

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA PÚBLICA: A REALIDADE DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Maria Antônia de **Souza** – UTP; UEPG

Conceição **Paludo** – UFPEL

Sonia Aparecida Branco **Beltrame** – UFSC

Agência Financiadora: CAPES - OBEDUC

Resumo

O presente estudo é um recorte de pesquisa realizada pelo Observatório da Educação, da Região Sul do Brasil, com financiamento da CAPES/INEP. A metodologia consistiu no levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas no campo, na região, constantes na Plataforma do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e no trabalho de campo junto às 10 escolas de menor IDEB em cada Estado. Este texto destaca as ações dos Movimentos Sociais na Região Sul, no que se refere à Educação do Campo, apontando a realidade das escolas básicas nesse contexto. A análise é realizada a partir do IDEB obtido pelas escolas e os fatores atribuídos pelos sujeitos ao baixo desempenho. Conclui-se que são múltiplos os intervenientes que resultam no índice obtido pelas escolas, que o IDEB pouco contribui para a qualificação dos processos educativos e que a reversão deste quadro necessita que o processo de avaliação seja articulado com as reais condições de produção da vida dos sujeitos que frequentam as escolas públicas no campo.

Palavras-chave: IDEB. Escola pública. Educação do Campo. Movimentos Sociais

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA PÚBLICA: A REALIDADE DA REGIÃO SUL DO BRASIL

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais, contrapõe-se a concepção de educação rural, expressa pelos diferentes governos ao longo da história da educação brasileira. Ela se vincula explicitamente a dimensão política da educação,

nega a visão do campo como lugar de atraso e como espaço não produtor de cultura, tem como lineamento central o direito à educação, a valorização das identidades, trabalhos e culturas existentes no campo e uma proposta de educação de qualidade, como formação humana, para a construção de um país que acolhendo as diferenças, elimine as desigualdades sociais.

A articulação entre movimentos sociais, Educação do Campo e escola pública implica no estabelecimento de relações em perspectiva histórica, haja vista que as desigualdades educacionais possuem estreita relação com a condição de classe, concentração da terra e com a opção política do país voltada ao avanço das atividades agropecuárias e do agronegócio em grande escala. Esses condicionantes impulsionam processos de migração campo-cidade, diminuição na densidade demográfica, dificuldades no reconhecimento das experiências socioculturais dos povos do campo, sejam eles organizados em movimentos sociais ou camponeses não organizados politicamente, que não contribuem para a compreensão e implementação da Educação do Campo nas escolas no campo.

Com o entendimento delineado acima, o objetivo deste trabalho é caracterizar a realidade das escolas públicas localizadas no campo na Região Sul do Brasil. Ele traz resultados de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2011 e 2014, com financiamento da CAPES/INEP/Observatório da Educação, por projeto em rede que envolveu três universidades da Região Sul. A realidade da escola pública será analisada à luz de um dos focos do projeto de pesquisa, que foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em cada um dos estados da Região Sul foi realizado um levantamento do IDEB na Plataforma do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e uma pesquisa de campo nas 10 escolas de menor IDEB, totalizando 30 escolas investigadas. O eixo central do trabalho de campo foi a compreensão dos fatores atribuídos pelos professores, diretores e coordenadores pedagógicos para o IDEB obtido pela escola, no ano Base de 2009.

Os resultados da pesquisa são apresentados em dois eixos centrais: um que trata dos movimentos sociais e da luta por Educação do Campo na Região Sul do Brasil e o outro que dá ênfase ao IDEB, a partir dos instrumentos de investigação efetivados.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUL

Os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul tiveram forte presença do movimento de luta pela terra, com a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir do final da década de 1970. Ao final da década e em 1980, com a criação do Setor de educação do MST, a educação escolar passou a ter lugar expressivo nas reivindicações dos trabalhadores. A organização do trabalho pedagógico e do currículo na escola, aspectos infraestruturais e formação de professores constituíram pontos significativos na pauta do movimento social. Foram produzidos cadernos pedagógicos que deram atenção à organização curricular, discussão de teorias pedagógicas e proposição de conteúdos articulados com os temas centrais vividos pelos trabalhadores do campo, tais como terra, trabalho, cultura, luta entre outros. A década de 1990 foi marcada pela realização do I Censo da Reforma Agrária no Brasil, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que revelou os índices de analfabetismo nas áreas de assentamentos de reforma agrária. Foram realizados encontros nacionais que discutiram educação na reforma agrária, a exemplo do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA – 1997 e I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em 1998.

