

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE  
DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE  
ORGANIZAÇÕES

CARLA BARALDI ARTONI

**Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de  
alunos: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo**

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Souza Passador

RIBEIRÃO PRETO  
2012

Prof. Dr. João Grandino Rodas  
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Sigismundo Bialoskorski Neto  
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de  
Ribeirão Preto

Prof. Dr. Marcos Fava Neves  
Chefe do Departamento de Administração

CARLA BARALDI ARTONI

**Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de  
alunos: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Souza Passador

Versão corrigida, original se encontra disponível na FEA-RP

RIBEIRÃO PRETO  
2012

Artoni, Carla Baraldi

Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011.

119 p.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Orientador: Passador, Cláudia Souza.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Educação do Campo.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Carla Baraldi Artoni

Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração de Organizações.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por me fornecer saúde e integridade física e intelectual, além de me proporcionar as armas que necessito para vencer os desafios que a vida me apresenta.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Souza Passador, pelos incontáveis ensinamentos, paciência e inspiração, de como ser uma grande profissional de muita garra e perseverança.

Agradeço também ao Prof. Dr. João Luiz Passador, pelos ensinamentos e paixão pelo conhecimento que sempre inspiraram meus questionamentos desde a graduação até o final do mestrado.

Ao Prof. José Eduardo Ferreira Lopes por toda a revisão estatística do presente trabalho.

Agradeço profundamente a FEA-RP, seus professores e funcionários que participaram da minha formação profissional, desde a graduação até o presente momento, cada um de maneira especial.

Aos meus pais, José Carlos Artoni e Silvana Martinez Baraldi Artoni que sempre me apoiaram e estiveram presentes ao meu lado, compartilhando dos meus sonhos e objetivos, trabalhando desde cedo na formação dos meus valores, caráter e profissionalismo. A eles que me proporcionaram toda a base e minha grande inspiração para encarar novos desafios, os meus mais profundos agradecimentos.

À minha irmã, Paula Baraldi Artoni, companheira acima de todas as coisas, por todas as leituras de última hora, socorro nas horas de aperto, o apoio, atenção, sem a qual eu não seria o que sou. Ao meu irmão Murilo Baraldi Artoni, pelas conversas e opiniões e pela torcida desta vitória.

As minhas avós, Angelina e Elvira, pelo exemplo de força, coragem, determinação, amor e as várias broncas que sempre me empurraram para frente.

Aos meus tios Eliana, Alcides, Roberto, Sonia, José Humberto e Lourdes por sempre me darem confiança e participarem junto com os meus pais na formação do meu caráter.

Aos meus sogros, Maria Hermínia e Luís Roberto, que sempre foram como pais para mim e me apoiaram na busca dos meus objetivos me aconselhando carinhosamente.

Ao meu noivo, Leandro Vantini, companheiro de todas as horas, que sempre esteve ao meu lado, compreendendo meus momentos de ausência e compartilhando as alegrias e tristezas que a vida nos tem apresentado.

Aos amigos da FEA-RP que muito colaboraram na elaboração desse trabalho tanto na troca de referências quanto na troca de opiniões, em especial: Bianca Cambiaghi, Claudionei Nalle Junior, Cleotilde Domingos, Gustavo Salomão Viana, Luna Marques Ferolla, Mirna de Lima Medeiros e Tatiana Coelho.

Aos amigos que participam da minha vida que para alguns apesar de não estarmos mais o tempo todo junto estão muito presentes na minha vida, em especial: Cristina, Mary, Laís, Fer (o quinteto do colégio) e agora na vida ribeirão-pretana, Du Caiado, Camila e Nilo.

Por fim à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro que foi imprescindível para realização desse estudo e de todo meu crescimento pessoal e profissional proporcionado pelo Mestrado.

## RESUMO

Artoni, Carla Baraldi. **Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos:** Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

A emergência de políticas públicas participativas tem evidenciado a necessidade de promover a educação da população de forma a fornecer os conhecimentos básicos para o exercício da cidadania. Nesse contexto levanta-se a discussão a respeito da educação para minorias, dentre as quais se destaca a população do campo. Essa população rural tem ganhado espaço na pauta de discussão de políticas públicas principalmente devido ao movimento “Por uma Educação do Campo” que existe desde a década de 1990 e tem se fortalecido. Nesse trabalho objetivou-se levantar políticas públicas voltadas para Educação do Campo e comparar a relação entre as variáveis: a) perfil socioeconômico, b) taxa de abandono e c) desempenho escolar das escolas de ensino fundamental regular (4ª e 8ª série) municipais e estaduais do Estado de São Paulo a partir de dados da Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2009) e IDEB (2007 e 2009) disponibilizados pelo (INEP). A proposta se pauta ainda nas discussões de alguns autores que tem estudado a definição de ambiente rural e urbano e sustentam que as fronteiras entre os dois ambientes não é fixa, e muitos municípios classificados como urbanos pelo IBGE apresentam características predominantemente rurais. Destaca-se nesse debate um novo conceito proposto por Veiga (2003), o de municípios rurais. Esse critério, bem como o critério do IBGE, foram utilizados no presente estudo para a comparação de indicadores das escolas do estado de São Paulo. O estudo foi conduzido em três etapas, a primeira foi qualitativa e baseou-se em dados secundários visando identificar políticas educacionais voltadas para realidade rural, bem como selecionar os municípios que se adequam ao perfil definido como municípios rurais; a segunda corresponde compilação e organização dos bancos de dados; e a terceira etapa, predominante quantitativa, refere-se à análise dos bancos por meio da estatística descritiva e de diferença de médias (ANOVA, Teste T, Teste de Bonferroni). Os resultados encontrados apontam para mudanças que vem ocorrendo nas políticas públicas de educação, que recentemente passaram a considerar as Escolas do Campo como realidade a ser contemplada. Quanto aos indicadores de desempenho (pontuação média das escolas na Prova Brasil e no IDEB), identifica-se que as escolas rurais apresentam menor desempenho quando são classificadas pela tipologia do IBGE. Vale ressaltar, entretanto, que nessa classificação, a quantidade de escolas consideradas como rurais é muito pequena, prejudicando a comparação. Ao considerar a tipologia proposta por Veiga, o resultado se inverte, verifica-se que as escolas de municípios rurais apresentam bom desempenho. Seguindo essa tipologia, a quantidade de escolas consideradas como de municípios rurais é mais equilibrada, possibilitando uma comparação mais justa. No que diz respeito à análise de desempenho de acordo com o perfil dos alunos definido pelo percentual de alunos que moram no campo (a partir do que os próprios alunos declararam nos questionários do censo escolar), verifica-se que desempenho das escolas é reduzido conforme aumenta o percentual de alunos de área rural, demonstrando que, conforme discutido por Arroyo (2011), a mistura de alunos de realidades desiguais reflete nos desempenhos desiguais dentro das escolas. Por último, ao comparar o desempenho com o nível socioeconômico das escolas, verifica-se que a melhora do indicador socioeconômico da escola possui um impacto direto no desempenho dos alunos, sendo que conforme aumenta o indicador socioeconômico da escola, da mesma forma melhora o desempenho escolar.

Palavras Chaves: Políticas Públicas, Educação Pública, Educação do Campo



## ABSTRACT

Artoni, Carla Baraldi. The relation between the socioeconomic profile, school performance and dropout of students: Rural schools and the rural municipalities in São Paulo State. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

The emergence of participatory public policies showed the need to promote public education in order to provide the basic knowledge for the exercise of citizenship. In this context is emphasized the discussion of education for minorities, among which stands out the rural population. This rural population has gained better proportions in the agenda of public policies mainly due to the movement "For a Rural Education" which has existed since the 1990s and has been strengthened. This study aimed to set up public policies for Rural Education and compare the relationship between the variables: a) socio-economic profile, b) dropout rate and c) academic performance of elementary schools (4th and 8th grade) municipal and state from the State of São Paulo in the Prova Brasil (2007 and 2009), School Census (2009) and IDEB (2007 and 2009) provided by INEP. The proposal is still based in discussions of some authors who have studied the definition of rural and urban environment, and argue that the boundaries between the two environments is not fixed, and many districts classified as urban by the IBGE have predominantly rural characteristics. Outstanding feature of this debate a new concept proposed by Veiga (2003), the rural municipalities. This criterion and IBGE criterion were used in this study to compare indicators of schools in the state of São Paulo. The study was conducted in three stages, the first was qualitative and based in secondary data in order to identify educational policies aimed at rural reality and also how to select municipalities that fit the profile defined as rural municipalities, the second match compilation and organization of databases, and the third stage, predominantly quantitative refers to analysis of the banks by descriptive statistics and mean difference (ANOVA, T test, Bonferroni test). The results point to changes that have occurred in public education policies, which recently began to consider the Rural Schools as a reality to be considered. The performance indicators (average score of schools in Prova Brasil and IDEB) identifies that rural schools have lower performance when they are classified by the IBGE criterion. It's important to consider, however, that in this classification, the number of schools considered rural is very small, damaging comparison. When considering the typology proposed by Veiga, the result is reversed, it appears that the schools of rural municipalities have good performance. Following this typology, the number of schools assessed as rural municipalities is more balanced, allowing a fairer comparison. With regard to the analysis of performance according to the profile of students defined by the percentage of students who live in the countryside (from what the students said in the school census questionnaires), it is found that school performance is reduced as increases the percentage of students from rural areas, showing that, as discussed by Arroyo (2011), the mixture of students from unequal realities reflected in uneven performance within schools. Finally, when comparing performance with the socioeconomic status of schools, it is verified that the improvement of socio-economic indicator of the school has a direct impact on student performance, and as the socioeconomic indicator of school increases, academic performance improves.

Key Words: Public Policy, Public Education, Rural Education

## Lista de Quadros

Quadro 1: Edições SAEB e suas especificidades .....	3
Quadro 2: Cenário de Políticas Públicas .....	15
Quadro 3: Alfabetização por grupos de idade – PNAD 2009 .....	28
Quadro 4: Municípios do Estado de São Paulo e suas escolas na área rural.....	30
Quadro 5: Municípios do Estado de São Paulo e suas escolas na área rural.....	31
Quadro 6: Políticas Públicas de Educação no Campo.....	36
Quadro 7: Correlação entre a Educação no Brasil e Educação do Campo.....	37
Quadro 8: Aglomerações Urbanas do Estado de São Paulo.....	44
Quadro 9: Quadro resumo dos resultados da análise de porte e participação na Prova Brasil 2009. ....	64
Quadro 10: Teste T para o 5º ano nas escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE.....	66
Quadro 11: Teste T para o 9º ano das escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE.....	67
Quadro 12: Teste T para o 5º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE.....	68
Quadro 13: Teste T para 9º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE.....	68
Quadro 14: Quadro resumo análise comparada de desempenho escolar na tipologia do IBGE.....	69
Quadro 15: Teste T para 5º. Ano das escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003).....	70
Quadro 16: Teste T para o 9º. Ano das escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003).....	71
Quadro 17: Teste T para o 5º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003).....	71
Quadro 18: Teste T para o 9º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003).....	72
Quadro 19: Quadro resumo análise comparada de desempenho escolar na tipologia do Veiga .....	72
Quadro 20: Comparação 2007/2009 - Classificação IBGE – Escolas estaduais.....	73
Quadro 21: Comparação 2007/2009 - Classificação IBGE – Escolas municipais.....	74
Quadro 22: Comparação 2007/2009 - Classificação Veiga (2003)– Escolas estaduais.....	75
Quadro 23: Comparação 2007/2009 - Classificação Veiga (2003)– Escolas municipais.....	75
Quadro 24: Comparação dos resultados das escolas de 2007 e 2009.....	76
Quadro 25: Perfil das escolas .....	77

## Lista de Tabelas

Tabela 2: Variáveis utilizadas para compor o ISE, 2009 .....	55
Tabela 3: Número de Escolas e matrículas por rede e localização (critério IBGE) .....	59
Tabela 4: Porte da Escola - Rede X Localização – Número de Alunos - IBGE .....	61
Tabela 5: Porte da Escola - Localização X Rede – Número de Alunos – IBGE.....	61
Tabela 6: Porte da Escola - Rede X Localização (VEIGA, 2003) – Número de Alunos.....	63
Tabela 7: Porte da Escola - Localização (VEIGA ,2003) X Rede – Número de Alunos.....	63

Tabela 8: Número de escolas (prova Brasil) e Matrículas (Censo Escolar) por rede e localização (IBGE) .....	64
Tabela 9: Número de escolas (Prova Brasil) e Matrículas (Censo Escolar) por rede e localização (VEIGA, 2003) .....	64

### **Lista de Figuras**

Figura 1: Etapas da seleção dos municípios considerados como “rurais” .....	49
Figura 2: População rural no Brasil – Censo 2010 .....	56
Figura 3: Mapa população rural no Estado de São Paulo .....	58
Figura 4: Porte das escolas ( número de alunos) por localização e rede .....	60
Figura 5: Quantidade de alunos por escola, por localização e por rede .....	60
Figura 6: Porte das escolas ( número de alunos) por localização segundo o conceito de Veiga (2003) e rede .....	62
Figura 7: Quantidade de alunos por escola, por localização (segundo conceito de Veiga, 2003) e por rede .....	62
Figura 8: Comparação do desempenho com o percentual de alunos de área rural do 5º. ano nas escolas estaduais .....	78
Figura 9: Nível de ruralidade 9º. ano escolas estaduais .....	79
Figura 10: Nível de ruralidade 4º. ano escolas municipais .....	81
Figura 11: Nível de ruralidade 9º. ano escolas municipais .....	82
Figura 12: Evolução do desempenho escolar da 4ª. série de acordo com o nível socioeconômico do ISE .....	84
Figura 13: Evolução do desempenho escolar da 4ª. série de acordo com o nível socioeconômico do ISE .....	85

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
GPUBLIC	Centro de Estudos em Gestão e Políticas Contemporâneas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
ISE	Indicador Socioeconômico das escolas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
ONG	Organização Não-Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
RMC	Região Metropolitana de Campinas
RMBS	Região Metropolitana da Baixada Santista
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Sumário

