CLAUDIA SOUZA PASSADOR

OBSERVAÇÕES SOBRE **EDUCAÇÃO NO CAMPO** E **DESENVOLVIMENTO NO BRASIL**

CLAUDIA SOUZA PASSADOR

OBSERVAÇÕES SOBRE **EDUCAÇÃO NO CAMPO** E **DESENVOLVIMENTO NO BRASIL**

INEP ipea CAPES GPUBLIC USP Observatório da Educação ANNABLUME

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P285 Passador, Cláudia Souza
Observações sobre educação no campo e desenvolvimento no Brasil / Cláudia Souza Passador. - São Paulo: Annablume; Brasília: INEP-CAPES-IPEA, 2015.

176 p.; il., 14x21cm.

Pesquisa "Educação no campo: um estudo das relações entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão dos alunos das escolas da rede pública no Brasil".

ISBN: 978-85-391-0634-9

1. Educação Rural. 2. Políticas Públicas. 3. PolíticaPública de Educação Rural. 4. Desenvolvimento Rural. 5. Cidade Rural. 6. Escola Pública Rural. 6. Desigualdade Social. 7. Minas Gerais. 8. Ensino Fundamental. 9. Escola Pública Estadual. 10. Escola Pública Municipal. 11. Avaliação de Ensino. I. Título.

CDD 370

OBSERVAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO
E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

Projeto, Produção e Capa
Coletivo Gráfico Annablume

Foto de capa
Cláudia Souza Passador
Sumaúma/Homenagem Tom Jobim, Jardim Botânico do Rio de Janeiro (2012)

Revisão
Luna Marquez Ferolla

Conselho Editorial
Eugênio Trivinho
Gabriele Cornelli
Gustavo Bernardo Krause
Iram Jácome Rodrigues
Pedro Paulo Funari
Pedro Roberto Jacobi

1ª edição: setembro de 2016

© Cláudia Souza Passador

ANNABLUME editora . comunicação
Rua Dr. Virgílio de Carvalho Pinto, 554. Pinheiros
05415-020 . São Paulo . SP . Brasil
Televendas: (11) 3539 0225 – Tel. e Fax: (11) 3539 0226
www.annablume.com.br

Para as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e para os professores das escolas do campo no Brasil, que lutam pela Terra para quem nela trabalha; pela Terra como direito; pela Terra como justiça social e pela Terra como espaço de produção de vida.

Agradecimentos

Ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Cátedra Educação no Campo e Desenvolvimento no Brasil, que deu origem a esse livro e à minha tese de Livre-Docência.

Agradeço ao Observatório Nacional da Educação, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), coordenado e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), que financiaram a pesquisa "Educação no campo: um estudo das relações entre perfil socieconômico, desempenho escolar e evasão dos alunos das escolas da rede pública do Brasil".

Agradeço imensamente ao apoio do Professor da Universidade Federal de Uberlândia, José Eduardo Ferreira Lopes, pela cuidadosa assessoria técnica de estatística, sem a qual este trabalho não seria possível.

Ao Centro de Estudos de Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas da USP (GPublic), que abriga esta pesquisa, além de alunos e pesquisadores que buscam no seu cotidiano a ampliação do desenvolvimento, da equidade e da cidadania. Especial-

mente, Lilian Ribeiro de Oliveira, Luna Marquez Ferolla, Carla Baraldi Artoni, Mirna de Lima Medeiros e Claudionei Nalle Júnior. Mais que alunos e orientandos, amigos na minha trajetória.

Agradeço com carinho ao meu pai e minha mãe, Alício Batista de Souza e Eleny Acca de Souza, pelas imensas oportunidades que sempre me ofereceram e pela ampla liberdade de escolha da minha profissão.

E, por último, com amor, ao companheiro João Luiz Passador, que escreveu simultaneamente também um ensaio de Livre-Docência e aos meus lindos filhos, João Matheus e Maria Valentina, que assistiram a nossa jornada de trabalho com muita paciência... E, que tentamos educar para serem cidadãos responsáveis.

Com efeito, a habitação em cidades é essencialmente antinatural, associa-se a manifestações do espírito e da vontade, na medida em que se opõem à natureza. Para muitas nações conquistadoras, a construção das cidades foi o mais decisivo instrumento de dominação que conheceram.

Sérgio Buarque de Holanda, **Raízes do Brasil.**

Lista de siglas e abreviações

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CCEB	Critério de Classificação Econômica Brasil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFR	Casa Familiar Rural
CNDRS	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COAGRI	Coordenação do Ensino Agropecuário
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	Fundo das Nações Unidas para a Agricultura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e Comunicações
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto Sobre Importação
ISE	Indicador Socioeconômico das Escolas
ISE4s	Indicador Socioeconômico para as Escolas de 5° ano (4ª Série)

ISE8s	Indicador Socioeconômico para as Escolas de 9º ano (8ª Série)
ITR	Imposto Territorial Rural
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MFR	*Maison Familiale Rurale*
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OCDE	*Organisation for Economic Co-operation and Development*
ONGs	Organizações não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEIC	Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática para alunos de Terceira e Quartas Séries do Ensino Fundamental
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado da Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Siafi	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
SISPAG	Sistema de Folha de Pagamento
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Prefácio 17

Introdução 23

1. A evolução da gestão pública no Brasil e a educação no campo 35
1.1 Gestão e Políticas Públicas 35
1.1.1 Políticas Públicas de Educação no Campo..... 48
1.1.2 Projovem Campo: Saberes da Terra 59
1.1.3 Ensino técnico agrícola e Casa Familiar Rural 64
1.2 Quadro resumo da Educação no Campo no Brasil 71

2. Características do contexto rural brasileiro 75
2.1 População Rural no Brasil 75
2.2 A Questão do Desenvolvimento 88
2.3 Municípios Rurais..... 96

3. Metodologia 105
3.1 Seleção da Amostra 115

3.1.1 Abrangência geográfica da pesquisa 115
3.1.2 Seleção de Escolas 116
3.1.3 Níveis / Modalidades de educação e ensino 116
3.1.4 Dados da Pesquisa..... 116
3.2 Etapas de Desenvolvimento do Trabalho 117

4. Análise dos dados 123
4.1 Educação no campo no Brasil 123
4.2 O Estado de Minas Gerais..... 125
4.3 Local de moradia do aluno: zona rural e zona urbana 139

5. Considerações Finais 145
5.1 Limitações da Pesquisa 149
5.2 Perspectivas de pesquisas futuras 149

Referências Bibliográficas..... 151

Prefácio

Escrever o prefácio de um livro não é algo trivial. Pelo contrário, sintetizar em alguns parágrafos a organização e o conteúdo de um trabalho, bem como apresentar o seu autor, é uma tarefa de enorme responsabilidade, mas também muito honrosa. Foi com muito apreço, e com alguma surpresa, que recebi o convite da Prof.ª Claudia Souza Passador para prefaciar esta publicação, derivada de seu manuscrito de livre docência. O apreço advém da nossa amizade de longa data, da nossa relação profissional como docentes da Universidade de São Paulo e da nossa interlocução como acadêmicos da área de conhecimento da Administração Pública no Brasil. Já a surpresa deve-se ao fato da minha escolha como prefaciador perante o amplo leque de pesquisadores seniores e especialistas no tema pertencentes à rede de pesquisa da professora. Tal fato aumenta a minha incumbência de ajudar a introduzir o assunto aos leitores e acresce a minha gratidão pela autora.

Resultado de uma investigação que a Prof.ª Claudia realizou sob o financiamento do IPEA e com o apoio do Observatório da Educação (INEP/MEC e CAPES), esta obra mantém sua linha

de pesquisa sobre a Educação no Campo, desenvolvida desde seu doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) em 2003, cuja tese originou o livro *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná*, publicado pela editora Anablume em 2006. Após o início desse ciclo de estudo em seu doutoramento, a autora, como professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEARP-USP) e coordenadora do Centro de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic) nessa instituição de ensino, ampliou seus projetos de pesquisas sobre a Educação no Campo e orientou diversas dissertações e teses nesse tema.

Naturalmente, suas atividades como docente, pesquisadora e orientadora, em torno de questões da Educação no Campo nos últimos dez anos, permitiram à Prof.ª Claudia uma *expertise* e cumulatividade de conhecimento que lhe coloca como uma das principais referências no assunto do país, se estendendo também para outras temáticas da educação pública nacional. Além de vários artigos apresentados em importantes eventos acadêmicos e publicados em periódicos científicos de impacto, sobressaem os seus livros: *Educação pública no Brasil: condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação*, em co-autoria com o Prof. Thiago Alves (UFG) e editado pela Anablume (2011); e *Gestão e complexidade na escola pública*, em co-autoria com a Prof.ª Mirna Medeiros (UEPG) e o Prof. João Luiz Passador (FEARP-USP), lançado pela editora Anablume em 2013.

O presente livro é, portanto, mais uma contribuição da Prof.ª Claudia para o debate nacional acerca dos desafios atuais da Educação Pública em geral e da Educação no Campo em particular. Em uma época em que se reconhece o valor da educação formal e da escolarização como catalisadores do desenvolvimento econômico e da formação cidadã, sob o prisma da Sociedade do Conhecimento, é inquietante e ultrajante o panorama da Educação no Campo no Brasil, caracterizado recorrentemente: pelo ambiente pouco estimulante para a aprendizagem, pela transmis-

são de saberes desconectados da realidade vivenciada pelos alunos, pelas baixas expectativas dos professores e pela insuficiência de profissionais qualificados, pelas salas de aula multisseriadas, pela precariedade do transporte escolar e pela falta de infraestrutura física. Resultado: a taxa de analfabetismo na população rural brasileira é quase seis vezes maior do que na urbana. Ademais, a população rural do país tem, em média, apenas metade dos anos de escolaridade em comparação com a população urbana.

O livro se enquadra no campo de saber da Gestão da Educação Pública, um objeto de estudo multidisciplinar, assim como a formação acadêmica da autora, que é graduada em Ciências Sociais, com mestrado em Administração Pública e Governo, doutorado em Educação e livre docente em Administração. Tendo como base a sua tese de livre docência, defendida em uma escola/departamento da disciplina de Administração, o livro se destaca pela análise de dados empíricos que resultam em informações que podem (e devem) subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação no Campo no Brasil.

Incluindo a Introdução e as Considerações finais, a obra está organizada em seis capítulos. Na Introdução, a autora problematiza a Educação no Campo no Brasil como objeto de política pública e apresenta a sua hipótese de distorção entre o que o setor público entende como urbano no país e o que é, de fato, a área rural. Historicamente, a incompreensão das autoridades educacionais brasileiras sobre a realidade dos municípios rurais, subestima a oferta de educação no campo e compromete o desempenho dos alunos. O Capítulo 2, como referencial teórico, inter-relaciona a evolução da organização do Estado e da gestão pública no país no século XX e nos anos 2000 com a trajetória das políticas públicas de Educação no Campo nesse período. A autora mostra que a agenda *setting* da Educação no Campo é algo – relativamente – novo, emergida com a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com os movimentos sociais de renovação da Educação Rural, cujos des-

dobramentos criaram uma institucionalidade (SECADI/MEC) e encetou projetos como o Projovem Campo.

No Capítulo 3, por sua vez, a autora discute o conceito de desenvolvimento e critica a definição de área rural utilizada pelo IBGE, incorporando a classificação de municípios rurais proposta por Veiga (2002). A ideia é (re)pensar a Educação no Campo para além da Educação Rural; assim, tal modalidade de educação incorporaria tanto as escolas instaladas na área rural, voltadas – comumente – para os filhos de agricultores familiares, de assentados da reforma agrária e de funcionários das médias e grandes propriedades rurais, como as escolas localizadas no perímetro urbano dos municípios, tipicamente, rurais. No Capítulo 4, a autora desvela a metodologia e o *design* de sua pesquisa. Trata-se de uma investigação exploratória e descritiva, que considera a taxa de evasão escolar e o desempenho da escola como variáveis dependentes do perfil socioeconômico dos alunos (local de moradia). Utiliza-se de dados da Prova Brasil/SAEB, do IDEB e do Censo Escolar, tendo como abrangência o Estado de Minas Gerais, e realiza uma análise com a aplicação de estatística descritiva e de diferença de média para comparar o urbano com o rural.

A escolha de Minas Gerais como caso é representativa dos vários Brasis; é *per si* uma unidade da federação cuja heterogeneidade socioeconômica (com aglomerados urbanos e municípios rurais, com áreas altamente desenvolvidas e territórios bastante carentes, etc.) ilustra a diversidade do país, além de ser o estado com maior número de municipalidades. No estudo, pela categorização de Veiga (2002), foram identificados 704 municípios rurais. No Capítulo 5, as análises mostram o baixo desempenho dos alunos de escolas localizadas em municípios rurais (e residentes da zona rural, sem escola no campo) diante do aluno que frequenta uma escola na zona urbana e reside em um aglomerado urbano. Para a autora, por não estarem em uma escola condizente com o seu meio/estilo de vida, o desempenho dos alunos dos municípios rurais é comprometido, acentuando o fracasso escolar.

Enfim, no Capítulo 6, à guisa de conclusão, a autora apresenta o desfecho de sua pesquisa e afirma que a Educação no Campo, na atualidade, leva-nos ao desafio de refletir sobre o seu modelo e a sua escola à luz da especificidade do que é área rural no Brasil e da identidade do que é campo. Ou seja, é um convite aos acadêmicos para a ampliação e o aprofundamento do rol de pesquisas sobre a Educação no Campo no país, bem como aos mandatários políticos e técnicos para a ressignificação das políticas públicas na área.

Sem delongas, boa leitura a todos e, novamente, parabéns à Prof.ª Claudia por este livro, que alarga o seu percurso e a sua obra sobre a Educação no Campo no Brasil.

Prof. Fernando de S. Coelho

Professor do curso de graduação e do programa de mestrado em Gestão de Políticas Públicas da EACH-USP. Doutor e mestre em Administração Pública e Governo pela EAESP-FGV.

Introdução

O contexto mundial vem sofrendo mudanças com a globalização e o advento de novas tecnologias. Nesse cenário evidencia-se a necessidade de promover o desenvolvimento dos países, baseando-se, principalmente, na promoção da educação de sua população. Mello (1991) discute que o papel da educação nos países está diretamente relacionado com desenvolvimento e democracia, sendo um dos principais fatores que podem associar crescimento econômico com qualidade de vida.

Kliksberg (1999) destaca que, no final do século XX, a educação passou a ser vista como principal estratégia de desenvolvimento e competitividade dos países no cenário do capitalismo pós-moderno. Além disso, o autor discute o papel executado pela educação no desenvolvimento social e na conquista de equidade. Aliado a isso, Alves (2007) complementa que a educação para o século XXI deve ser desenvolvida ao longo da vida, acompanhando as mudanças ocorridas no cenário do jovem a ser educado. A educação deverá se focar na formação do cidadão, da pessoa em sentido amplo, não somente focando a questão profissional (SCHULTZ, 1973).

Considerando a educação um mecanismo de desenvolvimento, Kliksberg (1998) afirma que investimentos em capital humano, capital social e melhoria da equidade, em uma perspectiva democrática, são primordiais para formar bases firmes ao crescimento econômico. Esse investimento é realizado por meio da educação, e, dessa forma, são necessárias formas de garantir um ensino de qualidade. Assim, a busca de mecanismos que assegurem um ensino de qualidade aos alunos que dependem do sistema público e gratuito é extremamente necessária no atual estágio do Estado brasileiro, conforme afirmam Alves e Passador (2011).

No caso brasileiro, o desenvolvimento e abrangência da educação apresentam fraquezas, uma vez que a preocupação de promover o desenvolvimento integral da sua população ficou de lado durante vários anos, o que gerou disparidades gigantescas entre o Brasil econômico e o Brasil social. Hoje o país ainda apresenta enormes índices de desigualdade social (PASSADOR, 2009).

Dentre os direitos sociais garantidos pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a educação ocupa papel de destaque por ser elemento primordial no exercício da cidadania e, dessa forma, torna-se necessário que o Estado ofereça boas condições educacionais para todos os brasileiros. No artigo 6º da Constituição, observa-se que: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". No entanto, o cumprimento dessa obrigação é, muitas vezes, negligenciado, havendo milhões de brasileiros com acesso precário a esse direito, dentre os quais, destaca-se grande parcela da população rural (BAPTISTA, 2003).

Sen (2000) destaca, ainda, que os direitos não são suficientes, os indivíduos devem possuir capacidades, direitos e a habilidade de exercê-los. Sendo assim, cabe aos governos o ônus de construir uma sociedade baseada na equidade e na justiça.

Para contemplar a adequação à realidade dos estudantes, é essencial conhecer tal realidade brasileira. Nesse sentido, cabe observar que o Brasil tem sua economia fortemente baseada em

atividades provenientes da zona rural. De acordo com dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apenas cerca de 15,6% da população total do país é considerada rural. Diversos estudos, no entanto, apontam que tais dados não correspondem à realidade, devido, principalmente, às inadequações existentes na definição do que seja rural e urbano no Brasil. De acordo com Veiga (2002), no Brasil verifica-se que pequenos municípios geralmente possuem economias fortemente apoiadas na exploração e utilização de recursos naturais, apresentando várias características inerentes ao mundo rural. O mesmo Censo de 2010 mostra que, dos 5.565 municípios brasileiros, 2.525 (mais de 45%) têm menos de 10.000 habitantes, sugerindo que os municípios brasileiros, na maior parte dos casos, apresentariam as acima mencionadas características do ambiente rural. Há também divergências quanto à definição do que é urbano e o que é rural.

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2009b), apontam que apenas 24% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da zona rural no país têm curso superior, e chegam a ganhar até 60% menos que os docentes da zona urbana. Nota-se também que, apesar do censo demonstrar uma porcentagem de 15,6% da população como sendo rural, há mais pessoas vivendo em um ambiente com características rurais, ou seja, dependentes da terra, de recursos naturais e de políticas públicas que possibilitem sobrevivência digna no campo.

Por outro lado, apesar da garantia constitucional, o país demonstra, claramente, problemas para cumprir a Carta Magna devido, entre outros motivos, à urgência da vigência em garantir somente o desenvolvimento econômico do país, deixando de lado o desenvolvimento regional, sustentável e social (CANO, 1985; KLIKSBERG, 1997). O Brasil, mesmo que constitucionalmente reconheça a educação como necessidade, ainda não traz as condições adequadas para que aquela seja aplicada da forma como deveria. Tal deficiência, que já é grande em muitas áreas ur-

banas, torna-se ainda mais aguda no campo. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2009), os analfabetos brasileiros somam 14,1 milhões de pessoas acima de 15 anos, sendo 40% destes no meio rural.

O gráfico 1 abaixo relaciona pessoas com 10 anos de idade ou mais divididas por situação de domicílio e por alfabetização:

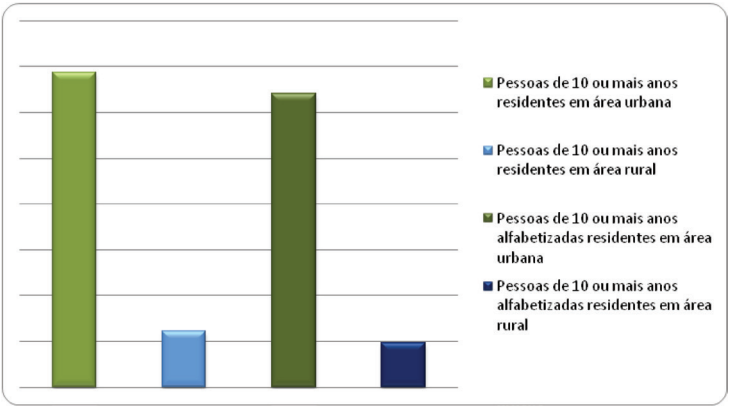

Gráfico 1- Pessoas de 10 anos ou mais de idade, total e alfabetizadas, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 2010
Fonte: Censo do IBGE (2010a)

Como apontado anteriormente, é necessário observar que, da população analisada, aproximadamente 15% é residente do espaço rural, portanto um número expressivo. A segunda é que, aproximadamente 21,2% da população rural analisada, ainda é analfabeta. Enquanto a porcentagem de população rural analfabeta atinge os 21,2%, a taxa de população analfabeta urbana atinge, aproximadamente, 6,9%. Portanto, o gráfico 1 reafirma a deficiência brasileira no aspecto educacional, cujo campo apresenta resultados ainda mais agudos.

Um dos motivos da falta de condições adequadas na educação está nas políticas públicas que, no Brasil, tendem a ser genéricas e voltadas para o mercado, o que causa deficiência na estrutura da educação pública. Ao longo do século XX, a maior parte

dos investimentos brasileiros foi direcionada para área urbana, o que traz como consequência a marginalização da população rural. Nota-se que o campo tem, então, um problema histórico de tendência das políticas públicas brasileiras, além da falta de interesse dos investimentos no país. Nesse contexto, a cultura urbana passou a ser sobrevalorizada com relação à cultura do campo em pequenas produções e levou a criação de estereótipos sobre a população do campo como ingênua, preguiçosa, doente, rústica e atrasada (BARREIRO, 2010; CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

As políticas públicas brasileiras, com ênfase na segunda metade do século XX, também aceleraram o cenário de desigualdade no país. O gráfico 2, abaixo, relaciona domicílios particulares permanentes por classe de rendimento nominal mensal domiciliar per capita:

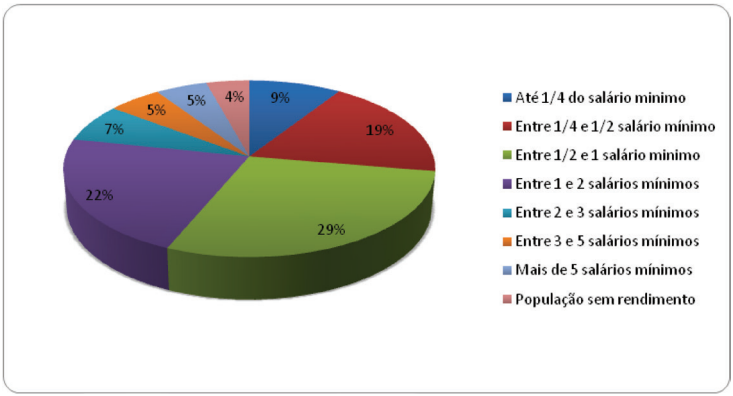

Gráfico 2- Domicílios particulares permanentes por classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita
Fonte: Censo do IBGE (2010a)

Pode-se notar que o percentual da população analisada que vive com até um salário mínimo é de 56,32%. Enquanto isso, a população que vive com mais de três salários mínimos atinge a faixa de 10%. O número expressivo de brasileiros analisados vivendo com menos de um salário mínimo e também com mais

de três salários mínimos demonstram o grau de desigualdade no país (VIEIRA, 1997, 2001).

Por outro lado, ao unir políticas públicas à educação do campo, percebe-se também que não existe somente o problema na infraestrutura, mas também uma necessidade em adaptar o ensino á realidade vivida nas áreas rurais, tendo em vista um desenvolvimento sustentável e includente.

Confirmando esse ponto de vista, Barros e Araújo (1991), Carvalho e Teixeira (2005) e Passador (2006) ressaltam, justamente, que o modelo político agrícola brasileiro predominante no pós-guerra teve foco urbano-industrial, priorizando políticas públicas voltadas para o mercado, ao invés de políticas de natureza estrutural como reformas no sistema de educação ou na estrutura da posse de terra.

Essa desigualdade reflete diretamente na direção em que as políticas públicas brasileiras dirigem-se. Os 10% mais ricos da população brasileira estimulam e dirigem seus fundos quase totalmente às áreas urbanas. Isso faz com que a população rural, muitas vezes, torne-se marginalizada de todo o desenvolvimento interiorizado (PNUD, 1997).

Em outras palavras, há no Brasil um quadro negativo no que tange à educação do campo. Tal fato é decorrente de processos históricos, já que "nunca houve e não há, nas políticas públicas, um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e, consequentemente, das escolas que lá funcionam" (VENDRAMINI, 2004, p. 156). As duas esferas, urbano e rural, foram tratadas de maneira dicotômicas e estranhas entre si, sendo necessária a superação de tal visão por meio da integração entre o meio rural e o meio urbano, a fim de que seja contemplada a complexidade da totalidade do mundo real, como afirmam Canário (2000) e Silva (2000). Portanto, a articulação entre ambos os meios é fato contrário às políticas educacionais implantadas pelo governo no decorrer da história do nosso país, visto que, em sua grande maioria, foram modeladas em consonância com o modelo econômico vigente.

Segundo tabulações presentes no estudo Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007), parte significativa da população rural está na parcela dos 50% mais pobres do Brasil. Outro dado ressaltado nesse estudo é a baixa escolaridade de tal população, na qual estão presentes os agricultores. Kageyama (2008) ressalta esta variável em seu estudo. Segundo ele, existem grandes diferenças nos níveis educacionais das diversas regiões brasileiras. Vários autores no Brasil relacionam esses fatores ao desenvolvimento da educação rural, explicitando que as transformações relacionadas à sustentabilidade, cidadania dos agricultores e justiça social foram desprezadas (BAPTISTA, 2003; FREIRE, 2008; GRAZIANO DA SILVA, 1995, 1999a e 1999b; LEITE, 2002; SLIWIANY, 1987). Outras questões referentes à escola rural relatam que os problemas existentes não se limitam ao fator infraestrutural, mas também à baixa qualificação do corpo docente de tais escolas.

Nesse contexto, é necessário, no Brasil, um estudo que investigue se aos receptores da educação do campo é ensinado algo pertinente ao ambiente que os circunda e seus trabalhos, se o conteúdo aprendido é perpetuador da preservação do meio ambiente, democratizador e se promove o desenvolvimento do lócus rural e como as escolas atuam na implementação de políticas públicas educacionais direcionadas à educação rural de maneira a comprovar ou não a adoção de novas diretrizes.

O espaço rural arraiga, portanto, problemas que não são somente da disparidade de investimentos e políticas públicas voltadas somente para o espaço urbano, mas também de uma desigualdade gerada por anos de história (ABRAMOVAY, 2000; VEIGA, 2002).

Kageyama (2008) ressalta que, mesmo nas regiões mais ricas, os níveis educacionais encontrados estão abaixo do ideal de 11 anos de estudo. A necessidade da adequação do ensino à realidade e, portanto, à produção de resultados que tragam evolução ao indivíduo e a sociedade é apontada como ponto fundamental à educação do campo. Segundo Freire (2008), para que a educação seja efetiva, como prática libertadora, não pode ser a do depósito

de conteúdo, mas deve ser a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Alves (2007) diz que o professor deve pressupor que seus ensinamentos sejam importantes e façam diferença na vida do seu aluno, pois, senão não há sentido no seu trabalho. Já Baptista (2003) ressalta que existe a necessidade de considerar que os problemas da escola rural não são apenas aqueles de infraestrutura física, mas também a grande necessidade de debater o papel político da escola[1].

Mesmo que ainda exista uma notável porcentagem de pessoas analfabetas no Brasil, atualmente, existem projetos que tentam mudar esse cenário. Oliveira (2008) revela que, recentemente, o governo federal, por meio de parceria com vários ministérios e com movimentos ligados à luta do campo, lançou alguns programas e projetos para a educação da população rural. No final da década de 90, surge o movimento "Por uma Educação do Campo", cujas bases epistemológicas defendem a visão de que o mundo rural é diferente do urbano. A pressão exercida pelos movimentos sociais atuantes no campo fez com que o Estado, juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, começasse a financiar programas de educação do campo propostos por esses movimentos atrelados com a noção de Estado trabalhada por eles (BEZERRA NETO, 2010).

A base legal evidenciou a necessidade de atender às áreas rurais e também de adequar a forma de ensino para tal público. Partindo desse princípio, o MEC criou a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2011b) que, por sua vez, iniciou o planejamento de projetos, visando suprir tais deficiências.

Assim, a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a pressão exercida pelos movimentos sociais, a criação da SECADI, o aumento de material científico

1 Recentemente a Espanha, estado da Catalunha, é o país que mais desponta com investimentos em escolas do campo, enquanto proposta de equilíbrio territorial. Entretanto, essa pesquisa não irá discutir essa abordagem.

voltado para a educação no campo e as várias conferências entre organizações não governamentais, universidades públicas, e organismo de fomento às pesquisas científicas são demonstrações de que a educação rural tornou-se item de agenda governamental.

Ainda que não seja uma solução permanente, as iniciativas, tanto federais quanto estaduais para a educação do campo, tentam romper com a negligência existente no país quanto a essa área no passado. Porém, é necessário dizer que, mesmo que ações estejam sendo tomadas, ainda há muito a evoluir, já que existe um número substancial de pessoas analfabetas em áreas rurais. Ressalta-se que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação escolar brasileira compõe-se de dois níveis, sendo o primeiro a educação básica (composta pelos ensinos infantil, fundamental e médio) e a educação superior. Partindo dessa definição, compreende-se que o escopo dessa pesquisa refere-se à análise dos indicadores referentes à educação pública fundamental estadual e municipal.

Para avaliar o sistema educacional brasileiro, o INEP elabora, periodicamente, avaliações e levantamentos como a Prova Brasil/SAEB, o ENEM, Censo Escolar, entre outros. Nesse estudo, destacam-se a Prova Brasil/SAEB, o Censo Escolar e o IDEB. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) é uma avaliação que contempla não somente questões de conteúdo, mas também habilidades e competências. Ela é censitária para os alunos dos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental público, tanto na área urbana como rural, em escolas que tenham, ao menos, 20 alunos na série a ser avaliada. Quando aplicada a esse estrato, ela recebe o nome de Prova Brasil. Nos demais casos, ela é aplicada na forma de amostragem. Considerando-se que o objeto de estudo nesta pesquisa diz respeito às escolas da rede pública do ensino fundamental, serão utilizados dados da Prova Brasil. O Censo escolar, por sua vez, é um instrumento de coleta de informações da educação básica realizado anualmente. Ele envolve a coleta de dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Neste contexto, este livro, resultado da pesquisa realizada por meio do prêmio Cátedras do Desenvolvimento do IPEA e que também serviu de base para a tese de Livre-Docência da autora, é um desdobramento da pesquisa "Análise das condições de oferta da educação em escolas da rede pública estadual para mensuração do custo-aluno para o financiamento de uma educação básica de qualidade" (Observatório da Educação - CAPES/INEP), no período de 2007 -2010, coordenado por Cláudia Souza Passador (ALVES, 2007; CALHADO, 2007; MEDEIROS, 2011; PASSADOR, 2009; SALVETTI, 2011). No entanto, o livro aprofunda o tema educação no campo que aparece com características específicas no cenário nacional e que não foram objeto de estudo do projeto anterior, principalmente, na relação com o desenvolvimento no Brasil.