Decorrente da ação dos movimentos sociais do campo, em articulação com a Universidade de Brasília, foi criado junto ao Ministério de Desenvolvimento Agrário o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – que possibilitou a elaboração de projetos novos na formação dos educadores do campo, a exemplo do curso de Pedagogia da Terra, cuja primeira turma data de 1998, parceria efetivada com Universidade de Ijuí, estado do Rio Grande do Sul. Os Estados de Santa Catarina e Paraná também realizaram cursos de Pedagogia da Terra em anos posteriores. Essas duas décadas do final do século XX trouxeram significativos avanços para a área da educação, em particular para as escolas públicas e os profissionais que trabalham no campo, decorrentes da ação dos coletivos de trabalhadores.

Ao final da década de 1990, muitos estados brasileiros estavam se organizando em Articulações Estaduais da Educação do Campo, Fóruns e Comitês. A título de exemplo, vale mencionar a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (APEC), criada no ano de 2000, durante realização de encontro de educadores e educadoras da reforma agrária no município de Porto Barreiro, seguida do segundo encontro realizado no mesmo estado, no ano de 2013. Esses dois encontros da sociedade civil organizada do campo produziram Cartas importantes para a Educação do Campo para o respectivo estado. Essas cartas ficaram conhecidas como Carta de Porto Barreiro

e Carta de Candói. Nelas estão expressas as principais demandas dos movimentos sociais do campo e compromissos com a Educação do Campo. No ano de 2000, a Carta de Porto Barreiro/PR expressou compromissos com a elaboração do projeto popular para o Brasil e para o campo; fortalecimento da Educação do Campo; diálogo com governos para implementação da Educação do Campo nos municípios; fomento de pesquisas; proposição e execução de políticas públicas entre outros. A comemoração dos 10 anos da Carta de Porto Barreiro finalizou com um documento sobre as conquistas da APEC, dentre as quais: constituição das articulações regionais da Educação do Campo; visibilidade dos diversos sujeitos do campo; formação continuada de professores; criação e autorização para funcionamento das escolas das Ilhas, Quilombolas, Indígenas e Itinerantes; construção de experiências inovadoras na Educação do Campo, tais como Pedagogia da Terra, Saberes da Terra, Licenciatura em Educação do Campo entre outros. Muitos desafios foram elencados nessa Carta de 2010, dentre eles: reafirmação da APEC, avanço na elaboração de legislações e regulamentações da Educação do Campo, traçar estratégias para a participação da comunidade na escola, construção de projetos político-pedagógicos com a comunidade, entre outros 27 desafios mencionados. Em 2013, a APEC, composta por 22 coletivos vinculados aos povos do campo, produziu a Carta de Candói expressando as conquistas e os desafios da Educação do Campo, dentre eles o aprofundamento da relação entre movimentos sociais e universidades para intensificação dos cursos de educação superior, demandas por formação continuada de professores e por processos de gestão com forte participação das comunidades; bem como continuidade da luta para fortalecer a identidade da escola do campo e da concepção da Educação do Campo. Os movimentos não aceitam a mera mudança de nomenclatura das escolas, de “escola rural” para “escola do campo”, pois isso não garante a efetivação dos princípios e da identidade da Educação do Campo, que pressupõe participação e vínculo com os sujeitos e experiências campesinas.

No estado do Paraná foi criado, no ano de 2010, o Comitê Estadual da Educação do Campo, bem como foram aprovados documentos estaduais como as Diretrizes da Educação do Campo, publicada em 2006 e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em 2010, e o documento que define a identidade das escolas do campo, também publicado pela Secretaria de Estado da Educação, após muito diálogo com os coletivos da APEC.