<b>1.</b>	<b>Introdução</b> .....	1
<b>2</b>	<b>Referencial Teórico</b> .....	9
<b>2.1</b>	<b>O cenário das Políticas Públicas no Brasil</b> .....	9
<b>2.1.1</b>	<b>O que são Políticas Públicas e como são avaliadas</b> .....	16
<b>2.2</b>	<b>Educação Pública no Brasil</b> .....	19
<b>2.2.1</b>	<b>Cenário educacional do campo</b> .....	23
<b>2.2.2</b>	<b>Cenário das políticas públicas de Educação do Campo</b> .....	32
<b>2.2.3</b>	<b>Fronteira entre o Brasil Urbano e o Brasil rural</b> .....	38
<b>3</b>	<b>Metodologia do estudo</b> .....	46
<b>3.1</b>	<b>Metodologia da Pesquisa</b> .....	46
<b>3.2</b>	<b>Etapas de Desenvolvimento do Trabalho</b> .....	48
<b>3.2.1</b>	<b>Parte 1- Pesquisa exploratória em base de dados secundária</b> .....	48
<b>3.2.2</b>	<b>Parte 2– Levantamento e Preparação dos Dados</b> .....	49
<b>3.2.3</b>	<b>Parte 3 – Análise dos Dados</b> .....	51
<b>4</b>	<b>Resultado e Discussões</b> .....	56
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da população rural no Estado de São Paulo</b> .....	56
<b>4.2</b>	<b>Análise descritiva dos dados</b> .....	59
<b>4.3</b>	<b>Análise do desempenho escolar</b> .....	65
<b>4.3.1</b>	<b>Análise do desempenho escolar comparado entre urbano e rural na definição do IBGE</b> .....	65
<b>4.3.2</b>	<b>Análise do desempenho escolar comparado entre urbano e rural na definição de Veiga (2003)</b> .....	69
<b>4.4</b>	<b>Evolução do desempenho das escolas nas provas – Comparação dos resultados de 2007 e 2009</b> .....	73
<b>4.5</b>	<b>Perfil das escolas a partir dos alunos provenientes de área rural e urbana</b> .....	76
<b>4.6</b>	<b>Comparação entre o desempenho das escolas e seu Indicador Socioeconômico</b> ...	83
<b>5</b>	<b>Considerações Finais</b> .....	87
	<b>Referências</b> .....	93
	<b>Apêndices</b> .....	105
	Apêndice A .....	105
	Apêndice B .....	106
	Apêndice C .....	109
	Apêndice D .....	110
	Apêndice E .....	111
	Apêndice F.....	111
	Apêndice G .....	113
	Apêndice H.....	115
	Apêndice I.....	116

## 1. Introdução

A discussão sobre a educação e suas implicações envolve diversos teóricos que buscam entender seu papel na sociedade bem como o porquê dos modelos de educação vigentes. Nesse cenário, encontra-se, dentre as linhas de pensamento, a alternativa que justifica que a educação é responsável por promover o desenvolvimento de países, além de formar uma sociedade mais qualificada para promover as atividades econômicas (teoria do capital humano). Contrapondo-se a ela, vem a discussão das relações entre a educação e as possibilidades de ação coletiva, ou seja, a formação de capital social, capazes de promover o desenvolvimento. Demarco (2007) ressalta que, na atual conjuntura econômica e social, a riqueza de uma nação depende diretamente de sua produtividade e capacidade de inovação, sendo uma variável ligada à qualificação da mão de obra.

Independentemente da vertente teórica adotada, atualmente é consenso a ideia de que a educação é imprescindível para o desenvolvimento da sociedade e ressalta-se que a escola, apesar de não ser o único elemento que se refere à educação, ocupa um papel principal nesta discussão.

O fato de considerar a escola como um dos elementos que compõem a educação cria um novo cenário onde se discutem também as influências do ambiente, cultura, cenário socioeconômico e família no contexto educacional dos indivíduos.

Sendo assim, um dos pontos que deve ser discutido é a respeito dos atores envolvidos no processo da educação. Inicialmente, ao falar em educação, refere-se ao aluno e sua família, e a relação com a escola; no entanto, em um âmbito maior, busca-se identificar a quem pertence a responsabilidade de prover serviços educacionais para toda a população, visando não só à integração intelectual como também à social.

Ao analisar as funções dos atores na sociedade, identifica-se que esse papel cabe ao Estado, que por definição consiste em “uma organização político-jurídica de uma sociedade para realizar o bem público com governo próprio e território determinado” (AZAMBUJA, 2008, p. 22). Dessa forma, ele possui o dever de prezar pelo bem público, que consiste em prover os chamados serviços essenciais, como Educação, Saúde, Previdência (OLIVEIRA, D. A. 2000).

Para executar as funções a ele atribuídas, o Estado lança mão de Políticas Públicas, que atuam como direcionadoras de suas ações e os rumos por ele definidos à sociedade. A compreensão do conceito de política pública favorece o entendimento do papel a ela atribuído

ao denominá-la como mecanismo de ação do Estado (JOBERT; MULLER, 1987). Ao falar de política, deve-se considerar que a origem da palavra é grega, e o significado era limite. Sendo assim, entende-se como função da política definir limites, ou seja, definir até que ponto o objetivo pretendido atende ao bem comum (SORRENTINO et al., 2005).

As mudanças ocorridas nos modelos de gestão pública, conforme discutido mais adiante, aliados com o aumento da participação da sociedade na gestão pública, desencadearam uma nova preocupação, a de medir a eficiência e a eficácia das políticas públicas. Ao analisar a realidade brasileira a respeito da utilização de mecanismos de avaliação de políticas públicas, Paula (2005) discute que esse processo foi motivado pelas mudanças ocorridas na estrutura do Estado e da sociedade brasileira, posteriores à promulgação da Constituição de 1988.

Esse processo é de fundamental importância para aperfeiçoar o uso dos recursos públicos empregados nas políticas de forma a maximizar o efeito promovido por elas. Cunha (2006) considera que a utilidade dos mecanismos de avaliação é auxiliar o governo a planejar e a formular intervenções nas políticas públicas quando elas se fazem necessárias, visando a realizar ajustes e reformulações para seu bom andamento.

Um exemplo disso foi a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ao analisar o histórico desse instituto desde sua criação até os anos de 1990, verifica-se que ele executou a função de fomentar a pesquisa e prestar auxílio técnico e assessoria ao Ministério da Educação. Posteriormente, após várias mudanças e reformas em seu modelo de atuação, a partir de 1996 após a aprovação da LDB, houve a reestruturação do INEP e sua responsabilização pela criação de sistemas e projetos de avaliação da educação no Brasil (INEP, 2011).

Dentre os diversos mecanismos de avaliação adotados por esse instituto, destacam-se avaliações como a Prova Brasil, o Saeb, o Enem e o indicador IDEB, que tratam dos mais diversos níveis educacionais providos pelo Estado, tendo avaliações para a Educação Fundamental, de Ensino Médio e Ensino Superior.

As provas citadas (Prova Brasil e Saeb) compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica e tratam de avaliações de larga escala, cuja periodicidade é a cada dois anos. Seu objetivo é de gerar um indicativo sobre a qualidade do Ensino Fundamental, e as informações obtidas têm a finalidade de auxiliar na formulação e no monitoramento de políticas públicas para a área educacional no Brasil (INEP, 2011). A prova visa a medir o nível de proficiência dos estudantes nas etapas da vida escolar; para tanto possui uma escala de proficiência que vai de 0 a 500 pontos. O mecanismo de avaliação começou em 1990 e já

passou por diversos formatos em termos de público-alvo e modelos de prova, conforme descreve Oliveira, A.P.M. (2011). No quadro seguinte segue um breve resumo das edições da prova e os modelos utilizados. De forma a simplificar a redação no quadro, serão utilizadas as siglas E.F. para Ensino Fundamental e E.M. para Ensino Médio.

Edições	Séries de Ensino que compõem a prova	Especificidades
1990 e 1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª E.F.	Amostra de Escolas públicas da rede urbana
1995	4ª e 8ª E.F e 3º E.M.	Amostra Rede Pública urbana e amostra da Rede particular urbana
1997 e 1999	4ª e 8ª E.F. e 3º E.M.	Amostra Rede Pública urbana e amostra da Rede particular urbana
2001 e 2003	4ª e 8ª E.F. e 3º E.M.	Grupo de escolas sorteadas em caráter amostral – geração de resultados para o Brasil, Região, Unidades da Federação
2005	4ª série (ou 5º ano) e 8ª série (ou 9º ano) E.F. e 3º E.M.	Subdivisão em: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) – amostral mínimo de 10 alunos por sala, rede pública e privada urbana Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil) – censitária para escolas com, no mínimo, 30 estudantes matriculados nas séries avaliadas da rede urbana – resultados por escola
2007	4ª série (ou 5º ano) e 8ª série (ou 9º ano) E.F. e 3º E.M.	SAEB - amostral mínimo de 10 alunos por sala, rede pública e privada Prova Brasil - censitária para escolas com, no mínimo, 30 estudantes matriculados nas séries avaliadas Inclusão das escolas rurais de 4ª série E.F. na avaliação
2009	4ª série (ou 5º ano) e 8ª série (ou 9º ano) E.F. e 3º E.M.	SAEB - amostral mínimo de 10 alunos por sala, rede pública e privada Prova Brasil - censitária para escolas com, no mínimo, 30 estudantes matriculados nas séries avaliadas Inclusão das escolas rurais de 4ª e 8ª série E.F. na avaliação
2011	4ª série (ou 5º ano) e 8ª série ou (9º ano) E.F. e 3º E.M.	SAEB: escolas que tenham de 10 a 19 estudantes matriculados nas séries avaliadas (escola pública e privada); Prova Brasil: escolas públicas com, pelo menos, 20 estudantes matriculados nas séries avaliadas (o 3º E.M. foi excluído da prova), localizadas em zona urbana e rural.

**Quadro 1: Edições SAEB e suas especificidades**  
**Fonte: Adaptado de Oliveira, A.P.M. (2011)**

A partir da análise das mudanças ocorridas nos modelos das provas desde sua criação até o modelo atual, verifica-se que houve diversas adequações em seu público-alvo, de forma a não sobrepor as avaliações e retirar o melhor proveito dos resultados obtidos. A respeito desses mecanismos de avaliação, é importante destacar que as provas aplicadas nos alunos que estudam em escolas urbanas e em escolas do campo são as mesmas, apesar de conviverem em ambientes diferentes com realidades distintas.

O IDEB, por sua vez, trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007. Ele é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, disponíveis no Censo Escolar, junto com os dados de desempenho nas avaliações do Inep (Prova Brasil e Saeb). O funcionamento do indicador é através de uma pontuação de 0 a 10, atribuída a todas as escolas brasileiras, o que permite a comparação de resultados. Ao incluir dados do fluxo escolar e também do desempenho dos alunos, o IDEB possibilita identificar quando o



problema está no sistema de aprovação e a reprova de alunos ou quando o problema está na qualidade do ensino.

Apesar de várias mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira, o contexto no qual ela se desenvolve é extremamente fragilizado, reflexo de vários anos nos quais a preocupação do Estado brasileiro em promover o desenvolvimento integral de sua população ficou de lado. Como consequência desse modelo, evidencia-se a gigantesca disparidade entre o Brasil econômico e o Brasil social, devido à falta de investimento e o estímulo necessário à educação.

Tal desigualdade foi reportada no estudo de Neri (2011), onde é evidenciado que nos últimos anos, houve uma grande melhora nos indicadores de desigualdade, dentre eles o Índice de Gini. Segundo o autor, atualmente, o Brasil apresenta índices de desigualdade semelhantes ao que apresentava nos anos de 1960, o que representa uma grande recuperação com relação ao pico de desigualdade atingido nos anos de 1990. Em seu estudo, o autor pontua que a pobreza no Brasil reduziu 67,3% desde 1994 até 2010.

Dentre os direitos sociais garantidos pela Constituição Brasileira de 1988, a educação ocupa papel de destaque por ser um requisito primordial no exercício da cidadania, e, dessa forma, torna-se necessário que o Estado ofereça boas condições educacionais para todos os brasileiros sem distinção. Na redação do artigo 6º da Constituição, tem-se: "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 e a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". No entanto, o cumprimento dessa obrigação é muitas vezes negligenciado à milhões de brasileiros que não têm acesso a esse direito, dentre os quais se destaca grande parcela da população rural (BAPTISTA, 2003).

Uma importante discussão a ser retomada nesse ponto é com relação à definição de ambiente urbano e rural, e, conseqüentemente, da população nele inserida. Uma visão inovadora a esse respeito e que retrata sobre a realidade do campo no Brasil é a discussão de autores como Veiga (2003) e Campanhola e Graziano da Silva (2000). Os autores discutem a respeito da fronteira entre ambiente urbano e rural, ressaltando que o limite conceitual entre os dois ambientes está diluído, e muitos municípios classificados como urbanos pelo IBGE apresentam características predominantemente rurais. Objetivando reformular essas denominações, Veiga (2003) propõe um novo conceito, o de municípios rurais. Segundo o autor, os chamados municípios rurais são áreas com características predominantemente rurais que, para serem considerados como tal, devem atender a requisitos específicos, sendo eles: população, proximidade com centros urbanos e densidade populacional. Essa denominação e

seus critérios de classificação já são discutidos em textos publicados pelo INEP (Panorama da Educação do Campo, 2007) e serão utilizados no presente estudo com o objetivo de comparar os resultados das Escolas do Campo e aqueles obtidos nas escolas localizadas em municípios rurais.

A população (oficialmente)<sup>1</sup> rural do Brasil é significativa, em torno de 16% da população total do País, conforme dados do último censo do ano de 2010. Esse percentual já foi muito maior ao longo da história do País, no entanto o êxodo rural ocorrido a partir da década de 50 foi determinante nessa redução, uma vez que o fluxo migratório do campo para as grandes cidades se intensificou, sobretudo em busca de melhores condições de vida. O avanço do capitalismo, iniciado naquele período, transformou a estrutura produtiva do campo devido à necessidade de modernização da agricultura para atender à elevada competitividade que se estabeleceu, fator que levou ao empobrecimento dos camponeses e suas respectivas famílias (PASSADOR, 2006).