Assim, este livro apresenta as políticas públicas voltadas para a educação do campo, e analisa a influência do perfil socioeconômico dos alunos (considerando sua zona de residência, rural ou urbana), a taxa de evasão e o desempenho das escolas, especificamente na Prova Brasil/SAEB (desempenho das escolas), no Censo Escolar (local de moradia do aluno) e no IDEB (desempenho das escolas a partir da proporção dos alunos residentes em zonas urbanas ou zonas rurais), para os alunos da rede estadual e municipal de ensino público fundamental, utilizando a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no contexto do desenvolvimento rural no Brasil.

A hipótese da presente pesquisa refere-se às políticas públicas de educação fundamental no Brasil em regiões com características rurais. A partir do referencial teórico escolhido e dos dados analisados, é possível identificar uma distorção entre o que o governo federal entende como urbano no Brasil e o que é, de fato, área rural no país, subestimando a oferta de educação do campo para as cidades brasileiras. Portanto, a hipótese dessa pesquisa é, por não estar em uma escola adequada ao seu meio de vida, o desempenho do aluno de cidades rurais e residentes em zona rural é comprometido.

O capítulo a seguir trata da evolução da gestão pública e das políticas públicas de educação no campo no Brasil. O segundo capítulo analisa o contexto rural brasileiro. O terceiro capítulo descreve a metodologia da pesquisa, o quarto, as análises, seguido do capítulo das conclusões e da bibliografia utilizada conforme figura abaixo:

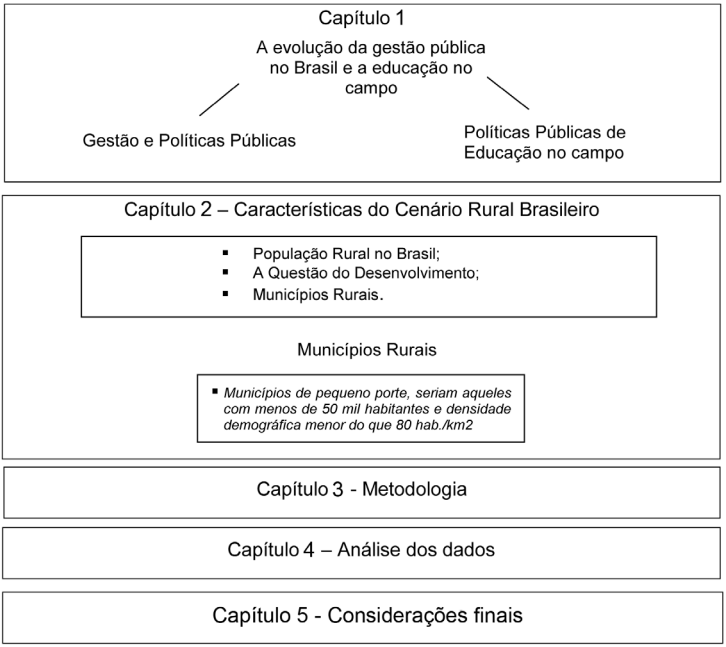

Figura 1- Resumo da organização do livro

1. A evolução da gestão pública no Brasil e a educação no campo

Nessa etapa da pesquisa, realizou-se uma revisão da bibliografia a respeito de temas que estão diretamente envolvidos com os objetivos da pesquisa, como a evolução da gestão e das políticas públicas; e as políticas públicas de educação no campo no Brasil.

1.1 Gestão e Políticas Públicas

Mundialmente, a partir da década de 1970, o modelo de intervenção estatal entrou em crise, motivada pela busca de novas formas de organização do trabalho e também pela internacionalização de problemas econômicos como inflação, estagnação e choques do petróleo. Lehfeld (2008) descreve o fim do modelo keynesiano e a ascensão de um novo modelo de gestão pública, mais curvado à auto-regulação da economia, o chamado modelo gerencialista (BRESSER PEREIRA, 2001; MARTINS, 2010; PAULA, 2005a, 2005b).

O modelo gerencialista, de maneira geral, se apropriava dos conceitos do mundo dos negócios para a gestão pública. Os mo-

delos de planejamento adotados na gestão empresarial foram importados para a gestão pública, que passou a responsabilizar o Estado somente pelo planejamento, deixando a execução das ações para outras instituições. No entanto, nos anos 1970, evidenciou-se que, nas empresas privadas, o planejamento era acompanhado e corrigido continuamente por meio de ações emergenciais. No caso da administração pública, isso não ocorria, e os planejamentos realizados não eram acompanhados e readequados a mudanças de contexto, demonstrando uma frágil capacidade de reação às mudanças que ocorriam (ARTONI, 2012; FREY, 2001; SARAVIA, 2007).

A adoção do modelo de gestão gerencialista levou à formação do chamado Estado Gerencial. Nesse novo modelo de Estado, seu papel foi redefinido como regulador, muito mais do que indutor de desenvolvimento. Objetivava-se inserir conceitos de eficiência do setor público, importando-se valores e técnicas utilizados no setor privado, como a redução do peso de normas e procedimentos; o incentivo a iniciativas criativas e o aumento do nível de responsabilidade dos funcionários, medindo sua qualidade por meio da opinião dos clientes, que, no caso da gestão pública, são os usuários dos serviços públicos (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2003).

No Brasil, a adoção do gerencialismo acompanhou a necessidade de mudanças no final do período ditatorial, caracterizado pela crise econômica. A reforma gerencialista da Gestão Pública encaixava-se pelo fato de ser orientada para obtenção de resultados (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2003).

Para Cavalcanti e Peci (2005) a partir da reforma gerencialista, o Estado brasileiro passou a priorizar os objetivos econômicos acima dos demais objetivos de governo. Os mecanismos de controle do Estado foram flexibilizados, sendo um dos exemplos principais o surgimento das agências reguladoras e o movimento de privatizações na década de 90.

Nesse mesmo período, Paula (2005a, 2005b) e Souza (2006) comentam o surgimento das políticas públicas participativas, que

têm, em sua maioria, a melhoria das condições econômicas e sociais da população menos favorecida como foco. O objetivo delas consiste em promover a inserção dos diversos grupos sociais tanto no processo de formulação quanto no acompanhamento das políticas públicas sociais. No Brasil, encontram-se os conselhos comunitários e nos orçamentos participativos (PAULA, 2005a, 2005b; SOUZA, 2006). Mais recentemente, a partir de 2003, nas políticas interministeriais e nos arranjos produtivos locais incentivados pelo governo federal no Brasil. Assim, o Estado brasileiro redefine seu papel, passando de agente hegemônico para regulador e articulador de ações coletivas. Tais ações seriam as responsáveis por formar a base para o estabelecimento de políticas públicas estruturantes e de desenvolvimento. Nesse ponto, Ferraz e Passador (2006) discutem que a nova geração de políticas públicas é inovadora, pois possui capacidade de regenerar e revitalizar o tecido social.

No entanto, a efetiva consolidação das mudanças nas engrenagens institucionais do Estado brasileiro ainda se encontra em fase de transição. De acordo com as pesquisas de campo recentes, é possível ainda apontar dentro de uma mesma instituição do Estado a existência de fragmentos dos modelos antigos de gestão, da fase burocrática e até mesmo do período pré-burocrático com seus vícios patrimonialistas (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 2002; CAVALCANTI, 2007; DINIZ, 1997; MARE, 1995; PAULA, 2005; REZENDE, 2009; SECCHI, 2009; TENÓRIO, 1998). Assim, o cenário atual do setor público brasileiro apresenta-se em processo de consolidação das práticas gerencialistas.

O quadro 1, apresentado adiante, resume o contexto político econômico e social no mundo e a influência na gestão e nas políticas públicas desenvolvidas:

Evolução do cenário de políticas públicas		
Contexto Político, Econômico e Social	**Influência no cenário da gestão pública e políticas públicas**	**Autores**
Cenário de conflitos entre capital e trabalho após a Revolução industrial; Décadas de 20,30 e 40; Emergência de problemas sociais seguida pela grande depressão de 1929, emergência da abordagem Keynesiana.	Estado de Bem-Estar Social	BRESSER PEREIRA (2001), DALLARI (1998), FREY (2001), LEHFELD (2008), MARTINS (2010), PAULA (2005a, 2005b)
Décadas de 50,60 e 70; Construção das políticas de Bem Estar Social (*Welfare State*).	Estado Desenvolvimentista	BRESSER PEREIRA (2001), LEHFELD (2008), MARTINS (2010), PAULA (2005a, 2005b)
Décadas de 80 e 90; Crise do Leste Europeu; Internacionalização dos problemas econômicos; Desconstrução do *WelfateState*.	Ideias de privatização Estatal Modelo Gerencialista Estado regulador	BRESSER PEREIRA (2001), LEHFELD (2008), MARTINS (2010), PAULA (2005a, 2005b)
Século XXI; Crise econômica mundial.	Estado Mínimo X Estado Articulador	BRESSER PEREIRA (2001), LEHFELD (2008), MARTINS (2010), PAULA (2005a, 2005b)

Quadro 1- Evolução do cenário de políticas públicas

É importante ressaltar que as reformas têm como bases políticas administrativas as ações governamentais voltadas para a geração de maior capacidade gerencial e governabilidade das organizações e das instituições públicas, e também para melhoria da implementação de políticas públicas. Por esse motivo, acabam

ocorrendo mudanças na legislação, nas técnicas de trabalho, e nas estruturas administrativas e institucionais do aparelho de Estado (KEINERT, 2000).

A administração pública sempre esteve envolvida em processos de reforma, que trouxeram impactos tanto para as organizações públicas como para as estruturas de funcionamento do setor público, neste caso específico, o executivo federal. Em se tratando de reformas administrativas, verifica-se que o principal pressuposto dessas reformas é que elas são formuladas e implementadas, em princípio, com o objetivo de superar as dificuldades gerenciais e organizacionais existentes no setor público (COSTA, 2002; REZENDE, 2004).

Após a segunda metade do século XX, começou a ser usada a expressão "modernização administrativa", ao invés de "reformas", devido a um englobamento de políticas sociais, regionais, dentre outras.

Essa transição deve ser enfatizada no Brasil, pois marcou uma mudança de enfoque, de abordagem e de importância da administração pública (KEINERT, 2000). O quadro 2, que segue, especifica o cenário de políticas públicas no Brasil:

Cenário de políticas públicas no Brasil		
Reação ao cenário autoritário da Revolução de 1930; Constituição de 1934 (Revogada em 1937).	Intervenção do Estado na prestação de serviços sociais	BRESSER PEREIRA (2001), MARTINS (2010)
Plano de Metas (JK); Política de desenvolvimento econômico via industrialização.	Políticas estabelecidas contemplavam a dimensão social, entretanto a colocavam em último plano sendo a dimensão econômica muito mais importante.	BRESSER PEREIRA (2001), MARTINS (2010)

Golpe militar de 1964; Decreto-lei nº 200/67.	Foco na reforma desenvolvimentista, busca pelo desenvolvimento industrial.	BRESSER PEREIRA (2001)
Fim do período ditatorial; Retorno da democracia; Agravamento da crise fiscal; Constituição de 1988; MARE: Plano Diretor da Reforma do Estado.	Reforma Gerencial no Brasil Eficiência e eficácia; Descentralização da execução das políticas públicas.	BRESSER PEREIRA (2001), MARTINS (2010)
Crescimento dos níveis de desigualdade social; Aumento dos problemas sociais; População com noções de cidadania requer melhorias e espaço de participação.	Gestão Societal ou Gestão Social; Políticas Públicas participativas; Políticas públicas inovadoras que regeneram o tecido social; Gestão Pública Democrática.	FERRAZ; PASSADOR (2006), PASSADOR; PASSADOR (2010), PAULA (2005a, 2005b), TENÓRIO; ROZENBERG (1997)

Quadro 2- Cenário de Políticas Públicas

Portanto, no caso brasileiro, pode-se identificar três grandes períodos no que tange à administração do Estado: o período Clássico, o período Desenvolvimentista e a administração Gerencial. O período Clássico compreende a primeira reforma do Estado, iniciada na década de 1930, caracterizada pelo modelo de administração burocrática weberiana (WEBER, 1999)[1], e trazendo, ainda, em si a herança cultural do colonialismo, como a centralização do poder e o autoritarismo. Neste período, encontra-se as primeiras tentativas de profissionalização do setor

1 Ver Max Weber (1999) no qual o autor discute a natureza, pressupostos e Desenvolvimento da Dominação Burocrática. Motta e Bresser Pereira (2004) discutem as organizações burocráticas relacionando o tema às teorias das organizações.

público brasileiro, como a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP). Reformas efetivas só voltariam a acontecer durante os anos do regime militar, entre 1964 e 1985, no chamado período Desenvolvimentista. O Decreto-lei nº 200/67 representou um marco na administração pública, proporcionando grande flexibilidade para administração pública federal, pois tornou possível a contratação de terceiros para atividades não ligadas à atividade-fim das instituições, como limpeza e segurança. Também foram previstas possibilidades de utilização do setor privado para realização de obras de infraestrutura. A reforma permitiu ainda a contratação em larga escala de servidores no regime celetista, dispensando a obrigatoriedade do concurso público e não implicando, portanto, estabilidade ao trabalhador (ABRUCIO, 1997; BRASIL, 1995; BRESSER PEREIRA, 1996, 2002; CAVALCANTI, 2007; DINIZ, 1997; PAULA, 2005a e 2005b; REZENDE, 2004; SECCHI, 2009; TENÓRIO, 1998). Pode-se ressaltar que o período de transição para a democracia deu-se em um momento de instabilidade econômica gerado pela crise internacional do petróleo de 1979.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) deu especial atenção à administração pública, tentando prover instruções compatíveis com o Estado Democrático de Direito, aumentando o controle do Estado por meio de políticas mais rígidas com relação às licitações e contratos, e ainda tornou necessário o concurso público para ingresso de pessoal nas administrações direta e indireta.

Em 1994, o presidente Fernando Henrique Cardoso assume a presidência, sendo a reforma do Estado um dos pontos principais de seu programa de governo. A reestruturação foi defendida sob o argumento de que a crise vivenciada pelo país desde os anos 1970 fora causada pela crise do Estado. Assim, em 1995, o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, então indicado ao Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) (BRASIL, 1995), apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado, alinhado aos princípios da nova administração pública britânica. O projeto originou a criação da Emenda Constitucional nº

19/1998, que consolidou no Brasil a fase da administração pública gerencial vigente até os dias atuais.

De acordo com Secchi (2009, p. 354), a administração pública gerencial pode ser entendida como "um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade". Na administração pública gerencial, encontra-se o incentivo à competição, ampla utilização de técnicas de gestão advindas da iniciativa privada (*management*), foco na figura do administrador-gerente com autonomia de decisão, implantação de mecanismos de avaliação de desempenho e orientação para resultados. Porém, é possível notar que, apesar de o Brasil adotar em seu discurso o modelo de administração pública gerencial desde a década de 1990, a consolidação das mudanças nas engrenagens institucionais do Estado brasileiro ainda se encontra em fase de transição.

Nesse cenário, o setor público brasileiro ainda se apresenta em processo de consolidação das práticas gerencialistas. É possível identificar duas correntes fundamentais de pensamento: a primeira é formada por autores prioritariamente liberais, como Bresser Pereira (2002) e Cardoso (2005), visivelmente favoráveis à efetivação do modelo gerencialista, enquanto a segunda é composta por autores que defendem modelos alternativos de gestão, como a Administração Societal de Paula (2005a; 2005b), a Gestão Social de Tenório (1998) e Gerente Equalizador, de Cavalcanti (2007), apontando as falhas e dificuldades do modelo gerencialista. Tais críticas ocorrem, principalmente, no que diz respeito ao choque das práticas de gestão do setor privado com a cultura organizacional do setor público.

Alguns autores denominam essas duas vertentes como: a administração pública gerencial, sob a égide da Nova Gestão Pública (NGP) e a administração pública societal, sob a égide do Novo Serviço Público (NSP).

Como apontado anteriormente, a Nova Administração Pública (NGP) foi implementada em resposta à crise fiscal, crise no

modo de intervenção do Estado, crise do modelo burocrático, responsável pela administração do Estado e também pela crise política. Visava, em síntese, à transformação da cultura burocrática que permeava a administração pública brasileira, incutindo uma nova cultura denominada gerencial.

O termo "cidadão-cliente" é utilizado, inclusive, como forma de aproximar da lógica de mercado. Esse processo refere-se à aplicação das ideias e ferramentas de gestão do setor privado adaptadas ao setor público, englobando, por exemplo: os programas de qualidade e a reengenharia organizacional.

A implementação do modelo da nova gestão pública, cujas raízes encontram-se na economia de mercado, nas teorias de custos e benefícios e na teoria da escolha pública, depende, além dos ditames legais que autorizam a privatização, a terceirização e a adoção de outros mecanismos de mercado para a produção dos serviços públicos, da preparação da sociedade para aceitar essa nova orientação para a produção dos serviços públicos (SALM; MENEGASSO, 2009).

Salm e Menegasso (2009) afirmam existir três modelos relevantes em administração pública: o modelo da administração pública convencional, aquela cuja burocracia é que produz o bem público ou os serviços públicos; o modelo da nova gestão pública, no qual, o mercado é o principal alocador dos serviços públicos; e, ainda, um terceiro modelo, que seria o novo serviço público, em que o bem público ou o serviço público é coproduzido com a sociedade e pela sociedade. Os autores utilizam o conceito de Novo Serviço Público para denominar o modelo emergente que se mostra presente sempre que a comunidade ou o cidadão coproduz o bem público ou os serviços públicos em parceria com os agentes públicos.

O Novo Serviço Público surge como uma alternativa para a Nova Gestão Pública, inspirado na teoria política democrática, visando, particularmente, à conexão entre cidadãos e seus governos, com abordagens alternativas à gestão, e ao modelo organizacional, sendo mais humanística na teoria da administração

pública (DENHARDT, 1990). Essa vertente societal propõe um novo modelo de gestão pública, opondo-se ao estilo burocrático de gestão e buscando uma ampliação da democracia através de uma maior inserção e participação da sociedade organizada na administração pública.

A Administração Pública Societal é influenciada pelos seguintes elementos: "a busca de um novo modelo de desenvolvimento, a concepção participativa e deliberativa e democrática, a reinvenção político-institucional, e a renovação do perfil dos administradores públicos (PAES DE PAULA, 2005b, p. 154).

Em síntese, o conflito está presente na discussão entre os defensores e opositores do movimento gerencialista, com críticas ao gerencialismo e à cultura do *management* (PAULA, 2005a, 2005b), e, muitas vezes evidenciando como a cultura organizacional do serviço público pode obstruir mesmo ferramentas de grande aceitação na iniciativa privada. Posição de encontro ao modelo proposto por Cavalcanti (2007), que defende, na figura do Gerente Equalizador, a solução para conciliar o conflito entre as diversas forças presentes no âmbito do poder público e implantar as reformas necessárias para a modernização do Estado brasileiro.

Por outro lado, percebe-se uma contradição no Estado Gerencialista ao reduzir a ação do Estado em contraposição ao modelo da Constituição de 1988, que garantia a universalização dos direitos do cidadão brasileiro. Isto é, enquanto a reforma gerencialista reduzia a interferência do Estado, por exemplo, na solução dos conflitos entre capital e trabalho, a sociedade brasileira, cada vez mais, esperava a oferta de educação pública de qualidade, entre outros direitos.

Mais recentemente, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão resolveu adotar a nomenclatura de Gestão Pública Democrática e criou, em 2011, a Secretaria de Gestão Pública, cujo objetivo é facilitar a atuação dos órgãos e entidades das Administrações Direta e Indireta, conforme figura 2 abaixo:

Figura 2 - Secretaria de Gestão Pública
Fonte: adaptado de Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011

De acordo como o modelo de Gestão Pública Democrática, o objetivo da Administração Pública é viabilizar o ideal político nacional de Estado Democrático de Direito estabelecido na Constituição Federal de 1988, assegurando e aprofundando os princípios democráticos da Constituição. A orientação político-estratégica é o papel indispensável do Estado na formulação de políticas, na regulação da competividade e na promoção do bem comum da sociedade.

A Secretaria de Gestão também ressalta a necessidade de ajustar o marco legal da Administração Pública ao modelo de gestão pública democrática:

- Caracterizado pela ênfase na capacidade de regulação estatal de negociar e formação de consensos entre burocracia, sociedade e mercado;
- Cotado de modelos organizativos mais flexíveis, ágeis, participativos e voltados para resultados;

- E uso criterioso dos poderes estatais e no exercício da ponderação entre interesses, valores e direitos, espaço de trânsito privilegiado do controle social.

Em outras palavras, a Gestão Pública Democrática tenta criar novas soluções para a atuação da Administração Pública, conforme as orientações estratégicas apresentadas na figura 3:

Figura 3- Orientações Estratégicas
Fonte: adaptado de Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011

Entre os principais projetos da Secretaria estão:

- Debate de uma "nova lei orgânica" para a Administração Pública Federal;
- Ciclos de Debate *Direito e Gestão Pública*;
- Projeto de Regulamentação da Defesa dos Direitos dos Usuários dos Serviços Públicos.

Nas orientações estratégicas da Secretaria, estão:

- Investir no controle social: mecanismos de avaliação da opinião dos cidadãos; projeto de Defesa dos Direitos dos Usuários dos Serviços Públicos;
- Rever os regimes jurídicos de pessoal na administração pública: aumentar a participação da sociedade na governança dos órgãos e entidades; atualizar e consolidar a legislação e normas do Regime Jurídico Estatutário – Lei 8.112/90; Dispor sobre a aplicação do Regime CLT na Administração Pública Indireta *("CLT Público");* e promover o debate sobre o regime previdenciário do servidor.
- Investir na avaliação de desempenho dos servidores públicos: avaliação de desempenho individual com foco em resultados institucionais; Mecanismos de reconhecimento e valorização do servidor público, baseado no desempenho; e Regulamentar a demissão por insuficiência de desempenho (art. 41, §1º, III da Constituição).
- Investir na articulação federativa: promover o debate e a construção conjunta de soluções para a gestão pública.

Assim, é possível visualizar vários desafios na administração pública brasileira, como criar modelos institucionais e jurídicos modernos e efetivos; gerar processos racionais e eficientes; estruturas organizacionais adequadas; força de trabalho motivada, gerida com eficiência e eficácia; sistemas de monitoramento e avaliação institucionais efetivos e resultados acompanhados, medidos e reconhecidos. Entretanto, devido à brevidade do modelo de Gestão Pública Democrática, ainda não é possível avaliar os desdobramentos do mesmo.

Por outro lado, esse cenário de transformações do setor público brasileiro e o fortalecimento da democracia pós Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) permitiram que a pressão de agentes sociais da sociedade surtisse efeito em alguns setores. Especificamente, pode-se encontrar agora, na primeira década do século XXI, políticas públicas voltadas para a educação do campo, como apontado a seguir.

1.1.1 Políticas Públicas de Educação no Campo

A modalidade de ensino agrícola no Brasil originada no século XIX, durante o período da República Velha, demonstrou, no decorrer do seu desenvolvimento, o surgimento de ações as quais contemplavam o atendimento das necessidades surgidas durante a evolução do sistema econômico brasileiro.

Conforme afirma Gritti (2007, p. 88):

> As reformas educacionais, ao longo do tempo, têm ocorrido em contextos de transformações dos processos de organização da produção. Assim, olhando-se a história brasileira é possível detectar que, a cada período dos diferentes modelos econômicos, correspondem modelos educacionais específicos.

Ressalta-se a existência de iniciativas educacionais no período em questão, como criação de Institutos Agrícolas entre 1859-1861, e financiamento de escolas primárias; escolas rurais, por exemplo. No entanto, é a partir de 1930 que "(...) os órgãos oficiais começaram a demonstrar interesse pela educação rural, tendo como principal preocupação a questão do êxodo rural" (PASSADOR, 2006). Nesse período, há a criação do Ministério da Educação e a garantia de financiamento do ensino rural por meio da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), fato presente no artigo 156, o qual afirmava que:

> A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
> Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Outras iniciativas do período podem ser destacadas, como o movimento favorável à criação de Clubes Agrícolas Estaduais, objetivando a escola como forte núcleo de atuação no meio rural; e o surgimento da Sociedade Brasileira de Educação Rural, que se propunha a propagar a educação rural e difundir o folclore no país (PASSADOR, 2006). Também como exemplo, há a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), a qual promovia a educação como direito de todos, mantendo as empresas como responsáveis pelo ensino na área rural.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)[2], oficializada somente em 1956 (governo Juscelino Kubitschek) e extinta poucos anos depois, em 1963. Tinha por objetivo estimular, através da Educação de Base, a adequação da população que vivia no campo ao plano de desenvolvimento econômico. A época em que a campanha foi criada, a década de 1950, foi permeada pela ideia de desenvolvimento industrial, e isso impactou na realidade da agricultura e da população que vivia no campo. O fundamento da criação da campanha ganhou força nas correntes filosóficas e ideológicas que discutiam os desenvolvimentos econômico, cultural e social das populações mais pobres, com o objetivo de integrá-las ao modelo de desenvolvimento e modernização, incluindo o meio rural no processo de expansão industrial da década de 1950.

Por se tratar de um modelo desenvolvido pelos líderes do governo, a CNER, ao "educar" a população, transformava-se em um "passaporte" para a vida urbana, uma vez que os conhecimentos obtidos transformariam o homem do campo em um sujeito inapto ao seu meio e a solução seria buscar a cidade (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

---

2 A execução da CNER ficou a cargo da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) e o modelo adotado seguiu a experiência extensionista dos Estados Unidos, não foram feitas adaptações ao "pacote" que havia sido testado no país metrópole, realizando-se um transplante cultural da aplicação da política.

A princípio, há, no Brasil, em decorrência da estrutura fundiária fruto do modelo econômico agroexportador inicialmente desenvolvido, a não necessidade de mão de obra especializada, não sendo necessária a formulação de políticas públicas na área de educação para a população. Até então, objetiva-se apenas a qualificação educacional da elite econômica brasileira (GRITTI, 2007; SILVA, 2004).

De maneira geral, Molina (2010) discute que, ao longo da história brasileira, registra-se um período de abandono por parte do Estado no que diz respeito à oferta da educação no meio rural.

A valorização da educação rural coincidia com o pós-guerra e a ascensão da guerra fria e a consequente disputa entre o capitalismo e o socialismo. A ameaça da inserção de influências socialistas na população analfabeta brasileira e, portanto, com baixo nível cultural e carente de mudanças do modelo vigente, atuou como uma ameaça que fortaleceu a atenção direcionada para a redução do analfabetismo no Brasil, tanto no meio urbano como rural (SILVA, 2003).

Entretanto, o cenário voltado para a educação rural foi drasticamente modificado na década de 1960 com a promulgação da Lei 4.024 em 1961 (BRASIL, 1961). Nessa lei, vários fatores relacionados à educação brasileira foram alterados com foco, majoritariamente, na educação urbana. A educação rural, por sua vez, foi deixada a cargo das municipalidades, entretanto, a lei desconsiderava que as prefeituras municipais do interior não possuíam recursos humanos e financeiros para estruturar a educação rural. A partir disso, evidencia-se o processo de deterioração da educação rural brasileira e a submissão ao modelo urbano (LEITE, 2002).

Por outro lado, a partir da década de 1960, intensificou-se o processo de industrialização da agricultura, denominado Revolução Verde. Como característica do movimento há o desenvolvimento de forças produtivas do campo, as quais ansiavam pelo aumento da produtividade baseado em insumos como adubos, fertilizantes, inseticidas, máquinas e implementos agrícolas (FEI-

TOSA, 2007). A reestruturação da agricultura torna-se, juntamente com os aspectos de urbanização e intensificação industrial, fator importante na implantação de políticas educacionais para a população rural (GRITTI, 2007). Como exemplo, tem-se a LDB 4.024/61 e as Reformas da LDB referentes ao Ensino Superior, nº. 5.540/68 e ao Ensino Primário nº. 5.692/71. A partir delas, abstrai-se a ideia da não valorização do trabalhador camponês como protagonista social global, e sim, como instrumento de produção (COUTINHO; TEIXEIRA, 2009). Pode-se citar também como exemplo a elaboração do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau, o qual afirma que através de cursos profissionalizantes, as escolas de 2º grau deverão preparar pessoal qualificado a fim de contribuir para:

- melhorar os níveis de produtividade;
- promover especialistas para melhorar a distribuição de renda no meio rural;
- propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;
- garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral;
- promover a integração econômica e social pela ampliação da capacidade de absorção de produtos não agrícolas. (BRASIL, 1973).

Isto é, a concepção da educação rural, conforme discute Baptista (2003), foi fundada na transmissão de conhecimentos elaborados previamente e levados à população do campo sem fazer adequações, adotando as mesmas metodologias utilizadas na cidade. O contexto de educação rural nasceu no ideal latifundista, no qual, as elites econômicas têm domínio sobre a terra e sobre a população que nela vive (BURSZTYN, 2008). A preocupação do Governo era apenas a formação do homem urbano, devido à intensa necessidade de mão-de-obra para a indústria, intensificada a partir da década de 1950.

Na década de 1970, destaca-se a criação do COAGRI (Coordenação do Ensino Agropecuário), vinculado ao MEC, responsável pela elaboração e acompanhamento de políticas relacionadas ao ensino agrícola, mas o mesmo foi extinto no ano de 1986 (FEITOSA, 2007).

Porém, no final do século XX, a visão da escola por parte da população agrícola sofreu algumas mudanças, passando a ser vista como um agente civilizador, principalmente, depois do fluxo migratório do campo para a cidade. A escola legitimou-se na concepção dos trabalhadores como espaço de transmissão de conhecimentos.

Era a consolidação do modelo de industrialização que vinculava o desenvolvimento à área urbana e restringia a atuação do campo à produção agrícola, que atendia os preceitos do modo de produção capitalista, limitando-se, assim, ao desenvolvimento do *agribusiness* e manutenção dos latifúndios. Nesse contexto, encontramos a inexistência de políticas públicas para a população essencialmente rural e ligada à agricultura familiar (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

Ao final do período militar, a educação rural voltou a receber atenção com a elaboração de projetos e programas voltados para o seu desenvolvimento. Destaca-se, nesse período, o surgimento do EDURURAL na região Nordeste do país, um programa federal em parceria com a Universidade Federal do Ceará. O objetivo do programa consistia em ampliar as condições de escolaridade do povo nordestino, promover uma reestruturação curricular e adequar o material didático (LEITE, 1999).

No contexto de implantação de políticas educacionais da educação do campo, a construção de novas ações educacionais dá-se no final da década de 1980, quando os incipientes movimentos sociais protagonizam o novo projeto de sociedade e educação. Promovem novos valores, identidades e consciência para os povos do povo do campo a fim de transformarem suas realidades e o atendimento dos seus direitos estabelecidos (COUTINHO; TEIXEIRA, 2009; PARANÁ, 2009).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), marcava também uma nova mudança de conjuntura no país e, com isso, mudanças no modelo de governo e na atenção direcionada para a educação. A educação passou a ser um direito de toda a população e dever do Estado. Já na década de 1990, as discussões a respeito da LDB incluíram normas específicas para a Educação do Campo. Nessa lei, a educação rural foi desvinculada da escola urbana e tornou-se passível de ser adequada à realidade do campo, adotando calendário escolar próprio, reduzindo o número de horas letivas e favorecendo a escolaridade de acordo com a sazonalidade agrícola.