O estado de Santa Catarina realizou, em dezembro de 2004, um seminário de Educação do Campo onde se elaborou a *Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo*. Esse foi um passo significativo da sociedade civil organizada e de segmentos do Estado para sensibilizar gestores públicos, mapear demandas específicas do Estado e dos Municípios e para a formatação de um banco de dados com as experiências locais desenvolvidas pelo governo estadual, governos municipais, organizações não-governamentais e movimentos sociais. Importante enfatizar que, em solenidade de encerramento deste evento, foi instituído o Comitê Estadual para acompanhar a implementação das diretrizes discutidas naquele seminário. Deste comitê nasceu o Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC, que consiste em um espaço de articulação política e construção das bases epistemológicas, jurídicas e políticas norteadoras da Educação do Campo em SC.

Em maio de 2010, aconteceu o II Seminário Catarinense de Educação do Campo onde foi construído de forma coletiva o documento “Diretrizes da Educação do Campo do Estado”. Esse documento foi debatido com representação dos diversos coletivos do Estado: MST, FETAESC- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina, Arcafar/Casas Familiares Rurais, Organizações Não Governamentais, Pastorais Sociais vinculadas à Igreja Católica como a Pastoral da Terra, representações de Comunidades Quilombolas. De parte do Estado nos seus diferentes níveis, participam efetivamente a Universidade Federal de Santa Catarina, o Instituto Federal Catarinense, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Secretaria de Estado da Educação.

O FOCEC tem assento também na coordenação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), desde sua criação em 2010, colaborando de forma efetiva na organização de eventos e seminários de abrangência nacional.

Em Santa Catarina desenvolvem-se também dois programas apresentados pela Secretaria de Educação do Estado: Escola da Terra, formação continuada para professoras de escolas multisseriadas e o Programa Saberes da Terra, para jovens de 18 a 29 anos, cujo objetivo é a elevação da escolaridade e a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares. A Universidade Federal de Santa Catarina, a partir do Instituto de Educação do Campo, atua nos processos de formação destes programas, na organização de seminários e atividades como espaços efetivos de envolvimento dos movimentos sociais na discussão e debates sobre a Educação do Campo no Estado.

No estado do Rio Grande do Sul foram expressivas as ações no que diz respeito aos processos formativos desencadeados pelo MST que, em seguida, se espalharam pelo Brasil. Podem-se citar como exemplos os encontros estaduais de crianças sem terra entre os anos de 1994 a 1996 que, entendendo-se para além do Estado, passaram a se chamar de Encontros dos Sem Terrinha; a Escola Itinerante, aprovada Conselho Estadual de Educação – CEED/RS, sob o Parecer n. 1313/96; em 1990 foi criado, pelo Setor de Educação do MST, os cursos de magistério em nível médio, efetuando-se estes na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro – FUNDEP, que mais tarde foram realizados pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. A partir dos anos 1990 deste período são inúmeros os cursos de graduação, conveniados entre os Movimentos Sociais do Campo, as Universidades e o PRONERA. Paralelo a este intenso processo formativo de educadores do campo, pelos próprios movimentos sociais do campo, houve seminários regionais e estaduais envolvendo as escolas públicas. Entre as ações de articulação com caráter permanente, em nível da Educação do Campo, destaca-se o processo do Seminário Internacional da Educação do Campo e os Fóruns Regionais: processo SIFEDOC, que inicia com uma proposição do Observatório do RS, em articulação com os Movimentos, Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais, escolas públicas e demais instituições, tendo já realizado o I Seminário Internacional em 2012, intercalado pela realização de quatro regionais no RS em 2013; o II Internacional em 2014 e neste ano, 2015, serão realizados os regionais. Em 2013 foi constituído pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul o Comitê Estadual de Educação do Campo.

Paralelo às reflexões sobre os movimentos sociais e articulações estaduais, na esfera nacional foram decisivas as ações do FONEC e dos seminários nacionais de pesquisa na área. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no ano de 2004, foi fundamental para consolidar o debate da Educação do Campo na pauta do governo federal, em especial no Ministério de Educação. O FONEC tem feito reuniões para analisar a realidade da Educação do Campo. A última ocorreu no ano de 2013 na cidade da Brasília. Foi produzido um documento síntese da reunião com as principais proposições para o período de 2013 a 2014 nos seguintes eixos temáticos: formação de educadores, educação de jovens e adultos, educação profissional, construção de escolas do campo, produção de material didático-pedagógico para as escolas do campo e questões gerais que merecem atenção do FONEC, tais como: política de seleção para o ensino superior e criação de escolas de ensino médio.