No entanto, Graziano da Silva (2001) revela que houve uma reversão dessa tendência de êxodo rural na metade da década de 90, uma vez que, no período de 1996 a 1999, houve um aumento de aproximadamente um milhão de pessoas no campo. Apesar disso, o autor evidencia um paradoxo, uma vez que esse indicador se confronta com a contínua redução do emprego de natureza agrícola no País, revelando que os velhos conceitos com relação às políticas agrícolas não são mais adequados, sendo necessário elaborar novas referências e ações para o século XXI.

Nesse sentido, Abramovay e Veiga (1999) relatam o surgimento de novas políticas na agenda governamental, dentre as quais se destaca o resgate da agricultura familiar. Tal incentivo é justificado pelos dados obtidos, pelo estudo “Perfil da Agricultura Familiar no Brasil” (2000) realizado em convênio entre o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) com a FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura), revelando que a produtividade dos agricultores familiares é mais que o dobro da dos grandes fazendeiros, apesar de aqueles receberem menor apoio governamental. Dessa forma, foram criados o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar e o Plano Nacional de Desenvolvimento Rural, que teriam por objetivos atender e favorecer o desenvolvimento desse segmento populacional.

---

<sup>1</sup> A denominação do IBGE 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 (IBGE, 2007).

Uma informação relevante da agricultura familiar revelada por Kageyama (2008) refere-se à baixa escolaridade dos agricultores. Segundo o autor, existem grandes diferenças entre os níveis educacionais nas diferentes regiões do País, mas, mesmo nas mais ricas, os níveis educacionais encontrados estão abaixo do ideal de 11 anos de estudo. Passador (2006) analisou esses fatores e atribuiu esses dados à maneira como a educação rural é desenvolvida, uma vez que não contempla a realidade do meio rural e desconsidera as transformações relacionadas às questões de sustentabilidade e desenvolvimento, bem como a cidadania dos agricultores e a justiça social.

Na tentativa de reverter esse quadro, Oliveira, M.R.D. (2008) e Molina, Montenegro e Oliveira (2010) revelam que, recentemente, o governo federal, através de parceria com os vários ministérios e com movimentos ligados à luta do campo, lançou alguns programas e projetos para a Educação do campo. Em 1996 foi feita a nova LDB ( Lei 9.394) que trata da primeira lei que aborda a educação para a população rural (Artigo nº 28):

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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 adequação do calendário escolar às fases do trabalho agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Um ponto importante levantado por Baptista (2003) refere-se à 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, na construção de um modelo diferente de desenvolvimento sustentável e incluyente.

Tendo em vista os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa GPublic (Centro de Estudos em Gestão e Políticas Contemporâneas) que abordam o tema “Educação” como um dos tópicos principais da pauta de gestão pública, esta pesquisa é parte integrante do trabalho “Educação no campo: um estudo das relações entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão dos alunos das escolas da rede pública no Brasil.”, com apoio da CAPES, do Observatório Nacional de Educação e do INEP, coordenado pela professor João Luís Passador, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Esse estudo contou com o apoio financeiro da FAPESP.

O presente trabalho consiste em um projeto-piloto conduzido com os dados da Prova Brasil, IDEB e Censo Escolar nas variáveis de perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão escolar dos alunos do ensino fundamental do Estado de São Paulo.

O Estado de São Paulo apresenta uma grande quantidade de propriedades que se enquadram nos requisitos da agricultura familiar, em torno de 151 mil propriedades, que abrangem 2,5 milhões de hectares e que representam aproximadamente 16% do valor bruto da produção agropecuária do Estado (IBGE, 2006). No que diz respeito a sua população residente em área rural, de acordo com os critérios adotados pelo Censo 2010, o Estado possui em torno de 1,7 milhão de pessoas que vivem na área rural. Na presente pesquisa, analisa-se as condições de educação oferecidas a essa população através da análise dos indicadores das escolas localizadas em área rural existentes no Estado.

O presente estudo possui embasamento em diversas questões levantadas a partir de uma primeira pesquisa desenvolvida para o Observatório da Educação, cujo relatório (PASSADOR, 2009) é composto pelos estudos desenvolvidos pelos alunos Tiago Alves, Gislaine Canteiro Calhado e Thales André Silveira Salvetti, e também no estudo de Alves e Passador (2011) nos quais foram identificadas lacunas na literatura a respeito da discussão sobre avaliação de políticas públicas de educação. Dessa forma, realiza-se este estudo com o objetivo de demonstrar prováveis diferenças a respeito dos efeitos das políticas públicas nos diferentes contextos.

A seguir, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos, delineando o escopo desta proposta de pesquisa.

## **Objetivo**

Levantar as políticas públicas voltadas para a educação rural e analisar a influência do perfil socioeconômico das escolas (considerando sua origem) na taxa de evasão e no desempenho escolar, especificamente na Prova Brasil, para os alunos do Estado de São Paulo do Ensino Fundamental, comparando os resultados entre as escolas urbanas e rurais classificadas pela tipologia do IBGE e do Veiga (2003).

## **Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos referem-se a:

- Levantar políticas públicas educacionais do campo e suas características.
- Mapear os municípios rurais do Estado de São Paulo.
- Comparar os indicadores de desempenho, abandono e perfil socioeconômico das escolas e municípios com características rurais e escolas urbanas.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: no capítulo dois encontra-se o referencial teórico desenvolvido para embasar o estudo. Os temas abordados são (a) o cenário das políticas públicas no Brasil e (b) a Educação Pública no Brasil. Posteriormente no capítulo três é discutida a metodologia do estudo para no capítulo quatro apresentar os resultados das análises realizadas. No capítulo cinco apresentam-se as considerações finais e sugestões de estudos futuros.

## 2 Referencial Teórico

Nesta 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 pública, a educação pública no Brasil e a educação rural.

### 2.1 O cenário das Políticas Públicas no Brasil

O cenário das políticas públicas brasileiras tem sua construção baseada em todo o histórico de evolução da gestão pública no País e no mundo. A análise desse contexto deve levar em conta o histórico da formação do Estado no Brasil e sua recente democracia, uma vez que as estruturas e os processos do Estado ainda passam por transformações e possuem uma dinâmica própria, sendo as forças políticas e sociais as responsáveis por determinar os rumos do País. Nesse cenário, padrões de comportamento político, como o clientelismo, o populismo e o patrimonialismo influenciam o rumo das políticas públicas desenvolvidas (FREY, 2000).

O surgimento das políticas públicas sociais deu-se a partir da revolução industrial e do conseqüente cenário de conflitos entre o capital e o trabalho (MARTINS, 2010; BEHRING, 2006). A partir desse contexto, os Estados foram pressionados a reconhecer a necessidade de fornecer proteção social à população, legitimando a mudança de seu perfil de um Estado de polícia para o Estado de serviço (DALLARI, 1998). O autor discute, ainda, que essa mudança responsabilizou o Estado pela prestação de serviços fundamentais aos indivíduos, levando a ação estatal a todos os campos da vida social.

Faleiros (1991) e Behring (2006) discutem que a crise econômica de 1929 e a conseqüente Grande Depressão, associada à 2ª Guerra Mundial, foram os mecanismos ativadores do chamado Estado do Bem-Estar Social, cujo maior expoente foi Keynes. Os autores discutem que a abordagem keynesiana consistia em abandonar a teoria da mão invisível como mecanismo regulador do mercado, cabendo ao Estado essa função. Para tal, ele deveria fazer uso da política fiscal, creditícia e de gastos, investindo na economia nos períodos de crise de forma a estimulá-la. Do contrário, nas fases de prosperidade, cabia ao Estado manter uma política tributária alta de forma a gerar caixa para quitar contas públicas e fazer um fundo de reserva.

Um reflexo desse modelo era o aumento do investimento do Estado na ampliação e expansão das políticas sociais desenvolvidas por eles e disponibilizadas para a população. A partir disso, o modelo de intervenção estatal, conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar, influenciou o sistema de gestão em vários países, uma vez que minimizava os efeitos do capitalismo e promovia políticas sociais redistributivas (BRESSER PEREIRA, 2001; PAULA, 2005; HEIDEMANN; SALM, 2010; MARTINS, 2010, FALEIROS, 1991).

O Brasil também foi influenciado por essa corrente de ideias, e as primeiras abordagens a respeito da intervenção do Estado na prestação de serviços sociais deu-se com a Constituição de 1934. Logo em seu preâmbulo a Constituição já declara que consiste em um instrumento para assegurar à Nação a unidade, liberdade, justiça e bem-estar social e econômico. Para complementar seu caráter social, em seu Artigo nº 115, afirma que “A ordem econômica deve ser organizada conforme os princípios da Justiça e as necessidades da vida nacional, de modo que possibilite a todos uma existência digna”. Sendo assim, manifestava a responsabilidade do governo em garantir a dignidade de sua população, sendo inserida nesse contexto, a prestação de serviços que garantissem a qualidade de vida. No entanto, tal concepção teve curta duração e foi revogada na Constituição de 1937, outorgada após o golpe de Estado de Getúlio Vargas (MARTINS, 2010; BRASIL, 1934).

Apesar da volta da democracia alguns anos depois (1946), o Brasil só iria considerar a dimensão social nas ações do Estado, no governo de Juscelino Kubitschek. Em seu “Plano de Metas”, uma das diversas dimensões contempladas era educação e alimentação (tinham caráter social); entretanto, ressalta-se que o foco do plano era a dimensão econômica, sendo a social colocada em segundo lugar (MARTINS, 2010).

Mundialmente, a partir da década de 60, o modelo de intervenção estatal entrou em crise, motivada pelas mudanças ocorridas no mercado de trabalho com a entrada de novas gerações de trabalhadores. Além disso, nessa época, já estava ocorrendo a influência dos modelos de gestão empresarial poupadores de mão de obra. Esses fatores aliaram-se com a internacionalização de problemas econômicos, como inflação, estagnação e choques do petróleo (BEHRING, 2006).

Fortalecendo-se nesse cenário, ocorreu a ascensão de um novo modelo econômico, o neoliberalismo, que defendia desintervenção estatal. No contexto do neoliberalismo, Lehfeld (2008) descreve que o Estado mudou de papel de fomentador da atividade econômica para tornar-se seu regulador. Encorajado primordialmente no Reino Unido e posteriormente espalhando-se por todo o mundo, decretava o fim do modelo keynesiano e a ascensão de um

novo modelo de gestão pública, mais curvado à autorregulação da economia (BRESSER PEREIRA, 2001, PAULA, 2005; MARTINS, 2010).

A ideia que norteava o modelo gerencialista consistia, de maneira geral, na apropriação de conceitos do mundo dos negócios para a gestão pública. Os modelos 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 (SARAVIA, 2006; FREY, 2000).

Entretanto, havia uma grande falha nesse modelo “importador” de conceitos. Na teoria da gestão empresarial, evidenciou-se, desde os anos de 1970, que nas empresas privadas o planejamento era acompanhado e corrigido continuamente através de ações emergenciais; já no caso da administração pública, isso não ocorria, e os planejamentos realizados não eram acompanhados continuamente e readequados a mudanças de contexto, demonstrando uma frágil capacidade de reação às mudanças que ocorriam (SARAVIA, 2006; FREY, 2000).

No cenário da administração empresarial, mudanças ocorridas pelas crises do petróleo, guerras e crises financeiras forçaram readequações ao modelo de planejamento que levaram a ascensão das práticas de gestão estratégica; já no contexto da gestão pública, essa mudança de práticas foi tardia, dificultando a capacidade de resposta dos governos em cenários mais instáveis e complexos que antes (SARAVIA, 2006; FREY, 2001).

A adoção do modelo de gestão gerencialista levou à formação do chamado Estado gerencial. Nesse novo modelo de Estado, seu papel foi redefinido, sendo, portanto, qualificado mais como regulador do que como indutor de desenvolvimento. Dessa forma, evidenciou-se como fatores-chave a elevação da capacidade de gestão dos governos e a necessidade de participação da sociedade civil para garantir a efetividade estatal. Objetivava-se inserir conceitos de eficiência do setor público, importando-se valores e técnicas utilizados no setor privado, como reduzir o peso de normas e procedimentos, incentivar iniciativas criativas e aumentar o nível de responsabilidade dos funcionários, medindo sua qualidade através da opinião dos clientes, que, no caso da gestão pública, são os usuários dos serviços públicos (BRESSER PEREIRA; SPINK, 2006; CAVALCANTI; PECI, 2005).

A respeito de toda essa discussão sobre reformas do Estado, em particular a reforma gerencialista, Lustosa da Costa (2010, p. 243) discute que “[...] a gestão pública deve estar orientada para concepção de resultados esperados em decorrência do alcance de objetivos fixados por políticas públicas que por definição são políticas e públicas [...]”.

Paula (2005) discute a construção desse Estado, evidenciando uma importante crítica a respeito de sua capacidade de atender às demandas da sociedade. Conforme Paula (2005,



p.98), “vale ressaltar que o gerencialismo, que permeia o Estado gerencial não tem como objetivo responder às necessidades, aos desejos e anseios da maioria dos cidadãos”.

No Brasil, a adoção do gerencialismo foi reforçada pela necessidade de realizar mudanças no final do período ditatorial, em um período de crise econômica, política e social instalada no País. A reforma gerencialista da Gestão Pública encaixava-se pelo fato de ser orientada para obtenção de resultados. Para conquistar esses objetivos, foram necessárias mudanças na Gestão Pública, principalmente no que diz respeito à confiabilidade atribuída a políticos e funcionários, que nesse modelo passou a ser um pressuposto. A descentralização introduzida pela Constituição de 1988 corroborou o modelo, além de utilizar o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos (BRESSER; SPINK, 2006).

Entretanto, Abrucio (1998) discute que, apesar da onda gerencialista que emerge nos modelos de gestão pública adotada por vários países do mundo, as melhorias conquistadas no modelo de administração pública, como as constantes avaliações de eficiência, eficácia e efetividade das políticas públicas, são consequências das mudanças ocorridas no perfil de comportamento da sociedade ao incorporar conceitos de cidadania, que possibilita, a partir daí, exigir do Estado padrões de qualidade nos serviços públicos. Tenório e Saravia (2006) compartilham da mesma ideia, pois consideram que a relação do Estado com a sociedade brasileira mudou a partir da década de 1970, e tal mudança ocorreu devido à intensificação da participação da sociedade civil através de reclamos e proposições.