Outros fatores também contribuíram para a discussão sobre a educação no campo no país. Entre eles, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001. Esse plano foi uma iniciativa do Ministério da Educação e foi desenvolvido e apresentado sem aceitar influência da sociedade civil, dentre eles, do Movimento de Educação do Campo. As críticas à essa política consistem no fato de ter sido desenvolvida pelo poder público, não contemplando a realidade dos problemas da Educação do Campo e, consequentemente, não atendendo às metas de qualidade da educação requeridos pelo Movimento de Educação do Campo, sendo unilateral e excludente (MUNARIM, 2008b). O segundo fator foi a elaboração das Diretrizes Operacionais diferente do Plano Nacional de Educação (PNE) por consistir em um espaço de participação das organizações e movimentos sociais. Sua elaboração contou com encontros, reuniões e audiências públicas, nas quais, havia autores participantes sensíveis ao Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008b).

Nesse período, foi estabelecido o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que assegura o comprometimento de governos futuros com a criação de cursos de Pedagogia e de especialização específicos para professores das escolas do campo.

Portanto, Martins (2010) e Munarim (2008a) destacam a emergência, a partir da década de 1990 de um movimento social chamado "Por uma Educação do Campo". O movimento objetiva a criação de políticas públicas que renovem a chamada educação rural, atribuindo-lhe níveis de qualidade e fugindo da ideia de exclusão e domesticação da população que vive no campo.

Vários autores, como Fernandes e Molina (2004, p. 9-10), consideram que a educação do campo consiste em um novo paradigma que vem sendo construído por diversos grupos sociais, como "pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias". Há o rompimento com o antigo paradigma do campo, visto como ambiente de produtivismo e não como espaço de vida, incorporando o modo de vida do campo, aspectos culturais, sua organização própria de política, trabalho e espaço (FERNANDES; MOLINA, 2004; GOMES NETO et al., 1994).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tornou-se ativa, pouco depois do estabelecimento da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), focando, dentre outros aspectos, a educação infantil e a educação no campo. O primeiro texto de projeto da LDBEN passou pela Câmara dos Deputados ainda em 1988, mas só se tornou ativo nos aspectos relativos à educação no campo e educação infantil em 1996.

Porém, somente em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem, entre suas atribuições, a de gerenciar diversos programas voltados à melhoria das condições de ensino no campo. Seus principais temas de trabalho são: alfabetização, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos e educação escolar indígena. O objetivo da secretaria é reduzir as desigualdades educacionais por meio de políticas públicas de ampliação à educação.

Em 2011, o MEC incluiu a questão da inclusão social na pauta da SECAD e a mesma passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2011b).

Entre os programas da SECADI, pode-se apontar o Escola Ativa, com metodologia voltada para salas multisseriadas. Outra iniciativa, de abril de 2009, é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que tem como objetivo investir na formação em serviço de professores dos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011a). O programa Procampo iniciou-se em 2005, com quatro pilotos em universidades federais situadas em Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Salvador (BA) e Aracajú (SE), que hoje já formaram as primeiras turmas de discentes em Educação no Campo.

Há também o Projovem Campo – Saberes da Terra, que oferece qualificação profissional e escolarização a jovens agricultores familiares que não concluíram o ensino fundamental.

O quadro 3, que segue, demonstra partes da LDBEN, que influenciaram nos projetos da SECADI, da DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e no novo projeto de educação infantil do campo:

Lei	Descrição	Projeto Afetado
LDBEN nº 9.394/1996: art. 4º	O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...); VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.	Projovem/ Educação Infantil
LDBEN nº 9.394/1996: art. 28º	Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação ao trabalho na zona rural.	Projovem Campo
LDBEN nº 9.394/1996: art.3º	O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.	Projovem/ Educação Infantil
CNE/CEB 05/2009, art.8º Inciso I (BRASIL, 2009a)	As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;	Educação Infantil
CNE/CEB 05/2009, art.8º Inciso II BRASIL, 2009a)	II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;	Educação Infantil
CNE/CEB 05/2009, art.8º Inciso III BRASIL, 2009a)	III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;	Educação Infantil
CNE/CEB 05/2009, art.8º Inciso IV BRASIL, 2009a)	IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;	Educação Infantil
CNE/CEB 05/2009, art.8º Inciso V BRASIL, 2009a)	V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.	Educação Infantil

Quadro 3 - Leis que influenciaram nos projetos da SECADI
Fonte: adaptado de LDBN e Brasil (2009)

O artigo 4º da LDBEN reforça a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), fundamentando a obrigação do Estado em fornecer educação gratuita a jovens e adultos, inclusive garantindo aos que forem trabalhadores meios para que estes possam permanecer na escola.

Tratando de maneira mais particular e complementando o artigo 4º, o artigo 28º da LDBEN reforça a necessidade de oferecimento do ensino de forma adaptada à população rural em termos de metodologia, conteúdo, calendário sazonal agrícola e adequação ao trabalho.

Na tentativa de promover a igualdade de direitos entre as populações rural e urbana, o artigo 3º propõe a universalização do acesso à educação básica profissional e técnica.

A LDBEN, portanto, fornece a base necessária quanto ao dever do Estado, às características da educação do campo e à importância das diretrizes para o desenvolvimento do país.

A divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pela CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica) aprovou as necessidades que já haviam sido estabelecidas pela LDBEN, porém, desta vez, para a educação infantil de populações consideradas minoria na sociedade: como a dos filhos de extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e agricultores.

Mais recentemente, o decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010a) fez com que o "Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária" (Pronera) se tornasse política pública. Tal ato reafirmou o comprometimento de governos futuros com a criação de cursos de pedagogia e de especialização para profissionais em escolas do campo.

É necessário reafirmar que o conceito de Educação no Campo é muito recente, sendo assim, pode-se destacar como uma das iniciativas iniciais: o "I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária" em 1997.

Em 1998, foi feita a Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (ICNEC) que, segundo Vendramini

(2007), ajudou a legitimar a luta por políticas públicas específicas e por projetos voltados para a população do campo. Porém, a atuação da educação rural só foi formalizada em 2002, por meio das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, tratada pela Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Nesse documento, a educação rural é definida como:

> Toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida.

Sinteticamente, o governo federal, com a participação dos movimentos ligados à luta do campo, lançou alguns programas e projetos para a educação da população rural. Em 1996, foi feita a nova LDB (Lei 9.394) (BRASIL, 1996), que trata da primeira lei que aborda a educação rural. Como apontado no quadro 3, em seu artigo 28, a LDB refere-se diretamente à educação rural.

Essa nova discussão, em torno das políticas públicas voltadas para o campo, gerou mobilizações em universidades públicas e municípios brasileiros para debater diretrizes para a educação do campo e proposições que se adequassem à vida da população rural. Como resultado das discussões ocorridas, as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" foram aprovadas. A resolução concretiza o direito à educação da população rural tendo em vista a realidade local contextualizando o ensino.

Na "II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo" em 2004, o principal tema foi especificar políticas públicas de educação do campo, tendo o país um histórico de políticas generalistas. Segundo Arroyo (2007), os movimentos sociais do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas.

Molina (2010) diz que a criação da SECADI teve influência direta da "II Conferência Nacional". O estabelecimento da secre-

taria foi, de certa forma, a resposta do governo para as iniciativas que vinham sendo tomadas na direção de uma educação melhor, inclusive, para as populações consideradas como minorias. Quanto aos projetos da SECADI em andamento, O "Projovem Campo: Saberes da Terra", tem grande importância e será mais detalhado logo adiante.

1.1.2 Projovem Campo: Saberes da Terra

O projeto foi, inicialmente, implantado em 2005, como "Saberes da Terra" em doze unidades de federação. Em 2007, foram integrados ao projeto inicial outros cinco programas existentes: "Agente Jovem", "Pro Jovem", "Saberes da Terra e Escola de Fábrica", "Consórcio Social" e "Juventude Cidadã". É importante ressaltar que, na integração, foram resguardadas as autonomias política e pedagógica de cada programa. Pode-se visualizar no quadro 05 como essa evolução aconteceu ao longo do tempo.

Após a integração, o projeto tornou-se "Programa Nacional de Inclusão de Jovens" e foi subdividido em quatro modalidades: adolescente, urbano, trabalhador e campo.

A área "Projovem Campo" oferece qualificação profissional e escolarização a jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Essa parcela da população, excluída do processo educacional, tem, por meio do Projovem, acesso à educação, que não só cumpre a grade escolar normal, mas também adapta o aprendizado às características e necessidades do meio rural. Em outras palavras, além da elevação da escolaridade com qualificação social e profissional, o objetivo do Programa é contribuir para a formação integral do jovem do campo e potencializar a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Até julho de 2011, o "Projovem Campo: Saberes da Terra" formou cinco mil e sessenta alunos em nível de ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional, bem como a formação continuada de seiscentos profissionais da educação. Foram também construídas – em parceria com estados, organizações populares da sociedade civil e movimentos sociais – práticas pedagógicas e metodologias de ensino contextualizadas com as realidades regionais e culturais. Além disso, ocorreram quatro seminários de formação de equipes pedagógicas estaduais.

O "Projovem Campo: Saberes da Terra" tem em seu conteúdo não só o material de ensinos fundamental e médio, mas também cadernos voltados para a realidade rural. A adaptação do ensino para as áreas rurais surge como outro aspecto positivo levado em consideração pelo atual governo.

Os agricultores que ingressam no projeto recebem bolsa no valor de R$1.200,00 em 12 parcelas, tendo como obrigação ter 75% de frequência. A duração do curso é de dois anos, oferecido em um sistema de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade. A grade do curso é responsabilidade de cada estado devido a especificidades da atividade agrícola local.

As turmas contêm entre 25 e 35 alunos, orientados por três educadores de áreas de conhecimento do ensino fundamental e um das ciências agrárias. O currículo do projeto busca integrar o ensino fundamental com qualificação social e profissional.

Os cinco principais eixos temáticos, distribuídos em formato de cadernos, com o objetivo de suprir a necessidade do aprendizado voltado para o meio rural, são: "Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia"; "Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo"; "Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas"; "Economia Solidária" e "Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial".

A estrutura dos cadernos para educadores é constituída por uma introdução seguida dos capítulos discutidos em sala de aula. Em cada capítulo, são demonstrados: os objetivos, planos de pesquisa e círculos de diálogos, além de textos informativos. Para

os alunos, o caderno detém "introdução" e textos para leitura e posterior debate.

Abaixo, segue o quadro 4 com o conteúdo existente nos cadernos dos educadores:

Eixo Temático	Temas dos Capítulos
Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia	- Tempo Escola de Acolhida - O Eixo Temático I - Roteiro para Planejamento de Jornada Pedagógica.
Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo	-Relações de Trabalho e Práticas Culturais nos Estabelecimentos Familiares -Agroecossistemas: Diálogos de -Políticas Agrárias e Agrícolas -Partilha de Saberes
Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas	- Políticas Públicas e Mecanismos Democráticos -Cidadania: Contextos sociais e históricos -Sociedade Civil, Organizações e Movimentos Sociais
Economia Solidária	- Economia Solidária: Raízes Históricas - Redes de Economia Solidária no Brasil -Experiências em Economia Solidária
Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial	- Território: Noções Conceituais - Dialogando Sobre Políticas Públicas de Desenvolvimento Territorial - Projetos de Vida da Juventude do Campo

Quadro 4- Resumo de Conteúdos dos Cadernos Pedagógicos
Fonte: Adaptado de Cadernos Pedagógicos, 2010

Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições de Ensino Superior públicas, visando atender 35 mil jovens agricultores familiares. Em 2009, foram aprovadas mais de 30 mil novas vagas distribuídas pelas secretárias educacionais de 13 estados.

Segue o quadro resumo de evolução do programa desde sua criação:

Nome do Programa	Ano	Realizações
Saberes da Terra	2005	- Iniciado em dezembro de 2005 em 12 unidades da Federação (BA, PB, PE, MA,PI,RO,TO,PA,MG,MS,PR e SC). - Formação de 5060 alunos com certificação em nível fundamental. - Formação continuada de 600 profissionais da educação. - Produção de cadernos pedagógicos em três estados participantes. - Realização de quatro seminários nacionais de formação das equipes pedagógicas estaduais.
Projovem Campo: Saberes da Terra	2007	- Inclusão de seis programas já existentes ao Saberes da Terra: Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Escola de Fábrica e Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã. - Divisão do Projovem em quatro modalidades: adolescente, urbano, trabalhador e campo. - Estabelecimento de restrição para maiores de 30 anos. - Aumento de R$ 1000,00 para R$ 2400,00 o investimento do Governo Federal por educando, repassado aos entes executores. - Garantia de recursos específicos para produção e distribuição de cadernos pedagógicos. - Recursos específicos no valor de R$5700 para realização de formação continuada em instituições de ensino superior públicas. - Instituição de auxílio financeiro de R$1200 por educando em doze parcelas.
Projovem Campo: Saberes da Terra	2008	- Aumento da disponibilidade de vagas para 35.000 distribuídas em 19 estados da Federação (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins).
Projovem Campo: Saberes da Terra	2009	- Atendimento de 24.000 jovens agricultores familiares.
Projovem Campo: Saberes da Terra	2010	- Atendimento de 80.000 jovens agricultores familiares.
Projovem Campo: Saberes da Terra	2011	- Atendimento de 85.000 jovens agricultores familiares.

Quadro 5- Evolução do Saberes da Terra

Com relação aos projetos em andamento, destaca-se o projeto para a educação infantil rural. O MEC (Ministério da Educação) começou, no final de 2007, as discussões sobre o assunto. Tais discussões tiveram como temas: a ausência de informações sobre a situação da educação infantil no campo, o tamanho da demanda nas áreas agrárias apresentadas pelos movimentos sociais e a necessidade da construção de uma agenda pública propositiva, que traria ferramentas conceituais e outros instrumentos

na implementação de políticas públicas voltadas para a educação infantil rural.

Nesse contexto, em 2008, o MEC, juntamente com secretarias e entidades federais e estaduais, formou um grupo de trabalho interministerial que, na busca de soluções para a educação infantil no campo, propôs a construção de uma agenda comum em torno de três documentos básicos: diagnóstico da educação infantil no campo, texto sobre educação infantil na reforma agrária e plano de ação para a educação infantil no campo.

No mesmo ano, nos dias 30 e 31 de julho, em Brasília, ocorreram reuniões que ampliaram as discussões sobre educação infantil no campo: possíveis políticas públicas existentes e definições de novas propostas. Como resultados, foram definidos uma série de encaminhamentos descritos a seguir:

- levantamento de demandas, levando-se em consideração os diferentes tipos de populações;
- identificação das experiências desenvolvidas atualmente no tema;
- desenvolvimento de estudos e elaboração de referenciais curriculares;
- aquisição de material didático-pedagógico para a educação infantil;
- formação de professores especializados e contratação de consultores;
- realização de reuniões com especialistas e entidades e realização de um seminário nacional.

Em 2010, o MEC criou "Orientações Curriculares Nacionais" para a Educação Infantil em parceria com a SECADI e a SEB (Secretaria Educacional Brasileira).

O projeto de educação infantil no campo demonstra passar pelas mesmas etapas do "Projovem": discussão sobre o assunto, definição de uma base legislativa, pesquisa e discussão sobre implementação e efetivação do projeto.

Apesar de não ser o objeto desse estudo, é valido lembrar que existe também no Brasil outra vertente da educação para áreas rurais no país, o chamado ensino técnico agrícola e os Centros Familiares de Formação por Alternância.

1.1.3 Ensino técnico agrícola e Casa Familiar Rural

O ensino técnico agrícola no Brasil desenvolveu-se em meio ao contexto discutido anteriormente, conforme afirma Gritti (2007, p. 76)

> O técnico agrícola é produzido no bojo do processo de complexificação/fragmentação e decorrente da necessidade de controlar e direcionar o modelo de produção para a agricultura. Pode-se aferir disso que a educação para o trabalho impõe-se como forma de dar direção à formação, assumindo uma especificidade que vai substituindo e retirando do trabalhador rural o protagonismo de sua formação.

A formação profissional do técnico agrícola é datada do ano de 1946, com a publicação do Decreto Lei nº9613, de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), que define a

> Classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola em: 1. Escolas de iniciação agrícola; Escolas agrícolas; Escolas agrotécnicas; 2. Instituição da orientação educacional e profissional; 3. Curso de aperfeiçoamento para técnico agrícola; 4. Instituição do ensino agrícola feminino; 5.Educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas (BRASIL, 1946).

Ressalta-se que as iniciativas políticas educacionais implantadas pelo governo, como a LDB e posteriores reformas da mesma e criação da COAGRI, refletiram, substancialmente, na formulação de políticas específicas voltadas ao ensino técnico agrícola e àquelas pessoas subordinadas a tal tipo de ensino.

No que compete à LDB, no ano de 1961 (BRASIL, 1961), por meio da promulgação da Lei n°4.024, em 20 de dezembro, obteve-se a estruturação do Ensino Técnico no Brasil. Na lei, tal ensino, considerado de grau médio, abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial. Destaca-se também a estipulação dos ciclos dos cursos classificados. Eles eram ministrados em dois ciclos, o ginasial, que durava quatro anos, e o colegial, com duração mínima de três anos.

A posterior reforma da LDB, promulgada na Lei 5.692/71 do Ensino primário, primou à implantação de escola única no contexto de educação técnica para toda a população. "A mudança fundamentou-se especialmente nos argumentos da teoria do capital humano, divulgada no Brasil na década de 1970", de acordo com Sobral (2005).

Em 1985, o Decreto Lei 90.922/85 modela regulamentos sobre a disposição do exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola, podendo eles, segundo o decreto

> I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;
> II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;
> Ill - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
> IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;
> V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a respectiva formação profissional (BRASIL, 1985).

Como apontado anteriormente, é importante ressaltar que a Constituição de 1988 promoveu a educação como direito público subjetivo, portanto, inata a todos os cidadãos, promovendo a educação rural, então, como direito (COUTINHO; TEIXEIRA, 2009; INEP, 2007). O fato representa um marco na história da educação brasileira e, juntamente com o fenômeno, até então recente, dos movimentos sociais os quais almejam o desfruto total

de seus direitos, permitiu a formulação de políticas públicas educacionais direcionadas de maneira condizente com a realidade dos sujeitos a quem se destinam as leis, especialmente, os povos rurais, que permanecem no cerne da questão debatida neste trabalho.

No que tange à educação técnica agrícola do período, houve a reforma das diretrizes básicas da educação, LDB, que, apesar de tratar de maneira superficial a questão da educação técnica, permitiu a liberação de posteriores pareceres, resoluções, decretos e afins na área. Neste sentido, há publicação do decreto nº 4.560/2002, o qual dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e também de técnico agrícola. O documento declara que ambos os técnicos podem "atuar em atividades de extensão, assistência técnica, associativismo, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica" (BRASIL, 2002a).

É válido ressaltar que o decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), a resolução nº 1 (BRASIL, 2005) e resolução CEB n.º 4/99 (BRASIL, 1999b) também legislam sobre a educação profissional. O primeiro regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 2004). Ressalta-se que a temática foi tratada de maneira abrangente, focando-se na profissão de técnico em geral e não em uma classe específica de tal categoria. Foi-se considerada, em tal decreto, a formação da educação profissional, seguindo as seguintes premissas: "organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia" (BRASIL, 2004). A segunda, resolução Nº1 (BRASIL, 2005), "atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004). A terceira, resolução CEB n.º 4/99, "institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1999b).

O item discutido pode ser finalizado com o seguinte trecho do Parecer CNE/CEB n°16/99

> Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.
>
> Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões" (BRASIL, 1999a).

Já a Casa Familiar Rural ou escola-família e a pedagogia da alternância desenvolveram-se a partir da Segunda Guerra Mundial, na França e, posteriormente, na Itália e na Espanha. A proposta da escola- família expandiu-se também para Portugal, Alemanha, África do Sul, México e diversos países da América do Sul.

A Casa Familiar Rural tem como uma de suas referências significativas as *Maison Familiales Rurales*, que surgiram em 1937, em Lauzun, sede do cantão de Lot et Garone. As *Maison Familiales Rurales* possuíam três pilares: a formação técnica (procurando fomentar a profissão de agricultor); a formação geral e a formação humana e cristã.

Em outras palavras, a iniciativa surgiu para solucionar dois grandes problemas: de um lado, as questões relacionadas ao ensino regular que, por ser direcionado para as atividades urbanas, levava os adolescentes campesinos a abandonarem a terra e, de outro lado, a necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam. Segundo Lamarche (1993), o sis-

tema agrícola francês, no início do século vinte, necessitava justamente de mudanças para sair da crise provocada pela modernização no campo. A ideia de parceria entre estado, empresas ligadas à agricultura e camponeses havia dado origem à modernização na agricultura francesa, esforço este que se concentrou em várias áreas, dentre elas, a intervenção via programas de profissionalização dos camponeses.

Neste contexto, e a partir de discussões promovidas pela *Secrétariat Central d`Éducation et d`Orientation* (SCIR), por Jean Peyrat, líder sindical de Sérignac-Peboudou, por uma pequena comunidade de agricultores próxima a Lauzun, no sudoeste da França, juntamente com o líder religioso local, padre Grannereau, membro da SCIR desde a sua fundação, iniciou-se a implantação de uma alternativa educacional para os jovens camponeses. Formalmente, nasce, em julho de 1937, a primeira "Casa Familiar", lá chamada de *Maison Familiale*. Sendo, Jean Peyrat o primeiro Presidente da *Union Nationale des Maisons Familiales d'Education et d'Orienation* (Unmfreo). Neste local, os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos.

Também foi contratado um técnico em agricultura para ser responsável, pela formação teórica dos jovens da "casa" e para agir, nos períodos de disponibilidade, como conselheiro das famílias em suas propriedades agrícolas. Tal prática foi chamada de "Pedagogia de Alternância" e deu origem ao que mais tarde foi chamado de Casa Familiar Rural.

Em sua origem, a escola-família ou casa familiar rural é uma escola de formação profissional, de nível pós-fundamental ou pós-primário, e abrange o período de escolarização da escola média inferior, com duração de três anos escolares, para alunos a partir dos 14 anos, segundo os princípios de organização do ensino médio inferior nos países europeus e latino-americanos.

Na década de 1940, técnicos em educação e pedagogia sistematizaram o movimento, expandindo a formação do jovem rural não apenas para a agricultura, fornecendo uma estrutura administrativa adequada para que as CFR's pudessem desenvolver-se em outras regiões.

Em outras palavras, a Casa Familiar Rural é projetada para ser uma instituição educativa que utiliza métodos pedagógicos adequados à educação dos jovens rurais, baseados na realidade, na participação da família e na alternância. Para levar a efeito esse método, faz-se necessário que os professores e monitores possuam conhecimentos técnicos na área das ciências agrárias, qualificação pedagógica e familiaridade com o meio agrícola. É necessário, ainda, que o grupo de professores e monitores atue junto com a associação no projeto de formação dos jovens, opinando permanentemente sobre o conteúdo dos planos de estudo, conduta da alternância, relação com os pais e comunidade e quanto ao futuro profissional dos jovens.

O projeto expandiu-se e hoje a França conta com mais de quinhentas *Maisons Familiales*, atualmente, voltadas para diversas áreas de conhecimento, da agricultura à mecânica avançada e acolhendo trinta e oito mil jovens e adultos. Outros vinte e dois países adotaram o projeto, com as mesmas características e propostas: a responsabilidade e entrosamento das famílias na formação integral dos jovens por alternância e no desenvolvimento do meio ao qual pertencem.

Além das escolas-família que proporcionam formação de ensino fundamental, existem também as escolas-família de formação em alternância do técnico em agropecuária, que tiveram início no Brasil em 1976, no Município de Olivânia, Estado do Espírito Santo. A escola-família de Olivânia teve início em 1969 e foi inspirada na experiência francesa (*Maison Familiale Rurale*). Em 1975, foi extinto o seu curso de suplência de 1º grau, de três anos escolares, cuja formação profissional era equivalente à formação profissional de 1º grau, nas áreas de agricultura e zootecnia e, em 1976, iniciou-se a formação em alternância do técnico em agropecuária, que sofreu influência italiana.

Existem cerca de 1.000 centros no mundo que adotam a pedagogia da alternância. Na América Central, destacam-se as experiências da Nicarágua, Guatemala, Honduras, Panamá e El Salvador. Na América do Sul, além do Brasil, destacam-se as experiências argentinas (articuladas na Associação para a Promoção das Escolas-Família Agrícolas -APEFA- e Centros Educativos para a Produção Total - CEPT) e uruguaias. Os países membros do MERCOSUL procuram constituir uma rede, a RED-ALT - Rede de educação familiar rural por alternância.

Na atualidade, os Ceffas congregam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (Ecors), contando com cerca de 250 experiências, espalhadas por mais de vinte Estados do Brasil.

Queiroz (2004) caracteriza como experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância[3]:

a) Escolas Famílias Agrícolas: contam com 127 centros e estão presentes em dezesseis Estados brasileiros, nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. Desenvolvem Ensino Fundamental, Ensino médio e Educação Profissional em nível técnico.
b) Casas Familiares Rurais: contam com 91 centros e estão presentes em seis Estados das regiões Sul, Norte e Nordeste. Desenvolvem Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional em nível técnico.
c) Escolas Comunitárias Rurais: contam com quatro centros e estão localizadas no Estado do Espírito Santo. Desenvolvem Ensino Fundamental.

3 Na modalidade pedagogia da alternância, também existe o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que, pela especificidade da educação do campo nos assentamentos, não será objeto dessa pesquisa. A licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em desenvolvimento pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais desde 2005 também utiliza a alternância. Ver: Molina e Mourão Sá (2011).

d) Escolas de Assentamentos: contam com oito centros e estão localizados no Estado do Espírito Santo. Desenvolvem Ensino Fundamental.
e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (Projovem): contam com sete centros e estão localizados no Estado de São Paulo. Não trabalha com educação formal, desenvolve cursos de qualificação profissional.
f) Escolas Técnicas Estaduais: contam com três centros localizados no Estado de São Paulo.
g) Casas das Famílias Rurais: contam com três centros localizados nos estados da Bahia, Pernambuco e Piauí. Desenvolvem Ensino Fundamental.
h) Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (Cedejor): conta com quatro centros localizados nos Estados da região Sul do Brasil. Não trabalha com educação formal, desenvolve cursos de qualificação profissional.

Existem discussões sobre a abrangência da aplicação da pedagogia da alternância nas escolas do campo em relação aos níveis de ensino. Conforme afirma Antunes-Rocha e Martins (2011), tem sido consenso que a Educação Infantil e a Alfabetização de Jovens e Adultos devem ser realizadas como atividades escolares sem a pedagogia de alternância, isto é, com períodos diários na escola. Já o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º anos), o Ensino Médio e Superior podem ser realizados por alternância. Nessa perspectiva, o sentido de espaço educativo vai além da sala de aula, contribuindo, assim, para resignificar as distâncias entre saber formal e informal, saber do senso comum e saber científico, saberes práticos e teóricos.

1.2 Quadro resumo da Educação no Campo no Brasil

Em consonância com o surgimento e fortalecimento de movimentos sociais que demandam adequação da educação no campo à realidade de seus indivíduos e à resposta do governo com a criação

de legislação e políticas públicas voltadas para este público, aumenta também o interesse acadêmico no tema. Fortalece-se a vertente de pesquisa que parte da premissa de que, no tocante à educação rural, é preciso considerar, no conjunto dos saberes historicamente produzidos, aqueles saberes gerados pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

A partir do cenário discutido nesse capítulo, o quadro 6, abaixo, relaciona as mudanças ocorridas ao longo dos séculos XX e XXI na educação no Brasil e o impacto das alterações no cenário da Educação do Campo:

	Contexto histórico da Educação no Brasil	**Contexto da Transformação da Educação Rural para Educação do Campo no Brasil**
Início do século XX	▪ Educação elitista – jesuíta ▪ 1930: Criação do Ministério da Educação – responsabilidade do Estado em prover educação pública	▪ Início da educação rural, em 1889, através da Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria. ▪ Surgimento do Ruralismo pedagógico: visava fixar o homem ao campo
Década de 1950	▪ Educação definida conforme o modelo nacional-desenvolvimentista ▪ Mecanismo para o desenvolvimento objetivava a modernização da sociedade e formar recursos humanos	▪ Surgiu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). ▪ Objetivo: estimular, através da Educação de Base, a adequação da população que vivia no campo ao plano de desenvolvimento econômico.
Década de 1960	▪ Lei 4.024 de 1961: preservação da educação nacional urbana e voltada para as classes dominantes ▪ Descentralização para os Estados dos ensinos primário e médio	▪ Deterioração da educação rural brasileira: Lei 4.024 de 1961. ▪ Educação rural - cargo das municipalidades - desconsiderava que as prefeituras municipais do interior não possuíam recursos humanos e financeiros para estruturar a educação rural.
Golpe Militar 1964	▪ Expansão do acesso ao ensino médio, no entanto, privilegiando a população urbana ▪ Foco no modelo desenvolvimentista	▪ Escolas rurais vinculadas a empresas (tirou a responsabilidade do governo) ▪ Modelo de Extensão Rural voltou a tomar forças e as professoras do ensino formal do campo foram substituídas por técnicos e extensionistas financiados pelas empresas

Década de 1970	▪ Educação para o desenvolvimento ▪ Viés centralizador pela esfera federal: visava ampliar o acesso através da expansão da rede de ensino. ▪ Repressão aos movimentos estudantis ▪ Desenvolvimento do primeiro, segundo e terceiro grau no país, buscando formar quadros científicos e tecnológicos.	▪ Políticas públicas voltadas para a educação rural muito precárias; em algumas regiões do país, era comum o Estado prover o transporte dos alunos para as escolas urbanas ou escolas "Núcleo". O cenário de baixa atenção às políticas públicas de educação rural a partir da década de 1960 - 1980 reforçou-se com o aumento dos índices de êxodo rural na época.
Década de 1990	▪ Crise econômica, social e fiscal ▪ Desintervencionismo estatal ▪ Reforma administrativa do governo ▪ LDB (1996): priorização do ensino fundamental e busca por aumento de vagas ▪ Responsabilização da educação aos estados e municípios (descentralização) sem o respectivo respaldo financeiro para ampliação de vagas ▪ Universalização do ensino no fim do século XX: política de redução do investimento público em educação ▪ Queda no nível de qualidade da educação	▪ Mudança no cenário rural: "novo mundo rural": determinação de limites entre o ambiente rural e urbano tornou-se complexa ▪ LDB regularizou adequações necessárias à educação rural
Anos 2000	▪ Emergência de políticas públicas participativas ▪ Novos processos de avaliação da educação básica pelo INEP ▪ Criação do Observatório Nacional da Educação em 2002	▪ Movimento social "Por uma Educação do Campo". Constituído pelos sujeitos sociais do campo, objetiva criar políticas públicas que visem renovar a chamada Educação Rural pela Educação do Campo ▪ Criação da SECADI em 2004 ▪ Propõe incorporação do modo de vida do campo, aspectos culturais, sua organização própria de política, trabalho ▪ Projovem- Saberes da Terra

Quadro 6- Relação entre a Educação no Brasil e Educação do Campo
Fonte: adaptado de Artoni (2012)

Bezerra Neto (2010) destaca, justamente, o movimento autodenominado "Por uma Educação do Campo". Suas bases epistemológicas partem da premissa de que o mundo rural é diferente do urbano. Daí, logicamente, a luta por uma escola do campo também diferente da escola urbana.