Em síntese, o que se evidencia é que a sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, organizações sociais, fóruns, articulações nacionais e estaduais, conseguiu colocar a Educação do Campo na agenda governamental, ainda com muitos obstáculos epistemológicos, pedagógicos e políticos a serem vencidos. Para além da reflexão sobre a educação escolar, os movimentos sociais fortaleceram a necessidade de debate sobre o projeto de campo que se deseja para o Brasil. É nesse cenário de participação social que o projeto de pesquisa sobre a realidade das escolas públicas localizadas no campo foi desenvolvido, no período de 2011 a 2014.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA REGIÃO SUL DO BRASIL

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

De acordo com Saviani (2007), ao apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), em 2007¹, composto por 30 ações, envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) aproveitou o momento e lançou o IDEB e a ele articulou diversas ações que já se encontravam na pauta, realizando ajustes e atualizando algumas delas.

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

Resgatando o processo, o autor assim se expressa:

Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram

¹ Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 1234).

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

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

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

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

De um lado temos pesquisadores, como Martins (2001), que diz que mesmo que as políticas externas contribuam para reorientar decisões por parte dos gestores do sistema da educação, as metodologias e procedimentos que não considerem a

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

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

Neste contexto de diferenciadas análises, os três estados do Sul do Brasil apresentam o seguinte IDEB:

QUADRO 1 - IDEB EM CADA ESTADO

IDEB dos Estados do Sul					
SUL-BR	2005	2007	2009	2011	2013
PR	4,4	4,8	5,3	5,4	5,8
SC	4,3	4,7	5,1	5,7	5,9
RS		4,5	4,7	5,1	5,4

Fonte: dados INEP 2013.

Do quadro acima, destaca-se que no ano de 2005 o Rio Grande do Sul não foi avaliado e como se pode verificar, os números permitem dizer que não há diferença significativa no que diz respeito ao índice entre os estados e que considerando as avaliações houve avanço progressivo.

Também é importante registrar, para a posterior análise qualitativa, a situação escolar rural da Região Sul, em termos de quantidade de escolas municipais e de quantas possuem IDEB.

O estado do Paraná, com área de 199.315km² e 399 municípios, em 2012, possuía 1.719 escolas rurais em funcionamento, segundo micro dados do INEP. Somente 296 tinham IDEB. No mesmo ano, constatou-se que 759 escolas foram fechadas no campo, no estado do Paraná, e que no Brasil foram fechadas 29.459 escolas. Os dados do INEP, data escola, de 2014, indicam a existência de 10.384 unidades escolares no estado do Paraná. Cerca de 5.680 unidades são municipais, das quais 5.107 estão em atividade, tendo sido as demais extintas ou paralisadas. (SEGANFREDO et al, 2013). Desse total de escolas municipais, 1.160 encontram-se no campo. A maior parte dos municípios possui ampla extensão territorial e baixa densidade demográfica, o que gera impactos na política educacional local, com o registro de práticas de nucleação de escolas e ampla rede de transporte escolar.