Autores como Schwartzman (1999) e Bresser Pereira (2001) consideram que, no cenário atual nas instituições públicas brasileiras, coexistem três modelos de Estado que, de certa forma, convivem em relativa harmonia. Na estrutura do Estado, é possível encontrar instituições que vivem conforme o modelo Gerencialista; em outras, impera o modelo Burocrático da década de 1930, e também tem aquelas que se baseiam em práticas patrimonialistas.

A influência da adoção do modelo de gestão pública gerencialista sobre o modo de elaboração e condução das políticas públicas é discutida por Souza (2006). Segundo a autora, esse modelo de gestão implicou a adoção de novos formatos de políticas públicas, que têm por principal objetivo a eficiência, aliada a outros fatores, como credibilidade e a delegação das políticas públicas para instituições ‘politicamente independentes, como no caso de ONGs, a OMC, etc. Cavalcanti e Peci (2005) complementam que, devido à 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.

Concomitante à onda da eficiência das políticas públicas, Souza (2006) e Paula (2005) comentam o surgimento de uma nova tentativa adotada primordialmente por países em desenvolvimento, que são as políticas públicas participativas, que têm em sua maioria cunho social. 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, os exemplos disso podem ser verificados nos conselhos comunitários e nos orçamentos participativos (SOUZA, 2006; PAULA, 2005).

Ruediger e Riccio (2005) discutem que, apesar das mudanças ocorridas nos modelos de gestão do Estado, o Brasil ainda apresenta grandes assimetrias sociais. Perante tais conflitos, atualmente, o Estado brasileiro manifesta sua tentativa de redefinir seu papel, passando de agente hegemônico para regulador e articulador de ações coletivas, exercendo assim a ampliação da esfera pública. Tais ações seriam as responsáveis por formar a base para o estabelecimento de políticas públicas estruturantes e sinérgicas de desenvolvimento (RUEDIGER; RICCIO, 2005).

Nesse contexto, surge a discussão a respeito das mudanças que estão ocorrendo na gestão pública que ainda não se encontram definidas como uma reforma, apesar de várias mudanças estarem ocorrendo, principalmente nas políticas públicas. Vários autores discutem essa nova “reforma”, atribuindo-lhe diferentes nomes. Paula (2005) chama-a de Gestão Societal, e Tenório e Saravia (2006), de Gestão Social. Segundo Tenório e Saravia (2006), a gestão pública diz respeito às ações do Estado implementadas através dos governos nacionais e subnacionais, visando a atender aos interesses da sociedade, enquanto a gestão social corresponde às ações do poder público implementadas com a participação da sociedade civil; dessa forma, gestão social é um tipo de gestão pública voltada para a população.

Paula (2005) pontua que a gestão societal surgiu a partir da ânsia da população por participar na política, e tal iniciativa ocorre desde os anos de 1960, mas durante todo esse tempo ficou em segundo plano perante as reformas desenvolvimentistas e gerencialistas que ocorreram no Brasil. A ideia de gestão social manifestou-se mais fortemente com a ascensão do Partido Trabalhista no País, sendo portanto, no início do governo Lula. Dentre os discursos traçados pelos ministros e secretários, evidenciava-se a ideia de controle social e participação da sociedade na elaboração das políticas públicas.

Sendo assim, Tenório e Saravia (2006) complementam que a gestão social deve superar a prática de uma gestão pública voltada para solução de problemas sociais e também consistir em uma prática gerencial na qual a participação da sociedade é incorporada no planejamento e na implementação de políticas públicas.

Autores como Colluci Filho (2003) e Tenório e Rozemberg (1997) complementam a discussão a respeito da gestão social, pontuando o papel exercido pela sociedade. O Estado (considerado como o responsável por promover mudanças) depende do auxílio da sociedade civil para a elaboração e condução das políticas públicas. Para promover tais ações, o Estado é obrigado a reconhecer sua incapacidade para assumir sozinho a responsabilidade pela elaboração de políticas e a tomada de decisões inseridas no contexto.

Ruediger e Riccio (2005) discutem que boa parte da população do Brasil não possui os conhecimentos básicos necessários para lidar com essa nova realidade participativa, onde eles se posicionam como instrumentos de decisão. A esse cenário, um ponto primordial para suprir essas deficiências é prover o acesso à escola, principalmente por essa ser uma instituição que possui uma capilaridade social e, portanto, possibilita o acesso à população. Na opinião dos autores, as escolas públicas no Brasil poderiam ir além da finalidade educacional e consistir em um espaço cívico e de convívio social, cuja frequência não é composta somente pelos estudantes, mas também pela comunidade em geral. A necessidade da construção de um novo contrato social para se adequar a essa realidade participativa precisa do intermédio da escola para promover a conscientização da população.

A partir dessa discussão, elaborou-se o Quadro 2, que resume as principais mudanças ocorridas no cenário das políticas públicas no mundo e a forma como tais mudanças refletiram nas políticas públicas desenvolvidas no Brasil.

<b>Evolução do cenário de políticas públicas</b>		
<b>Contexto Político, Econômico e Social</b>	<b>Influência no cenário da gestão pública e políticas públicas</b>	<b>Autores</b>
Cenário de conflitos entre capital e trabalho após a Revolução industrial	Criação das políticas públicas sociais	DALARI (1998); MARTINS (2010); FREY (2001).
Após a 1ª GM – emergência de problemas sociais seguida pela grande depressão de 1929, emergência da abordagem Keynesiana	Emergência do Estado de Bem-Estar Social Aumento do número de Políticas Sociais	LEHFELD (2008); PAULA (2005); MARTINS (2010); BRESSER PEREIRA (2001).
Década de 1960 – crise do Welfare State Internacionalização dos problemas econômicos	Ascensão das ideias de desintervenção Estatal Modelo Gerencialista Estado regulador	LEHFELD (2008); PAULA (2005); MARTINS (2010); BRESSER PEREIRA (2001).
<b>Cenário de políticas públicas no Brasil</b>		
Reação ao cenário autoritário da Revolução de 1930 Constituição de 1934 (Revogada em 1937)	Intervenção do Estado na prestação de serviços sociais	MARTINS (2010); BRESSER PEREIRA (2001).
Plano de Metas (JK), política populista e clientelista e desenvolvimento econômico pela industrialização	Políticas estabelecidas contemplavam a dimensão social, entretanto a colocavam-na em último plano, sendo a dimensão econômica muito mais importante.	MARTINS, (2010); BRESSER PEREIRA (2001).
Crise econômica dos anos 60, golpe militar de 1964	Foco na reforma desenvolvimentista, busca pelo desenvolvimento industrial e fundações ficaram responsáveis por prestar serviços sociais – início da desintervenção estatal.	BRESSER PEREIRA (2001).
Fim do período ditatorial, retorno da democracia, agravamento da crise fiscal, Constituição de 1988	Reforma gerencialista no Brasil Políticas públicas focam eficiência e eficácia Descentralização da execução das políticas públicas	MARTINS (2010); BRESSER PEREIRA (2001).
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.	PAULA (2005); TENÓRIO; ROZEMBERG (1997); FERRAZ; PASSADOR (2006).

**Quadro 2: Cenário de Políticas Públicas**

Fonte: Elaborado pela autora

Após essa discussão sobre surgimento e mudanças ocorridas nas políticas públicas a partir das mudanças ocorridas nos modelos de gestão, surge a necessidade de definir as chamadas políticas públicas e os mecanismos que possibilitam sua avaliação para verificar a eficiência.

### 2.1.1 O que são Políticas Públicas e como são avaliadas

A conceituação de política pública é um tema que apresenta diversas divergências devido às diferentes concepções que se tem dos termos que a compõem. Heiddemann e Salm (2010) discutem que a expressão política pública pode ser alvo de discussões, pois a própria palavra “política”, por sua formação, já se refere ao contexto público. Dentre vários significados e interpretações da palavra política, uma definição que os autores propõem resume bem os seus vários significados e a forma como ela é aplicada nos contextos “ [...] política é a arte de governar e realizar o bem público” (HEIDEMANN; SALM, 2010, p. 29).

Tendo em vista a definição particular de política, pode-se refletir sobre o que seria política pública. Uma das definições clássicas é a de Jobert e Muller (1987), que descrevem as políticas públicas como mecanismos de ação do Estado. Em seu texto, os autores discutem a respeito das dimensões que devem ser contempladas pela política pública de modo a garantir sua execução, sendo elas:

- Dimensão cognitiva: a forma como o setor e a sociedade irão evoluir e a forma que a política pública irá adequar-se a essa evolução.
- Dimensão normativa: trata-se dos valores que atribuem respeito a essa evolução.
- Dimensão instrumental: conjunto de princípios de ação que irão orientar a ação pública.

Sendo assim, essa visão de políticas públicas consiste na forma como o Estado intervém nos diversos setores da sociedade através de seus programas e ações, visando a alterar a realidade vigente de modo a atender às demandas da sociedade envolvida no contexto (JOBERT; MULLER, 1987).

Saravia (2006) conceitua políticas públicas como um fluxo de decisões públicas que objetivam, de acordo com as condições a que se remetem, manter o equilíbrio social ou introduzir desequilíbrios com a finalidade de modificar a realidade. Tais decisões têm como direcionadoras as reações e modificações ocorridas no tecido social, os valores, ideias e visões que influem no contexto a ser alterado.

[...] poderíamos dizer que ela [política pública] é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

Várias são as variações setoriais do termo política pública. Um exemplo seria o das chamadas políticas de Estado, que seriam políticas públicas estáveis e inflexíveis que obrigam todos os governos de um determinado Estado a implementá-las. Outro tipo são as políticas sociais, que seriam as políticas de saúde, educação, transporte, entre outras, cuja responsabilidade no Brasil é partilhada entre os três níveis de poder – federal, estadual e municipal. Essa partilha foi definida após a Constituição de 1988, que definiu a descentralização da atuação governamental (HEIDEMANN; SALM, 2010; CAVALCANTI, 2011).

Nesse ponto, há de se ressaltar que as políticas públicas geridas pelos poderes locais são subdivididas em duas categorias conforme descreve Arretche (2009): (a) reguladas – as legislações federais definem o percentual do orçamento que deve ser direcionado para elas (exemplos dessas políticas no Brasil seriam as políticas de saúde e educação – esta última discutida mais adiante no texto), e (b) não reguladas – a legislação federal não define muitas regulações para essas políticas (ex: habitação, transporte e saneamento).

Apesar de possuir uma definição simples, a análise e a avaliação das políticas públicas envolvem diversos fatores a respeito da natureza e determinação associada a cada política. Ao se discutir as políticas sociais, a aferição positiva ou negativa da política é complexa e exige grandes esforços de análise. Contempla-se, nesta análise, o padrão de proteção social a ser implementado pelo Estado e quais serão os mecanismos de ação que este irá escolher (HÖFLING, 2001).

Nesse sentido, Faleiros (1991) discute que a elaboração das políticas sociais se dá através de uma articulação do poder e da economia; sendo assim, para analisá-las, é necessário considerar a conjuntura política e a correlação de forças no momento de sua elaboração, para somente assim compreender todo o entorno das políticas sociais.

Historicamente, no Brasil, os modelos de avaliação de políticas públicas sociais eram restritos às áreas de Educação e Saúde, sendo que, nas demais áreas sociais, eram realizados estudos de caso e não avaliação de políticas. Uma característica dos processos avaliativos traçados na época, que ainda é preponderante atualmente, era a crise de utilização das informações, o fato de elas não serem publicadas e disponibilizadas para os interessados em estudá-las e discuti-las, tornava a coleta dessas informações desnecessária. A não participação da sociedade a respeito dos resultados das avaliações devia-se também à não participação dessa nos processos avaliativos (FAGUNDES; MOURA, 2009).

A popularização das avaliações de políticas públicas foi recente e surgiu como uma forma de legitimar as mudanças ocorridas a partir da reforma do Estado, a reforma

gerencialista. A partir dessa mudança, as políticas sociais passaram a ser serviços não exclusivos do Estado, sendo portanto, produtos da iniciativa privada e pública não estatal. A realização dessas avaliações pelo Estado era encarada como ferramenta de planejamento destinada aos formuladores de políticas públicas, e os resultados obtidos teoricamente deveriam ser rapidamente incorporados às políticas públicas, visando a maximizar a consecução dos objetivos, programas e políticas bem como fornecer direcionamentos para aprimorá-los (FARIA, 2005; PERONI, 2009; FALEIROS, 1991).

Autores como Arretche (2003), Faria (2005) e Trevisan e Bellen (2008) questionariam que as discussões acadêmicas a respeito da avaliação de políticas públicas sociais estão crescendo nos últimos anos, entretanto são desenvolvidos com um foco muito específico de verificar a forma como as avaliações foram utilizadas pelos organizadores para corrigir ou melhorar as políticas públicas implementadas, no entanto negligenciam outras dimensões possíveis de serem extraídas de tais avaliações, como, por exemplo, o impacto delas no processo eleitoral, as diferenças dos modelos de avaliação seguidos por países que adotam regimes de governo diferentes (parlamentarismo, presidencialistas, etc.).

Dentre os setores a serem contemplados pelas avaliações de políticas públicas sociais, tem-se a educação. A avaliação de políticas públicas educacionais no Brasil tem como pano de fundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, de 20-12-1996), que estabelece os parâmetros para a educação no Brasil, em seus diversos níveis (FLEURY, 2003; RICHIT, 2010).

Na LDB, encontram-se direcionamentos para mudanças na educação que promovem a descentralização e a autonomia às escolas de educação básica e universidades, além de instituir que a educação precisa passar por um processo regular de avaliação. Para que a lei fosse exercida, o MEC teve seu papel redefinido, passando a agir como coordenador das políticas educacionais nacionais, e os governos estaduais e municipais ficaram responsáveis pela execução das políticas (FLEURY, 2003).

As políticas educacionais elaboradas passaram a ter novo enfoque que, primordialmente, buscava reduzir as desigualdades sociais, econômicas e regionais que dificultam que o Ensino Fundamental fosse universalizado. Visando a atender esse objetivo, foram implementadas políticas diversas que vão desde a valorização dos professores, à garantia de acesso e permanência na educação básica, entre outros (FLEURY, 2003; RICHIT, 2010).