A pesquisa e a produção acadêmica, entretanto, ainda são carentes de sistemas relativos à formulação de políticas específicas e de organização de modelos e aparatos de gestão das mesmas. Simultaneamente, percebe-se a necessidade de discutir a questão da educação no campo relacionada ao contexto do que se entende por "campo" ou área rural no país. Nesse contexto, o capítulo a seguir discute o panorama da população rural no Brasil e a questão do Desenvolvimento.

2. Características do contexto rural brasileiro

Esse capítulo discute o perfil da população rural no Brasil e os municípios que são classificados como urbanos pelo IBGE, mas que apresentam características rurais.

2.1 População Rural no Brasil

A partir da década de 1950 o Brasil passou a vivenciar o movimento de indivíduos ou famílias das áreas rurais em direção aos centros urbanos, alcançando milhões de pessoas (IANNI, 1999, 2005; MOURA, 1986, 1988). Segundo Vesentini (1998), em um período inferior a cinquenta anos, a percentagem de população rural declinou vertiginosamente em relação à proporção da população urbana. Para tais autores, a explicação básica desse processo baseia-se nas profundas modificações por que passou a economia brasileira a partir da segunda metade do século XX, principalmente, em decorrência do avanço do capitalismo e da urbanização.

Outros autores destacam, justamente, a dificuldade de conseguir números que revelassem o "êxodo rural" durante a déca-

da de 1980 e início da de 1990. Para Camarano e Abramovay (1999), tal fato deveu-se, além das dificuldades técnicas de acesso aos dados, à concepção que tal fenômeno foi relegado pelos estudiosos dos movimentos migratórios, a começar pelos demógrafos. Questões como crescimento da mortalidade por violência nas grandes metrópoles, elevação da expectativa de vida, dentre outros, ganharam importância, e o êxodo rural tornou-se assunto de pouca atenção do meio científico (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999).

É interessante ressaltar que, no Brasil, o êxodo rural, entre 1960 e 1980, alcançou a cifra de 27 milhões de pessoas, consolidando intenso movimento migratório visto em poucas nações. Sobre este movimento, os autores traçam um perfil das principais trajetórias regionais por décadas. Nesse sentido, nomeiam a década de 1950 como o modelo Pau-de-Arara, em que, do Nordeste, migrou quase metade dos 10,8 milhões de migrantes rurais brasileiros, devido, principalmente, à construção da estrada Belém-Brasília, à nova capital federal, às grandes migrações para as áreas metropolitanas e mesmo às migrações para o trabalho nas colheitas de café em São Paulo e no norte do Paraná, sem contar as grandes secas naquela região (Nordeste).

Os anos de 1960 são caraterizados por Camarano e Abramovay (1999) pela "aceleração do declínio caipira", já que é a única década em que a maior parte dos migrantes rurais brasileiros não teve origem no nordeste. O Sudeste rural dessa época sofreu a migração mais intensa. Em nenhuma outra região brasileira, seis milhões de pessoas deixaram o meio rural. Este montante constitui metade de toda a migração rural vista no Brasil durante esta década.

Martine (1995) atribui este movimento às mudanças técnicas por que passava a agricultura da região, principalmente, na região de São Paulo, bem como aos chamados "fatores de atração", que já estavam operando durante os anos de 1950 com a expansão das grandes cidades da região. A erradicação de cafezais, sua substituição por pastagens e a dissolução das "colônias" de fazendas

que se seguiu, à maneira como a legislação trabalhista foi usada em situação de regime militar, contribuíram para o movimento populacional do Sudeste.

Já a década de 1970 é chamada de "O Sul em Busca do Norte", que mostra, especificamente, que nem sempre o êxodo rural está associado à transformação na base técnica dos sistemas produtivos na agricultura. Nesta década, o Nordeste apresenta nova leva migratória de cinco milhões de indivíduos que estaria influenciada por um certo nível de pecuarização, mas se relaciona antes de tudo com a expulsão generalizada de "moradores" dos engenhos e com as oportunidades ainda maiores de migrações inter-regionais, voltadas para trabalhos assalariados de baixa qualificação durante a época do milagre econômico (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 10).

A migração dos anos 1980 reflete a expansão da fronteira agrícola em direção ao Centro-Oeste, culminando na importância da região na oferta nacional de grãos. Um poderoso e eficiente aparato de pesquisa agrícola, aliado à garantia de preços graças a uma política de subsídios, soma-se à tradição pecuária na constituição de um meio rural cujas atividades econômicas demandam pouca mão-de-obra, embora, em termos absolutos, o esvaziamento demográfico rural não tenha revelado um número muito extenso, dado que a própria população rural do Centro-Oeste era pequena. O êxodo rural dessa região significa em torno de 10% do número nacional, envolvendo 49% daquela população, ou melhor, quase metade da população do Centro-Oeste, durante esses anos, tomou o caminho da migração.

Na década de 1990, embora o Centro-Oeste configure a região do país que mais se desruralizou, conforme Camarano e Abramovay (1999, p. 12), "mais do que nunca, o êxodo rural brasileiro é um fenômeno nordestino. De todos os migrantes rurais do país, 54,6% saíram do Nordeste entre 1990 e 1995, o que representou 31,1% da população que vivia na zona rural da região no início da década".

De forma geral, além das secas nordestinas, o avanço do capitalismo, que, habitualmente, trouxe a transformação da estrutura produtiva do campo, acentuando a espoliação e o desemprego, agravado por uma política latifundiária conservadora e concentradora de terra, levaram ao empobrecimento os camponeses e suas famílias, levando-os a procurar subsistência fora do campo. Por outro lado, o processo de globalização atingiu a agricultura brasileira de forma bastante singular, uma vez que a liberalização comercial aumentou a competitividade entre os produtores agrícolas, forçando a modernização da agricultura de monocultura, que passou a ser chamada de agronegócio, voltada para exportação de *commodities,* como soja e etanol. Assim, estas transformações verificadas na agricultura brasileira, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, revelaram-se frustrantes em termos de desenvolvimento socioeconômico, formando uma modernização conservadora, dado seu aspecto concentrador de terra, de renda e excludente de mão-de-obra, resultado, principalmente, da redução de postos de trabalho decorrente da mecanização promovida pelos avanços tecnológicos.

No entanto, Graziano da Silva (2001a) revela que, entre 1996 e 1999, a população rural aumentou de, aproximadamente 31,6 milhões para 32,6 milhões, ou seja, quase um milhão de pessoas a mais, o que configura fato inédito desde 1940. E o mais paradoxal é que o emprego de natureza agrícola continuava a diminuir em praticamente todo o país. Para o autor, isso demonstrava que a dinâmica agrícola, ainda que primordial, já não era a única a determinar os rumos demográficos do campo:

> As políticas públicas dirigidas ao setor, portanto, não podem mais se orientar pelo reducionismo que nivela o rural ao agrícola. A desaceleração do êxodo rural em pleno crepúsculo do emprego agrícola sugere que os velhos conceitos não servem mais como baliza para analisar o presente e planejar o futuro. Novas referências e novas políticas têm que ser construídas para o século 21 (GRAZIANO DA SILVA, 2001a, p. 70).

Graziano da Silva (2001a) levanta algumas medidas importantes quanto ao futuro, dentre as quais, destacam-se pela pertinência a este trabalho:

1) A adoção de uma política de geração de oportunidades de trabalho na agricultura continuará sendo crucial para o amparo das camadas mais pobres da população do campo;

2) A manutenção de populações no campo subentende, além da geração de empregos, o acesso a bens e serviços públicos – saúde, educação básica e profissionalizante, saneamento, rede de água, coleta de lixo, energia elétrica, transporte, comunicação, etc.;

3) A implementação efetiva de políticas públicas de uso e conservação dos recursos naturais, ordenamento territorial e desenvolvimento sustentável;

4) A promoção de planos específicos de aposentadoria e renda mínima;

5) A adoção de política de subsídios às atividades de produção e comercialização de produtos artesanais (agrícolas e não agrícolas);

Assim, mais que estudos sobre migrações, significa aprofundar o conhecimento das condições de vida e do potencial de desenvolvimento embutido, hoje, no meio rural.

Uma outra questão relevante ao discutir o meio rural é a definição do conceito de campesinato. É a partir desta definição que os trabalhos sobre a questão agrária são orientados segundo os diferentes paradigmas. Fernandes (2005) identifica dois principais paradigmas na análise do campo: o *Paradigma da Questão Agrária (PQA)* [1] e o *Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)*. Nesse trabalho, toma-se para a análise o trabalho de Abramovay (1992), relativo ao PCA.

---

1 A base do Paradigma da questão agrária (PQA) são os trabalhos de Kautsky (1986 [1899]), Lênin (1985 [1899]) e Chayanov (1981[1924] e 1974 [1925]). Ver também Girardi (2008), que discute exaustivamente o PQA e os respectivos autores.

O PQA analisa o campo a partir da teoria marxista e o eixo central de discussão é a renda da terra, o processo de diferenciação e de recriação do campesinato, o conflito e as consequências negativas ao campesinato decorrentes do desenvolvimento do capitalismo no campo. Para o PQA, o desenvolvimento da agricultura camponesa depende da solução desses *problemas,* o que significa se contrapor ao capitalismo vigente.

Em oposição ao PQA, o PCA, cuja obra referencial que o trabalho adota é da Abramovay (1992), propõe uma ruptura com o paradigma marxista e afirma que a importância da agricultura familiar nos países desenvolvidos é resultado da transformação do camponês em agricultor familiar. A questão da agricultura de base familiar seria solucionada a partir do desenvolvimento do capitalismo até um grau ótimo, tal como nos países desenvolvidos (GIRARDI, 2008).

O principal ponto de discussão entre os dois paradigmas é o posicionamento em relação ao capitalismo. O PQA busca analisar os conflitos e as desigualdades geradas pelo capitalismo no campo, enfatizando a luta contra o capital como forma de sobrevivência e desenvolvimento do campesinato. Para este paradigma, os problemas no campo são estruturais e intrínsecos ao capitalismo. A única forma de resolvê-los é com a superação do próprio sistema capitalista.

Inversamente, o PCA busca entender as melhores formas dos agricultores familiares se integrarem ao sistema capitalista. Este "desenvolvimento" prevê a intervenção massiva do Estado na agricultura para anular os efeitos negativos do capitalismo no setor e contribuir para o desenvolvimento capitalista em outros setores[2].

---

2 Coincide com Fernandes (2005) a posição de que a diferença entre camponês e agricultor familiar existe somente no plano teórico, pela adoção do PQA ou do PCA, já que estes paradigmas são formas diferentes de análise do desenvolvimento da agricultura. Nesse trabalho, os termos são utilizados como sinônimos. Ver Ianni (2005).

Assim, a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), na atualidade, observa-se o surgimento de novas questões na agendas governamentais e, entre elas, pode-se verificar o resgate da importância política da agricultura familiar tanto na Europa quanto no Brasil (ABRAMOVAY 1992, 1998 e 2000; VEIGA, 2001; SILVA, 1998).

Como aponta Ignacy Sachs (2001), há quem considere as medidas atuais como insuficientes. Os últimos anos, porém, foram marcados por avanços indiscutíveis no âmbito legal, com a promulgação do rito sumário e a reforma do imposto territorial, o recadastramento das propriedades em curso para coibir a grilagem e o lançamento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que comprova a intensificação da presença dos agricultores familiares na pauta política do País. Isto é, o PRONAF sinaliza, pela primeira vez, a preocupação dos poderes públicos com a agricultura familiar, rompendo com a prática do apoio exclusivo à agricultura patronal e ao *agribusiness*, considerados como o único caminho viável de modernização para agricultura brasileira.

Outra informação relevante quanto à situação da agricultura familiar é a baixa escolaridade dos agricultores. Na Região Sul, cerca de 360 mil pessoas (12,8% da população rural com mais de 18 anos de idade) não possuem instrução ou tem menos de um ano de escolaridade; 2,09 milhões (74,5%) têm de um a oito anos; 218 mil (7,7%) possuem de oito a dez anos; e apenas 63,4 mil (2,3%) têm mais de onze anos de escolaridade. Os atores sociais envolvidos com a questão da baixa escolaridade dos agricultores familiares explicam o fato pela forma como a educação rural tem sido desenvolvida no país, ou seja, descolada da realidade do meio rural e desconsiderando as intensas transformações pelas quais passa o campo brasileiro, tanto nas questões de sustentabilidade e modo de desenvolvimento quanto nas que dizem respeito à cidadania dos agricultores e à justiça social (PASSADOR, 2006).

Também deve-se ressaltar que a renda agrícola é, cada vez menos, suficiente para manter a família rural e que o desemprego tecnológico libera mão-de-obra em várias operações agrícolas, antes intensivas em trabalho (ANJOS, 1995; GRAZIANO DA SILVA, 1995; MOURA, 1978; PASSADOR, 2006; SCHNEIDER, 1995; VELHO, 1976; WANDERLEY, 1995).

Alguns autores, como Leite (1999, 2001), chamam a atenção justamente para o predomínio das políticas setoriais por ramos ou cadeias produtivas, com intensa atuação do *lobby* empresarial e rearranjo de forças do setor rural/agroindustrial frente ao exercício das políticas públicas nas últimas duas décadas, numa política que Graziano da Silva (1995) chamou de "orquestração de interesses", dado o corporativismo desse segmento, conforme ressalta Leite (2001):

> Nessa linha, trabalhos posteriores apontaram algumas pistas sobre a participação e representação da classe empresarial rural, sobretudo em função do monitoramento do lócus e arenas decisórias específicas, como o Conselho Nacional de Política Agrícola, por exemplo, e a participação crescente do poder legislativo na mediação junto aos organismos formuladores de políticas setoriais. Essa última passagem pôde ser ilustrada, recentemente, com a presença da chamada "bancada ruralista" no Congresso e seu peso na votação de matérias importantes no quadro das "reformas econômicas", extrapolando questões localizadas na temática fundiária *stricto sensu* e em disputas regionais (LEITE, 2001, p. 9).

O Brasil possui os maiores latifúndios e uma das maiores concentrações de renda do mundo. Considerando–se o comportamento de suas rendas médias, constata-se que, nos anos 1990, ampliou-se o fosso entre os grandes empregadores agrícolas e os agricultores familiares, estes últimos, cada vez mais, dependentes de rendas não-agrícolas e das transferências, sobretudo, dos pagamentos de aposentadorias e pensões para sobreviverem. Naquela década, constata-se também, mais uma vez, a prevalência de um

grande foco de pobreza associado ao trabalho na agricultura na região Nordeste.

Graziano da Silva (2001b) ressalta que as atividades agrícolas continuam sendo a única alternativa para uma parte significativa da população rural, especialmente, das mais pobres. A parcela da força de trabalho agrícola que vai se tornando excedente pelo progresso tecnológico e pela reestruturação produtiva (substituição de cultivos, por exemplo) não encontra, automaticamente, ocupações não-agrícolas nas quais se engajar. E isso se deve, basicamente, à inadequação dos atributos pessoais dos trabalhadores agrícolas que são dispensados (homens e mulheres de meia idade sem qualificação profissional, sem escolaridade formal) para exercerem as ocupações rurais não-agrícolas disponíveis no Brasil. Em outras palavras, o autor defende que a falta de desenvolvimento rural, na grande maioria das regiões "atrasadas" do país, deve-se, fundamentalmente, à falta de desenvolvimento das atividades não-agrícolas, já que a maioria das ocupações oferecidas no mercado até o final do século XX não passava de trabalhos precários, de baixa remuneração:

> A emergência das novas funções (principalmente lazer e moradia) para o rural, somadas à perda da regulamentação setorial deixou espaços que demandam novas formas de regulação públicas e privadas. É o caso exemplar das prefeituras batendo-se contra a proliferação desordenada dos condomínios rurais que não passam, no fundo, de novas formas de loteamentos clandestinos, que acabam demandando serviços como luz, água, coleta de lixo etc. Esses são apenas alguns exemplos gritantes de que precisamos de uma nova institucionalidade para o novo rural brasileiro, sem o quê corremos o risco de vê-lo envelhecer prematuramente (GRAZIANO DA SILVA, 2001b, p. 46).

A análise econômica entre pobreza, desigualdade de renda e crescimento também assume importância fundamental para definir os elementos relevantes para a condução de políticas de de-

senvolvimento rural que atendam aos objetivos de promoção de eficiência e equidade e não apenas ao atendimento assistencialista de populações carentes. Nessa mesma linha de raciocínio, Sachs (2001) ressalta que:

> Os agricultores familiares afiguram-se como protagonistas importantes da transição à economia sustentável, já que, ao mesmo tempo em que são produtores de alimentos e outros produtos agrícolas, eles desempenham a função de guardiãs da paisagem e conservadores da biodiversidade. A agricultura familiar constitui assim a melhor forma de ocupação do território, respondendo a critérios sociais (geração de auto emprego e renda a um custo inferior ao da geração de empregos urbanos) e ambientais. Além de que, nas condições brasileiras, nas quais, como já mencionamos, um décimo da população passa ainda fome, a meta da segurança alimentar continua bem atual (SACHS, 2001, p. 78).

Assim, nas diretrizes de políticas públicas para o meio rural brasileiro, não podemos ignorar essas tendências mais recentes de que as rendas familiares não provêm exclusivamente de atividades agrícolas, isto é, não se pode desprezar o grande contingente de famílias não agrícolas e pluriativas que residem no meio rural. Entretanto, ainda é essencial nesta nova realidade uma adequação das políticas públicas e uma revisão na estrutura e nas formas de atuação das instituições e organizações envolvidas, como discutiremos no capítulo 5.

Como apontamos anteriormente, o Brasil tem, segundo estudo realizado pelo IBGE (2010b), 190,7 milhões de habitantes. Destes, 15,6% continuam morando no campo. Nota-se que existe um número expressivo de pessoas ainda dependentes da terra e, portanto, de políticas públicas que possibilitem sua sobrevivência.

Girardi (2008) aponta que a evolução da estrutura fundiária que, entre 1992 e 2003, a agricultura familiar territorializou-se sobre 36.510.186,6 ha, e o território do latifúndio e agronegócio

sobre uma área duas vezes maior, com 71.942.393,5 ha. Enquanto a evolução 1992-2003 na agricultura familiar perfaz uma área média de 30 ha, a evolução no latifúndio e agronegócio tem área média de 753 ha por imóvel rural. Isso indica, mais uma vez, a disparidade entre esses dois territórios e que a concentração da terra mantém-se intocada, apesar do acréscimo de mais de 108 milhões de hectares na estrutura fundiária brasileira.

Por outro lado, como discutimos anteriormente, Arroyo (2007) aponta que o sistema escolar brasileiro é baseado unicamente no paradigma urbano, pensando na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo do sujeito de direitos. Segundo o autor, há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio e sociabilidade, a qual corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso e do tradicionalismo cultural.

O Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) revela que o Brasil apresentava em 2009 um total de 9.924.488 matrículas no ensino médio. Por outro lado, dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) apontam que apenas 24% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que dão aula em zonas rurais no país têm curso superior (BRASIL, 2011b). Eles chegam a ganhar até 60% menos que os docentes da zona urbana. Dos analfabetos brasileiros, que somam 9,6 milhões de pessoas entre 15 e 60 anos, 40% estão no campo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2007).

O conceito de agricultura familiar no Brasil é determinado na legislação brasileira através da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006:

> Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
II – utilize, predominantemente, mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
III - tenha renda familiar, predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;
IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.
§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais.
§ 2º São também beneficiários desta Lei:
I - silvicultores que atendam, simultaneamente, a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;
II - aquiculturas que atendam, simultaneamente, a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;
III - extrativistas que atendam, simultaneamente, aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscadores;
IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

Essa definição é utilizada pelo IBGE para definir em que consiste área rural. A população proveniente da agricultura familiar é, majoritariamente, rural e compõe a demanda por educação do campo no país em conjunto com a população de assentamentos da reforma agrária e funcionários de grandes produtores que

vivem nas propriedades. Como discutido anteriormente, a população rural no Brasil apresenta maiores índices de analfabetismo com relação à população urbana. Dados mais recentes mostram que, ao restringir a análise ao período correspondente à idade escolar obrigatória na legislação (dos seis aos 18 anos), tem-se uma redução de apenas 1% na população não alfabetizada que reside em área rural, identificando-se que 23% da população rural em idade escolar é não-alfabetizada. Abaixo, segue tabela com o percentual da população alfabetizada e não alfabetizada em cada faixa etária dentre os seis aos 18 anos.

Tabela 1- Alfabetização por grupos de idade – PNAD (IBGE, 2009)

Alfabetização e grupos de idade	Pessoas de 5 a 18 anos (em %)		
	Total	Urbana Total	Rural Total
Alfabetizadas	**88,86**	**91,11**	**76,96**
5 ou 6 anos	1,05	1,09	0,87
7 anos	1,31	1,31	1,28
8 ou 9 anos	3,39	3,34	3,67
10 a 14 anos	9,52	9,23	11,08
10 ou 11 anos	3,64	3,55	4,11
12 anos	1,94	1,89	2,24
13 ou 14 anos	3,94	3,79	4,73
15 a 19 anos	9,35	9,21	10,08
15 a 17 anos	5,74	5,59	6,56
18 ou 19 anos	3,60	3,62	3,52
Não alfabetizadas	**11,14**	**8,89**	**23,04**
5 ou 6 anos	2,19	2,03	3,01
7 anos	0,44	0,36	0,89
8 ou 9 anos	0,36	0,27	0,85
10 a 14 anos	0,24	0,17	0,61
10 ou 11 anos	0,14	0,09	0,38
12 anos	0,04	0,03	0,07
13 ou 14 anos	0,06	0,05	0,16
15 a 19 anos	0,14	0,11	0,34
15 a 17 anos	0,09	0,06	0,20
18 ou 19 anos	0,06	0,04	0,14

Fonte: adaptado a partir da PNAD (IBGE, 2009)

Segundo dados do Censo escolar de 2010 (INEP, 2011), o número de matrículas nas escolas rurais, envolvendo ensino regular, ensino de jovens e adultos, e educação especial, foi de 6.255.668 matriculados, representando, aproximadamente, 15% do total de matriculados na educação básica no Brasil.

Como destacado nesta pesquisa, nos últimos anos foram publicados vários pareceres oficiais do Ministério da Educação a respeito da educação do campo, dentre os temas abordados, destaca-se a Regularização das Casas Familiares Rurais e a idade mínima permitida para que as crianças do campo frequentem essa modalidade de educação que utiliza a pedagogia da alternância. Além disso, nos pareceres, são formalizados os textos que irão tratar sobre a educação no meio rural, chamando-a de Educação do Campo, evidenciando a sua importância e necessidade da criação de uma Política Nacional do Campo (BRASIL, 2011a).

Entretanto, outros autores ainda destacaram que o índice da população rural no Brasil é prejudicado pela classificação de área rural e urbana, que, muitas vezes não condiz com a realidade local e com as políticas públicas necessárias para o setor, fato ainda mais agravado com a concepção de desenvolvimento difundida no país, como veremos a seguir (VEIGA, 2002).

2.2 A Questão do Desenvolvimento

A construção da noção de desenvolvimento nunca foi tarefa trivial. Essa vem sendo empregada durante séculos como sinônimo de crescimento, limitando-se aos aspectos econômicos. Talvez, seu uso mais antigo tenha sido no sentido econômico de 'valor', isto é, com que eficiência alguma coisa correspondia a uma demanda ou satisfazia um desejo. Até mesmo entre os economistas existem interpretações e associações idiossincráticas discrepantes.

O debate acerca do conceito de desenvolvimento também é frequente no meio acadêmico, envolvendo, principalmente, o embate entre desenvolvimento e crescimento econômico, cuja

distinção, que deveria ser inequívoca, faz-se salutar. Muitos autores atribuem apenas os incrementos constantes no nível de renda como condição para se chegar ao desenvolvimento, sem considerar como esses incrementos são distribuídos.

Entretanto, "a controvérsia entre os conceitos de crescimento econômico e desenvolvimento ainda não foi bem esclarecida" (OLIVEIRA, 2002, p.39). Schumpeter (1982) alerta ao afirmar que o desenvolvimento econômico não é um fenômeno a ser explicado economicamente "mas que a economia sem desenvolvimento é arrastada pelas mudanças do mundo à sua volta, e que as causas e, portanto, as explicações do desenvolvimento devem ser procuradas fora do grupo dos fatos que são descritos pela teoria econômica".

Sobre considerar a conceituação econômica do termo desenvolvimento, Scatolin (1989, p.6) observa:

> Poucos são os outros conceitos nas Ciências Sociais que se tem prestado a tanta controvérsia. Conceitos como progresso, crescimento, industrialização, transformação, modernização, têm sido usados frequentemente como sinônimos de desenvolvimento. Em verdade, eles carregam dentro de si, toda uma compreensão específica dos fenômenos e constituem verdadeiros diagnósticos da realidade, pois o conceito prejulga, indicando em que se deverá atuar para alcançar o desenvolvimento.

Para Veiga (2005), a nebulosidade e ambiguidade da expressão geram inevitáveis ilusões. Por esse motivo, esse autor sugere três respostas à indagação "o que é desenvolvimento?". A primeira resposta é cognominar o desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico. A segunda é tratar a expressão como uma reles ilusão, crença, mito ou manipulação ideológica. A última e a mais complexa resposta é o desafio de pensadores deste século para encontrar um "caminho do meio", recusando as saídas extremistas mais triviais que tentam "explicar a ideia que

desenvolvimento nada tem de quimérico e nem pode ser amesquinhado como crescimento econômico" (VEIGA, 2005, p. 18).

Portanto, Veiga (2005) aponta três entendimentos acerca do desenvolvimento, sendo dois deles mais divulgados, até mesmo, por serem mais simples. Já o terceiro seria o mais complexo, o que, em muitos casos, acaba por ser um empecilho para sua disseminação.

A primeira corrente seria a dos fundamentalistas. Nesse entendimento, o desenvolvimento teria o mesmo significado de crescimento econômico. Essa noção ainda tem grande forma na atualidade, tendo como principal exemplo de sua aplicação a comum medição do desenvolvimento com base no Produto Interno Bruto (PIB) per capta de um país. O desenvolvimento seria uma decorrência natural do crescimento econômico, conforme critica Sachs (2004).

A segunda corrente nega a existência do desenvolvimento, tratando-o como um mito. Os pensadores dessa corrente receberam o nome de pós-modernistas. Para o grupo, o desenvolvimento pode ser entendido como uma armadilha ideológica construída para perpetuar as relações assimétricas entre minorias dominadoras e as maiorias dominadas.

Arrighi (1996) é um dos autores dessa vertente. A avaliação realizada pelo autor usando a distribuição da população mundial pelo PNB (Produto Nacional Bruto) *per capita* no período de 1938-1983 demonstra a rigidez da hierarquia e improvável absorção pelo núcleo de países centrais dos países de periferia. O sentido estrito de acúmulo de riqueza por parte de um número significativo de países, de modo que tal avanço econômico significaria o passaporte para o núcleo orgânico não passa de quimera para os gurus do mito do desenvolvimento. Assim, o termo "desenvolvimento", nesse sentido, é uma ilusão" (ARRIGHI, 1997). Caso essa noção fosse a principal lógica desse termo, ele estaria coberto de razão. No entanto, ainda que muito raros os saltos da semiperiferia para o centro ainda são possíveis, o que leva à

constatação de que o processo de desenvolvimento só pode ser lento e demorado.

Segundo Furtado (1961, 1977, 1980), a ideia de desenvolvimento econômico também é um simples mito. Essa formulação tem sido possível para desviar as atenções de identificação das necessidades fundamentais da população e das possibilidades científicas para concentrá-las em objetivos abstratos, como são os investimentos, as exportações e o crescimento. Para Furtado (1996, p. 484), a fórmula sintética sobre desenvolvimento diz que:

> O crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento.

Para Veiga (2005), é esse desvio e a incapacidade de transferir recursos do mercado mundial para crescentes populações urbanas que impedem os países de se desenvolver. A "virose dupla" apresentada pelo autor, que dissemina a inviabilidade econômica da grande maioria dos países em desenvolvimento, é composta pelo vírus da chamada miséria científico-tecnológica e pelo vírus da inviabilidade. Sobre o primeiro vírus, Veiga (2005) afirma que "a demanda mundial de produtos e serviços de alta tecnologia aumenta 15% ao ano, enquanto a de matérias-primas não chega aos 3%, e a de produtos com baixo grau de transformação não passa de 4% ao ano".

O segundo vírus é o da inviabilidade, ou seja, da explosão demográfica e urbana. Malthus (1996) alerta sobre a preocupação com o estrangulamento da produção de alimentos, que cresce linearmente em relação ao crescimento exponencial da população.

O crescimento da população seria sempre maior que o acréscimo na produção de alimentos, e chegaria o dia cuja sobrevivência da humanidade ficaria comprometida. Essa teoria ficou esquecida durante décadas porque Malthus (1996) não contava que as inovações das técnicas e do modo de produção ampliassem a produtividade do setor agrícola, tampouco, previa uma redução nas taxas de crescimento da população. Contudo, a teoria foi retomada no final do século passado pelas preocupações geradas da combinação da explosão demográfica, limitação geográfica e de recursos, e minguadas receitas futuras geradas por exportações de bens de baixo valor agregado e de manufaturados pouco intensivos em tecnologia. Dessa forma, os países de periferia não conseguem assegurar recursos suficientes para a criação de empregos e para a satisfação das necessidades dos habitantes, cuja atuação é agravada pelos altos níveis de crescimento populacional. Não há perplexidade no fato de todos os países em desenvolvimento sobreviverem, por quase todo o século XX, com ajuda internacional, empréstimos e financiamentos privados.

Por isso, deve-se, urgentemente, alcançar um equilíbrio entre o crescimento da população e o de recursos vitais para o prosseguimento de um ambiente sociopolítico estável, que viabilize o processo de modernização e desenvolvimento. É nesse contexto, que surge a terceira e a mais complexa vertente. A vertente do desenvolvimento sustentável.

Essa corrente ganhou força com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) através do Relatório do Desenvolvimento Humano e do lançamento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que não se resume à renda *per capita* ou à renda do trabalhador como critério de aferição. A dicotomia entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos corroborou, ainda mais, para a distinção entre os termos à medida que intensificou o debate internacional sobre o sentido do "vocábulo desenvolvimento". As evidências de que o intenso crescimento da economia, ocorrido durante a década de 1950 em diversos países semi-industrializados, não se traduziu, necessariamente em

maior acesso de populações carentes a bens culturais e materiais, como ocorrera nos países considerados desenvolvidos também colaborou com a corrente em questão (VEIGA, 2005).

