus resultados divulgando em âmbito nacional e internacional, ampliando a capacidade de pesquisa e de difusão dos conhecimentos;
- a articulação e atuação conjunta entre o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação e Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, visando à implementação da política de Educação do Campo em todos os sistemas de ensino.

A implementação dessas propostas políticas de atuação deverá estar orientada por três desafios permanentes da Educação do Campo: a universalização, a formação de educadores e educadoras e a qualidade.

A) Garantir a universalização da Educação Básica

- Exigir o cumprimento do art. 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que se refere ao dever que tem o Poder Público de proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais e ao papel do Estado na oferta do ensino médio e técnico profissional;
- assegurar a oferta das séries finais do Ensino Fundamental bem como do Ensino Médio em escolas do campo a todos os alunos que as demandarem e nos locais próximos às suas residências;
- oferecer transporte escolar de qualidade, adequado e organizado de tal forma que nenhuma criança ou jovem despenda mais do que uma hora no trajeto residência-escola e vice-versa;
- apoiar, estimular e incentivar as Escolas Agrotécnicas a cumprirem o estabelecido no item 12, tópico de Objetivos e Metas da Educação Tecnológica e Profissional do Plano Nacional de Educação, no que se refere à reorganização da rede de escolas agrotécnicas para garantir educação profissional específica e permanente para a população do campo, considerando as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola da região;
- assegurar o atendimento em todas as etapas e modalidades da educação, mediante regime de colaboração entre as diferentes esferas do Estado;
- incluir no orçamento as ações em Educação do Campo, para que possam ser implementadas por convênios entre o MEC, Secretarias de Educação dos Estados, Municípios, universidades e entidades da sociedade civil que desenvolvam ações correlatas.

B) Promover a formação e fomentar a remuneração/incentivos diferenciados às educadoras e educadores do campo.

- Implementar programas de formação para todas as educadoras e educadores do campo, de nível médio e superior, por meio de convênios e parcerias entre secretarias, universidades, movimentos sociais e organizações do campo;
- promover cursos de formação em serviço para educadoras e educadores não habilitados. Considerar os interesses e necessidades do campo, podendo utilizar a pedagogia da alternância como metodologia para o desenvolvimento das práticas e da pesquisa em Educação do Campo;

- promover cursos de formação continuada para educadoras e educadores do nível fundamental, médio e superior;
- estimular a criação de cursos de pós-graduação de Educação do Campo;
- adicional salarial para os professores que atuem em escolas do campo;
- fomentar política de oferta de moradia para os professores que desejarem residir no campo;
- realizar concursos públicos específicos destinados à seleção de educadoras e educadores para a educação do campo;
- incluir nos currículos e programas de cursos de formação dos profissionais da educação, temas como: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais, de acordo com o item 21 do Tópico , Objetivos e Metas da Educação Superior, do Plano Nacional de Educação.

C) Garantir a Qualidade da Educação do Campo

- Imediata implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2003);
- definir políticas específicas para as escolas multisseriadas com material didático, formação das educadoras e educadores e equipamentos adequados ao perfil destas escolas;
- garantir, pelo menos, um auxiliar de classe por turma nas escolas multisseriadas, bem como uma relação alunos/turma diferenciada para que não haja comprometimento da aprendizagem dos alunos;
- promover estudos e pesquisas sobre as diversas iniciativas de educação do campo, com especial foco na avaliação das diferentes formas de organização, funcionamento, processos de implementação e resultados;
- apoiar, desenvolver e disseminar iniciativas de educação do campo com propostas pedagógico-organizacionais adequadas às necessidades e interesses do campo;
- desenvolver e disseminar estratégias educativas para o campo;
- melhorar as condições infra-estruturais das escolas, definindo e promovendo o alcance de padrões mínimos de funcionamento, incluindo: estrutura física adequada, biblioteca e recursos pedagógicos;
- desenvolver uma política integrada com os Ministérios e Secretarias de Estado da Saúde, do Trabalho, da Educação, da Agricultura , da Cultura, do Meio Ambiente, dentre outras, para viabilizar a resolução dos problemas da educação e da sustentabilidade dos povos do campo;
- desenvolver pesquisa integrada envolvendo universidades, fundações, movimentos sociais, governo e ONGs para acompanhar, avaliar e divulgar os trabalhos em desenvolvimento;
- estimular a socialização das pesquisas realizadas pela Embrapa, Ibama, Emater, universidades e por outras instituições, que possam subsidiar o estudo da Educação do Campo tomando por base o desenvolvimento sustentável dos grupos.