Na década de 1990, um dos principais programas de avaliação de políticas educacionais foi o programa de Avaliação Educacional (AE). Desenvolvido em conjunto com

órgãos internacionais (ONU, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, entre outros), objetivava desenvolver instrumentos para monitorar a qualidade e a eficiência da educação no País e fornecer subsídios para elaboração de políticas públicas educacionais. De acordo com Richit (2010) o programa envolvia avaliação institucional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão (extinto em 2003 e substituído pelo ENADE).

O cenário da educação no qual estão sendo desenvolvidas as avaliações de políticas públicas educacionais é resultado de um longo processo de construção e evolução da educação pública no Brasil. Para compreender melhor esse cenário, desenvolve-se, no tópico seguinte, a análise da Educação Pública no Brasil.

## **2.2 Educação Pública no Brasil**

Atualmente, verifica-se que o cenário econômico, social e administrativo dos países é marcado por uma grande interdependência entre as economias que são largamente influenciadas pelo fenômeno da globalização. Nesse cenário, surgiu a revolução técnico-científica, na qual a atividade econômica mudou o foco de indústria automobilística e petroquímica, para a intensa valorização da tecnologia e mão de obra qualificada com elevada escolaridade. Drucker (1997) afirma que, nesta era, a principal moeda tornou-se o conhecimento, que vincula seu nascimento e desenvolvimento às pessoas, livros e bancos de dados que possuem informações. Sendo assim, um dos desafios deste novo cenário é como lidar com a formação das pessoas em termos educacionais.

A UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, órgão internacional, entra em destaque no cenário educacional por ter entre seus objetivos a educação de qualidade para todos, e para isso analisa a situação educacional dos países e articula estratégias que visem a melhorar os cenários. Para auxiliar nessas análises, a organização criou o conceito de quatro pilares da educação, publicados no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Através desses pilares, a UNESCO passa a imagem de que, atualmente, o desenvolvimento de recursos humanos implica não somente a capacitação profissional de alto padrão, mas também de consciência dos tópicos relacionados à cultura, meio ambiente e sociedade. (SILVA; CUNHA, 2002).



Dessa forma, o ideal de educação para o século XXI consiste no desenvolvimento educacional que se dá ao longo da vida, acompanhando as mudanças ocorridas no cenário e no contexto do jovem a ser educado. A educação deverá focar-se na formação do cidadão, da pessoa em sentido amplo, não somente focando a questão profissional (ALVES, 2007). Moreira (2000) complementa que a escola é resultado do estágio de desenvolvimento econômico, político e social de um país. A ela cabe disponibilizar o conhecimento para a sociedade, visando à sua conscientização.

Ruediger e Riccio (2005) complementam os autores anteriores ao discutir que a participação da população nos modelos atuais de gestão do Estado demanda que a educação seja vista como foco no investimento social, sendo portanto considerada meta estratégica para o País. Para isso, será necessário aprofundar os conhecimentos sobre o sistema básico de ensino público para poder desenhar políticas públicas para esse setor.

Em uma perspectiva histórica, Teixeira (1956) discute que não era muito antiga a concepção de a educação escolar ter caráter voluntário e ser destinada aos estudantes que quisessem recebê-la na forma de lazer. Naquele período, sua abrangência era restrita à elite social, sendo a classe dominante a responsável por educar seus filhos com o objetivo de mantê-los afastados das atividades práticas e econômicas durante o período educacional. Essa concepção social da educação ajudou a reforçar a ideia de que ela consistia em um mecanismo de manter a posição social dominante do indivíduo.

Na linha histórica das escolas, inicialmente, elas eram mantidas pela Igreja e somente no século XIX é que a educação passou a sofrer interferência do Estado. Tal interferência, inicialmente, consistia apenas em oferecer o mínimo de educação escolar à população para atender às demandas da sociedade que começava a ficar mais complexa (TEIXEIRA, 1956).

Ao traçar a evolução da educação no Brasil a partir da metade do século XX, Passador (2006) apresenta que, na década de 1950, a educação foi definida conforme o modelo nacional-desenvolvimentista, sendo considerada um fator para o desenvolvimento, e objetivava a modernização da sociedade e, principalmente, a formação de recursos humanos.

Nos anos de 1960, a crise existente do cenário da educação ficou evidente através da Lei 4.024. A lei reforçava o caráter elitista da educação, entretanto propôs mudanças ao modo como ela era conduzida com adequações no conteúdo escolar e, principalmente, atribuindo aos Estados a responsabilização pelo Ensino Primário e Médio, constituindo-se um dos primeiros exemplos de descentralização (LEITE, 1999).

A partir da década de 70, a ideia de educação para o desenvolvimento passa a ter um viés centralizador pela esfera federal, que visava principalmente a ampliar o acesso através da

expansão da rede de ensino. Apesar da forte repressão aos movimentos estudantis, o período apresentou-se favorável ao desenvolvimento do primeiro, segundo e terceiro grau no País, buscando formar quadros científicos e tecnológicos (PASSADOR, 2006).

Durham (1998) comenta que esse período representou um diferencial do Brasil com relação aos demais países da América Latina, que também passavam por períodos governados por militares, uma vez que os maiores índices de expansão do ensino brasileiro ocorreram naquele período. Além disso, foi incentivada a criação de cursos de mestrado e doutorado, que possibilitaram a formação de centros de investigação nacionais, além de garantir vagas na Educação Básica e favorecer o acesso ao Ensino Superior.

A década de 1980, conforme relata Passador (2006), refere-se à interiorização das instituições educacionais de terceiro grau públicas e privadas que se estabeleceram em cidades de médio porte. Além disso, houve um declínio das instituições católicas de Ensino Superior, devido ao surgimento de diversas faculdades e universidades leigas.

Os próximos anos viriam com grandes marcas das crises econômicas, fiscais e políticas atravessadas pelo Estado brasileiro no final dos anos de 1980 e início da década de 1990. A retomada das políticas públicas no País viria junto com a conquista da estabilidade econômica obtida no Governo FHC, período no qual o Estado brasileiro passou por uma importante reforma que visava à sua modernização e racionalização. Dentre os campos afetados pelas mudanças desse governo, tem-se a educação. Uma das principais mudanças ocorridas nesse governo foi a priorização do Ensino Fundamental (estimulada principalmente pela criação do FUNDEF) e a progressiva universalização do Ensino Médio (OLIVEIRA, D.A, 2010).

Oliveira D.A. (2010) discute que a delegação da responsabilidade da educação aos estados e municípios (descentralização), sem o respectivo respaldo financeiro para ampliação de vagas até a universalização do ensino, contribuiu para que o cenário de má qualidade da educação pública brasileira se consolidasse. Passador (2006) considera que o sistema educacional estava em um padrão caótico e ineficiente, a baixa qualidade do ensino refletia-se nos elevados índices de repetência, o longo período que os estudantes levavam para concluir seus estudos, além do baixo índice de conclusão (abaixo de 45%).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 16 a 18) estabeleceu a descentralização da educação, alterando as responsabilidades dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal:

- Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:  
I - as instituições de ensino mantidas pela União;  
II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

A expansão do ensino público com sua universalização foi atingida no final do século XX, entretanto tal expansão foi acompanhada por uma política de redução do investimento público em educação, que teve impacto direto no nível de qualidade da educação disponibilizada para a população. A elevada ampliação de alunos nas escolas e sua permanência para níveis mais elevados de ensino reverteram um quadro historicamente predominante, de baixo índice de conclusão do ensino e elevada evasão. Entretanto, o antigo cenário não demonstrava problemas com relação à qualidade do ensino, os poucos alunos que persistiam na escola não apresentavam problemas de desempenho escolar e, portanto, a qualidade era considerada boa (OLIVEIRA, R.P., 2007).

Sendo assim, os esforços voltados para a educação no Brasil mudaram seu foco, e durante a década de 2000, a preocupação por vagas transferiu-se para a preocupação por promover qualidade à educação pública Brasileira. Nesse sentido, as políticas desenvolvidas pelo governo visavam primordialmente a avaliar a educação no quesito qualidade como um mecanismo de identificar maneiras e estratégias para melhorar os resultados (OLIVEIRA, D.A., 2009).

Nesse cenário, foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade na educação. O índice possui uma escala de pontuação que vai de zero a dez e que possibilita a identificação de municípios e escolas que possuem melhor/pior desempenho, favorecendo o direcionamento de ações por parte do Ministério da Educação (OLIVEIRA, D.A., 2009).

Mello (1991) faz uma discussão de grande importância que revela uma incoerência do sistema educacional brasileiro. Ele comenta que o Brasil obteve grandes avanços em termos de educação, uma vez que desenvolveu centros de excelência em Ensino Superior, que alcançam patamares avançados em termos de pesquisas científicas e tecnológicas. No entanto,

ao analisar a Educação Básica obrigatória, tem-se um cenário de extrema fragilidade, exibindo o descompasso no sistema educacional brasileiro.

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 através 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 afirma Alves (2007).

Sendo assim, a partir desse pano de fundo do cenário educacional, parte-se para uma análise mais específica sobre o contexto educacional rural.

### **2.2.1 Cenário educacional do campo**

A descrição do cenário educacional do campo no Brasil, atualmente, requer que seja realizada uma análise retrospectiva que possibilite a compreensão dos fatores que determinaram o atual contexto. De maneira geral, Molina, Montenegro e Oliveira (2010) discutem 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. Damasceno e Beserra (2004) complementam que o cenário de abandono da educação campesina abrange também o meio acadêmico. As autoras realizaram um estudo verificando as pesquisas desenvolvidas no campo da educação rural e constataram a baixa quantidade de esforços acadêmicos para lidar com os temas ligados à educação do campo.

A concepção da educação rural no antigo paradigma, conforme discute Baptista (2003), é 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. Passador (2006) apresenta em sua visão que não existe a chamada educação rural, mas, sim, fragmentos de educação urbanizada introduzida no meio rural. Para a autora, “a educação rural adequada à cultura e ao ‘homem do campo’ precisa ser um elo entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais” (PASSADOR, 2006, p. 115- grifo do autor).

A educação no meio rural no Brasil iniciou-se em 1889 através da criação, pelo Governo, da Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria e, em 1909, criaram-se as instituições voltadas para estudos agrônômicos. Apesar disso, a educação pública consolidou-se somente na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação. Naquela época, a preocupação do Governo era a formação do homem urbano, devido à intensa necessidade de mão de obra para a indústria, intensificada na década de 50 (PASSADOR, 2006). Barreiro (2010) descreve que, naquele período, o fluxo migratório do campo para a cidade provocou efeitos como o “inchaço” urbano e a baixa qualificação profissional da população rural que se instalava nas cidades.

A educação rural pautava-se no chamado ruralismo pedagógico, que visava a fixar o homem ao campo, e nesse sentido seria necessário que o currículo escolar fosse readequado para possibilitar que o trabalhador rural encontrasse respostas para suas situações cotidianas (CALAZANS, 1993). Nesse contexto, criaram-se as escolas Normais Rurais que possuíam inspiração no modelo mexicano que vinha sendo implementado desde a década de 1920 (BARREIRO, 2010; WERLE, 2005; LEITE, 1999).

A forte influência dos EUA sobre o Brasil influenciou significativamente na elaboração dos currículos escolares, que passaram a adotar nas escolas brasileiras a estrutura curricular americana. Os jovens do meio rural, que até então tinham pouco acesso à educação formal, passaram a frequentar essas escolas e, apesar dos esforços de adequar a pedagogia, o modelo importado levava-os a lidar com realidades completamente distintas da sua. Isso desencadeou às pessoas do meio rural, um grande desinteresse pela escola, sendo muito mais proveitoso o aprendizado na prática, por conta própria ou por orientação dos pais (PASSADOR, 2006).

Ao longo do século XX, a visão da escola por parte da população agrícola sofreu algumas mudanças, passando a ser vista como um agente civilizador, mesmo porque intensificou-se o fluxo migratório do campo para a cidade. A escola legitimou-se na concepção dos trabalhadores como espaço de transmissão de conhecimentos; no entanto, os filhos de camponeses não eram dispensados do trabalho para conduzir seus estudos durante muito tempo (PASSADOR, 2006).

Em meados dos anos de 1990, a tendência de abandono e a falta de atenção à educação do campo começaram a mudar, Molina (2003) e Lima e Bezerra (2011) ressaltam que o principal fator motivador dessas mudanças foi o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), que consistiu em um marco histórico por simbolizar o resultado da luta dos movimentos sociais por reforma agrária. Nesse encontro, as lideranças se

reuniram e discutiram iniciativas locais que vinham ocorrendo no interior dos acampamentos e tinham apresentado resultados positivos. Toda essa movimentação serviu como semente para um movimento social que iria surgir logo depois e que teria um papel fundamental em mudar o contexto da educação campesina no País.

Molina (2003), Munarim (2008a), Antonio e Martins (2009) e Bezerra Neto (2010) descrevem que tal movimento foi o movimento “Por uma educação do Campo”, constituído pelos sujeitos sociais do campo. O movimento objetiva, sobretudo, a criação de políticas públicas que visem a renovar a chamada Educação Rural, atribuindo-lhe níveis de qualidade e fugindo da ideia de exclusão e domesticação da população que vive no campo.

Bresler et al. (2009, p.115) afirmam que o objetivo da Escola do Campo é “desenvolver uma educação de qualidade social voltada para o desenvolvimento da cidadania, da solidariedade, do respeito às diferenças e ao meio ambiente”. Fernandes e Molina (2004, p. 9-10) consideram que a Educação do campo consiste em um novo paradigma<sup>2</sup> 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”. Nessa nova ideia, 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, os aspectos culturais, sua organização própria de política, trabalho e espaço (FERNANDO; MOLINA, 2004; GOMES NETO et al., 1994).

Bresler et al. (2009) descrevem que existem alguns princípios que regem a Escola do Campo, sendo eles:

- Qualidade social da educação
- Inserção em um contexto global;
- Educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo, na teoria e na prática;
- Democratização do acesso ao conhecimento;
- Gestão democrática e participação da comunidade na tomada de decisões;
- Espaços e tempos alternativos de educação;
- Construção de um novo homem e de uma nova mulher através do resgate da sua identidade;
- Resistência e luta do homem e da mulher no campo;
- Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica, e
- Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais.