O conceito de desenvolvimento sustentável deve evitar, simultaneamente, o ambientalismo que não se atenta a pobrezas e desigualdades, e o desenvolvimento anacrônico, que pouco se preocupa com as gerações futuras. As bases do desenvolvimento sustentável, primeiramente chamado de ecodesenvolvimento, abrangem várias dimensões: social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política nacional e internacional.

De acordo com Jara (1998), o desenvolvimento sustentável refere-se aos processos de mudanças ambientais, sociopolíticas, socioeconômicas e institucionais. Segundo Sachs (2004), essas mudanças devem ser tomadas com certa cautela, a curto prazo, podem levar ao crescimento ambientalmente destrutivo, mas socialmente benéfico, ou ao crescimento ambientalmente benéfico, mas socialmente destrutivo. As mudanças apontadas por Jara (1998) visam assegurar a satisfação das necessidades básicas da população e a equidade social, tanto no presente quanto no futuro, promovendo oportunidades de bem-estar econômico que, além do mais, sejam compatíveis com as circunstâncias ecológicas de longo prazo. Ainda Sachs (2004) complementa dizendo que a sustentabilidade busca soluções vencedoras no âmbito social, econômico e ecológico, eliminando o crescimento selvagem obtido ao custo de elevadas externalidades negativas, tanto sociais quanto ambientais (NALLE JÚNIOR, 2005)[3].

Na era da industrialização e do desenvolvimento econômico, a qualidade de vida ficou em segundo plano, levando diversos países do mundo a concentrar seus esforços na tentativa de alavancar o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto). O foco

3 A partir do debate de desenvolvimento sustentável, diversos autores passaram a discutir a importância do desenvolvimento humano e do capital social. Porém, por não ser o foco desse trabalho, esse debate não será contemplado. Para isso, ver: Passador e Passador, 2008.

do desenvolvimento era o crescimento econômico, visto como seu meio e fim. Gradualmente, essa visão está mudando, mas profundos danos já foram causados para a humanidade. Os problemas ambientais, sociais e a perda de valores fizeram o homem repensar sobre a vida que leva. Questões como o consumismo desenfreado, a violência, os ataques terroristas, a intolerância, o aquecimento global e efeito estufa, a destruição das florestas e da camada de ozônio, a geração e acúmulo de lixo são pautas das discussões de fóruns mundiais e da preocupação cotidiana (SCOTTO, 2007).

Assim, essa consciência floresceu a partir da II Guerra Mundial e tem tomado corpo, principalmente, a partir da década de 1990, quando, concretamente, uma série de debates sobre o desenvolvimento sustentável foi realizada. Esse conceito abrange a preocupação da sociedade com a oferta futura de bens e serviços indispensáveis à sobrevivência da humanidade.

Desde os tempos remotos, o motivo de criar instituições e de toda atividade humana está relacionada à melhoria das condições de vida, da redução dos riscos e das dificuldades e da busca por melhores condições básicas de sobrevivência, de segurança e de conforto. Em substituição à visão do antropocentrismo, o desenvolvimento deve considerar o homem e seu ambiente (inseparáveis) como o centro da questão, isto é, o crescimento desejável é o da sociedade, da comunidade e do indivíduo dentro do ambiente onde habita.

Sandroni (1994) considera desenvolvimento econômico como incrementos positivos no produto acompanhado por melhorias do nível de vida dos cidadãos e por alterações estruturais na economia. Para ele, devem ser consideradas as características de cada país ou região, isto é, depende do passado histórico, da posição e extensão geográficas, das condições demográficas, da cultura e dos recursos naturais que possuem. Milone (1998) diz que, para se caracterizar o desenvolvimento econômico, deve-se observar, na variável temporal, a existência de variação positiva de crescimento econômico, medido pelos indicadores de renda,

renda *per capita*, PIB e PIB *per capita*, de redução dos níveis de pobreza, desemprego e desigualdade e melhoria dos níveis de saúde, nutrição, educação, moradia e transporte.

Isto é, a ideia de desenvolvimento sustentável está focada na necessidade de promover o desenvolvimento econômico, a distribuição de renda, o acesso aos serviços básicos de saúde, educação e meio ambiente. A integração entre comunidade e políticas governamentais fortalece esse conceito, que vai desde a proteção dos direitos humanos até o aprofundamento da democracia. Os aspectos qualitativos são essenciais. O desenvolvimento deve satisfazer os interesses da geração presente sem comprometer a capacidade das novas gerações atenderem às suas próprias necessidades.

Nas considerações de Sachs (2004), o desenvolvimento pode permitir que as pessoas revelem suas capacidades, seus talentos e criatividade na busca da auto-realização e da felicidade mediante o esforço e tempo gastos em atividades não econômicas. Essa visão mais moderna repele as atitudes de preocupação excessiva dada ao crescimento em detrimento da qualidade de vida. Maneiras viáveis de produzir meios de vida não podem depender de esforços extenuantes por parte de seus produtores, de empregos mal remunerados exercidos em condições insalubres, da prestação ineficiente de serviços públicos e de moradias precárias.

Em outras palavras, a terceira vertente incorpora a ideia de desenvolvimento como liberdade de modo que só poderia ocorrer se fossem garantidos a todas as pessoas os seus direitos individuais, que efetivariam a sua liberdade. Assim, a liberdade, em nenhum momento, poderia se restringir e ser entendida como renda per capta, devendo abranger questões culturais, sociais, entre outras (SEN, 2000; VEIGA, 2005).

Sen (2000) lembra que o enfoque nas liberdades humanas contrasta com visões mais reduzidas de desenvolvimento, como as que identificam desenvolvimento como crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), aumento de rendas privada, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social. O

crescimento da renda pessoal ou do PNB pode ser um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos cidadãos. Mas outros determinantes são cruciais para as liberdades, como disposições sociais (como educação, saúde, saneamento básico) e os direitos civis (como direito ao voto, promotoria pública). A violação da liberdade resulta, diretamente, de uma negação de liberdades políticas e civis, e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade.

Nesse contexto, desenvolvimento como liberdade é a noção que se aproxima muito das discussões contemporâneas sobre o desenvolvimento sustentável, de grande importância nesse processo de transformação e que é adotada nessa pesquisa, principalmente, na relação entre desenvolvimento dos municípios brasileiros que estão em área rurais e a educação pública fundamental oferecida nestas regiões, conforme discutiremos adiante.

2.3 Municípios Rurais

Uma discussão presente na educação do campo no Brasil é a respeito da definição de fronteiras entre o ambiente rural e urbano e os mecanismos de classificação adotados pelas instituições de pesquisa e estatística do país. A essa discussão levantam-se pontos discutidos por diversos autores, como Camarano e Abramovay (1999), Campanhola e Graziano da Silva (2000) e Veiga (2002), sobre os critérios estabelecidos para delimitar as fronteiras do ambiente urbano e rural.

No Brasil e em outros países, como Equador, Guatemala, El Salvador e República Dominicana, adota-se uma classificação mais administrativa, considera-se urbana a área para a qual os poderes públicos municipais definem como urbana.

A definição oficial brasileira de rural e de urbano é baseada na lei e desconsidera a mensuração de características como o tamanho populacional, ocupação, renda ou pressão antrópica. A classificação baseia-se nas áreas, cuja a população é classificada como rural ou urbana de acordo com a localização de seu domi-

cílio. Para o IBGE, são urbanas as sedes municipais (cidades) e as sedes distritais (vilas), cujos perímetros são definidos por lei municipal. Também são consideradas urbanas as áreas urbanas isoladas, igualmente definidas por lei municipal, porém, separadas das cidades ou das vilas por área rural ou outro limite legal (IBGE, 2000).

As áreas rurais são aquelas fora dos perímetros definidos como urbanos. O IBGE utiliza oito classes de localização da área do domicílio nos censos. Para contabilizar as populações rural e urbana, o instituto agrupa essas classes. Segundo o IBGE, a população *urbana* é formada pelos habitantes das seguintes *localizações de área:*

1. *Áreas urbanizadas de cidades ou vilas:* "são aquelas legalmente definidas como urbanas, caracterizadas por construções, arruamentos e intensa ocupação humana; as áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano, e aquelas reservadas à expansão urbana" (IBGE, 2000).
2. *Áreas não-urbanizadas de cidades ou vilas:* "são aquelas legalmente definidas como urbanas, caracterizadas por ocupação predominantemente de caráter rural" (IBGE, 2000).
3. *Áreas urbanas isoladas:* "áreas definidas por lei municipal, e separadas da sede municipal ou distrital por área rural ou por um outro limite legal" (IBGE, 2000).

A população *rural* é classificada segundo cinco localizações de área:

1. *Aglomerado de extensão urbana:* São os assentamentos situados em áreas fora do perímetro urbano legal, mas desenvolvidos a partir da expansão de uma cidade ou vila, ou por elas englobados em sua expansão. Por constituírem uma simples extensão da área efetivamente urbanizada, atribui-se, por definição, caráter urbano aos aglomerados rurais deste tipo. Tais assentamentos podem ser constituídos por loteamentos já habitados, conjuntos habitacio-

nais, aglomerados de moradias ditas subnormais ou núcleos desenvolvidos em torno de estabelecimentos industriais, comerciais ou de serviços (IBGE, 2000).

2. *Povoado:* É o aglomerado rural isolado que corresponde a aglomerados sem caráter privado ou empresarial, ou seja, não vinculados a um único proprietário do solo (empresa agrícola, indústrias, usinas, etc.), cujos moradores exercem atividades econômicas, quer primárias (extrativismo vegetal, animal e mineral; e atividades agropecuárias), terciárias (equipamentos e serviços) ou, mesmo, secundárias (industriais em geral), no próprio aglomerado ou fora dele. O aglomerado rural isolado do tipo povoado é caracterizado pela existência de serviços para atender aos moradores do próprio aglomerado ou de áreas rurais próximas. É, assim, considerado como critério definidor deste tipo de aglomerado, a existência de um número mínimo de serviços ou equipamentos (IBGE, 2000).

3. *Núcleo:* É o aglomerado rural isolado vinculado a um único proprietário do solo (empresa agrícola, indústria, usina, etc.) dispondo ou não dos serviços ou equipamentos definidores dos povoados. É considerado, pois, como característica definidora deste tipo de aglomerado rural isolado, seu caráter privado ou empresarial (IBGE, 2000).

4. *Outros aglomerados:* São os aglomerados que não dispõem, no todo ou em parte, dos serviços ou equipamentos definidores dos povoados e que não estão vinculados a um único proprietário (empresa agrícola, indústria, usina, etc.) (IBGE, 2000).

5. *Área rural exceto aglomerado:* são as áreas não classificadas como urbanas ou aglomerados rurais.

O IBGE disponibiliza os dados populacionais segundo essas oito localizações de área. Oficialmente, o IBGE classifica como rural ou urbana as áreas internas dos municípios e a população residente nessas áreas.

Portanto, para o IBGE, áreas urbanas são: "(...) na situação urbana, consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes mu-

nicipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive, os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos".

Camarano e Abramovay (1999), Campanhola e Graziano da Silva (2000) e Veiga (2002), discutem que essa forma de classificação subestima a população rural do país, pois muitas sedes de município consistem na aglomeração de um número pequeno de pessoas, cujas atividades são totalmente relacionadas ao contexto rural.

Campanhola e Graziano da Silva (2000) também apontam a emergência do "novo mundo rural". Os autores afirmam que em algumas regiões do Brasil, em especial, nas regiões sul e sudeste, as atividades agrícolas e não agrícolas são complementares no processo de geração de trabalho e renda e essa situação é verificada, principalmente, no caso dos agricultores familiares. Baseada nisso, a determinação de limites entre o ambiente rural e urbano tornou-se complexa e no 'novo mundo rural', o meio rural não é mais essencialmente agrícola. Predomina um uma mistura de atividades urbanas e rurais difíceis de serem especializadas distintamente (CAMPANHOLA; GRAZIANO SILVA, 2000, p. 53).

Sobre a indefinição de fronteiras entre os ambientes urbano e rural, Veiga (2002) questiona a classificação de espaço urbano/rural, com novos critérios para fazer tal denominação. Ao considerar os critérios de ruralidade propostos pelo autor, nos 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. O impacto desses valores sobre a população brasileira iria reduzir o percentual da população essencialmente urbana brasileira de 81,2% para 58%, enquanto a população rural tornar-se-ia muito mais representativa, atingindo 42% (INEP, 2007).

Autores como Campanhola e Graziano da Silva (2000) e Veiga (2002) discutem, a respeito da fronteira entre ambientes urbano e rural, ressaltando que o limite conceitual entre os dois ambientes está diluído, e que muitos municípios classificados como urbanos pelo IBGE apresentam características predomi-

nantemente rurais. Veiga (2002) propõe um novo conceito, o de municípios rurais: os chamados municípios rurais são áreas com características predominantemente rurais, que, para serem considerados como tal, devem atender a requisitos específicos de população, proximidade com centros urbanos e densidade populacional. Essa denominação e seus critérios de classificação já são discutidos em textos publicados pelo INEP (2007) e serão utilizados no presente estudo com objetivo de comparar os resultados das Escolas do Campo e aqueles obtidos nas escolas localizadas em municípios rurais. Como ressaltado anteriormente, a denominação do IBGE (2007) para população rural envolve as pessoas e os domicílios localizados fora dos limites urbanos, incluindo os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos. Áreas urbanas são assim classificadas desde que apresentem uma sede municipal.

Para Veiga (2002), os critérios para definição da área rural baseiam-se na combinação de três fatores: o número de habitantes dos municípios, sua localização e a respectiva densidade populacional. Portanto, o primeiro critério de seleção a ser adotado consiste na seleção dos municípios com menos de 50.000 habitantes[4]. Mas, como esse critério pode conter alguns municípios que se encontram anexos a regiões metropolitanas e, apesar de possuírem uma pequena população, apresentam uma elevada densidade demográfica. Após a realização dessa seleção inicial, é necessário realizar o cruzamento com os outros dois fatores. No caso do fator localidade, caso o município esteja próximo a aglomerações metropolitanas ou demais aglomerações e centros urbanos, ele terá características urbanas e deverá ser retirado da seleção, dos que sobrarem, será necessário aplicar o critério da

4 Girardi (2008) realiza um estudo extenso sobre a identificação e mensuração do rural e do urbano no Brasil compilando a tipologia proposta pelo IBGE, a tipologia proposta pelo IPEA, IBGE e UNICAMP (2002); e a tipologia da OCDE (AKDER/OCDE, 2003), além de desenvolver uma tipologia própria. Nessa pesquisa, focar-se-à na tipologia de Veiga (2002) por atender aos objetivos propostos.

densidade demográfica, que considera como rurais municípios com densidade demográfica inferior a 80 hab./km^2.

Portanto, Veiga (2002) propõe outra classificação para o rural e o urbano no Brasil, a qual leva em consideração o tamanho populacional dos municípios e a sua densidade demográfica. O autor afirma que o seu objetivo é "mostrar a necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar." (p.31). Para ele, considerar urbana a população de todas as sedes de municípios e sedes de distritos atrapalha a análise da configuração territorial brasileira.

Uma primeira delimitação da tipologia de Veiga (2002) é que são, inequivocamente, urbanos os municípios das 12 aglomerações metropolitanas, 37 demais aglomerações e 77 centros urbanos identificados na publicação *Caracterização e Tendência da Rede Urbana do Brasil* (IPEA, IBGE e UNICAMP; 2002). É importante ressaltar que Veiga (2002) trabalha em sua tipologia com a classificação do município e sua população como um todo e não diferencia áreas ou população dentro dos municípios.

Finalmente, utilizando a densidade demográfica e tamanho populacional, Veiga (2002) propõe outros dois tipos de municípios, além daqueles, inequivocamente, urbanos. O primeiro seria formado pelos municípios com população entre 50 e 100 mil habitantes, ou que tenham densidade demográfica maior que 80 hab./km2, mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes. O segundo grupo, denominado municípios de pequeno porte, seria formado por aqueles com menos de 50 mil habitantes e densidade demográfica menor do que 80 hab./km2 (VEIGA, 2002).

Veiga (2002) defende um "plano estratégico de desenvolvimento para o Brasil rural" (p. 47) e acrescenta que, para o desenvolvimento deste plano, é indispensável articular entre os municípios da microrregião. O autor destaca também que "é absolutamente necessária alguma forma de articulação microrregional dos municípios rurais que inclua seu eventual centro urbano e seus

municípios intermediários para que possa haver diagnóstico, planejamento, divisão do trabalho e capacidade operacional" (p. 48).

Portanto, a tipologia de Veiga (2002) contrapõe-se à classificação oficial do IBGE quanto às populações rural e urbana. A classificação do município e toda a sua população como rurais faz com que a taxa de urbanização brasileira diminua significativamente, atendendo aos objetivos do autor e justificando suas proposições.

Para Veiga (2002) os municípios próximos a centros urbanos e pertencentes a regiões metropolitanas são considerados urbanos, uma vez que sofreriam influência do padrão urbano definido pelos municípios centrais.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de separar os dois critérios propostos: os municípios pertencentes a regiões metropolitanas e os municípios próximos a centros urbanos. O primeiro (regiões metropolitanas) o Estado brasileiro passou a considerar a necessidade de regulamentar as conturbações e expansões das cidades que geravam vínculos econômicos e sociais entre elas. Assim, na Constituição de 1967, foi incorporada a primeira tentativa de regulamentar esse conceito:

> A União, mediante lei complementar, poderá estabelecer regiões metropolitanas, constituídas por Municípios que, independentemente de sua vinculação administrativa, integrem a mesma comunidade socioeconômica, visando à realização de serviços de interesse comum (BRASIL, 1967, art. 157 § 10)

Mesmo com a formalização da lei, as primeiras regiões metropolitanas formalmente instituídas no Brasil ocorreram somente em 1973; a primeira lei a instituir as regiões metropolitanas foi a Lei Complementar Federal nº14, de 8 de junho de 1973, na qual, foram instituídas as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. Nessa lei, foram descritos os municípios que compõem as respectivas regiões metropolitanas. A partir dessa

primeira criação, nos outros anos, foram incorporadas novas regiões metropolitanas no Brasil, como o Rio de Janeiro, Manaus. A Constituição de 1988 transferiu para os Estados a responsabilidade por criarem as suas regiões metropolitanas, que, atualmente somam 40 no Brasil (ARTONI, 2012).

O segundo critério de localização proposto por Veiga (2002) diz respeito à proximidade de centros urbanos. A discussão de proximidade é muito ampla e pode variar desde municípios que são vizinhos, como também existem várias discussões que consideram o conceito de rede urbana e definem os chamados aglomerados urbanos. Esse conceito é trabalhado por várias instituições, como no estudo da Caracterização e Tendência da Rede Urbana do Brasil: configurações atuais e tendências da rede urbana (IPEA, IBGE e UNICAMP, 2002).

O conceito de aglomerado urbano incorpora a visão de rede de influência urbana dos núcleos urbanos centrais, determinando que os municípios que os compõe possuem fortes tendências à urbanização. No presente estudo, optou-se por utilizar essa noção de aglomerados urbanos para definir os municípios próximos a centros urbanos, além da tipologia de municípios rurais de Veiga (2002).

Por outro lado, outros autores afirmam que seria necessário considerar diretamente a dimensão econômica no estabelecimento dos tipos ou, então, validá-los com a análise do comportamento da dimensão econômica na tipologia (GIRARDI, 2008), o que será incorporado na discussão dessa pesquisa[5].

---

5 Giradi (2008), além do tamanho populacional e densidade demográfica, o autor utiliza a relação entre PIB e a PEA para classificar os municípios brasileiro. Essa pesquisa por utilizar os dados da Prova Brasil, IDEB e Censo Escolar, incorpora o local de moradia do aluno na análise econômica.

3. Metodologia

O encontro com objeto tão rico de informação, diversidade e sobreposição de áreas do conhecimento criou fortes preocupações do ponto de vista metodológico. A literatura mais acessível e amplamente utilizada por pesquisadores para determinação da metodologia de pesquisa apresenta-se, normalmente, na forma de manuais com itens de preparação, execução, avaliação de pesquisa e normas de confecção de monografias (AZEVEDO, 1993; BARROS; LEHFELD, 1996; CHIZZIOTTI, 1991; DEMO, 1987, 1989; ECO, 1989; GIL, 1991; HAGUETTE, 1987; LAKATOS; MARCONI, 1991; LIMA, 1981; MANN, 1983; MARINHO, 1980; MARTINS, 1988; RUIZ, 1996; SEVERINO, 1991; VERGARA, 1998, 2004; VIEIRA, 1991).

Mesmo apresentando diferenças nas ênfases, estes manuais coincidem, de modo geral, na apresentação e detalhamento das etapas de pesquisa, especialmente, das técnicas de coleta sistemática de dados. Tal fato, caracteriza a grande preocupação de controle sobre o objeto e sobre os procedimentos da pesquisa.

Utilizadas de forma ampla na produção de pesquisas em administração pública, estas orientações metodológicas dão o

perfil geral da pesquisa na área onde há expressiva "matematização" dos resultados e rigor de procedimentos empíricos, de tipo laboratorial, que, por vezes, subestimam a interpretação pelo sujeito. Por ingenuidade ou mesmo por má fé, se pode querer esquecer que as ciências humanas distinguem-se das ciências abstratas e naturais pelo seu caráter interpretativo, por excelência.

Nas palavras de Bauer (1999, p.28), "[...] Não há como fugir à 'normatividade', mas é tanto possível quanto necessário forjar o discernimento que permite ao cientista perceber o quanto sua investigação científica encontra-se, a cada passo, a serviço de critérios subjetivos (normas) de naturezas econômica, social, política, cultural, psicológica ou estética; ou seja, a serviço das dimensões ideológicas sempre referidas ao *status quo*, às estruturas de poder vigentes. Caso contrário, arrisca-se o sistema a corroborar para a legitimação das circunstâncias sociais moralmente condenáveis, sob o pretexto de serem elas 'naturais' ".

Parece que as ciências administrativas, entretanto, pouco se aperceberam disso. E o apego ao caráter fechado, definitivo e quase dogmático criou uma armadilha, inclusive, para os pesquisadores em administração pública, naqueles sentidos em que se definem as ciências empírico-formais. É muito provável que tal apego passe pelo medo construído de que, sem o rigor do método positivo, a produção do conhecimento nas ciências humanas transforme, por exemplo, as ciências administrativas em "uma 'meia-ciência', ou 'quase-ciência' ou uma ciência 'solta' e aberta, isto é, não tão rigorosa como as outras" (PEREIRA, 1984; SROUR, 1978).

Diz Lungarzo (1989, p. 14) que o homem, por outro lado, não "[..] teoriza só porque pensa. Teoriza também, porque sente, porque age. E seu ato teórico tem tanto a ver com seu desejo, sua paixão e sua ação do que com sua racionalidade." Assim, também, para Marcuse (1982, p. 144) o "[...] verdadeiro conhecimento e a verdadeira razão exigem o domínio sobre os sentidos, se não mesmo a libertação deles". Porém, como afirma Tragtem-

berg (1979, p. 18), "[...] A bem da verdade, raramente a audácia caracterizou a profissão acadêmica."

Assim, por desconforto, tentação e necessidade esta pesquisadora foi buscar alternativas para enriquecer seu esforço e resolver suas preocupações metodológicas. Passou a praticar a reflexão e o entendimento da ciência como forma específica de aquisição do conhecimento e que, especialmente, as ciências sociais devem ser entendidas como típicas atividades humanas (KNELLER, 1980). O cientista é ser social e seu comportamento não difere do de outros indivíduos e grupos. A missão do pesquisador, seu papel e credibilidade pública, tendem a sofrer fortes limitações quando elegem técnicas que fragmentam o objeto e buscam estabelecer relações causais lineares em fenômenos sociais que, invariavelmente, tem caráter complexo.

Revendo a tradição racional da modernidade, pode-se dizer que sujeito e objeto, fatos e valores, forma e conteúdo, não podem mais ser tratados como entidades separadas ou isoladas, não sendo mais possível ao sujeito distanciar-se, ou imaginar-se distante e imune do objeto que pretende conhecer. O mundo é observado e interpretado através de cultura e de feixes de valores específicos. O referencial teórico, o conjunto de premissas e as técnicas de coleta e sistematização de dados são determinados por um contexto social que vai, necessariamente, influenciar a interpretação, que confere significado às informações.

Nesse sentido, entende a pesquisadora que a atividade de pesquisa formal acadêmica enriquece e dá sentido aos seus propósitos quando reconhece os limites dos seus métodos, evidencia-os, e passa a incorporar a intersubjetividade, o respeito pelo outro e por seus próprios valores, superando o preconceito daquilo que a ciência costuma chamar de senso comum. Dar ênfase à intersubjetividade traduz-se em priorizar a verbalização do interlocutor, incorporando a tendência essencial de que o conhecimento humano é complexo e não compartimentado, buscando entrecruzamento de dados, premissas e conclusões de

diferentes ciências e campos deste conhecimento, um conhecimento transdisciplinar[1].

Autores preocupados com esta questão (D'AMBROSIO, 1997; HEIZEMBERG, 1996; MORIN, 1991, 1998; NICOLESCU, 1999a, 1999b) concordam que o caráter disciplinar do conhecimento moderno permitiu o estudo de um único objeto por diversas disciplinas ao mesmo tempo: Pluridisciplinaridade ou Multidisciplinariedade. A transferência de métodos e conceitos de uma disciplina para a outra, por sua vez, recebeu o nome de Interdisciplinaridade. Mas, ainda que tenham importância como métodos de construção do conhecimento, estas últimas concepções inscrevem-se em um nível de linearidade disciplinar e dizem respeito a um único nível de realidade.

A transdisciplinaridade procura envolver e transcender o que se passa por todas as disciplinas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum entre elas. Se a especialização sempre corre o risco de se transformar numa perigosa fraqueza, uma hipertrofia de capacidades, uma surdez seletiva, o conhecimento holístico pode ampliar a extensão e dar maior significado e riqueza ao saber científico (ALVEZ, 1994).

Estas concepções apresentam uma identidade significativa com os pressupostos da fenomenologia[2]. Buscando uma alternativa do conhecimento de modo diferente daquele comum às ciências

---

1 A palavra transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez em 1970 por Piaget em um colóquio para designar a fase posterior à interdisciplinaridade. O desenvolvimento destas novas propostas para compreender os sentidos e as formas de conhecimento tomou impulso com a criação do *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* - CIRET em 1987 com sede em Paris. Dentre os seus fundadores e membros do seu Conselho Diretor, estão nomes importantes como Bassarab Nicolescu, Michel Camus e Edgar Morin.

2 Fenomenologia significa o discurso sobre aquilo que se mostra como é (*phenomenon* + *logos*) ou "doutrina da aparência". O termo surgiu pela primeira vez em o novo instrumento de J. H. Lambert, mas passa a ser definido como "a ciência da experiência que faz a consciência" no livro *Fenomenologia do Espírito* de Hegel. Designa hoje o pensamento de Husserl e seus continuadores dos quais os principais são Merleau-Ponty, Sartre, E. Fink, Ricoeur e Levinas.

naturais, positivistas, diferente também da rígida delimitação metodológica da dialética, a fenomenologia

> [...] procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta a si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou afirmações sobre o mesmo, enfim, de um referencial teórico. Mas ela tem a intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar a sua essência. Ela se apresenta como uma postura mantida por aquele que indaga. O inquiridor fenomenólogo dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado e procura 'ver' o fenômeno da forma como ele se mostra na própria experiência. (MARTINS; BICUDO, 1983).

Segundo as ideias de Husserl (apud GILES, 1975, p.131), o proceder interpretativo (hermenêutico) coloca o homem em uma situação diferente daquela que se encontra no "instante" e exige um conhecer dentro da perspectiva histórica, porque é o homem mesmo um ser histórico. Isolar-se das doutrinas existentes, "colocar-se entre parênteses", abstrair tudo que não seja pura consciência representa uma profunda dificuldade para o pensador (pesquisador) mas oferece novos trajetos, ajuda a decifrar novos significados, ideias e modos de pensar.

A fenomenologia husserliana é uma negação das tradições da ciência, para, em seu lugar, colocar um retorno às "coisas". Tais coisas são os fenômenos que a consciência intencional visa, cabendo à fenomenologia descrever-lhes os desígnios e os modos de aparição dos fenômenos, a fim de apreender a essência desses que, para Husserl, é a estrutura de sua significação.

Tais orientações metodológicas formam um quadro interessante para enriquecer a forma de construir o conhecimento, especialmente, em uma época em que muito se fala de indivíduo multifuncional e da recuperação da criatividade, da intuição e do ilógico como variáveis organizacionais, de interesse para o estudo da administração escolar.

Não se quer, todavia, assumir os riscos de desprezar, de forma maniqueísta, os instrumentos consagrados da pesquisa científica, expondo o esforço de pesquisa ao mesmo erro do rigor positivista, às avessas. Os procedimentos aqui utilizados e a construção do conhecimento sobre o objeto não abandonam os métodos consagrados, mas os coloca sob uma ótica mais ampla na realização da saber científico. Além disso, o pesquisador não quer perder o sentido de que "é o método que faz da ciência esta forma particular de construção do conhecimento" (ALVEZ, 1994, p. 49).

A partir destas reflexões, que colocam em oposição às perspectivas puramente objetivas, não-humanas, positivistas, de um lado e, do outro lado, a busca de novas epistemologias de ruptura com a tradição metodológica racional da produção do conhecimento científico (transdisciplinaridade e fenomenologia), esta pesquisa procura uma via de meio. Busca valorizar a relação entre fenômenos objetivos e a cultura dos indivíduos, combinando métodos que podem oferecer melhores soluções, sem perder a compreensão clara dos limites que estes impõem.

Assim, se a construção da realidade se dá pelos olhos do observador, onde a realidade só faz sentido no conjunto de percepções do sujeito pesquisador, a construção dessa realidade só se dará a partir de um substrato, que a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados podem fornecer. A sistematização de informações se realizará no sentido de, sem menosprezar as outras fontes (estatísticas, quantitativas), buscar dados e informações que valorizem análises institucionais, aspectos de ordem social e política. Uma interessante abordagem é o Modelo de Hofferbert para Estudo Comparativo de Formação de Políticas apresentado no texto de Sabatier (1991), que destaca e ordena o que ele chama de "Incidentes Politicamente Relevantes", são eles: condições histórico-geográficas; composição socioeconômica; comportamento político geral; instituições governamentais; e comportamentos das elites que concorrem e se sobrepõe no estabelecimento de políticas públicas formais.

A abordagem de Coalizão Advocatória para a formulação de política pública (SABATIER; JENKINS-SMITH, 1993; SPINK, 1998), por sua vez, oferece também uma visão da administração pública como inserida nas experiências práticas do cotidiano. É parte integrante - e não algo independente - das contradições do desenvolvimento econômico e social. O que os autores chamam de "[...] construção da sabedoria convencional [...]" é, por natureza, "[...] produto e produtora de suas circunstâncias e existe no *épistème* de seu tempo" (SPINK, 1998, p.167).