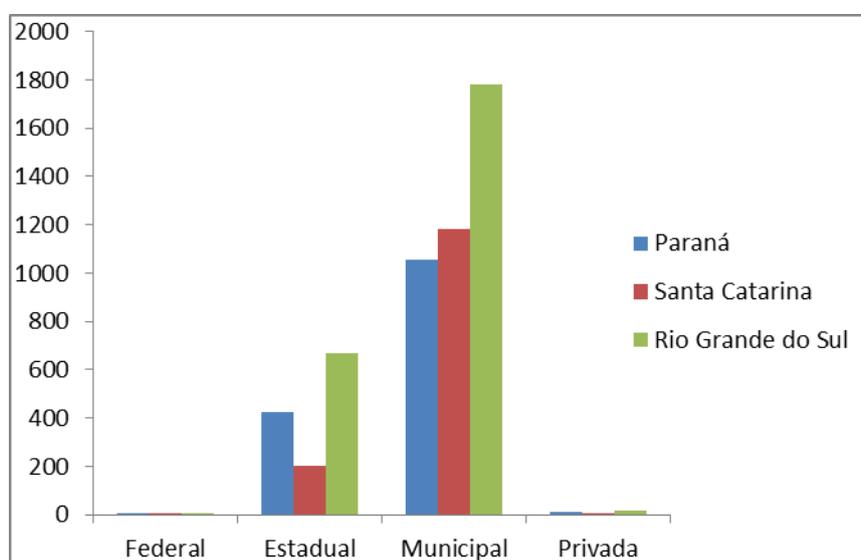
O Rio Grande do Sul, segundo informações de Paludo e Vitória (2013), possui 496 municípios, uma área de 268.781,896 km² e uma população de 10.695.532 habitantes, sendo 9.102.241 considerada urbana e 1.593.291 rural (IBGE, 2013). A totalização dos dados das escolas e do IDEB de 2009, levantados em 2011 pelo Observatório da Educação, no site do INEP, indica que no Rio Grande do Sul há 2.469 escolas consideradas como sendo escolas no campo, sendo 1.859 pertencentes à rede municipal e 610 à rede estadual. Do total das escolas, 529 possuem IDEB e 1.940 não possuem. Nesse mapeamento chama a atenção o grande número de escolas sem IDEB e o grande número de escolas pertencentes à rede municipal. Esse último aspecto fornece um elemento importante para a compreensão da não continuidade dos estudos pela população do campo devido à falta de oferta de escolas de Ensino Médio.

O Estado de Santa Catarina possui 295 municípios, uma área de 95.346,2 km² e uma população de 6.634.250 habitantes. Desse total 84% da população vive na área urbana enquanto 16% habita o que é considerado o meio rural (IBGE, 2013). A totalização dos dados das escolas e do IDEB de 2009, levantados em 2011 pelo

Observatório da Educação, no site do INEP, indica que em Santa Catarina há 1.294 escolas consideradas como sendo escolas localizadas no campo, das quais 1.097 pertencentes à rede municipal e 197 à rede estadual de ensino. Do total das escolas, 221 possuem IDEB e 1.073 não possuem. A média do IDEB em 2013 no Estado foi de 5,9. É importante evidenciar o grande número de escolas sem IDEB, bem como o grande número de escolas pertencentes à rede municipal, o que tem sido uma das marcas das escolas públicas na Região Sul.

A seguir sintetizamos informações das escolas na Região Sul, localizadas no campo.

GRÁFICO 1 - ESCOLAS DO CAMPO NO SUL DO BRASIL



Fonte: dados INEP 2013.

Observa-se que a esfera municipal é a principal responsável pela oferta da educação no campo. Sabe-se, por meio de outras pesquisas, que 50% dessas escolas são multisseriadas. O fenômeno da nucleação de escolas está presente nos três estados da Região Sul, assim como a política de transporte escolar rural, haja vista a baixa densidade demográfica e a distância a ser percorrida das comunidades até as escolas.

FATORES QUE EXPLICAM O BAIXO IDEB: OLHAR DOS SUJEITOS DAS ESCOLAS

Como já se escreveu acima, as reflexões acerca do IDEB das escolas brasileiras

são permeadas por muitas preocupações. Por um lado, é importante considerar a dificuldade de atribuir ao IDEB a condição de medir eficientemente a qualidade do ensino ofertado pela escola. São muitas as determinações que devem ser levadas em conta nessa medição se pensamos numa educação realmente comprometida com a população que ela atende. Por outro lado, concordamos que a divulgação de dados sobre o índice de cada escola, muitas vezes, pode desafiá-las a avançarem no sentido de melhorar a qualidade do ensino ofertado. Uma das questões que merecem destaque nessa discussão é a análise do contexto da escola, ou seja, as desigualdades sociais presentes em tal universo podem ser fator preponderante nessa avaliação. Essa variável expõe a vulnerabilidade da escola e sua predisposição ao fracasso. Concordamos com Duarte quando diz que a responsabilização recorrente pelo fracasso da escola em territórios de vulnerabilidade vem recaindo muito mais sobre os atores da política educacional (em especial sobre o professor) do que sobre as desigualdades gritantes e a precariedade recorrente das escolas públicas brasileiras (DUARTE, 2013, p. 346).