Baptista (2003) pontua que, no Brasil, a forma de atuação da educação do campo só foi formalizada em 2002, através das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas

---

<sup>2</sup> Nesse contexto, os autores consideram paradigma segundo a visão de Kuhn: KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1994.

Escolas do Campo – feita através da Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação, apresentada em anexo nesse estudo.

No artigo 2º parágrafo único, a educação do campo é definida como:

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

Nessas diretrizes, definiram-se cinco elementos, sendo eles: a proposta pedagógica e a organização curricular; a organização do sistema de ensino e a estrutura escolar; a gestão escolar participativa e os valores das parcerias; a formação inicial e continuada dos professores; e, por último, o financiamento da educação nas Escolas do Campo. A autora afirma que o desempenho da escola é em função da qualidade e seriedade desses elementos, que, além de serem estudados, devem ser planejados e implementados. A inclusão de temáticas de agricultura e meio ambiente não é suficiente, sendo necessário haver um planejamento pedagógico fundamentado na especificidade rural (BAPTISTA, 2003).

Posterior a essa resolução, foram publicados vários pareceres oficiais do Ministério da Educação a respeito da educação do campo, e dentre os temas abordados, destacam-se a Regularização das Casas Familiares Rurais (MEC, 2011a) e a idade mínima permitida para que as crianças do campo frequentem essa modalidade de educação que utiliza a pedagogia da alternância (MEC, 2011b). Além disso, nos pareceres, é formalizado que os textos que irão tratar sobre a educação no meio rural deverão chamá-la de Educação do Campo, evidenciando sua importância e a necessidade da criação de uma Política Nacional do Campo (MEC, 2011c).

Nesse contexto, Arroyo e Fernandes (2000) discutem a mudança do perfil de educação rural que era vigente até então, apresentando uma nova feição que vincula a educação ao movimento social e não a modelos tecnológicos e a demandas de mercado.

A melhoria dos indicadores de educação no campo possui vários entraves que vão desde a infraestrutura disponibilizada pelo poder público (esferas municipal, estadual e federal), passando por questões relativas à capacitação de professores, adequação do conteúdo a ser ministrado, entre outros. A partir dessas debilidades e de indicadores publicados pelo INEP, Henriques et al. (2007) elaboraram uma lista de tópicos que relacionam os pontos cruciais a serem melhorados no escopo da educação do campo no Brasil:

- Falta de infraestrutura física para as escolas;
- Más condições do transporte escolar tanto para professores quanto para alunos;

- Elevada rotatividade de professores devido à falta de profissionais habilitados;
- Conteúdo curricular voltado para o urbanocentrismo, não valorizando aspectos da realidade local relacionados ao universo simbólico dos alunos;
- Falta de assistência pedagógica e supervisão escolar.

Todo esse cenário de não valorização da educação do campo gera consequências sobre o nível de importância atribuído à educação por parte da população rural. Ao não se identificar com a realidade apresentada na escola, crianças e pais acabam perdendo o estímulo para se manter nas escolas; além disso, a dificuldade de acesso dos alunos intensifica o desestímulo. Brancaleoni e Pinto (2010) questionam esse fator de relativização da necessidade da educação no contexto do campo. Os autores relatam uma experiência prática a respeito das mudanças no perfil social de um grupo de pessoas que vivem em um assentamento rural<sup>3</sup> após terem contato e envolvimento com a Escola do Campo. Tal experiência possibilitou que essas pessoas desenvolvessem um senso de responsabilidade para com a escola, reconhecendo-a como um bem público e participando ativamente como criadores do novo ambiente rural.

Dentre a população afetada pelo desestímulo à educação, encontram-se os pequenos produtores, muitos deles vinculados ao modelo de agricultura familiar. 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.

O perfil da população envolvida na agricultura familiar no Brasil é bem heterogêneo, formada por pequenos produtores pobres, com baixa capacidade produtiva e pouco acesso ao mercado, mas também por pequenos produtores empreendedores, organizados e capacitados, que vinculam sua produção a associações e cooperativas que favorecem o acesso ao mercado (SOUZA FILHO; BATALHA, 2005).

A compreensão da agricultura familiar no Brasil exige que seja analisada a conceituação determinada na legislação brasileira, na 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;

---

<sup>3</sup> As escolas do campo de assentamentos difere em sua organização com relação às escolas do campo que não são ligadas ao Movimento dos Sem-Terra; tal discussão não será contemplada no presente estudo, entretanto a experiência citada pode ser extrapolada para outros contextos.



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 - aquicultores 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 500 m³ (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 fiscoadores;

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 o que consiste área rural, e baseado nisso apurar os dados utilizados no presente estudo.

A população rural no Brasil apresenta maiores índices de analfabetismo com relação à população urbana. De acordo com a PNAD 2009, a população não alfabetizada residente em área rural no Brasil corresponde a aproximadamente 24% da população, enquanto na área urbana esse índice é próximo a 8%. 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. A seguir apresenta-se o Quadro 3 com o percentual da população alfabetizada e não alfabetizada em cada faixa etária, entre os seis e os 18 anos.

Alfabetização e grupos de idade	Pessoas de 5 a 18 anos		
	Total	Urbana	Rural
		Total	Total
<b>Alfabetizadas</b>	<b>88,86%</b>	<b>91,11%</b>	<b>76,96%</b>
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%
<b>Não alfabetizadas</b>	<b>11,14%</b>	<b>8,89%</b>	<b>23,04%</b>
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%

**Quadro 3: Alfabetização por grupos de idade – PNAD 2009**

Fonte: adaptado pela autora a partir da PNAD 2009

De maneira geral a população brasileira, conforme dados do IBGE, é predominantemente urbana, entretanto ao se analisar os dados mais recentes disponibilizados pelo Censo Demográfico 2010, eles mostram que aproximadamente 30.000.000 pessoas vivem na área considerada como rural, o que corresponde a aproximadamente 16% da população brasileira.

Segundo dados do Censo escolar de 2010, o número de matrículas nas escolas rurais, envolvendo tanto 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. O Estado de São Paulo, considerado como o Estado mais urbano do País, apresentou 153.141 matrículas nas escolas rurais, representando em torno de 2,5% da população matriculada em área rural do País e 2% do total de sua população matriculada na Educação Básica, evidenciando a importância e a necessidade de manter e criar novas escolas no ambiente rural para atender essa população.

De acordo com Kageyama (2008), o desenvolvimento rural não é identificado como crescimento econômico, mas, sim, um processo de múltiplas dimensões, contemplando aspectos econômicos, socioculturais, político-institucionais e ambientais, portanto a educação direcionada a essa população, bem como às políticas públicas a serem desenvolvidas precisam ser multidimensionais, envolvendo várias áreas na tentativa de promover melhoria nas condições de vida da população rural como um todo.

Soma-se a essas dificuldades um novo conceito explorado por Cunha (2009), que trata de uma tendência que vem ocorrendo com as escolas do campo, chamada de nucleação. A população do campo muitas vezes se localiza geograficamente dispersa, fazendo com que as escolas localizadas no campo sejam próximas a um número muito restrito de alunos e distante geograficamente dos demais, desestimulando-os a enfrentar longas distâncias muitas vezes com transporte precário. Além disso, as escolas tornam-se muito caras do ponto de vista de custo por aluno, pois é pequena a população de alunos que atendem e não possibilita ganhos em escala.

Vendramini (2004) aponta uma saída que vem sendo tomada para esse elevado custo: trata-se da nucleação de escolas, que consiste no agrupamento em um único ponto de várias escolas. Do ponto de vista econômico, essa estratégia cumpre o objetivo de reduzir o custo por aluno, além de contribuir para o fim das salas multisseriadas. As crianças são transportadas por estradas e veículos muitas vezes sucateados, desestimulando os mais distantes de frequentarem a escola. Com o efeito dessa política, é possível verificar uma intensa redução no número de escolas do campo. Cunha (2009) faz uma análise a respeito da

redução das escolas durante a década de 1990 e 2000 em algumas cidades, evidenciando uma grande redução.

Ao realizar essa mesma análise para os anos mais recentes (2002, 2006, 2010) no Estado de São Paulo, verificou-se que, do ano de 2002 a 2006, várias escolas do campo foram fechadas, havendo várias cidades que deixaram de ter educação do Campo e outras que antes possuíam várias escolas nessa modalidade, tiveram seu número reduzido em um intervalo de 4 anos. O Quadro 4 ressalta alguns municípios que apresentam essa situação, entretanto é importante mencionar que se realizou uma seleção arbitrária de alguns municípios, havendo vários outros que apresentam uma situação semelhante.

Municípios do Estado de São Paulo e suas respectivas escolas localizadas na área rural (Dados censo escolar 2002 e 2006)			
Município	2002	2006	Varição 2002-2006
Araçoiaba da Serra	7	1	-6
Arandu	4	0	-4
Arujá	10	7	-3
Auriflama	1	0	-1
Avaré	9	4	-5
Barra Bonita	2	0	-2
Biritiba-Mirim	5	1	-4
Borebi	1	0	-1
Buri	8	4	-4
Caconde	6	3	-3
Cajobi	1	0	-1
Charqueada	2	0	-2
Embu-Guaçu	13	6	-7
Espírito Santo do Pinhal	4	0	-4
Ibiúna	66	39	-27
Indaiatuba	3	0	-3
Juquiá	21	0	-21
Lagoinha	12	0	-12
Nova Campina	3	0	-3
Ribeirão Branco	36	21	-15

**Quadro 4: Municípios do Estado de São Paulo e suas escolas na área rural**

**Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo escolar de 2002 e 2006**

Ao realizar a mesma análise no intervalo de quatro anos, entre 2006 e 2010, identificou-se uma surpresa: nesse intervalo, houve uma inversão nessa tendência com o saldo de criação/ desativação de Escolas no estado de São Paulo, sendo positivo em 641, ou seja, ao se somar todas as escolas novas no período e todas as desativadas, tem-se um resultado

positivo. Verifica-se que vários municípios que haviam perdido suas escolas do campo no intervalo anterior recuperaram suas escolas antigas e, em muitos deles ainda abriram novas escolas. Além disso, muitos municípios que antes não possuíam escolas passaram a ter. Novamente no Quadro 5, apresenta-se uma amostra desses municípios.

Municípios do Estado de São Paulo e suas respectivas escolas localizadas na área rural (Dados censo escolar 2002, 2006 e 2010)				
Município	2002	2006	2010	Varição 2006-2010
Adamantina	2	1	3	2
Águas da Prata	0	0	3	3
Altinópolis	1	1	2	1
Amparo	7	6	9	3
Apiáí	16	14	25	11
Araçatuba	3	2	6	4
Arapeí	2	2	7	5
Arujá	10	7	14	7
Atibaia	24	24	46	22
Cajati	16	16	26	10
Cerqueira César	1	0	6	6
Eldorado	23	22	48	26
Iguape	23	21	30	9
Paraibuna	11	12	27	15
Ribeirão Branco	36	21	34	13
Santa Isabel	22	21	33	12
Tatuí	10	10	24	14

**Quadro 5: Municípios do Estado de São Paulo e suas escolas na área rural**

**Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo escolas de 2002, 2006 e 2010.**

Ao discutir a educação rural no Brasil, especificamente no contexto do Estado de São Paulo, Brancaloni e Pinto (2010) abordam um contexto que já passou por diversas mudanças. Atualmente, o pensamento predominante na população do campo dessa região não diverge muito do resto do País, uma vez que a área rural do Estado é predominantemente voltada para o agronegócio com grandes produtores, e a população que vive no campo é pequena e não identifica grandes oportunidades futuras através da fixação no campo: sendo assim, preferem que as crianças e jovens sejam educados no ambiente urbano, de forma a ter contato com o meio “mais desenvolvido” e ter acesso a melhores condições de vida no futuro.

Entretanto, ao analisar os dados da área rural do Estado de São Paulo identifica-se um importante contingente de pessoas que lá habitam, em torno de 1,7 milhão de pessoas de

(Censo 2010). No que diz respeito à disponibilidade de escolas para atender ao contingente de população, a proporção de escolas por habitante da área urbana é muito maior que a proporção de escolas por habitante na área rural. De acordo com dados do Censo escolar 2010, existem na área urbana do Estado de São Paulo 25.419 escolas, e na área rural, 1.469 escolas.

Para melhor compreender o cenário das políticas públicas voltadas para educação do campo no Brasil e em especial no Estado de São Paulo, no tópico a seguir, é detalhada a evolução das políticas públicas voltadas para essa finalidade.

### **2.2.2 Cenário das políticas públicas de Educação do Campo**

No Brasil, o contexto histórico econômico e político foi o direcionador das políticas públicas desenvolvidas pelos governos para atender a seus objetivos e aos da população. No caso da educação rural, esse reflexo pode ser verificado pelas grandes mudanças ocorridas no cenário de políticas públicas de educação rural, passando por fases de grande valorização e por períodos de abandono e exclusão da população rural no escopo das políticas públicas.

A primeira iniciativa de ação sistematizada, voltada para educação rural no Brasil, foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>4</sup>. Criada em 1952 e oficializada somente em 1956 (em pleno modelo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek), foi 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, na década de 1950, foi permeada pela ideia de desenvolvimento industrial, e isso impactou na realidade da agricultura e da população que vivia no campo. Nesse contexto, a cultura urbana passou a ser sobrevalorizada com relação à cultura do campo e levou à criação de estereótipos sobre a população do campo, como ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso (BARREIRO, 2010; CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

O fundamento da criação da campanha ganhou força nas correntes filosóficas e ideológicas que discutiam o desenvolvimento econômico, cultural e social das populações

---

<sup>4</sup> 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 sendo feitas adaptações ao “pacote” que havia sido testado no País metrópole, realizando-se um transplante cultural da aplicação da política.