Nas praxes da atividade de pesquisa, as ideias acima orientam, salvo melhor juízo, que, para entender o processo político, devemos ter dois pontos de partida basilares: uma visão filosófica da ciência e, de outro lado, uma perspectiva histórica e de intervenção. Filosoficamente, parte-se da premissa de que é logicamente impossível entender razoavelmente uma situação complexa - o que inclui, praticamente, tudo na área de políticas de governo - sem algumas "lentes" teóricas (teorias, paradigmas, estrutura conceitual).

Estas lentes devem ser capazes de distinguir o conjunto de variáveis potencialmente importantes e suas relações causais, daquilo que pode ser descartado com segurança na atividade de construção do conhecimento científico. E, importante, as "lentes", as opções conceituais, os "descartes" devem ser explícitos a ponto de permitir a recepção, a análise e a crítica, às claras, por terceiros, das proposições teóricas e empíricas assumidas.

A interpretação dos fatos e dados deve reconhecer as variáveis históricas de tempo e lugar que condicionam a interpretação e, mais longe, ao pesquisador deve-se permitir a busca e valorização de instrumentos de diagnose, identificação de problemas e a proposição de soluções, como forma de agir. Legitima, assim, a orientação metodológica que admite a orientação para a ação como um dos objetivos do esforço de pesquisa acadêmica.

Estas análises sobre orientação metodológica não têm por objetivo desprezar, mas, ao contrário e como já considerado, buscam enriquecer o sentido da classificação consagrada de trabalhos

científicos. Assim, esta tese enquadra-se na categoria metodológica de análise teórico-prática, dentro das reflexões realizadas nesta sessão. Realizou-se um levantamento bibliográfico visando identificar os estudos já desenvolvidos sobre o assunto e analisou as questões envolvidas nesses estudos, além de uma pesquisa exploratória em bases secundárias, que verificou a aplicabilidade das políticas desenvolvidas.

Em síntese, com o intuito de atingir os objetivos propostos no estudo, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória, pois desenvolveu uma melhor compreensão sobre a forma como a educação no campo é conduzida no Brasil atualmente. Posteriormente, foi executada uma pesquisa descritiva, onde foi analisada a relação entre as variáveis (condição socioeconômica do aluno a partir do local de moradia do mesmo, desempenho da escola e evasão escolar), buscando relacionar os dados obtidos ao contexto de desenvolvimento rural.

As pesquisas também devem ser classificadas em quantitativas ou qualitativas. O método qualitativo tem como objeto situações complexas, eles podem compreender e classificar processos de determinados grupos e proporcionar o entendimento de alguns fatores do comportamento dos indivíduos. Já o método quantitativo é caracterizado pela utilização de métodos de mensuração e quantificação para a coleta e tratamento de dados, utilizando-se técnicas estatísticas com intuito de garantir precisão nas análises e permitir a realização de inferências (RICHARDSON, 1999).

Dessa forma, na fase qualitativa a pesquisa realizou um levantamento bibliográfico visando identificar os estudos desenvolvidos sobre o assunto e analisou as questões envolvidas nesses estudos, além de realizar uma pesquisa exploratória em bases secundárias, que verificou como a aplicabilidade das políticas desenvolvidas. Além disso, nessa etapa, analisaram-se os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quanto ao perfis socioeconômicos dos alunos, bem como os fatores de desempenho escolar e de evasão no ensino fundamental. A partir dessa análise, foram definidas as variá-

veis que foram utilizadas na aplicação das técnicas estatísticas na última etapa do estudo.

Na pesquisa exploratória, selecionaram-se as variáveis disponíveis realizando uma coleta estruturada dos dados na base disponibilizada pelo INEP/MEC formando o bancos de dados com ênfase na 5º ano e 9º ano (antiga 4ª série e 8ª série), quantificando por meio de estatística descritiva e da diferença de média entre grupos e permitindo a análise dos resultados encontrados. Dessa forma, a última etapa do estudo foi caracterizada como quantitativa.

As variáveis consideradas na análise descritiva, conforme se pode observar no quadro 7, foram taxa de evasão e notas médias das escolas na rede pública da Prova Brasil/SAEB (2007 e 2009) e no IDEB (2007 e 2009), e o local de moradia do estudante a partir do Censo Escolar (2007 e 2009), a fim de dar suporte para análises de características diferenciadas que justifiquem políticas públicas próprias para cada área.

Variável Independente	Variáveis dependentes
Perfil socioeconômico dos alunos (Local de Moradia)	Taxa de Evasão Escolar Desempenho (nota) da Escola

Quadro 7- Variáveis do Estudo

Este tipo de pesquisa mostrou-se adequado aos objetivos propostos por possibilitar a compreensão das potenciais relações entre as variáveis, além de permitir a definição de sua natureza e explicar os fenômenos descritos por elas, segundo Richardson (1999) e Vergara (2004).

De acordo com o INEP (2010), o Censo Escolar coleta todos os anos dados referentes à educação básica brasileira nas diferentes etapas e modalidades, como o ensino regular, educação especial e educação de jovens e adultos nos níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse levantamento, são coletados dados a respeito das escolas, matrículas, funções dos

docentes e rendimento escolar. A utilização conjunta dos dados obtidos sobre o rendimento dos alunos (aprovação e reprovação), evasão escolar no ensino Fundamental e Médio, e outras avaliações do INEP (Prova Brasil e SAEB), resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador referencial para as políticas do Ministério da Educação.

O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) é uma iniciativa que visa conhecer o sistema educacional básico brasileiro em profundidade. Os dados coletados referem-se à qualidade do ensino ministrado, pois não avaliam somente conteúdo, mas também habilidades e competências. A avaliação é censitária para os alunos de 5º ano e 9º ano (4ª série e 8ª série) do ensino fundamental público, tanto na área urbana como rural em escolas que tenham 20 ou mais alunos na série a ser avaliada. Quando aplicada a esse estrato, ela recebe o nome de Prova Brasil. Nos demais casos, ela é aplicada na forma de amostragem. As características da Prova Brasil e do Saeb são apresentadas no quadro 8, mais adiante.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade de ensino semelhante ao atualmente existente em países desenvolvidos.

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007, houve nova aplicação. A última edição divulgada totalmente foi em 2007. Até novembro de 2011 apenas dados parciais da Prova Brasil 2010 foram divulgados.	É aplicado de dois em dois anos.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e, a partir de 2009, passou avaliar também a área rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.

Quadro 8 - Características da Prova Brasil e do Saeb
Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2011)

3.1 Seleção da Amostra

3.1.1 Abrangência geográfica da pesquisa

O universo do estudo contempla o Estado de Minas Gerais, por ser um estado com atividades econômicas ligadas à área rural e também atividades econômicas predominantes em áreas urbanas. Com este universo, esperou-se, ao final do estudo, construir um painel para análise do ensino no campo em municípios que são tipicamente rurais, mas considerados pelo IBGE e pelo MEC como urbanos; em contraposição aos municípios urbanos e municípios rurais a partir da tipologia de Veiga (2002). Almeja-se

que, em estudos futuros, a pesquisa possa ser replicada para todos os estados brasileiros.

3.1.2 Seleção de Escolas

Uma vez que os objetivos desta pesquisa dizem respeito ao entendimento da educação do campo da rede pública no Brasil, foram analisadas as escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual e municipal.

3.1.3 Níveis / Modalidades de educação e ensino

Foram analisados os dados referentes à educação fundamental nos seguintes níveis de ensino:

Ensino fundamental 5º ano e 9º ano (4ª e 8ª séries)

Na pesquisa, não foi contemplada a educação infantil (creches e pré-escola), ensino médio e educação superior. Além disso, foram analisados somente dados do ensino regular, desconsiderando a educação especial e educação profissional em nível técnico.

3.1.4 Dados da Pesquisa

Para consecução dos objetivos propostos foram utilizados dados oriundos de pesquisas secundárias e dos bancos de dados no INEP/MEC. O quadro 9 apresenta a utilização dos dados nas respectivas fases da pesquisa.

	Dados	Fonte de dados	Fase I	Fase II
I	Levantamento Políticas Públicas	Publicações do governo, Publicações científicas.	X	
II	Censo Escolar (2007 e 2009)	INEP / MEC		X
III	Prova Brasil/SAEB (2007 e 2009)	INEP / MEC		X
IV	IDEB (2007 e 2009)	INEP/MEC		X

Quadro 9- Descrição dos Dados Utilizados nas Respectivas Fases da Pesquisa

A utilização de cada fonte de dados é descrita a seguir:

I - Variáveis do Censo Escolar

Foram selecionadas as seguintes variáveis: a quantidade dos alunos matriculados e local de moradia dispostas no questionário do Censo Escolar.

II - Variáveis do Prova Brasil/SAEB

- Resultado dos alunos do 5º ano do ensino fundamental (nota de Língua Portuguesa e Matemática);
- Quantidade dos alunos do 5º ano do ensino fundamental
- Resultado dos alunos do 9º ano do ensino fundamental (nota de Língua Portuguesa e Matemática);
- Quantidade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

III – Variáveis do IDEB

- Variável IDEB e evasão escolar dos alunos do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental.

3.2 Etapas de Desenvolvimento do Trabalho

Três partes principais compuseram a operacionalização do trabalho: pesquisa exploratória em bases de dados secundários, construção de Base de Dados baseados em dados da Prova Brasil/SAEB, do Censo Escolar e do IDEB e análise dos Dados. Os Quadros 10, 11 e 12 apresentam uma visão geral das etapas desse trabalho:

Grupo de Atividade	Atividade	Objetivo	Estratégia Desenvolvida
Parte 1 – Pesquisa exploratória em bases de dados secundários	Levantamento bibliográfico	Analisar as políticas públicas voltadas à educação rural e ao debate sobre desenvolvimento no Brasil	Pesquisa em bases de dados secundárias (literatura científica, documentos disponibilizados pelo governo e artigos de jornal)

Quadro 10- Síntese das etapas da proposta metodológica (Parte 1)

Grupo de Atividade	Atividade	Objetivo	Estratégia Desenvolvida
Parte 2 -Levantamento e preparação dos dados	Definir os dados	Pré-seleção das variáveis disponíveis nos bancos de dados do INEP/MEC agrupadas de acordo com os três fatores investigados neste estudo (taxas de evasão escolar, indicadores de desempenho na Prova Brasil/Saeb; características socioeconômicas dos alunos a partir da moradia do estudante e IDEB).	Pesquisa nos bancos de dados de avaliações e levantamentos realizados pelo INEP/ MEC, especificamente, a Prova Brasil/Saeb, o Censo Escolar e IDEB, nas edições mais recentes disponíveis (2007 e 2009).
	Preparar os dados	Construção de um banco de dados (5ª ano e 9ª ano) com as informações específicas do Ensino Fundamental.	Utilização do *software* estatístico *SPSS*

Quadro 11- Síntese das etapas da proposta metodológica (Parte 2)

Grupo de Atividade	Atividade	Objetivo	Estratégia Desenvolvida
Parte 3 –Análise Estatística dos dados	Analisar a base de dados construída	Analisar as características gerais do Ensino Fundamental das rede pública relativas à evasão, desempenho na Prova Brasil/Saeb e IDEB.	Estatística Descritiva
	Analisa os resultados obtidos a partir da diferença de média entre os grupos	Caracterizar as escolas quanto às taxas de evasão, o desempenho, os aspectos socioeconômicos (local de moradia) e IDEB.	- Teste t para diferença de média; e Análise de Variância (ANOVA).

Quadro 12- Síntese das etapas da proposta metodológica (Parte 3)

Parte 1- Pesquisa exploratória em base de dados secundária.

Para esclarecer os conceitos envolvidos nos métodos de avaliação de educação e na diferenciação do contexto rural em termos do direcionamento de políticas públicas, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, periódicos, jornais, documentos disponibilizados pelo governo, etc. Desta forma, há, no final, um mapa geral das políticas públicas educacionais, as quais se aplicam ao contexto rural e à relação com o debate sobre desenvolvimento no país (capítulo 1 e 2 desse livro).

Parte 2– Levantamento e Preparação dos Dados

Objetivando facilitar a construção da base de dados, esta foi feita em duas etapas: (a) seleção das variáveis e (b) coleta dos dados.

a) Seleção das variáveis

Nessa etapa, foram selecionadas as variáveis disponíveis nos bancos de dados do INEP/MEC, especificamente, o Censo Escolar, Prova Brasil/SAEB e IDEB, em suas edições mais recentes disponíveis (2007 e 2009). As variáveis foram agrupadas em três fatores de estudo: o perfil socioeconômico dos alunos da rede pública a partir do local de moradia do estudante, as notas obtidas pelas escolas na Prova Brasil/SAEB, as taxas de evasão dessas escolas e o IDEB.

b) Coleta dos Dados

Considerando-se que o presente trabalho foi baseado nos dados de avaliações e levantamentos realizados pelo INEP/MEC, tem-se um levantamento de dados secundários.

Para a coleta de dados, foram utilizados os dados das escolas da rede pública, oriundos do banco de dados de avaliações

e levantamentos realizados pelo INEP/MEC, especificamente, o Censo Escolar; a Prova Brasil/SAEB e o IDEB, em suas edições mais recentes disponíveis (2007 e 2009).

Parte 3 – Análise dos Dados

Os dados foram analisados por meio da Estatística Descritiva. A análise estatística desenvolveu-se com a utilização do *software* estatístico *SPSS*.

a) Análise Estatística Descritiva

A estatística descritiva utiliza as medidas estatísticas (medida de tendência central e dispersão) como forma de resumir uma grande quantidade de dados e mostrar seu comportamento. As medidas de tendência central são aquelas que resumem uma série de dados brutos, possibilitando descrever o centro da distribuição, e as medidas de dispersão possibilitam verificar variabilidade desses dados. Com essa análise, pretendeu-se criar uma visão geral dos dados obtidos.

b) Análise da Diferença de Média de desempenho entre os grupos (testes t) e Análise de Variância ANOVA

Os testes t aplicam-se tanto a amostras independentes, como a amostras emparelhadas e servem para testar hipóteses sobre as diferenças de médias de uma variável quantitativa entre grupos (dois).

Nas amostras independentes, a comparação pode ser feita entre dois grupos de sujeitos na mesma variável, aplicação dá-se sempre que se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos.

Nas amostras emparelhadas, o teste t permite inferir sobre a igualdade de médias de duas amostras emparelhadas. Cada caso é analisado duas vezes, antes e depois de um tratamento ou intervenção, formando pares de observações, cujas diferenças são

testadas para ver se o diferente de zero ou não. É necessário haver sempre correlação entre os dois grupos para se utilizar este teste.

A Análise de Variância (ANOVA) é um método de se testar a igualdade de três ou mais médias populacionais através da análise das variâncias amostrais. A ANOVA compara a variação resultante de fontes específicas com a variação entre indivíduos que deveriam ser semelhantes. Em particular, a ANOVA testa se várias populações têm a mesma média, comparando o afastamento entre as médias amostrais com a variação existente dentro das amostras. A estatística utilizada para testar as diferenças encontradas é a F, sendo calculada como variação (entre médias amostrais) / variação (entre indivíduos dentro das amostras).

4. Análise dos dados

4.1 Educação no campo no Brasil

Mesmo com inúmeras campanhas e movimentos sociais voltados para a erradicação do analfabetismo no Brasil e da queda de 1,8% na taxa relativa a esse fenômeno, ocorrida de 2004 a 2009, dados do IBGE (2009) indicam que 9,7% dos 162.807.000 de residentes no Brasil com mais de 10 anos de idade são analfabetos. Os analfabetos encontram-se em todas as regiões brasileiras, no entanto, as maiores taxas de analfabetismo estão concentradas nas camadas mais pobres, nas áreas rurais, especialmente do Nordeste.

Percebe-se que, mesmo usando a classificação de áreas urbana e rural do IBGE, a taxa de analfabetismo na população rural é de quase 23% em contraste com a população urbana/metropolitana, que é de 4,4%. Os dados do IBGE (2009) também indicam que o Nordeste possui quase dois anos de escolaridade a menos que o Sudeste; o campo tem quase quatro anos a menos de escolaridade; os negros têm 1,7 anos de escolaridade inferior aos brancos; e os menores de 30 anos possuem escolaridade de 3,2

anos superior que os acima dessa idade, conforme gráfico 3, que segue abaixo:

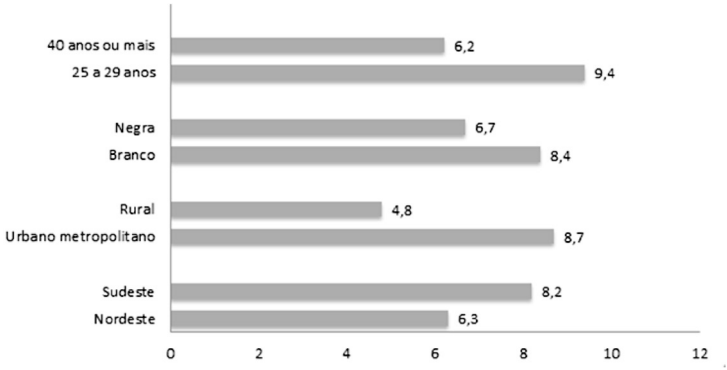

Gráfico 3- Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por categorias selecionadas
Fonte: IBGE (2009)

Mesmo que o analfabetismo esteja concentrado nas faixas etárias mais avançadas da população, essa realidade não está centrada à questão geracional apenas, pois o analfabetismo continua sendo produzido pela exclusão social e pelo "fracasso" escolar, dando origem, em 2009, a quase 8% dos analfabetos com menos de 25 anos.

Quanto à escolarização completa de jovens e adultos, o sistema educacional atende a 4.661.332 de pessoas, conforme quadro 13, das quais, 88,45% estudam na área urbana da classificação do IBGE (2009) e, do total, 66% frequentam o ensino fundamental e, 34%, o ensino médio:

	Presencial	Semipresencial	Integrado à Educação Profissionalizante	Total
Ensino Fundamental	2.836.702	254.194	3.628	3.094.524
Ensino Médio	1.224.606	322.669	19.533	1.566.808
			Total	4.661.332

Quadro 13- Matrículas na educação de Jovens e adultos – Brasil, 2009
Fonte: Adaptado de Dourado (2011)

4.2 O Estado de Minas Gerais

Em Minas Gerais, embora se observe uma concentração populacional na região metropolitana, esta tem dimensões menores que a existente nos demais estados da região sudeste (IPEA; IBGE; UNICAMP, 2002). Aproximadamente, um terço da população reside em grandes cidades, outro terço, em cidades de porte médio e, outro, em pequenas cidades. A rede mineira possui grande heterogeneidade e uma variada gama de articulações entre suas cidades e outras regiões e estados brasileiros.

Parte da população mineira (32,84%) reside em pequenas cidades situadas em municípios com população inferior a 26.446 habitantes. Cerca de 34% residem em municípios cuja população varia de 26.446 a 151.462 habitantes, outros 10,79% moram em seis grandes cidades, enquanto 22,81% vivem na Região Metropolitana de Belo Horizonte, na classificação do IBGE (2009).

Ainda de acordo com esse estudo do IPEA, IBGE e UNICAMP (2002), essa distribuição equilibrada da população entre os centros urbanos de diferentes tamanhos é pouco, ou quase nunca, salientada na literatura, que trata Minas Gerais apenas como um estado de pequenas cidades, dada a existência de um grande número de municípios com menos de cinco mil habitantes.

Já de acordo com a classificação de Veiga (2002), o Estado de Minas Gerais apresenta as seguintes aglomerações urbanas (tabela 2):

Tabela 2- Aglomerações Urbanas de Minas Gerais

Aglomerações Urbanas Minas Gerais	
AU de Uberlândia	AU Teófilo Otoni
Uberlândia	Teófilo Otoni
Araxá	AU Governador Valadares
Uberaba	Governador Valadares
AU de Juiz de Fora	AU Montes Claros
Juiz de Fora	Montes Claros
AU de Itajubá e Pouso Alegre	AU Barbacena
Itajubá	Barbacena
Pouso Alegre	AU Poços de Caldas
AU de Itabira/ João Monlevade	Poços de Caldas
Bela Vista de Minas	AU Sete Lagoas
Itabira	Sete Lagoas
João Monlevade	AU Divinópolis
AU de Varginha / Três Corações	Divinópolis
Três Corações	AU Patos de Minas
Varginha	Patos de Minas

Fonte: IPEA, IBGE, UNICAMP, IE e NESUR (1999)

Conforme a metodologia adotada, essas aglomerações estão excluídas do que chama-se de cidades rurais. Também foram retiradas as cidades com densidade demográfica acima de 80 hab./Km² e as regiões metropolitanas. Nessa classificação, foram encontrados: 73 cidades localizadas na região metropolitana, 18 centros urbanos; 31 cidades com população acima de 50 mil habitantes; 27 cidades com densidade superior à 80 hab./Km² e *704 municípios rurais*, o que é ilustrado na figura 4 que segue:

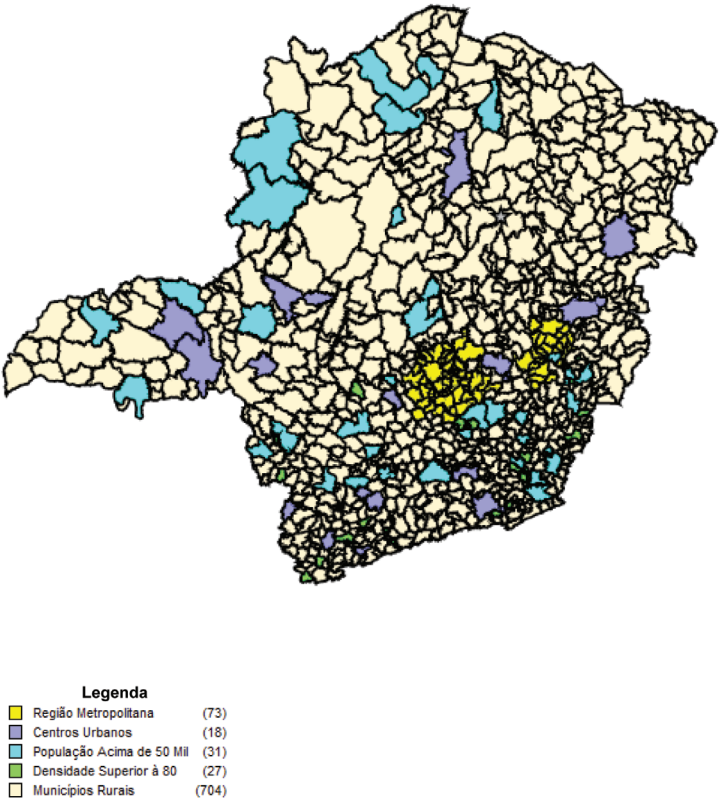

Figura 4 - Classificação dos municípios de acordo com a tipologia de Veiga (2002)

Como verificado na figura 4, acima, a maior parte dos municípios de Minas Gerais classificam-se como rurais.

A partir dessa classificação e dos dados disponíveis na Prova Brasil 2007 e 2009 e no IDEB 2007 e 2009, quando comparou-se o desempenho das escolas rurais e urbanas, observa-se que as escolas estaduais urbanas tiveram um desempenho superior às escolas rurais, tanto nas provas de Matemática, quanto nas provas de Língua Portuguesa, nos 5º e 9º anos (inclusive, utilizando diferença de média). Quando se compara escolas estaduais às municipais, o desempenho das municipais são sempre inferiores

no 5º ano. Os dados também contrariam a ideia de que uma escola menor tem um melhor desempenho. Geralmente, as escolas da rede estadual classificadas como urbanas ou como rurais, de maior porte, têm melhor desempenho que as escolas da rede municipal. Todas as diferenças foram estatisticamente significantes. Os detalhes são discutidos na sequência.

De acordo com o Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a), a maior parte das escolas de Minas Gerais é municipal, tanto na área rural quanto na área urbana: 4.839 urbanas e 4.946 rurais, conforme tabela 3. Esta tabela apresenta também a quantidade total de escolas e matrículas no estado de Minas Gerais (universo), no ano de 2009, por rede e localização.

Tabela 3- Quantidade de Escolas e Matrículas por Rede e Localização

		Localização					
		Urbana		Rural		Total	
		Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas
Rede	Federal	26	23.537	9	6.838	35	30.375
	Estadual	3.355	2.495.589	494	93.789	3.849	2.589.378
	Municipal	4.839	1.736.124	4.946	287.231	9.785	2.023.355
	Privada	4.110	702.734	45	3.282	4.155	706.889
	Total	12.330	4.957.984	5.494	391.140	17.824	5.349.997

Fonte: Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

A Tabela 4 representa uma parte da Tabela 3 - a população que efetivamente, está contemplada neste estudo: escolas das redes estaduais e municipais que participaram da Prova Brasil 2009. As escolas das redes estadual e municipal, localizadas em regiões urbanas, foram classificadas como rurais pela classificação dos municípios, com características predominantemente rurais, conforme classificação de Veiga (2002).

Tabela 4- Quantidade de Escolas e Matrículas por Rede e Localização - Classificação do Município

		Localização (Município)					
		Urbano		Rural		Total	
		Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas
Rede	Estadual	1.513	1.342.274	1.547	1.009.261	3.060	2.351.535
	Municipal	1.415	1.001.673	1.229	474.706	2.644	1.476.379
	Total	2.928	2.343.947	2.776	1.483.967	5.704	3.827.914

Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

Na tabela 5, observa-se que o desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de escolas estaduais de municípios classificados como rurais é bem inferior ao desempenho dos alunos de escolas urbanas. Já em relação à matemática, tais diferenças são bem mais atenuadas.

Tabela 5- Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais

Prova/Série	Localização	Num. Escolas	Nota Média	Desv. Pad	Erro Padrão	t	gl	Sig.
Lingua Portuguesa - 4	Urbano	1028	200,1369	19,10564	,59589	5,635	1852,000	,000
	Rural	826	195,1036	19,14317	,66608			
Matemática - 4	Urbano	1028	224,0438	21,90396	,68317	2,106	1852,000	,035
	Rural	826	221,8297	23,21757	,80784			
Lingua Portuguesa - 8	Urbano	1227	250,0939	16,87113	,48164	4,599	2433,000	,000
	Rural	1208	246,9594	16,75632	,48211			
Matemática - 8	Urbano	1227	256,0237	18,47384	,52739	1,821	2433,000	,069
	Rural	1208	254,6375	19,07989	,54896			

Fonte: Prova Brasil, 2009 (INEP, 2009c).

Na rede municipal, encontra-se 1.082 escolas classificadas como rurais e 1.313 escolas classificadas como urbanas de 5º ano; e 703 urbanas e 355 rural de 9º ano em Minas Gerais, a partir da Prova Brasil 2009 e da classificação de Veiga (2002), conforme tabela 6 logo adiante:

Tabela 6- Rede Municipal de Ensino em Minas Gerais

Prova/Série	Localização	Num. Escolas	Nota Média	Desv. Pad	Erro Padrão	t	gl	Sig.
Lingua Portuguesa - 4	Urbano	1313	194,4297	16,40317	,45268	-,858	2102,149	,391
	Rural	1082	195,0743	19,71894	,59947			
Matemática - 4	Urbano	1313	217,6681	19,17188	,52909	-4,508	2028,888	,000
	Rural	1082	221,7744	24,38715	,74139			
Lingua Portuguesa - 8	Urbano	703	245,4789	18,63402	,70280	2,414	599,824	,016
	Rural	355	242,1064	22,74768	1,20732			
Matemática - 8	Urbano	703	251,8268	21,09095	,79546	1,460	628,377	,145
	Rural	355	249,6076	24,40785	1,29543			

Fonte: Prova Brasil, 2009 (INEP, 2007b).

Entretanto, percebe-se que o desempenho das escolas municipais tanto no 5º ano quanto no 9º ano, tanto nas áreas classificadas como rural quanto como urbanas, não tiveram diferença de desempenho.

Conforme a tabela 7, o número de alunos participantes na Prova Brasil 2009 na rede municipal no 5º ano é superior ao número de participantes da rede estadual, tanto na área urbana quanto na rural. Porém, no 9º ano, o número de alunos participantes na rede estadual é sempre superior ao número de alunos participantes na rede municipal.

Tabela 7- Participação na Prova Brasil -
Por localização (Município), Rede e Série.

		Localização (Município)							
		Urbano				Rural			
		Qtd. Escolas 4ª Série	Alunos Participantes	Qtd. Escolas 8ª Série	Alunos Participantes	Qtd. Escolas 4ª Série	Alunos Participantes	Qtd. Escolas 8ª Série	Alunos Participantes
Rede	Estadual	1.035	78.048	1.231	117.537	828	44.714	1.219	98.710
	Municipal	1.319	105.576	708	68.432	1.090	61.499	372	19.291
	Total	2.354	183.624	1.939	185.969	1.918	106.213	1.591	118.001

Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2007b).

Percebe-se, portanto, que os alunos totais participantes pela classificação da Prova Brasil 2009 na área urbana é superior ao da área rural, tanto no 5º ano quanto no 9º ano. Na área urbana, o número de alunos de 5º ano nas escolas municipais é superior ao número de alunos das escolas estaduais. Porém, esse número

inverte-se nos 9º anos. Na área rural, o número de alunos de 5º ano na rede municipal também é superior, e inverte-se no 9º ano, reduzindo drasticamente o número de alunos de 9º ano da rede municipal. Os dados sugerem a evasão dos alunos no ensino fundamental nos últimos anos no ensino municipal e a presença dos alunos de 9º ano, com mais ênfase, nos últimos anos do ensino fundamental estadual.

Percebe-se que no grupo das escolas rurais concentram-se escolas com até 600 alunos, tanto no âmbito municipal quanto no estadual. Isto é, as escolas classificadas em cidades rurais são de menor porte. Há, portanto, uma concentração de escolas menores classificados como rurais.

Portanto, pode-se observar que há uma concentração de escolas de menor porte na zona rural e escolas de maior porte na zona urbana, tanto nas redes estaduais como nas municipais, conforme ilustrado nos Gráficos 4 e 5. Como pode-se perceber no gráfico 5, na rede estadual, a maior escola urbana tem em torno de 6 mil alunos e entre as classificadas como rurais a maior possui cerca de 2 mil alunos. Já na rede municipal, a maior escola urbana tem em torno de 3 mil alunos e a maior escola classificada como rural tem em torno de 2 mil alunos.