Dessa maneira, precisamos compreender mais profundamente essa situação que se apresenta com diversos níveis de complexidade para as escolas e os atores que nelas atuam. É preciso conhecer a escola e a lógica que a move “sob pena de desqualificar, de forma irrecuperável, a dignidade dos docentes”, como afirma Duarte.

Essas premissas estão presentes quando analisamos os resultados atingidos na pesquisa sobre as causas e ou condicionantes que levam aos baixos índices nas escolas do campo na região sul do país.

Sintetizando o contexto encontrado, podemos afirmar de modo geral que, as comunidades em que estão localizadas as escolas são distantes da área urbana, quase sempre com difícil acesso ao centro administrativo dos municípios, e as populações que as constituem são formadas, na sua maioria, por contingentes de populações empobrecidas. Verifica-se também que, boa parte dos municípios e, sobretudo, suas regiões rurais, vêm perdendo população principalmente em virtude do avanço das tecnologias na agropecuária. Isso reduz as condições de obtenção de trabalho bem como o nível de rendimento dos que não possuem ou possuem poucas terras.

De antemão, as pesquisas realizadas pela UFSC, sozinha ou em parceria com outras universidades, tem revelado que as escolas em Santa Catarina não conhecem a política de Educação do Campo e, muito menos, tem incluído no seu PPP e na organização de seu trabalho pedagógico esta nova concepção educativa.

No estado do Paraná, estudos realizados pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas e diagnósticos feitos pela Articulação Paranaense Por Educação do Campo também revelam o desconhecimento da concepção da educação, em particular pelos professores, diretores e coordenadores pedagógicos que trabalham nas redes municipais. A difusão da concepção da educação rural expressiva nessas localidades e com ela o fechamento e nucleação de escolas, política complexa de transporte escolar dada pelas condições de infraestrutura e de recursos para manutenção dos veículos, bem como grandes distâncias percorridas pelos alunos para chegar à escola. No Estado do Rio Grande do Sul também não é diferente, estudos realizados pela UFPel, sozinha e em parceria, evidenciaram que as condições socioeconômicas dos estudantes e de acesso aos bens culturais, à forma de proposição, entendimento, aprofundamento e acompanhamento na execução da proposta pedagógica; a formação de professores; as condições da escola e do trabalho docente; a gestão cada vez mais administrativa e as novas tarefas atribuídas a escola são aspectos que estão relacionados a obtenção do IDEB.

Nas escolas investigadas, verificou-se uma realidade em nada muito diferente do que tem sido constatado nos coletivos de pesquisas. Ao contrário, duas das principais características de como os gestores escolares veem a Educação do Campo já verificados em outras pesquisas aqui se repetem. Em primeiro lugar, a Educação do Campo não é vista como nova forma de organização escolar para que o aluno entenda o mundo a partir de sua vida e experiências, como maneira de formar sujeitos autônomos e com condições de intervir de forma proativa em seus contextos. Ao contrário, os gestores repetem exaustivamente que esta existe em virtude de que há a necessidade de segurar as pessoas no campo, já que este está perdendo população. Na fala de uma diretora:

A Educação do Campo nas escolas, agora que começou essa proposta, esse planejamento que já vem, é que agora já tá no currículo, tudo. Então pense, é para eles verem, eles ter noção que tem futuro no campo, pra eles ficar no campo, serem grandes empresários no campo, serem, tirarem o sustento do campo. Pense todo mundo de que nossos alunos, trezentos alunos pensam tudo ir pra lá. Daqui a pouco, (A cidade já tá toda...) E na cidade também não tem emprego. Não tem assim? Então, pense. Eles acham que é uma vida fácil, não é. A vida

no interior é uma vida difícil, é uma vida com dificuldade, é com isso, é com aquilo, mas na cidade também é.