6. Agenda de trabalho

Considerando as propostas de política de atuação acima descritas, impõe-se a necessidade de estabelecer uma Agenda de Trabalho – a ser coordenada, no âmbito do Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD através da Coordenação-Geral de Educação do Campo – baseada nos seguintes pontos:

1. Promover ampla divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), objetivando o seu cumprimento, estimulando e orientando os Estados e Municípios na sua implementação, mediante articulação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e os Conselhos Estaduais de Educação.
2. Incorporar à discussão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação; Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o financiamento diferenciado da educação do campo, buscando assegurar que o cálculo custo/aluno e a remuneração dos profissionais que atuam nas escolas rurais levem em conta as especificidades do campo, conforme recomendação dos Art. 14 e 15, incisos I, II e III da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002;
3. Formular e propor programas de incentivo à pesquisa acadêmica sobre a temática específica do Campo e da Educação do Campo;
4. Garantir a elaboração de um Plano Nacional de Formação para educadores e educadoras do campo, coordenado pelo MEC, visando ao cumprimento do Parágrafo Único do Art. 12 da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002;

É condição fundamental para a viabilização institucional dessas ações a profunda articulação entre as diferentes esferas de governo, bem como entre seus sistemas de ensino. Para tanto, é necessário garantir a articulação e incorporação da Política Nacional de Educação do Campo ao Sistema Nacional de Educação.

7. Bibliografia

- ABRAÃO, José Carlos. O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Mato Grosso do Sul, 1989.
- ARROYO, M. e FERNANDES, B. M. (1999) A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. São Paulo.
- BATISTA, F. M. C., Educação Rural – das experiências à política pública/NEAD/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, Editorial Abare, 2003.
- BRANCALEONI, A. P. L., Do rural ao urbano: o processo de adaptação dos alunos de um assentamento rural à escola urbana. Universidade de São Paulo, FFCLRP, 2002. (Dissertação de Mestrado)
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável. Brasília, DGF. Junho, 2003.
- CALAZANS, M. J. C. "Para compreender a educação do Estado no Meio Rural; traços de uma trajetória". In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, p.15-40, 1993.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CANO, I. "O aprendizado na educação rural do Brasil: uma análise dos dados obtidos pelas avaliações estaduais". UERJ.
- CAVALIERI, C. H. A contribuição das crianças para a renda familiar – Uma avaliação para as áreas rurais brasileiras.
- CONTAG. Texto para reflexão e proposição ao Caderno de Subsídio. GPT, Brasília, DF. Setembro 2003.
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- DEMO, P. Educar pela Pesquisa, Editora Autores Associados, Campinas, 2000.

EDUCAÇÃO RURAL: Sustentabilidade do campo. Francisca Batista e Neidson Quintela(org). Feira de Santana,BA, MOC, UEFS, SERTA, 2003

FERNANDES, B. M., Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro. Formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST. 1979-1999. Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).

GOVERNO DO ACRE. Parecer Estadual de Educação. Parecer nº 25/2002 que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a educação básica no meio rural. Rio Branco, 2002.

JESUS. S. M. S. A de, Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2003. (tese de doutorado).

KOLLING, E. J., NERY, MOLINA, M. C.(orgs.). Por uma educação básica do campo (memória). Brasília: Editora da UnB, 1999.

MOLINA, M. C., A contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável. Brasília, 2003.

MOURA, A., Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória do Goitá, Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

SANTOS, M.; Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional. Editora Hucitec, São Paulo, 1996.

SILVA, M. S. "Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação". Dissertação de Mestrado-UFPE, Recife, 2000.

SILVIA, L.H.; MORAIS, T; BOF, A, "A Educação no meio rural do Brasil – Revisão da Literatura", Programa de Estudos sobre a Educação Rural/do campo no Brasil, Brasília, mimeo(?), 2003.

SOUZA, I. P. F. & REIS, E. S. "Educação para o semi-árido: reencantada a educação a partir das experiências de Canudos, Uaá e Curaça. São Paulo. Peiropolis, 2003.

VEIGA, E.J., "O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento". Revista Estudos Avançados 15(43) 2001, pp. 101-119. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2001.

_____, Cidades Imaginárias. Editora Autores Associados, São Paulo, 2002.



**Ministério
da Educação**