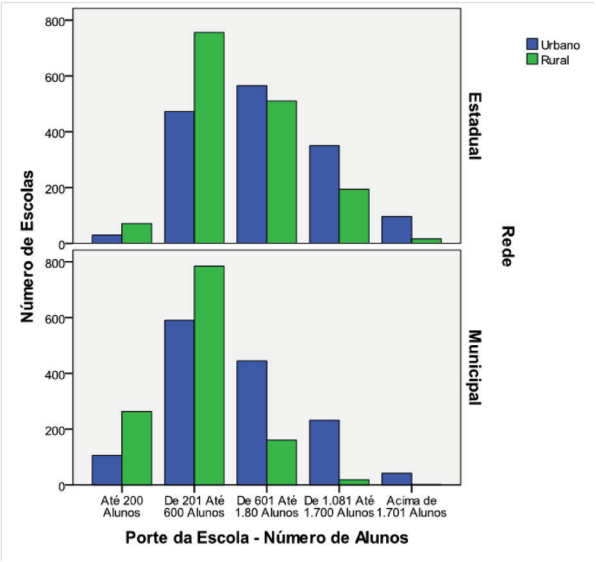

Figura 4- Porte das escolas (número de alunos) por localização e rede
Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

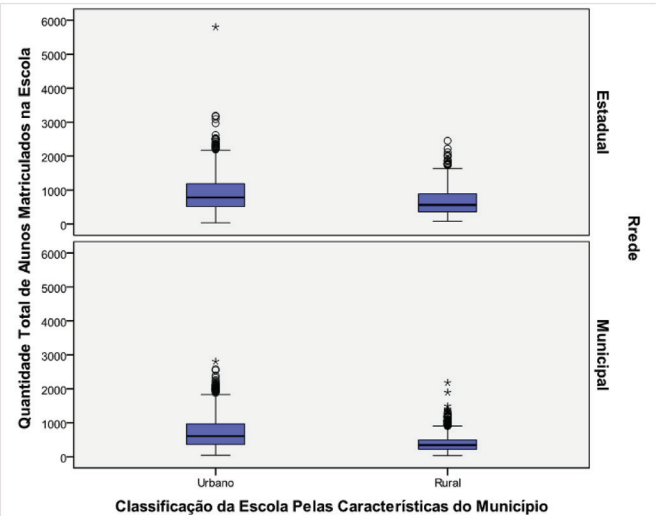

Figura 5- Quantidade de alunos por escola, por localização e por rede
Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

Utilizando o teste t para diferença de médias, observa-se que as escolas municipais são, em média, menores que as escolas estaduais e que, em média, as escolas rurais são menores que as escolas urbanas, tanto as estaduais quanto as municipais, conforme as tabelas 8 e 9.

Tabela 8 - Diferença de média de alunos matriculados em escolas urbanas e rurais

Rede	Localização	Num. Escolas	Média Alunos	t	sig
Estadual	Urbano	1513	887,16	14,72	,00
	Rural	1547	652,40		
Municiapal	Urbano	1415	707,90	23,63	,00
	Rural	1229	386,25		

Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

Tabela 9- Diferença de média de alunos matriculados em escolas estaduais e municipais

Localização	Rede	Num. Escolas	Média Alunos	t	sig
Urbano	Estadual	1513	887,16	10,25	,00
	Municipal	1415	707,90		
Rural	Estadual	1547	652,40	23,02	,00
	Municipal	1229	386,25		

Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

Na tabela 10, observa-se a caracterização do desempenho das escolas das redes municipal e estadual, classificadas como da área rural e da urbana, nas edições dos anos de 2007 e de 2009 da Prova Brasil (INEP, 2007b; INEP, 2009c), no Censo Escolar do ano de 2007 e 2009 (INEP, 2007c; INEP, 2009a) e no IDEB dos anos de 2007 e 2009 (INEP, 2007d; INEP, 2009b).

Tabela 10 - Análise descritiva dos indicadores de 2007 e 2009

Rede	Série	Localização	Prova Brasil / IDEB	Média	Desv. Pad.	Mínimo	Máximo	1º Quartil	2º Quartil	3º Quartil
Estadual	4ª	Urbano	Matemática 2007	201,80	19,57	142,64	283,99	188,32	200,84	213,78
			Matemática 2009	224,15	22,09	149,83	295,51	209,13	223,63	238,46
			Português 2007	182,87	17,59	125,48	238,16	171,16	182,68	194,03
			Português 2009	198,90	18,88	138,36	261,06	185,63	198,30	211,18
			IDEB 2007	4,77	,79	1,90	7,20	4,20	4,80	5,30
			IDEB 2009	5,65	,84	,20	8,30	5,10	5,60	6,20
		Rural	Matemática 2007	182,28	19,87	148,96	229,92	166,49	181,36	197,39
			Matemática 2009	202,99	20,86	147,10	246,76	189,18	202,92	218,39
			Português 2007	165,25	18,14	128,47	214,34	151,73	162,77	175,07
			Português 2009	179,46	17,27	133,87	215,36	168,71	179,60	191,35
			IDEB 2007	4,02	,80	2,50	6,10	3,50	3,85	4,60
			IDEB 2009	4,87	,74	2,50	6,40	4,40	4,90	5,35
	8ª	Urbano	Matemática 2007	250,62	18,26	192,78	319,04	237,82	249,86	261,96
			Matemática 2009	256,27	18,43	186,28	318,39	244,18	255,65	268,42
			Português 2007	235,38	15,81	180,83	297,04	224,85	235,47	245,47
			Português 2009	249,43	16,37	170,13	298,23	239,58	249,94	260,39
			IDEB 2007	3,68	,76	,90	6,40	3,20	3,60	4,20
			IDEB 2009	4,06	,75	1,30	6,40	3,50	4,10	4,60
		Rural	Matemática 2007	237,69	15,75	204,13	290,04	227,22	237,93	247,63
			Matemática 2009	241,59	18,61	174,17	284,95	230,45	240,92	255,37
			Português 2007	221,40	16,11	181,33	268,44	212,34	222,30	232,00
			Português 2009	235,45	18,89	157,35	267,17	224,93	236,61	249,45
			IDEB 2007	3,45	,61	2,00	5,10	3,00	3,40	3,90
			IDEB 2009	3,86	,68	1,70	5,30	3,40	3,90	4,40
Municipal	4ª	Urbano	Matemática 2007	194,36	19,45	134,80	259,43	180,75	193,72	206,83
			Matemática 2009	220,84	21,19	150,27	316,11	206,06	220,63	234,10
			Português 2007	174,00	18,87	114,92	233,38	160,07	174,04	186,49
			Português 2009	196,00	17,49	132,44	275,65	184,06	195,51	207,30
			IDEB 2007	4,32	,76	1,40	6,80	3,80	4,30	4,80
			IDEB 2009	5,21	,79	2,20	8,20	4,70	5,20	5,70
		Rural	Matemática 2007	189,72	19,90	162,42	232,23	171,86	188,68	199,38
			Matemática 2009	211,06	23,57	150,09	291,20	195,11	211,01	226,25
			Português 2007	170,02	17,17	144,93	204,94	153,07	168,41	178,65
			Português 2009	186,54	18,92	138,19	253,44	173,37	186,21	199,47
			IDEB 2007	4,04	,77	2,80	5,90	3,50	3,90	4,50
			IDEB 2009	4,80	,87	2,40	7,90	4,20	4,80	5,40
	8ª	Urbano	Matemática 2007	249,81	20,22	177,50	327,72	236,74	248,96	263,28
			Matemática 2009	253,86	21,54	175,99	332,03	239,39	252,75	267,05
			Português 2007	235,51	17,68	168,09	303,70	224,63	235,41	247,29
			Português 2009	247,04	18,92	160,58	300,96	235,10	248,01	259,83
			IDEB 2007	3,76	,75	1,00	6,20	3,30	3,80	4,30
			IDEB 2009	4,06	,78	1,40	6,30	3,60	4,10	4,60
		Rural	Matemática 2007	244,84	16,19	215,66	275,52	237,19	242,23	256,41
			Matemática 2009	239,04	21,41	194,06	300,37	223,00	236,27	253,06
			Português 2007	230,29	17,35	200,84	260,95	214,83	232,49	243,45
			Português 2009	232,67	21,24	183,18	275,34	217,88	234,08	248,46
			IDEB 2007	3,84	,62	2,70	4,90	3,40	3,70	4,30
			IDEB 2009	3,76	,76	1,80	6,10	3,20	3,70	4,30

Fonte: Prova Brasil 2007 (INEP, 2007b), Censo Escolar 2007 (INEP, 2007c), IDEB 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009b), Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

Ao analisar a Tabela 11, que expõe as escolas da rede estadual, pode-se observar que, para o 5º ano, as escolas de municípios classificados como urbanos obtiveram desempenho melhor que as escolas de municípios classificados como rurais em todas as provas de 2007 e 2009, IDEB de 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009), exceto na prova de matemática do ano de 2009, onde não se observa uma diferença estatística significante entre as médias das notas.

Tabela 11 - Análise de desempenho entre escolas de municípios classificados como rurais e urbanos - Rede Estadual

Série	Prova Brasil / IDEB	Localização	Num. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
4	Matemática 2007	Urbano	1060	203,700	18,512	5,675	6,230	,000
		Rural	874	198,026	21,037			
	Português 2007	Urbano	1060	185,232	17,193	6,553	8,112	,000
		Rural	874	178,679	18,075			
	Matemática 2009	Urbano	1028	224,044	21,904	2,214	2,106	,035
		Rural	826	221,830	23,218			
	Português 2009	Urbano	1028	200,139	19,106	5,035	5,634	,000
		Rural	826	195,104	19,143			
	IDEB 2007	Urbano	1060	4,863	,769	,261	7,164	,000
		Rural	874	4,602	,822			
	IDEB 2009	Urbano	1028	5,683	,827	,165	4,138	,000
		Rural	824	5,518	,876			
8	Matemática 2007	Urbano	1206	251,434	18,262	2,672	3,575	,000
		Rural	1192	248,762	18,334			
	Português 2007	Urbano	1206	237,488	15,865	5,345	8,269	,000
		Rural	1192	232,142	15,790			
	Matemática 2009	Urbano	1227	256,024	18,474	1,386	1,821	,069
		Rural	1208	254,638	19,080			
	Português 2009	Urbano	1227	250,094	16,871	3,134	4,599	,000
		Rural	1208	246,959	16,756			
	IDEB 2007	Urbano	1206	3,687	,784	,034	1,097	,273
		Rural	1192	3,653	,719			
	IDEB 2009	Urbano	1227	4,039	,778	-,023	-,762	,446
		Rural	1208	4,062	,719			

Fonte: Prova Brasil 2007 (INEP, 2007b), Censo Escolar 2007 (INEP, 2007c), IDEB 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009b, Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a).

Quando se analisa o desempenho no 9º ano, também não se observa diferença estatística significante entre as médias das notas de matemática para o ano de 2009 e também para o IDEB de 2007 e de 2009 (INEP, 2007d; 2009b).

Quando se analisa o desempenho das escolas da rede municipal, observa-se pouca diferença no desempenho entre escolas urbanas e rurais, conforme se observa na Tabela 12. Se comparado com as escolas estaduais, as notas das escolas municipais são sempre inferiores, tanto nas escolas classificadas como rurais quanto nas classificadas como urbanas.

Tabela 12 - Análise de desempenho entre escolas de municípios classificados como rurais e urbanos – Rede Municipal

Série	Prova Brasil / IDEB	Localização	Num. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
4	Matemática 2007	Urbano	1170	194,251	19,030	-,087	-,100	,920
		Rural	862	194,339	20,050			
	Português 2007	Urbano	1170	174,058	18,412	,272	,318	,750
		Rural	862	173,786	19,442			
	Matemática 2009	Urbano	1313	217,668	19,172	-4,106	-4,508	,000
		Rural	1082	221,774	24,387			
	Português 2009	Urbano	1313	194,430	16,403	-,645	-,858	,391
		Rural	1082	195,074	19,719			
	IDEB 2007	Urbano	1170	4,346	,741	,077	2,267	,023
		Rural	862	4,269	,777			
	IDEB 2009	Urbano	1313	5,153	,734	-,008	-,231	,818
		Rural	1082	5,161	,905			
8	Matemática 2007	Urbano	632	249,275	19,487	-1,630	-1,048	,295
		Rural	229	250,904	21,894			
	Português 2007	Urbano	632	235,569	17,420	,621	,455	,649
		Rural	229	234,948	18,393			
	Matemática 2009	Urbano	703	251,827	21,091	2,219	1,460	,145
		Rural	355	249,608	24,408			
	Português 2009	Urbano	703	245,479	18,634	3,373	2,414	,016
		Rural	355	242,106	22,748			
	IDEB 2007	Urbano	632	3,780	,755	,071	1,223	,222
		Rural	229	3,709	,735			
	IDEB 2009	Urbano	703	4,033	,771	,093	1,821	,069
		Rural	355	3,939	,820			

Fonte: Prova Brasil 2007 (INEP, 2007b), Censo Escolar 2007 (INEP, 2007c), IDEB 2009 (INEP, 2009b), Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a)

Conforme a gráfico 6, o IDEB 2007 para o 5º ano das escolas classificadas como urbanas é superior ao IDEB 2007 das escolas rurais. O mesmo ocorre, conforme a gráfico 7, no IDEB 2009 para o 5º ano das escolas classificadas como urbanas, onde se encontra um desempenho que é superior ao IDEB 2009 das escolas rurais, com maior ênfase na rede estadual.

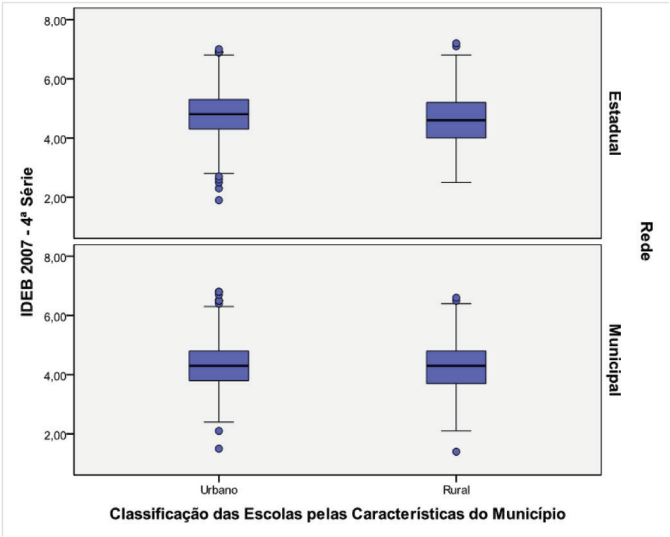

Gráfico 6 - Comparação entre as redes estadual e municipal, rural e urbana para a quarta série
Fonte: INEP (2007c)

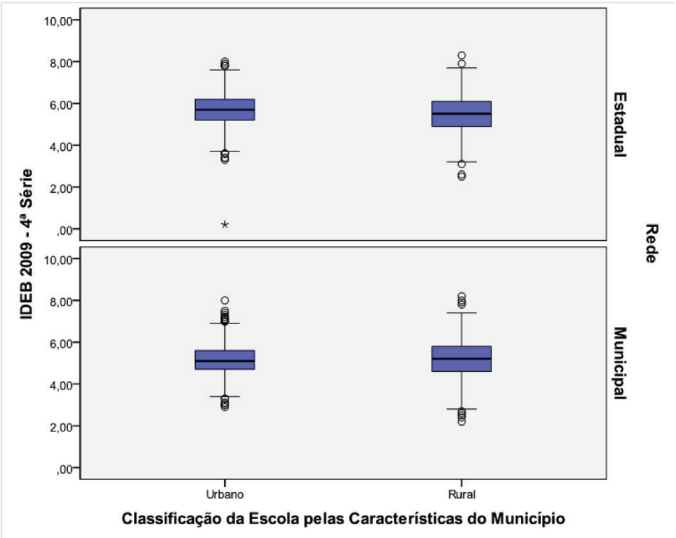

Gráfico 7- Comparação entre as redes estadual e municipal, rural e urbana para a quarta série
Fonte: INEP (2009b)

Conforme se observa na tabela 13, a um nível de significância de 99% (a=0,01), houve evolução no desempenho das escolas tanto da rede estadual quanto municipal, rurais e urbanas, no 5º ano e 9º ano. Porém, observa-se que as escolas rurais municipais, 5º ano (prova matemática), foram as que mais evoluíram comparadas às demais.

Tabela 13 - Evolução do desempenho - Comparação de 2009 em relação a 2007

		Estadual - Urbano			Estadual - Rual			Municipal - Urbano			Municipal - Rural		
Série	Prova Brasil / IDEB	Média	Dif. Média	t	Média	Dif. Média	t	Média	Dif. Média	t	Média	Dif. Média	t
4	Matématica 2007	204,088	20,376	39,280	198,876	24,180	36,626	194,318	23,868	44,258	194,417	30,463	41,453
	Matemática 2009	224,444			223,056			218,186			224,880		
	Portugês 2007	185,653	14,837	33,148	179,452	16,704	29,929	174,113	20,756	40,184	173,738	23,908	34,485
	Portugués 2009	200,490			196,156			194,868			197,646		
	IDEB 2007	4,885	,817	41,620	4,630	,929	36,920	4,351	,823	40,638	4,272	,993	36,801
	IDEB 2009	5,702			5,559			5,174			5,265		
8	Matématica 2007	251,562	4,871	12,680	249,133	6,419	15,158	249,493	3,012	4,666	252,441	5,762	6,199
	Matemática 2009	256,433			255,553			252,506			258,203		
	Portugês 2007	237,648	12,811	30,959	232,498	15,339	37,616	235,682	10,512	16,251	236,582	14,339	15,513
	Portugués 2009	250,460			247,837			246,204			250,921		
	IDEB 2007	3,688	,358	20,172	3,671	,408	24,194	3,810	,226	8,703	3,770	,353	8,287
	IDEB 2009	4,046			4,079			4,036			4,124		

Fonte: Prova Brasil 2007 (INEP, 2007b), Censo Escolar 2007 (INEP, 2007c), IDEB 2009 (INEP, 2009b), Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c) e Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a)

Conforme se observa na Tabela 14, a evasão em escolas localizadas em municípios classificados como rurais é superior aos níveis de evasão das escolas localizadas em municípios classificados como urbanos (a=0,01). Os dados sugerem que existe relação entre abandono nas escolas classificadas como urbanas, mas que possuem características rurais, sendo, talvez, praticadas políticas e ensinados conteúdos que poderiam ser considerados inadequados ao perfil do aluno em questão, o que levaria ao abandono pelo mesmo no ensino fundamental.

Tabela 14- Abandono por rede e classificação do município

Rede	Período do Abandono	Classificação	N	Média (%)	Dif. Média	t	Sig.
Estadual	Abandono no 5º Ano	Urbano	1076	,9919	-,30017	,045	,045
		Rural	960	1,2921			
	Abandono Até o 5º Ano	Urbano	1089	,9409	-,45102	-2,671	,008
		Rural	973	1,3919			
	Abandono no 9º Ano	Urbano	1260	4,5522	-,20779	-,950	,342
		Rural	1283	4,7600			
	Abandono Até o 9º Ano	Urbano	1271	4,5398	-,96891	-5,542	,000
		Rural	1307	5,5087			
	Abandono no Fundamental	Urbano	1507	3,0928	-,95701	-6,725	,000
		Rural	1545	4,0498			
Municipal	Abandono no 5º Ano	Urbano	1354	,9409	-,41248	-3,584	,000
		Rural	1191	1,3534			
	Abandono Até o 5º Ano	Urbano	1360	,7406	-,49305	-5,065	,000
		Rural	1196	1,2336			
	Abandono no 9º Ano	Urbano	772	3,3201	-1,69062	-4,657	,056
		Rural	430	5,0107			
	Abandono Até o 9º Ano	Urbano	847	2,9518	-2,35744	-7,405	,000
		Rural	464	5,3093			
	Abandono no Fundamental	Urbano	1414	1,3723	-,56645	-5,458	,000
		Rural	1229	1,9387			

Fonte: Prova Brasil 2009 (INEP, 2009c), Censo Escolar 2009 (INEP, 2009a), Indicadores Educacionais 2009 (INEP, 2009d)

4.3 Local de moradia do aluno: zona rural e zona urbana

A partir deste ponto, utilizou-se outra classificação para as escolas. As escolas foram classificadas como tendo uma tendência a serem escolas rurais devido à proporção de alunos residentes em áreas rurais em relação à quantidade de alunos residentes em áreas urbanas.

Ao se proceder à comparação de diferença de desempenho entre os grupos, por meio do teste ANOVA, ($p<0,05$), observou-se diferença estatística significativa entre todos os grupos, exceto para o IDEB de 2007 e 2009, do 9º ano para a rede municipal e o IDEB de 2009, para a rede estadual. Observa-se que, à medida que aumenta a concentração de alunos que residem em áreas rurais, o desempenho da escola diminui, conforme gráficos 8, 9, 10, 11:

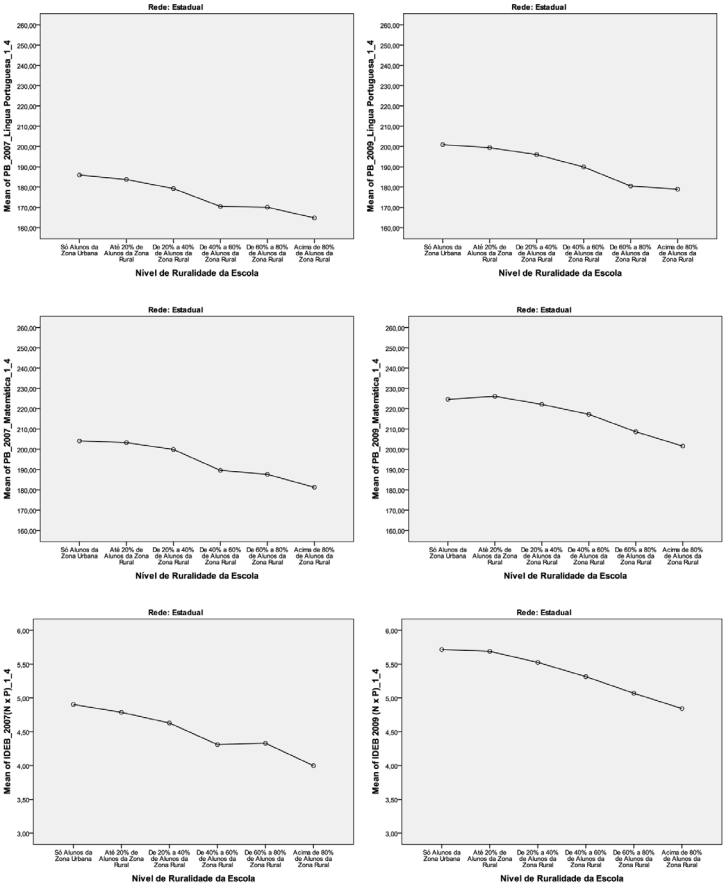

Gráfico 8- Nível de ruralidade na Rede Estadual 2007 e 2009 - 5ª ano
Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009 (INEP, 2007c; INEP, 2009a) e IDEB 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009b)

Observa-se, claramente, o melhor desempenho dos alunos da rede estadual do 5º ano residentes da zona urbana na prova de Matemática. Desempenho semelhante é verificado nos alunos do 5º ano residentes da zona urbana na prova de Português, tanto em 2007 como em 2009. Também é possível identificar a melhoria do desempenho dos alunos de 2007 para 2009, mas o

comportamento do melhor desempenho dos alunos residentes em áreas urbanas torna-se a repetir.

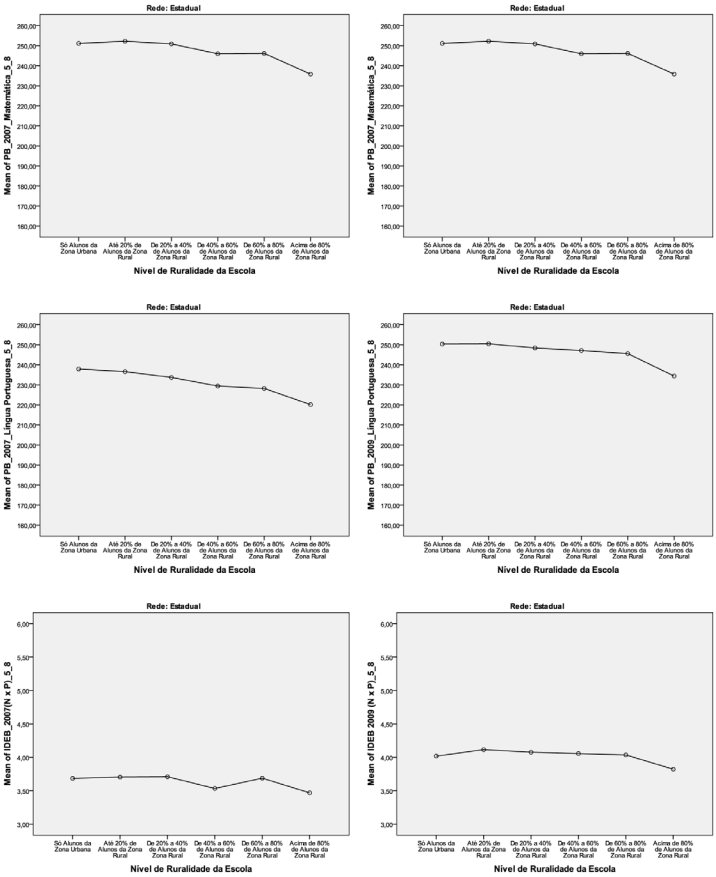

Gráfico 9 - Nível de ruralidade na Rede Estadual 2007 e 2009 – 9º ano
Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009 (INEP, 2007c; INEP, 2009a) e IDEB 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009b)

Mesmo com uma acentuação menor, ainda é possível verificar o melhor desempenho na rede estadual dos alunos do 9º ano residentes da zona urbana na prova de Matemática. Desem-

penho semelhante é verificado nos alunos do 9º ano residentes da zona urbana na prova de português, tanto em 2007 como em 2009. Também é possível identificar a melhora do desempenho no IDEB dos alunos de 2007 para 2009, mas o comportamento do melhor desempenho dos alunos residentes em áreas urbanas permanece, com exceção do IDEB 2009, no qual não aparece diferença estatística significativa.

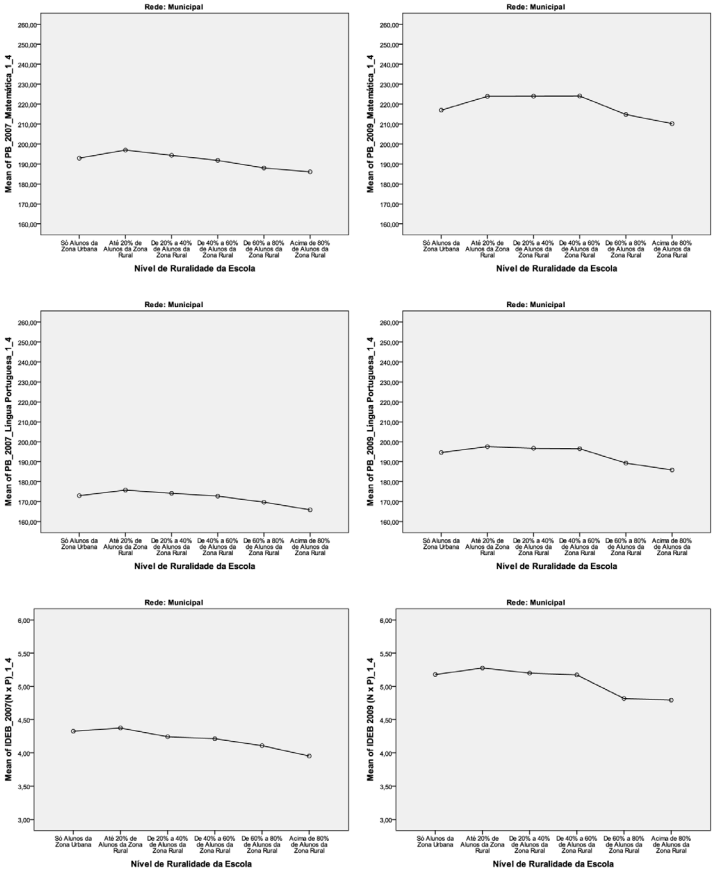

Gráfico 10 - Nível de ruralidade na Rede Municipal 2007 e 2009 - 5ª ano
Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009 (INEP, 2007c; INEP, 2009a) e IDEB 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009b)

É observável o melhor desempenho dos alunos do 5º ano residentes da zona urbana tanto em 2007 como em 2009, para português e para matemática. Também é possível identificar a melhoria do desempenho no IDEB dos alunos de 2007 para 2009, mas o comportamento do melhor desempenho dos alunos residentes em áreas urbanas permanece.

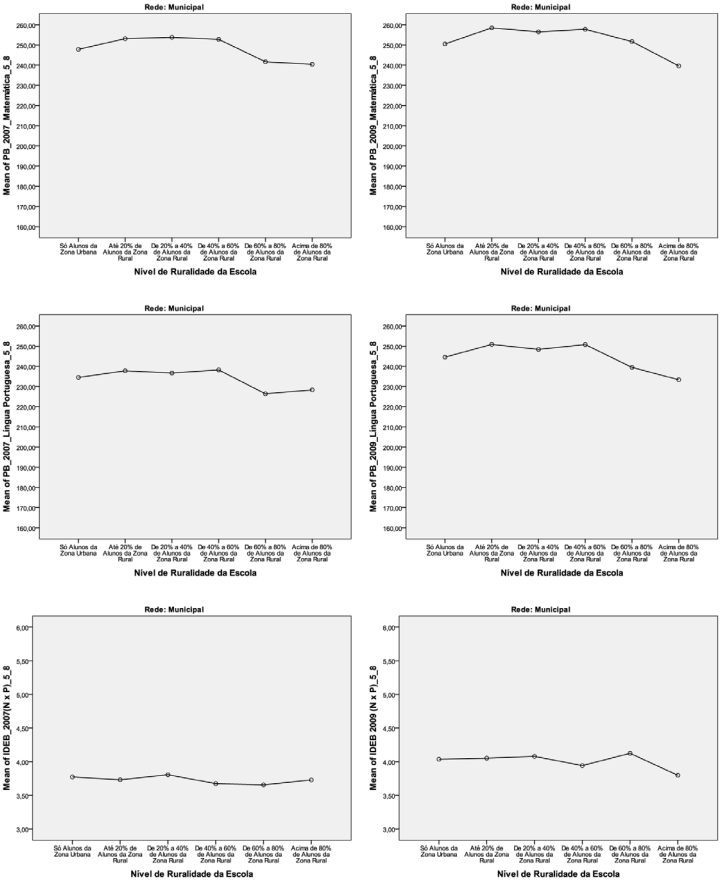

Gráfico 11 - Nível de ruralidade na Rede Municipal 2007 e 2009 - 9ª ano
Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009 (INEP, 2007c; INEP, 2009a) e IDEB 2007 e 2009 (INEP, 2007d; 2009b)

É observável o melhor desempenho dos alunos do 9º ano residentes da zona urbana tanto em 2007 como em 2009, para português e para matemática. Entretanto, no IDEB 2007 e 2009, não aparece diferença estatística significativa.