Ou seja, para os gestores, a Educação do Campo existe para segurar, fixar o homem no campo já que muitos deles não teriam futuro se migrassem para as cidades. De acordo com um diretor de escola, entrevistado durante a pesquisa de campo:

É, a Educação do Campo é segurarmos nosso aluno do interior pra não inchar tanto a cidade (...) porque na cidade não tem muito o que fazer.

Uma das dificuldades refere-se ao entendimento e aceitação das proposições da Educação do Campo, por parte dos professores. Este fenômeno traz consigo uma dificuldade de implantar e desenvolver outras formas de educação que não a prática tradicional.

Um dos motivos disto pode ser a inapropriada formação dos professores sobre esta proposta, o que daria um novo alento e mais fôlego para novas formas de organização escolar. Numa das falas de uma diretora entrevistada, fica claro que de fato falta uma melhor formação para os professores. Segundo esta:

Olha, eu posso falar por mim, mas eu acho que nunca teve uma qualificação para a Educação do Campo. Já teve a proposta, está aceita para todos, está de acesso para todos, as ações que a gente planeja está de acesso para todos, mas nunca teve uma qualificação ou uma orientação, pelo menos que eu fiz, que viesse a nível de Secretaria ou algo do tipo.

Associado a isto, em segundo lugar, outra característica da visão e do trabalho que é denominado de Educação do Campo por parte dos gestores se resume ao trabalho interdisciplinar, ou com técnicas em produção agroecológica/agrícola e ou com educação ambiental. Isto aparece nas falas de todos os gestores entrevistados a campo.

Além dos aspectos citados, outro fator que afeta o nível atingido no IDEB pelas escolas no campo refere-se às condições das escolas quanto a sua estrutura física. As escolas do campo possuem poucas condições materiais. Em muitas das escolas pesquisadas observou-se a existência de uma estrutura que comporta sala de aula e salas

para o funcionamento das secretarias. Além disto, há uma biblioteca, geralmente pequena, limitando-se a uma coleção de livros didáticos das diversas disciplinas, mas a maioria das escolas não tem bibliotecário. Poucas escolas possuem laboratório de informática e laboratório de ciências com equipamentos adequados para a realização de estudos. Os espaços destinados à cozinha, bem como os utensílios para elaboração da merenda dos alunos, que é boa, via de regra, deixam a desejar.

Outro ponto importante a destacar se refere aos professores que trabalham nas escolas do campo. A pesquisa demonstrou que, de modo geral, o fato de as escolas se localizarem relativamente distantes dos centros urbanos, dificulta o acesso dos professores e isto desestimula os docentes a optarem pelo trabalho nestas escolas. Por isso é grande o número de professores contratados por tempo determinado, ou seja, professores com contratos temporários. É recorrente o caso de professores que, mesmo concursados para vaga na escola no meio rural, procuram de diversas formas a transferência para a escola na zona urbana. A afirmação de diretoras de escolas localizadas no campo confirma: “os professores assumem aqui, mas, logo que podem, voltam para a cidade”.

Em síntese, embora os órgãos governamentais digam que o IDEB, além de orientar a política pública de educação, é uma forma de prestar contas para a sociedade e de orientar o apoio técnico/financeiro a ser destinado para as escolas, o trabalho de campo realizado nas escolas permitiu identificar como principais problemáticas, que podem ser atribuídas à Região Sul, no quesito baixo IDEB das escolas rurais: 1) formação de professores, inicial e continuada, que dificulta a efetivação da concepção da Educação do Campo e o aprofundamento dos conhecimentos; 2) dualidade na gestão, que faz com que o tempo das direções, e boa parte do tempo dos professores, seja gasto prioritariamente no administrativo, em detrimento do pedagógico; 3) a realidade do transporte escolar vivida pelos alunos, que percorrem longas distâncias para chegar às escolas; 4) a dificuldade de criação de identidade do professor com a escola e com a comunidade, diante do papel atribuído a escola e das relações precárias de trabalho que o mesmo enfrenta. O professor geralmente trabalha em mais de uma escola, o que fragiliza a dimensão pedagógica e política do seu trabalho; 5) a forma de elaboração e condução da proposta pedagógica, que não é construída e acompanhada coletivamente, no que diz respeito aos fins da educação que a escola realiza, a sistemática de avaliação, ao conteúdo e aos métodos; 6) a situação da infraestrutura da escola, como já referido acima, de acordo com a

maioria dos entrevistados, compromete o trabalho pedagógico nas escolas do campo e compromete o IDEB da escola. Os fatores destacados nas falas foram: necessidade de ampliar o espaço físico, construção de sala de aula, sala de professores, biblioteca e de laboratórios, melhoria quanto ao acesso a internet e computadores, além de condições apropriadas para uso da água, banheiros, materiais adequados para atender aos alunos da educação especial e com dificuldades de aprendizagem e a falta de recursos suficientes para materiais de consumo.