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 inadaptado ao seu meio, e a solução seria buscar a cidade (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

O contexto em que iniciou a valorização da educação rural coincidia com o pós-guerra e a ascensão da guerra fria e a conseqüente 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, consistiu em uma ameaça que fortaleceu a atenção direcionada para a redução do analfabetismo no Brasil, tanto no meio urbano como no 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. Nessa lei, vários fatores relacionados à educação brasileira foram alterados com foco majoritariamente na educação urbana, e a educação rural, por sua vez, foi deixada a cargo das municipalidades, que entretanto não foram resguardadas pela legislação na disponibilização de recursos financeiros e humanos, deixando para as prefeituras a responsabilidade de arcar com os custos de estruturar a educação rural. A partir disso, agravou-se o processo de precariedade da educação rural brasileira e sua completa submissão aos interesses urbanos (LEITE, 1999).

A mudança no contexto político do País com o golpe militar de 1964, representou mudanças no cenário da educação no Brasil. Um dos ideais do novo governo era de expandir o acesso ao Ensino Médio, no entanto privilegiando a população urbana. As escolas rurais, por sua vez foram vinculadas a empresas, reduzindo a responsabilidade do governo sob a educação rural e, conseqüentemente, excluindo-os dos modelos educacionais que seriam adotados. O ideal de extensão rural que havia sido enfraquecido anteriormente voltou a tomar força, e as professoras do ensino formal do campo foram substituídas por técnicos e extensionistas que eram financiados pelas empresas. Naquele período, foi idealizada uma reforma do ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, aumentando a obrigatoriedade em termos de anos de estudo e a visão profissionalizante da educação, mas sem se estender para a população rural (SILVA, 2003).

Ao discutir as mudanças pelas quais passou a educação rural no Brasil, Brancaloni e Pinto (2010) recordam que durante a década de 70, as políticas públicas voltadas para a educação rural eram muito precárias e, em algumas regiões do País, era comum o Estado

prover o transporte dos alunos para as escolas urbanas ou escolas “Núcleo” (para as quais os alunos de diferentes regiões eram direcionados), desativando as escolas rurais.

O cenário de baixa atenção às políticas públicas de Educação do Campo, a partir da década de 1960 até 1980, reforçou-se com o aumento dos índices de êxodo rural registrados na época. Tratava-se de uma tendência crescente no Brasil desde o início da industrialização, na década de 1930; entretanto, no período citado, o fluxo migratório atingiu níveis pouco vistos em outros países, alcançando a cifra de 27 milhões de pessoas (PASSADOR, 2006; CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999).

Tal comportamento era reflexo de uma 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 agronegócio e à manutenção dos latifúndios. Nesse cenário, a população essencialmente rural e ligada à agricultura familiar foi desamparada de políticas que buscassem atender a seus interesses (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. Tratava-se de um programa federal em parceria com a Universidade Federal do Ceará e financiado pelo BIRD. 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).

O período de redemocratização que ocorreu no final dos anos de 1980 e início de 1990 marcava uma nova mudança de conjuntura no País e com isso mudanças no modelo de governo e na atenção direcionada para a educação. Com a Constituição de 1988, 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.

Ainda na década de noventa, foi lançada uma política com foco específico na formação da população rural, principalmente aos moradores de assentamentos de reforma agrária. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, foi uma política criada pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, posteriormente incorporado ao INCRA. O PRONERA continua vigente e apoia projetos em vários níveis de ensino, desde

jovens adultos (EJA), Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e Ensino Superior (INCRA, 2008).

Mais recentemente, dois processos políticos foram desenvolvidos para a educação e possuem implicações sobre a Educação do Campo. O primeiro deles, 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. As críticas a essa política consistem no fato de ter sido desenvolvida pelo poder público, não contemplando a realidade dos problemas da Educação do Campo e, conseqüentemente, não atendendo às metas de qualidade da educação requeridas pelo Movimento de Educação do Campo, sendo unilateral e excludente (MUNARIM, 2008b).

O segundo processo político ocorrido foi a elaboração das Diretrizes Operacionais (apresentado em anexo e discutido no tópico anterior), diferente do Plano Nacional de Educação (PNE) consistiu 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). A resolução publicada do PNE assegura à população do campo o atendimento às especificidades relativas a essa modalidade de educação de forma que está contemplada a atuação dos movimentos sociais como participantes na construção da educação e assegurando que o Estado se responsabiliza pela criação de políticas e programas que garantam que a Escola do Campo se torne realidade para a população camponesa no Brasil.

Outra ação realizada de forma a estruturar a Educação do Campo foi a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em julho de 2004. Trata-se de uma secretaria do Ministério da Educação que concentra os temas ligados às minorias da educação, sendo eles: jovens e adultos, população do campo e índios, além de temas específicos, como a educação ambiental, educação em direitos humanos e diversidade étnico-racial. A criação da secretaria motivou-se pela preocupação em reduzir as desigualdades educacionais integrando todos os cidadãos através de políticas públicas de acesso à educação (MEC, 2012).

Bezerra Neto (2010) discute que a criação da secretaria foi uma consequência da pressão exercida pelos movimentos sociais que atuam no campo (em particular o MST) sobre o Estado. A criação da SECADI possibilitou a elaboração de várias políticas direcionadas para essas minorias de forma que foram lançadas várias Políticas Públicas que tinham por foco cada uma dessas minorias sociais. A Educação do Campo também recebeu atenção por parte da secretaria, e algumas políticas foram elaboradas para possibilitar a melhora dessa



educação. O Quadro 6 apresenta as políticas públicas da SECADI e seus objetivos (HENRIQUES et al., 2007; MEC, 2012):

<b>Política</b>	<b>Data</b>	<b>Foco</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Escola Ativa</b>		Classes multisseriadas das Escolas do Campo	Melhorar a qualidade do desempenho escolar. Estratégias: capacitação de professores e melhor utilização de recursos pedagógicos.
<b>Projovem Campo – Saberes da Terra</b>	2005	Jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental	Ampliar o acesso e a qualidade da educação. Adequação às características, necessidades e pluralidade de gênero dos povos do campo. Os agricultores recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 por um ano e têm de cumprir 75% de frequência. Cursos em sistema de alternância (tempo-escola e tempo-comunidade).
<b>Rede de Educação para a Diversidade</b>	2009	Especialização de docentes e educadores	Fornecer formação semipresencial em diversos módulos que atendem a diferentes realidades do ensino. Há cursos em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, <b>educação do campo</b> , educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania.
<b>Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo)</b>	2009	Educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas na área rural	Implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de Ensino Superior, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais.
<b>Pronacampo -Programa de Educação para Comunidades Rurais.</b>	Ainda em discussão, previsto para 2012	Classes multisseriadas	Lançamento de livros didáticos para realidade rural, construção de escolas equipadas, moradia estudantil.

**Quadro 6: Políticas Públicas de Educação no Campo**  
Fonte: MEC (2012)

Das políticas listadas acima, destacam-se o Procampo e o Projovem Campo- Saberes da Terra, por se tratarem de políticas que apresentam maior disponibilização de dados e informações a respeito de seu funcionamento. De maneira geral, todas as políticas são recentes e demonstram que a preocupação com a educação nas áreas rurais é um tema recente no País. Das informações disponibilizadas a respeito das políticas, destaca-se que, sobre o Procampo, são disponibilizadas para o acesso público informações sobre as universidades participantes da política. A respeito do projeto Projovem Campo – Saberes da Terra, está disponível todo o material didático com foco nos alunos e professores, e o último edital lançado é de junho de 2010 e propunha atender 35.000 jovens agricultores familiares.

Ressalta-se que o programa Escola Ativa, conforme informações obtidas junto à SECADI, será substituído pelo Pronacampo, citado no Quadro 6 acima.

A partir dessa discussão, elaborou-se um quadro relacionando as mudanças ocorridas ao longo do século XX na educação no Brasil e o impacto das alterações no cenário da Educação do Campo no Brasil.

	<b>Contexto histórico da Educação no Brasil</b>	<b>Contexto da Educação do Campo no Brasil</b>
Início do século XX	Educação elitista - Jesuítas 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 a fixar o homem no 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 os 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 a ampliar o acesso através da expansão da rede de ensino. Repressão aos movimentos estudantis. Desenvolvimento do primeiro, segundo e terceiro graus 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 das décadas de 1960 - 1980 reforçou-se com o aumento dos índices de êxodo rural registrados 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.	Mudança no cenário rural: “novo mundo rural”: determinação de limites entre o ambiente rural e o urbano tornou-se complexa. LDB regularizou adequações necessárias à educação rural.
2000	Universalização do ensino no fim do século XX: política de redução do investimento público em educação. Queda no nível de qualidade da educação. Emergência às políticas públicas participativas.	Movimento social “Por uma Educação do Campo”. Constituído pelos sujeitos sociais do campo, objetiva criar políticas públicas que visem a renovar a chamada Educação Rural pela Educação do Campo. Propõe a incorporação do modo de vida do campo, aspectos culturais, sua organização própria de política, trabalho.
Anos		Criação de políticas públicas com foco no desenvolvimento da educação campesina.

**Quadro 7: Correlação entre a Educação no Brasil e Educação do Campo**

Fonte: Elaborado pela autora

### 2.2.3 Fronteira entre o Brasil Urbano e o Brasil rural

Uma discussão inerente à divisão entre educação urbana e educação do campo é a definição de fronteiras entre o ambiente rural e o urbano no Brasil 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 Veiga (2003), Camarano e Abramovay (1999), Campanhola e Graziano da Silva (2000) sobre os critérios estabelecidos para delimitar as fronteiras do ambiente urbano e rural.

Antes de se chegar a essa discussão, é necessário considerar o histórico rural do Brasil. Segundo Holanda (1995), a sociedade brasileira, no início de sua formação durante o período colonial, era constituída primordialmente fora dos meios urbanos. Essa civilização instaurada pelos portugueses foi a rigor uma civilização de raízes rurais, tendo o ambiente rural como o centro de ocupação europeia, enquanto as cidades atuavam como dependências desse ambiente rural (HOLANDA, 1995).

Wanderley (2004) descreve que, no Brasil, o ambiente rural constituiu-se em espaços diferenciados, havendo desde grandes propriedades rurais (fazendas e engenhos) até pequenos agrupamentos, sendo estes os principais responsáveis pela ocupação e povoamento do território. Entretanto, o autor discute que houve uma reversão dessa tendência rural do Brasil através de um processo de urbanização, consequência das mudanças econômicas, políticas e sociais pelas quais o País passou desde a metade do século XIX.

No Brasil, essa tendência à urbanização está diretamente ligada ao ideal de desenvolvimento pregado e seguido desde o início do século XX. Nas teorias seguidas pelos gestores públicos do Brasil, o sinônimo de desenvolvimento seria a industrialização, ou seja, ambientes urbanos, industrializados, nos quais seria possível verificar uma grande massa de trabalhadores e uma pequena quantia de administradores de capital. Entretanto, por trás dessa visão está um cenário de reforço à desigualdade social, afinal seria considerado desenvolvido o ambiente no qual uma pequena elite possui o poder econômico e político para direcionar a ação e o trabalho de um grande contingente de pessoas (MOLINA, 2003).

Essas mudanças evidenciam-se nos levantamentos populacionais do Brasil que apresentam uma fronteira entre os dois ambientes (rural e urbano). Para tanto, no Brasil, adotou-se uma definição administrativa para essa fronteira, pois considera-se urbana a área para a qual os poderes públicos municipais definem como urbana. No caso brasileiro, a definição do IBGE (2007) para áreas urbanas é:

(...) na situação urbana, consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), 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.

Apesar de aparentemente intuitiva, essa fronteira de espaços possui diversas formas de determinação. Países como Espanha, Portugal, Itália e Grécia definem como rurais os habitantes de assentamentos humanos com menos de 10 mil habitantes e que apresentem uma determinada distância dos centros metropolitanos. Noção semelhante é adotada na França e em alguns países da América Latina, definindo a característica da área pela concentração populacional nela inserida, entretanto restringindo o número de habitantes a dois mil (ABRAMOVAY, 2003).

Apesar dessas diferenças de critério, Abramovay (2003, p. 20) apresenta uma ponderação a respeito da escolha de critérios de classificação:

Não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural e seria vã a tentativa de localizar a melhor entre as atualmente existentes. Mas há um traço comum nos trabalhos europeus, norte-americanos e nas tentativas mais recentes da Divisão de Desenvolvimento Rural da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/DAS, 1998) para a América Latina: o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades. Por um lado, o meio rural inclui o que no Brasil chamamos de “cidades” – em proporções que variam segundo as diferentes definições, abrindo caminho para que se enxergue a existência daquilo que, entre nós, é considerado uma contradição nos termos: cidades rurais (ABRAMOVAY, 2003, p. 20).

Wanderley (2004) discute que a atribuição de um poder municipal a um agrupamento e seu conseqüente reconhecimento como cidade induz a suposição de dispersão da população, ausência do poder público e ausência dos bens e serviços concentrados pela área urbana, sendo o rural um contexto dependente do urbano no campo político, econômico e social.

Esse cenário desenhado desde o início do século foi determinante para atingir o cenário de abandono das áreas rurais no Brasil, afinal todos queriam deslocar-se para o ambiente desenvolvido das cidades, possuir um trabalho ligado à tecnologia que estava em constante mudança ao invés de se manter ligado ao atraso atribuído às regiões rurais, para as quais a tecnologia não chegava e os serviços disponíveis na cidade eram inacessíveis (MOLINA, 2003).

Toda essa discussão envolvendo critérios de definição ainda é complementada pelo contexto cultural histórico, no qual o campo é visto como ambiente de atraso perante o grande

desenvolvimento manifestado pela cidade. A esse contexto atribuía-se que o modelo educacional a ser adotado no campo sempre iria refletir essa realidade e, portanto, seria uma educação precária, atrasada, de baixa qualidade e com pouco acesso a recursos, e sua construção seria idealizada sem seus sujeitos (FERNANDES; MOLINA, 2004; MUNARIM, 2008a).

Wanderley (2004), Veiga (2003), Camarano e Abramovay (1999), Campanhola e Graziano da Silva (2000) discutem que no Brasil, a forma de classificar os ambientes urbano e rural 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.