Portanto, os dados discutidos nesse capítulo mostram que o desempenho do aluno residente em cidades classificadas pela tipologia de Veiga (2002) como rurais, mas classificadas pelo MEC e pelo IBGE como urbanas, segue a tendência de ser inferior ao desempenho dos alunos de cidades urbanas; essa tendência também é verificada quando analisamos o desempenho no IDEB 2007 e 2009, relacionado ao local de moradia do estudante em zonas rurais, apesar de algumas exceções. Portanto, confirmou-se a hipótese dessa pesquisa que relaciona o baixo desempenho do aluno em cidades rurais e residente de zona rural (onde não há escola do campo) diante do aluno residente em área urbana e que frequenta uma escola pública fundamental urbana. Isto é, por não estar em uma escola adequada ao seu meio de vida, o desempenho do aluno de cidades rurais e residentes em zona rural é, geralmente, comprometido.

Como apontado anteriormente, das 853 cidades mineiras, 704 foram consideradas como rurais, a maioria com menos de 5 mil habitantes vivendo de atividades rurais. Entretanto, por oferecer políticas públicas de educação fundamental para a maior parte das cidades mineiras, como se a grande maioria fossem cidades urbanizadas, o MEC e o IBGE desconsideram a realidade do aluno, seu local de moradia, costumes, cultura e comportamento. E apesar de todo o esforço recente e louvável do MEC e do INEP, no século XXI, em tentar entender e melhorar a qualidade da educação pública no Brasil, o Estado brasileiro acaba oferecendo uma política pública de educação fundamental para um país que não existe de fato.

Considerações Finais

A importação do trabalho assalariado branco europeu, como alternativa de substituição de mão-de-obra negra em condição escrava, firmou no Brasil as bases das meritocracia, o discurso ideológico firmado na ideia de livre iniciativa. Porém, o que não se explicita na historiografia brasileira é que o projeto de adaptação da ideologia do mérito no Brasil ocorreu, simultaneamente, ao embranquecimento do país, já que a mão de obra "livre" fora importada, na maioria, de países europeus. Também não se faz associação de causa e consequência no fato de sermos o país recordista de concentração de terras (46% das terras nas mãos de 1% de proprietários), o último a abolir a escravidão e termos a maioria da população negra em condição de pobreza com a maior parcela de analfabetos do Brasil.

Conforme ressalta Fernandes (1989), existe uma articulação entre classe e raça no Brasil. A lei das Terras, promulgada em 1850, é um marco da compreensão do destino articulado da questão agrária e racial brasileira. Ao perceber que o fim da escravidão estava próximo, a elite nacional adiantou-se e decretou que as terras poderiam ser compradas (a altos custos), herdadas ou

concedidas pelo poder do Estado. Assim, trinta e oito anos antes de os negros se tornarem livres, as terras já eram mercadorias, com preços inacessíveis à população negra ex-escrava, que até a abolição, em geral, não era remunerada por seu trabalho. Nesse contexto, latifúndio e racismo são desdobramentos da mesma questão embora hoje sejam tratados como problemas de ordem distinta. O que justifica a maior parte dos analfabetos brasileiros continuarem sendo os pobres, negros e residentes do campo.

Segundo o Censo do IBGE (2010), o Brasil tem como característica ser um país de desigualdades, onde 10% da população vive com mais de 3 salários mínimos, enquanto 57% vive com menos de um salário mínimo. Tal injustiça é agravada pela tendência urbano-industrial das políticas públicas brasileiras no pós-guerra. Essa tendência, juntamente com a concentração de renda, causa a insuficiência do sistema educacional brasileiro, bem como a marginalização da população rural. Observe-se que os pequenos proprietários dominam apenas 2,7% da área total brasileira, enquanto 1% dos estabelecimentos controla 46% de todas as terras.

A educação do campo é um tema relativamente novo. As primeiras ações vieram nas últimas décadas, tal como a aprovação da "Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional", os constantes movimentos sociais, as conferências nacionais referentes à educação do campo, a criação da SECADI e projetos como o "Projovem Campo" e a "Educação Infantil no Campo".

As políticas públicas de educação no campo vêm seguindo, de certa forma, o mesmo padrão de implementação: primeiramente, ocorre a publicação de uma legislação quanto a um referido tema de educação do campo, que, não só dá base para a criação de ações, como torna o tema, foco para novos estudos. Depois, ocorrem as discussões que são consequências da grande demanda existente. Cria-se um plano para atender às necessidades e, finalmente, ocorre a implementação da política pública.

Portanto, é perceptível uma evolução no tema, que foi, primeiramente adotado como lei, depois, como discussões no país

em forma de conferências, que geraram a criação de uma Secretaria e, por fim, a prática de projetos com o objetivo de sanar a deficiência da educação no campo e de um Movimento Nacional pela Educação no Campo.

E, ainda, a luta dos povos do campo (ribeirinhos, lavradores, extrativistas, quilombolas, acampados, assentados, etc.) pela transformação de suas condições de reprodução social no que diz respeito às origens coloniais da história brasileira. Raramente presente no discurso oficial, a história dessa luta permeia diversos momentos em que as disputas pelo território brasileiro colocaram em confronto a expansão do latifúndio e a reprodução do campesinato, explicitando a contradição entre projetos opostos de campo e de Nação. O movimento da Educação do Campo representa a continuidade histórica desse processo a partir da década de 90, no período de emergência dos movimentos sociais rurais no contexto da sociedade civil organizada, depois de um gigante período de clandestinidade durante a ditadura militar no Brasil. Assim, a partir desse momento, tem início entre os povos do campo a construção de uma perspectiva crítica sobre a educação oficialmente dirigida para o meio rural, a chamada 'educação rural', e a construção do que veio a ser denominado de Educação do Campo.

Entretanto, verifica-se que, tanto no INEP quanto no MEC, a educação ofertada para áreas rurais ainda está entrelaçada ao que era a chamada educação rural e esta evoluindo vagarosamente para uma Educação do Campo de fato. Isto é, na maioria das cidades brasileiras a educação do Campo no INEP e no MEC continua sendo aquela ofertada fora dos perímetros urbanos.

O movimento da Educação do Campo não é apenas um movimento político ou um movimento de renovação pedagógica, mas um movimento para a construção de uma epistemologia que dê base para o que passou a ser chamado de educação do campo, com novas perspectivas teóricas, inclusive, dentro das universidades brasileiras.

Nesse contexto, cada vez mais, é relevante o aparecimento dos Observatórios de Educação do Campo, como o existente na

Universidade de Brasília (unindo oito universidades brasileiras) ou Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável da Universidade Federal de Santa Catarina, unindo ensino, pesquisa e extensão (MOLINA; MOURÃO SÁ, 2011).

Verifica-se, nas universidades brasileiras, um substrato de produção de conhecimento na perspectiva do movimento social por políticas públicas de educação no campo no Brasil, que considere as ruralidades e as identidades do campo. Uma política pública diferenciada à educação do campo tem que considerar justamente o que é campo.

Assim, essa pesquisa analisou as políticas públicas voltadas para a educação do campo, a influência do perfil socioeconômico dos alunos (considerando sua zona de residência, rural ou urbana), a taxa de evasão e o desempenho dos alunos, especificamente na Prova Brasil/SAEB, no Censo Escolar e no IDEB, para os alunos das redes estadual e municipal de ensino público fundamental, utilizando a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no contexto do desenvolvimento rural no Brasil e da tipologia de cidades urbanas e cidades rurais de Veiga (2002).

Os dados encontrados mostraram que o desempenho do aluno residente em cidades classificadas pela tipologia como rurais, mas classificadas pelo MEC e pelo IBGE como urbanas, seguem a tendência de serem inferiores ao desempenho dos alunos de cidades urbanas; essa tendência também é verificada quando analisamos o desempenho no IDEB 2007 e 2009, relacionado ao local de moradia do estudante em zonas rurais. Portanto, confirmou-se a hipótese dessa pesquisa, que relaciona o baixo desempenho do aluno em cidades rurais e residente de zona rural (onde não há escola do campo) diante do aluno residente em área urbana e que frequenta uma escola fundamental urbana. Isto é, por não estar em uma escola adequada ao seu meio de vida, o desempenho do aluno de cidades rurais e residentes em zona rural é comprometido.

Limitações da Pesquisa

Pode-se sugerir para pesquisas futuras a pesquisa de campo qualitativa em algumas das cidades da análise. É sugerido também que se faça uma constatação das diferenças entre a educação municipal oferecida em cada estado para que se reflita sobre como se dá a relação das redes estadual e municipal nas diferentes regiões brasileiras.

Perspectivas de pesquisas futuras

Apesar do avanço, especialmente no início do século XXI na Educação no Campo no Brasil, o Movimento Nacional pela Educação do Campo ainda está distante do 'chão das escolas brasileiras'. A Educação no Campo aparece apenas em algumas experiências isoladas, geralmente, com a intermediação das universidades brasileiras ou de organizações não-governamentais.

Pesquisar a educação do campo leva-nos ao desafio de repensar a escola e ao de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso, integrando o perfil de formação dos educadores do campo e o esforço teórico de compreensão e análise das especificidades do campo, nas tensões entre particularidade e universalidade. O desafio na atualidade exige estudar como as contradições sociais do modo de produção capitalista materializam-se no campo, notadamente, nas relações entre burguesia agrária do *agribusiness* e na agricultura familiar e como os trabalhadores e suas organizações movimentam-se e se formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de agricultores, tanto na luta pela Reforma Agrária de cunho popular no país, como nas alternativas para o avanço da agricultura familiar.

Partimos do pressuposto de que um novo modelo de desenvolvimento é imprescindível em nossa sociedade, devendo ser articulado entre os espaços que se caracterizam como campo e cidade. Como lembra Prado Júnior (1998), repensar o desenvolvimento significa atuar na construção de um projeto popular de

agricultura que valorize a agricultura familiar; percorra temáticas, como a questão do território, a formação econômica do Brasil, a questão agrária, a formação do povo brasileiro, as relações de trabalho e a soberania da natureza; supere a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e avançado é sempre urbano, e que a evolução de um país se mede pela diminuição da sua população rural; ao sentido oposto da visão do rural condicionada às matrizes culturais escravistas, latifundiárias e oligárquicas, aliadas ao projeto de modernização conservadora do campo, levando em conta as forças e fraquezas de nosso passado colonial de caráter contraditório, restrito e conservador.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, R. *Paradigma do capitalismo agrário em questão*. Campinas: Hucitec/Anpocs/Ed. da Unicamp, 1992.

ABRAMOVAY, R. (Org.). *Juventude e agricultura familiar:* desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: Edições UNESCO, 1998.

ABRAMOVAY, R. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo.* Brasília, DF: Publicações Seriadas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2000.

ABRAMOVAY, R. *O futuro das regiões rurais.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, Brasília, DF, n. 10, p. 6-49, 1997.

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 173-200.

ALVES, T. *Avaliação na administração pública:* uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica. 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ALVES, T.; PASSADOR, C. S. *Educação pública no Brasil:* condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação. São Paulo: Annablume; Brasília, DF: Capes/Inep, 2011.

ALVEZ, R. *Filosofia da ciência:* introdução ao jogo e suas regras. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ANJOS, F. S. *Agricultura familiar em transformação:* o caso dos colonos-operários de Massaranduba. Pelotas: UFPEL, 1995.

ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M F. A. Diálogo entre teoria e prática na educação do campo: tempo escola/tempo comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de *Licenciatura em Educação do Campo.* In: MOLINA, M. C.; Sá, L. M. (Orgs.). Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 213-228.

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARRIGHI, G. *O longo século XX.* São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) de campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARTONI, C. B. *Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos nas escolas do campo e municípios rurais no estado de São Paulo.* 104 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

AZEVEDO, I. B. *O prazer da produção científica:* diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1993.

BAPTISTA, F. M. C. *Educação rural:* das experiências à política pública. 2. ed. Brasília, DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Editorial Abaré, 2003.

BARREIRO, I. M. F. *Política de educação no campo:* para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia:* um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

BARROS, G. S. C.; ARAÚJO, P. F. C. *A política de crédito rural no Brasil*: perspectivas para os anos 90. Piracicaba: Departamento de Economia e Sociologia Rural, ESALQ/USP, 1991. (Relatório de Pesquisa)

BAUER, Ruben. *Gestão da mudança:* caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR Online,* Campinas, n. 38, p.150-168, jun. 2010.

BOURDIEU, P. *Razões práticas:* sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo do município de Araraquara. *Nuances,* Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 161-180, 2010.

BRASIL. *Constituição (1934).* Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. *Constituição (1967).* Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1967.

BRASIL. *Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.* Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. [S.l.: S. n.], 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau.* 1973.

BRASIL. Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985. Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 1985. Seção 1, p. 2194.

BRASIL. *Constituição (1988).* Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.* Brasília, DF: Imprensa Oficial, nov. 1995.

BRASIL. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. *Secretaria de Gestão Pública.* Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n° 16/99, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 29 nov. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Seção 1, p. 229.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Decreto nº 4.560, 30 de dezembro de 2002. Altera o Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 31 dez. 2002b. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Decreto *nº 5.154, 23 de julho de 2004.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1*, 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2005. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 05/2009,* de 17 de dezembro de 2009a. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Programas e ações.* 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: abr. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Procampo.* 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395&Itemid=677>. Acesso em: jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.* 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: jun. 2011.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público,* Brasília, DF, v. 120, n. 1, p. 7-40, 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I.; WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S. (Orgs.). *Brasil:* um século de transformações. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 222-259.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto. *Revista do Serviço Público,* Brasília, DF, v. 53, n. 1, p. 5-27, 2002.

BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

BURSZTYN, M. *O poder dos donos.* Rio de Janeiro: Garamond; Fortaleza: Banco do Nordeste, 2008.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo.* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

CALHADO, G. C. *Fatores determinantes da qualidade na educação:* o caso da educação pública no município de Ribeirão Preto. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007. 1 CD-ROM.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Panorama dos últimos 50 anos. *Revista Brasileira de Estudos de População,* Campinas, v. 15, n. 2, p. 45-65, jul./dez. 1999.

CAMPANHOLA, C.; GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro:* políticas públicas. Jaguariúna: EMBRAPA Meio Ambiente, 2000.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas,* Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CANO, W. *Desequilíbrios regionais e concentração de renda no Brasil:* 1930-1970. São Paulo: Global/Ed. Unicamp, 1985.

CHAYANOV, A. V. *La organización de la unidad económica campesina.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalista. In: SILVA, J. G.; STOLCKE, V. (Orgs.). *A questão agrária.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHIZZIOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* São Paulo: Cortez, 1991.

CARDOSO, F. H. Reforma do estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2005. p. 15-20.

CARVALHO, F. M. A.; TEIXEIRA, E. C. *Políticas governamentais aplicadas ao agronegócio.* Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2005. (Caderno de Estudos do Departamento de Economia Rural).

CAVALCANTI, B. S. *O gerente equalizador:* estratégias de gestão no setor público. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CAVALCANTI, B. S.; PECI, A. Além da (re)forma do aparelho do Estado: para uma nova política de gestão pública. In: CAVALCANTI, B. S.; RUEDIGER, M. A.; SOBREIRA, R. (Orgs.). *Desenvolvimento e construção nacional: políticas públicas.* Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005. p. 33-56.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum.* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

COLUCCI FILHO, A. A. Gestão de políticas sociais - a necessidade de um Estado "rede". In: IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT INTERNATIONAL CONFERENCE, 3., 2003, São Paulo. *Anais*… São Paulo: EAESP-FGV, 2003.

COSTA, V. M. F. A dinâmica institucional da reforma do Estado: um balanço do período FHC. In: ABRÚCIO, F. L.; LOUREIRO, M. R. (Orgs.). *O Estado numa era de reformas:* os anos FHC. Parte 2. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Secretaria de Gestão, 2002.

COUTINHO, A. F.; TEIXEIRA, M. F. Educação do campo: processos e desafios de uma construção histórica. *Ciências Humanas em Revista*, São Luis, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2009.

DALLARI, D. A. *Elementos da teoria geral do estado.* 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

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

D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinariedade.* São Paulo: Palas Atena, 1997.

DEMO, P. *Introdução à metodologia das ciências.* São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1989.

DENHARDT, R. *Public administration theory:* the State of the discipline. Compilado Naomi Lynn e Aaron Wildavsky. Chatham: Chatham House Publishers, 1990.

DINIZ, E. *Crise, reforma do Estado e governabilidade:* Brasil 1985-95. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020):* avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG/Autêntica, 2011.

DYE, T. R. *Models of politics:* some help in thinking about public policy. 12elve ed. Upper Siddle River: Prentice-Hall, 2005.

ECO, U. *Metodologia:* como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FEITOSA, A. E. F. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da Coagri/MEC. *Trabalho Necessário,* v. 5, n. 5, p. 1-15, 2007.

FERNANDES, F. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). *Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil.* Campinas: Unicamp, 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: Molina, M. C.; Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma educação do campo.* Brasília, DF: NEAD, 2004. v. 5, p. 53-89.

FERRAZ, M. G. L.; PASSADOR, C. S. Responsabilidade social ecossocioeconômica. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO - SEMEAD, 9., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: FEA-USP, 2006. p. 1-15.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas,* Brasília, DF, v. 21, p. 211-259, 2000.

FREY, K. A dimensão político democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para gestão local. *Ambiente e Sociedade,* São Paulo, v. 4, n. 9, p. 115-148, 2001.

FURTADO, C. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento.* Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, C. *Pequena introdução ao desenvolvimento:* enfoque interdisciplinar. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

FURTADO, C. *Teoria e política do desenvolvimento econômico.* São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

JARA, C. J. *A sustentabilidade do desenvolvimento local:* desafios de um processo em construção. Brasília, DF: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA); Recife: Secretaria do Planejamento do Estado de Pernambuco- SEPLAN, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILES, T, R. *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: EDUSP, 1975.

GIOVANNI, D. G. *As estruturas elementares das políticas públicas.* Campinas: UNICAMP/NEPP, 2009. (Caderno de pesquisa, 82).

GIRARDI, E. P. *Proposições teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira*. 2008. 347 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GOMES NETO, J. B. F. et al. *Educação rural:* lições do EDURURAL. São Paulo: EDUSP; Curitiba: Centro Federal Educação Técnica, 1994.

GRAZIANO DA SILVA, J. O fim do êxodo rural. *Revista Globo Rural,* n. 186, abr. 2001a. Disponível em http://globorural.globo.com/edic/186/tendencias.htm. Acesso em: abr. 2001.

GRAZIANO DA SILVA, J. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, 2001b.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro.* Campinas: Instituto de Economia, Unicamp, (Série Pesquisas, 1), 1999a.

GRAZIANO DA SILVA, J. *Por uma reforma agrária não essencialmente agrícola.* São Paulo: Instituto de Economia Agrícola, 1999b.

GRAZIANO DA SILVA, J. *Resistir, resistir, resistir:* considerações acerca do futuro do campesinato no Brasil. São Paulo: UNICAMP, 1995.

GRITTI, S. M. *Técnico em agropecuária:* servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia.* Petrópolis: Vozes, 1987.

HAIR, A. F. et al. *Multivariate data analysis*. 5th ed. Upper Sidle River: Prentice Hall, 1998.

HEIZEMBERG, W. *A parte e o todo.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

HENRIQUES, R. et al. *Educação do campo:* diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD).

IANNI, O. *Teorias da globalização.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, O. A formação do proletariado rural no Brasil. In: STEDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil:* o debate na esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005. v. 2, p. 127-146.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Agropecuário 1995/2011.* Disponível em: <http://www.ibge.gov.br

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 2010a.* Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=sinopse_censodemog2010.> Acesso em: maio 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas populacionais 2010b*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD).* Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/

trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 12 abr 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Contagem da População 2007.* Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2000.* Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Panorama da educação do campo.* Brasília, DF: INEP, 2007a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *Prova Brasil,* 2007. Brasília, DF: INEP, 2007b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas *Educacionais. Censo Escolar.* Brasília, DF: INEP, 2007c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *IDEB,* 2007. Brasília, DF: INEP, 2007d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *Censo Escolar.* Brasília, DF: INEP, 2009a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *IDEB,* 2009. Brasília, DF: INEP, 2009b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *Prova Brasil,* 2009. Brasília, DF: INEP, 2009c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *Indicadores Educacionais,* 2009. Brasília, DF: INEP, 2009d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *Dados educacionais.* Brasília, DF: INEP, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Estatísticas Educacionais. *Censo Escolar.* Brasília, DF: INEP, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) e UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). *Caracterização e tendência da rede urbana do Brasil:* configurações atuais e tendências da rede urbana. Brasília, DF: IPEA; Rio de Janeiro: IBGE; Campinas: UNICAMP, 2002.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE); UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP); INSTITUTO DE ECONOMIA (IE) e NÚCLEO DE ECONOMIA SOCIAL, URBANA E REGIONAL (NESUR). *Caracterização e tendências da rede urbana do Brasil.* Brasília, DF: IPEA; Rio de Janeiro: IBGE; Campinas: UNICAMP/IE/NESUR, 1999. 2 v. (Coleção pesquisas, 3).

JACOBI, P. R. Reflexões sobre as possibilidades de inovação na relação poder público – sociedade civil no Brasil. *Revista Organizações e Sociedade,* Salvador, v. 8, n. 22, p. 91-106, set./dez. 2001.

JONES, C. O. *An introduction to the study of public policy,* 2nd ed. Boston: Duxbury, 1978.

KAGEYAMA, A. *Desenvolvimento rural:* conceitos e aplicação ao caso brasileiro. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008. v. 1.

KAUTSKY, K. *A questão agrária.* São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KEINERT, T. M. M. *Administração pública no Brasil:* crises e mudanças de paradigmas. São Paulo: Annablume, 2000.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana.* Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Edusp, 1980.

KETTL, D. F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2005. p. 75-122.

KLIKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina.* São Paulo: Cortez, 1999.

KLIKSBERG, B. *Repensando o Estado para o desenvolvimento social:* superando dogmas e convencionalismos. Tradução Joaquim Ozório Pires da Silva. São Paulo: Cortez, 1998.

KLIKSBERG, B. *O desafio da exclusão:* para uma gestão social eficiente. São Paulo: Edições FUNDAP, 1997.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas.* São Paulo: Perspectiva, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAMARCHE, H. *A agricultura familiar.* Campinas: Unicamp, 1993.

LATHAM, E. *The group basis of politics.* Ithaca: Cornell University Press, 1956.

LEHFELD, L. S. *Controles das agências reguladoras.* São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, S. (Org.). *Políticas públicas e agricultura no Brasil.* Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

LEITE, S. C. *Escola rural:* urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, S. C. *Escola rural:* urbanização e políticas públicas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, V. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia:* o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LIMA, M. P. *Inquérito sociológico:* problemas de metodologia. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

LUNGARZO, C. *O que é ciência.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

MALTHUS, T. R. *Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática.* São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MANN, P. H. *Métodos de investigação sociológica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial:* o homem unidimensional. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINE, G. A evolução espacial da população brasileira. In: AFFONSO, R. B. A.; SILVA, P. L. B. *Desigualdades regionais e desenvolvimento.* São Paulo: FUNDAP/UNESP, 1995.

MARINHO, P. *A pesquisa em ciências humanas.* Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, G. A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e administração da educação,* Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MEDEIROS, M. L. M. *Gestores Escolares:* um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo do estado de São Paulo. 235p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

MELLO, G. N. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991.

MILONE, P. C. Crescimento e desenvolvimento econômico: teorias e evidências empíricas. In: MONTORO FILHO, A. F. et al. *Manual de economia.* São Paulo: Saraiva, 1998.

MOITA NETO, J. M. *Estatística multivariada:* uma visão didática-metodológica, 2004. Disponível em: <http://criticanarede.com/cien_estatistica.html>. Acesso em: 15 ago. 2007.

MOLINA, M. C. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). *Didática e prática de ensino.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-388.

MOLINA, M. C.; MOURÃO SÁ, L. (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo.* Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. *O método 4:* as idéias. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MOURA, M. M. *Os herdeiros da terra.* São Paulo: Hucitec, 1978.

MOURA, M. M. *Camponeses.* São Paulo: Ática, 1986.

MOTTA, F. C. P.; BRESSER PEREIRA, L. C. *Introdução à organização burocrática.* 2. ed. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2004.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação,* Santa Maria, v. 33, p. 59-76, 2008a.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* 2008b. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2011.

NALLE JUNIOR, C. *Desenvolvimento regional e políticas públicas.* 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

NERY, M. C. *Desigualdade de renda na década.* Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2011.

NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinariedade. In: ENCONTRO CATALIZADOS DO CETRANS - ESCOLA DO FUTURO – USP, 1., 1999, Itatiba. *Anais...* 1999a. Disponível em: <http://www.cetrans.futuro.usp/palestra_ bassarab.htm>.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinariedade.* São Paulo: Trion, 1999b.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. Curitiba: *Revista da FAE,* v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, M. R. D. Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. *Revista Labor,* v. 1, n. 1, 2008.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação - SEED. *Educação do campo.* Curitiba; SEED, 2009.

PASSADOR, C. S. *Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casas Familiar Rural (1990-2002) do Estado do Paraná:* a pedagogia da alternativa como referencial de permanência. 2003. 192 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PASSADOR, C. S. *A educação rural no Brasil:* o caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. (Orgs.). *Gestão pública e desenvolvimento no século XXI.* São Paulo: Annablume/FAPESP, 2008.

PASSADOR, C. S. (Org.). *Análise das condições de oferta da educação em escolas da rede pública estadual para a mensuração do custo-aluno para o financiamento de uma educação básica de qualidade- CAPES/INEP.* Relatório 1. Ribeirão Preto: Centro de Estudos de Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic), 2009.

PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Apontamentos sobre as políticas públicas de combate a seca no Brasil, cisternas e cidadania. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 15, p. 65-86, 2010.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas,* São Paulo, v. 45, p. 37-53, jan.-mar., 2005a.

PAULA, A. P. P. *Por uma nova gestão púbica:* limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005b.

PEREIRA, O. *O que é teoria.* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIRES, J. C. S.; MACEDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *Revista de Administração Pública,* Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, 2006.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil.* 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório sobre desenvolvimento humano no Brasil.* Rio de Janeiro: IPEA/PNUD, 1996.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório do desenvolvimento humano.* Lisboa: Trinova, 1997.

QUEIROZ, J. B. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:* ensino médio e educação profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

REZENDE, F. C. *Por que falham as reformas administrativas?* Rio de Janeiro: FGV, 2004.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUEDIGER, M. A.; RICCIO, V. O novo contrato social: desenvolvimento e justiça em uma sociedade complexa. In: CAVALCANTI, B. S.; RUEDIGER, M. A.; SOBREIRA, R. (Orgs.). *Desenvolvimento e construção nacional:* políticas públicas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 17-31.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica:* guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SABATIER, P. A. Toward better theories of the policy process. *Political Science & Politics,* Washington, DC, v. 24, n. 2, p. 144-173, Jun. 1991.

SABATIER, P. A.; JENKINS-SMITH H. C. *Policy change and learning:* an advocacy coalition approach. Boulder: Westview Press, 1993.

SACHS, I. Brasil rural: da redescoberta à invenção. *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 15, n. 43, p. 75-82, set/dez. 2001.

SACHS, I. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável.* Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, I. *Desenvolvimento:* includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E. Os modelos de administração pública como estratégias complementares para a coprodução do bem público. *Revista de Ciências da Administração,* Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 68-96, 2009.

SALVETTI, T. A. S. *A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática:* um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SANDRONI, P. *Dicionário de economia.* São Paulo: Atlas, 1994.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In. SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. *Políticas públicas:* coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2007.

SCATOLIN, F. D. *Indicadores de desenvolvimento:* um sistema para o Estado do Paraná. 1989. 2 v. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre,1989.

SCHNEIDER, S. As Transformações recentes da agricultura familiar no RS, o caso da agricultura em tempo parcial. *Ensaios FEE,* Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 105-129, 1995.

SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior no Brasil – 1998.* Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SCHALL, E. Public sector succession: a strategic approach to sustaining innovation. *Public Administration Review,* Washington, DC, v. 57, n. 1, p. 4-10, 1997.

SCHUMPETER, J. A. *Teoria do desenvolvimento econômico.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano:* investimentos em educação e em pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCOTTO, G. *Desenvolvimento sustentável.* Petrópolis: Vozes, 2007.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *Revista de Administração Pública,* Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

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

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 17. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, C. M. C. S. *Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá – MS (1984-1996).* Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2000.

SILVA, M. S. *Educação do campo e desenvolvimento:* uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.

SILVA, M. S. Diretrizes operacionais para a escola do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, F. M.; BATISTA, N. Q. (Orgs.). *Educação rural:* sustentabilidade do campo. Feira de Santana: MOC/UEFS, 2003. p. 28-51.

SILVA, P. L. B. Reforma do Estado e política social no Brasil. Êxitos, problemas e desafios da coordenação intergovernamental. *Revista Paranaense de Desenvolvimento,* Curitiba, n. 93, p. 3-26, jan./abr. 1998.

SLIWIANY, R. M. *Estatística social:* como medir a qualidade de vida. Curitiba: Araucária Cultural, 1987.

SOBRAL, F. J. M. *A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense.* 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias,* Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA FILHO, H. M.; BATALHA, M. O. (Orgs.) . *Gestão integrada da agricultura familiar.* São Carlos: EdUFSCar, 2005.

SROUR, R. H. *Modos de produção:* elementos da problemática. Rio de Janeiro: Graal, 1978. (Biblioteca de Ciências Sociais: coleção metodologia, v. 7).

SPINK, P. Possibilidades técnicas e imperativos políticos em 70 anos de reforma administrativa. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.

SPOSITO, M. P. e CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

SUNKEL, O.; PAZ, P. *El sudesarrollolatinoamericano y lateoríadeldesarrollo.* 22. ed. México: Siglo XX Editores, 1988.

TENÓRIO, F. Gestão social: uma perspectiva conceitual. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, 1998.

TENÓRIO, F. G.; ROZENBERG, J. E. *Gestão pública e cidadania:* metodologias participativas em ação. São Paulo: ESP-FGV, 1997. (Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 7).

TENÓRIO, F. G.; SARAVIA, E. Esboços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. P. (Orgs.). *Estado e gestão pública:* visões do Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora FGV, 2006. p. 107-132.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações.* São Paulo: Atlas, 1997.

TORRES, M. D. F. *Estado, democracia e administração pública no Brasil.* Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TRAGTEMBERG, M. A *Delinquência acadêmica: o* poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

VEIGA, J. E. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 15, n. 43, p. 101-119, set./dez. 2001.

VEIGA, J. E. *Cidades imaginárias:* o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

VEIGA, J. E. *Desenvolvimento sustentável:* o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VELHO, O. G. (Org.). *O fenômeno urbano.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 145-166, jan.-jun. 2004.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos do Cedes,* Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração.* São Paulo: Atlas, 2004.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto, 1988.

VIEIRA, L. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VIEIRA, L. *Os argonautas da cidadania:* a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, S. *Como escrever uma tese.* São Paulo: Pioneira, 1991.

WANDERLEY, M. N. B. *A modernização sob o comando da Terra.* Campinas, Unicamp, 1995. Mimeografado.

WEBER, M. *Economia e sociedade:* fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WERLE, F. O. C. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 5, n. 14, p. 35-50, jan./abr. 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.