Finalmente, a pesquisa indicou que embora não se coloquem contrários ao IDEB, os entrevistados afirmam que o levantamento do índice de avaliação, da forma como tem sido feito, por meio de testes e decisões externas à escola, não contribui para a mudança necessária à escola que está no campo. Da forma como é efetivado o processo avaliativo que gera o IDEB, exaltam os rankings de escolas e muitas vezes gera o desprestígio da escola rural. Segundo a concepção da Educação do Campo, o processo pedagógico deve ser construído de forma coletiva, levando em conta não somente a dimensão quantitativa, mas especialmente o contexto escolar, o contexto campo e as conquistas construídas nos quase 20 anos de Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se na pesquisa realizada junto às escolas que o IDEB pouco contribui para a qualificação dos processos educativos nas escolas que estão no campo e para o avanço na Educação do Campo, haja vista que é necessário ter a realidade da comunidade e da política local, da proposta e da prática pedagógica para dizer da condição de realização da prova e contribuir com as escolas na orientação para a qualificação da educação que realizam. Os testes padronizados e descontextualizados perturbam a rotina escolar, pois nota-se que muitas escolas criam práticas de preparação para a Prova Brasil, com o olhar voltado para a mudança no IDEB e não para a formação humana defendida pelo movimento da Educação do Campo e necessária para a qualificação da escola pública.

Observa-se que há uma totalidade nacional que requer análises pautadas na realidade local. Dessa forma, um sistema nacional de avaliação da Educação Básica pauta-se por um padrão de questões a serem respondidas pelos alunos de todas as escolas. Ocorre que as marcas das escolas públicas são diversas no Brasil, fazendo com que as avaliações quantitativas venham a ser pautadas, também, em avaliações

qualitativas, numa perspectiva da relação entre quantidade e qualidade; totalidade e particularidade.

Este parece ser o avanço necessário, o que poderá encaminhar de médio prazo o avanço, não na massificação da implementação da avaliação, mas na qualificação do processo, por meio de amostragens que se relacionem com as condições reais econômicas e socioculturais dos sujeitos do campo que frequentam a escola pública. Nestas condições talvez o IDEB efetivamente poderia contribuir com a qualificação dos processos educativos das escolas, uma vez que estaria efetivamente relacionado com a produção da vida dos sujeitos que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n.º. 6.094/2007*. Regulamenta o ‘Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação’. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CAMINI, I.. *Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

DUARTE, N. de S.. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília. V.94 . n 237, p. 343-363. maio/ago. 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Oficina de planejamento 2013 – 2014. Relatório síntese das conclusões e proposições. Brasília, julho de 2013. Mimeo.

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

FREITAS, L. C. de. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 10/8/2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: MEC/INEP, 2007.

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

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

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B.. Escolas no campo no estado do Rio Grande do Sul e a necessidade de democratização do índice de desenvolvimento da educação básica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 68-93, jul/dez, 2014. p. 68-93.

SANTA CATARINA. SED. Relatório Geral: Pesquisa avaliativa do programa de nucleação de escolas do Estado de Santa Catarina. SC: Acafe: 2000.

SAVIANI, D.. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/8/2014.

SEGANFREDO, K. A.; MARCOCCIA, P. C. de. P.; POLON, S. A. M; SOUZA, M. A. de. Fatores que interferem no IDEB das escolas do campo: estudo das escolas com menor IDEB no estado do Paraná. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, PUCPR, 2013.

TEMÁTICAS abordadas na II conferência estadual. Articulação Paranaense: por uma Educação do Campo, v. 2. Porto Barreiro, 2000.