Para Abramovay (2003), dentre os diversos modos de classificação dos ambientes entre rural e urbano, o de limite populacional e proximidade com centros metropolitanos seria o critério menos inadequado, uma vez que dificulta que seja assimilado o conceito de ambiente rural ao isolamento. Entretanto, diversos problemas são associados a esse critério, os limites populacionais estabelecidos (de 500 habitantes a 10 mil habitantes) variam de acordo com a formação histórica de cada país e cada um iria definir seu critério a partir de seu histórico, dificultando comparações internacionais. Outro ponto relativo a essa forma de definição de fronteira é relativa à abordagem regional da ruralidade, uma vez que iria definir como urbana, regiões com aglomerações de povoados que vivem independentes e com atividades primordialmente rurais.

Nesse ponto, emerge a discussão de Campanhola e Graziano da Silva (2000) a respeito da emergência do “novo mundo rural”. Os autores retratam que, em algumas regiões do Brasil, em especial as 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. Baseado nisso, a determinação de limites entre o ambiente rural e o urbano tornou-se complexa. Os autores discutem que “*no ‘novo mundo rural’, o meio rural não é mais essencialmente agrícola. Predomina um ‘continuum’ de atividades urbanas e rurais difíceis de serem especializadas distintamente*” (CAMPANHOLA; GRAZIANO SILVA, 2000, p. 53).

Seguindo essa tendência de indefinição de fronteiras entre o ambiente urbano e o rural Veiga (2003) questiona a classificação de espaço urbano/rural adotando 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 se tornaria muito mais representativa, atingindo 42% (INEP 2007).

Tais critérios para definição de áreas rurais propostos por Veiga (2003) baseiam-se na combinação de três fatores: o número de habitantes dos municípios, sua localização e a respectiva densidade populacional. Sendo assim, o primeiro critério de seleção a ser adotado consiste na seleção dos municípios com menos de 50.000 habitantes. Entretanto, esse critério, por si só, pode conter alguns municípios que se encontram anexos a regiões metropolitanas e, apesar de possuírem uma pequena população, apresentam elevada densidade demográfica. Sendo assim, 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, e dos que sobrarem será necessário aplicar o critério da densidade demográfica, que considera como rurais municípios com densidade demográfica inferior a 80 hab/km<sup>2</sup>.

Um dos reflexos desse subdimensionamento é a menor atenção destinada a essa população em termos de adequação às políticas públicas e o levantamento de necessidades específicas.

Um ponto passível de suscitar dúvidas no critério proposto por Veiga (2003) consiste no fator de localização dos municípios. O autor afirma que municípios próximos a centros urbanos e pertencentes a regiões metropolitanas são considerados urbanos, uma vez que teriam influência do padrão urbano definido pelos municípios centrais.

Evidencia-se nesse ponto 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) envolve uma discussão que vem sendo tratada desde o período do regime militar, no qual o Estado brasileiro passou a considerar a necessidade de regulamentar as conturbações e expansões das cidades que geravam vínculos econômicos e sociais entre elas. Sendo 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).

Apesar da formalização da lei, as primeiras regiões metropolitanas formalmente instituídas no Brasil ocorreram somente em 1973, e a primeira lei a instituir as regiões metropolitanas foi a Lei Complementar Federal nº 14, 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 (SECRETARIA DOS TRANSPORTES METROPOLITANOS, SP, 2009).

Na Constituição de 1988, foi transferida para os Estados a responsabilidade por criar as suas regiões metropolitanas, que atualmente somam 40 regiões metropolitanas no Brasil (SECRETARIA DOS TRANSPORTES METROPOLITANOS SP, 2009). O Estado de São Paulo, objeto de estudo da presente pesquisa, possui três dessas regiões metropolitanas, a RMSP (Região Metropolitana de São Paulo), a RMBS (Região Metropolitana da Baixada Santista) e a RMC (Região Metropolitana de Campinas).

A primeira, RMSP, é a maior delas e foi formada em 1973, sofrendo duas alterações posteriores com a incorporação de novos municípios, como o município de Vargem Grande Paulista, incorporado em 1983 pela Lei Complementar 332 e pela instalação do município de São Caetano do Sul, em 1993. A RMBS foi regulamentada posteriormente, pela Lei Complementar Estadual 815, de 1996, composta por nove municípios e, por último, a RMC regulamentada em 2000 pela Lei Complementar Estadual 870, composta por 19 municípios (todas as regiões metropolitanas e seus respectivos municípios constam no Apêndice A).

O segundo critério de localização proposto por Veiga (2003) refere-se 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 vem sendo trabalhado por várias instituições, como o IBGE (2008), através do estudo “Regiões de Influência das Cidades 2007 – REGIC”, o IPEA, UNICAMP e IBGE (2001), pelo estudo “Caracterização e tendências da rede urbana do Brasil”.

A partir desses estudos, define-se o conceito de aglomeração urbana como sendo:

“um espaço urbanizado contínuo e classificado em três categorias: as decorrentes da expansão de um núcleo urbano central; as decorrentes da expansão de dois ou mais núcleos urbanos simultaneamente; ou ainda as decorrentes da integração resultante do sítio geográfico” (IPEA, UNICAMP, IE, NESUR/IBGE, 1999, p. 34).

Nesse conceito, define-se como critérios de identificação dos aglomerados urbanos:

- Núcleos urbanos centrais: dependem do tamanho populacional mínimo de 200 mil habitantes. Há também a possibilidade de considerar a população mínima de 150 mil no caso de aglomerações decorrentes de dois ou mais núcleos urbanos.
- Na delimitação dos entornos dos aglomerados urbanos, foi utilizado um indicador de concentração populacional (densidade demográfica de 60 hab/km<sup>2</sup>) e também um indicador de predominância de atividades urbanas, exigindo um mínimo de 65% da População Economicamente Ativa (PEA) atuando nos setores secundário e terciário.

Esse conceito de aglomerado urbano incorpora a visão de rede de influência urbana dos núcleos urbanos centrais, determinando que os municípios que os compõem possuem fortes tendências à urbanização.

No presente estudo, optou-se por utilizar a noção de aglomerados urbanos para definir os municípios próximos a centros urbanos definidos por Veiga (2003). Sendo assim, foram excluídos da seleção de municípios rurais todos aqueles que são pertencentes às regiões metropolitanas, conforme regulamentado pelas leis citadas anteriormente e também pelos municípios que compõem os aglomerados urbanos.

No Estado de São Paulo, são consideradas dez aglomerações urbanas compostas por centros urbanos e vários municípios que estão em sua região de influência. A Emplasa – Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano, publicou em 2011 um relatório com os aglomerados urbanos do Estado de São Paulo e os municípios que os compõem, e, na primeira linha do Quadro 8, encontram-se os centros regionais e abaixo os municípios de influência de cada uma delas.



Ribeirão Preto	São José do Rio Preto	Araraquara	São José dos Campos	Sorocaba	Bauru	Araçatuba	Jundiá	Mogi-Guaçu	Piracicaba
Sertãozinho	Mirassol	São Carlos	Taubaté	Salto	Lençóis Paulista	Birigui	Campo Limpo Paulista	Moji Mirim	Limeira
Serrana	Bady Bassitt	Américo Brasiliense	Jacaré	São Roque	Pederneiras	Guararapes	Várzea Paulista	Itapira	Rio Claro
Dumont	Cedral	Ibaté	Pindamonhangaba	Itu	Agudos		Louveira	Estiva Gerbi	Araras
Cravinhos	Guapiaçu	Gavião Peixoto	Caçapava	Votorantim	Paratininga		Cabreúva		Leme
Barrinha		Matão	Tremembé	Mairinque			Itupeva		Iracemápolis
Pradópolis		Santa Lúcia	Guaratinguetá	Alumínio			Janiru		Cordeirópolis
			Lorena	Salto de Pirapora					Águas de São Pedro
			Aparecida	Iperó					Charqueada
			Cachoeira Paulista	Araçoiaba da Serra					Ipeúna
			Canas	Boituva					Rio das Pedras
			Cruzeiro	Porto Feliz					Saltinho
			Igaratá						Santa Gertudres
			Lavrinhas						São Pedro
			Monteiro Lobato						
			Piquete						
			Potim						
			Queluz						
			Roseira						

**Quadro 8: Aglomerações Urbanas do Estado de São Paulo**

Fonte: Emplasa, 2011.

Sendo assim, selecionou-se um total de 416 municípios a partir dos critérios descritos que, no presente estudo, serão considerados como municípios rurais (Apêndice B).

No presente estudo, optou-se por seguir a tipologia de diferenciação entre ambiente rural e urbano proposta por Veiga (2003); entretanto, Girardi (2008) apresenta em sua tese de doutorado as diversas tipologias de classificação. O autor apresenta quatro tipologias das quais duas estão contempladas no presente estudo, sendo elas: a tipologia do IBGE e a tipologia Veiga. A terceira tipologia é a proposta pela OCDE, que considera critérios bem semelhantes aos do Veiga, contemplando densidade populacional, proximidade com centros urbanos e um terceiro critério que se refere ao percentual da população que vive em comunidades classificadas como rurais<sup>5</sup>.

Por último, o autor apresenta a quarta tipologia, que consiste em uma proposta de tipologia elaborada por ele, que contempla as variáveis de população e a densidade demográfica, assim como das tipologias antigas; entretanto acrescentam variáveis econômicas, o PIB e o PEA de forma a contemplar, na classificação rural e urbana, dados sobre a população relacionada com cada setor da economia e o PIB gerado por eles.

<sup>5</sup> Tipificam-se as regiões conforme os critérios: “a) Predominantemente rural: se mais que 50% da população residir em comunidades rurais; b) Intermediária: se a população residente em comunidades rurais fica entre 15% e 50%; c) Predominantemente urbana: se menos que 15% da população residir em comunidades rurais” (GIRARDI, 2008, p. 46).

Apesar de essa última tipologia englobar fatores econômicos na caracterização, optou-se por seguir a classificação de Veiga, por ser uma tipologia mais antiga, de maior aceitação no meio acadêmico e de mais fácil aplicação. A partir do próximo tópico, é descrita a metodologia do estudo.

## **Metodologia do estudo**

Este tópico está dividido em Metodologia da Pesquisa e Etapas de Desenvolvimento do Trabalho para, primeiramente, contextualizá-lo cientificamente como método, e em seguida, explicar como foi conduzida a pesquisa.

### **2.2 Metodologia da Pesquisa**

De acordo com Selltiz et al. (1974), em administração, identificam-se três grupos classificatórios para pesquisas: exploratórias, descritivas e explicativas, possuindo, as duas últimas, caráter conclusivo.

Para Hair (2006), a pesquisa exploratória é utilizada quando o pesquisador busca maior familiaridade com o tema, pois há poucas informações disponíveis. Gil (1987) possui uma visão semelhante, pois, segundo ele, o estudo favorece que o pesquisador obtenha nova compreensão do tema da pesquisa para poder definir um problema de forma mais precisa.

A execução da pesquisa exploratória pode ser de várias formas. Uma revisão bibliográfica abrangente é um fator positivo para compreender uma questão e representa um método de pesquisa com o levantamento de dados em fontes secundárias. Além disso, existem outros métodos também muito utilizados, mas que não vêm ao caso deste estudo, como os estudos de casos selecionados e a observação informal (HAIR, 2006).

O segundo tipo de pesquisa, a descritiva, conforme a definição de Gil (2002), é definida como aquela que tem como preocupação central a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, através da mensuração de um evento ou atividade.

Conforme a definição de Hair (2006), os estudos descritivos são transversais ou longitudinais. O primeiro tipo refere-se à análise dos dados coletados em um único ponto do tempo, e no segundo tipo são utilizados dados que descrevem eventos formados ao longo do tempo.

O presente estudo realizou-se em três etapas de forma a atender ao objetivo geral da pesquisa. De forma geral, ele se caracteriza como exploratório e descritivo. Exploratório, pois busca desenvolver melhor compreensão sobre a forma como a educação rural é conduzida no Brasil atualmente, bem como identificar se existem diferenças no impacto das políticas públicas de educação para a população rural (que estuda e mora no campo) e para a população

considerada urbana, mas que apresenta características predominantemente rurais, conforme denominação de Veiga (2003), discutida no tópico de educação rural do referencial teórico.

Posteriormente, executou-se uma pesquisa descritiva, onde se analisaram, através de técnicas estatísticas, as relações entre as variáveis indicador socioeconômico das escolas, desempenho escolar e abandono escolar buscando relacionar os dados obtidos da população nos dois contextos a serem considerados (essencialmente rural e “urbano” com predomínio de atividades rurais).

As pesquisas também devem ser classificadas em quantitativas ou qualitativas. O método qualitativo tem como objeto situações complexas, que 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 de técnicas estatísticas com o intuito de garantir precisão às análises e permitir a realização de inferências (RICHARDSON, 1999).

Dessa forma, a primeira etapa será conduzida de forma qualitativa. Realizou-se um levantamento bibliográfico, visando a identificar os estudos já desenvolvidos sobre políticas públicas, o desenvolvimento da educação no Brasil e a educação rural e suas respectivas políticas públicas. Outro ponto a ser considerado nesta etapa do estudo consiste na seleção dos municípios a serem utilizados na análise como primordialmente rurais, segundo o critério de Veiga (2003).

Na segunda etapa da pesquisa, objetiva-se selecionar dados de desempenho das escolas na Prova Brasil (edição de 2007 e 2009), a pontuação no IDEB (2007 e 2009) e dados de aprovação, reprovação e abandono escolar disponíveis em bancos de dados de indicadores educacionais do INEP. Com esses dados, compôs-se um banco de dados que foi a base para o desenvolvimento dos cálculos de estatística descritiva e multivariada, permitindo a análise dos resultados encontrados. Dessa forma, a última etapa do estudo é quantitativa.

As variáveis consideradas na análise descritiva são taxa de aprovação, reprovação e abandono das escolas para 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, a nota média obtida pelos alunos da 4<sup>as</sup>. e 8<sup>as</sup> séries na Prova Brasil e a pontuação das escolas no IDEB. Tais dados foram cruzados com o Indicador Socioeconômico construído conforme descrito por Alves e Passador (2011).

As análises foram realizadas utilizando-se de três parâmetros de classificação de áreas rurais e urbanas. A primeira classificação citada ao longo das análises é de acordo com os critérios de área rural e urbana estabelecidos pelo IBGE, descritos ao longo do referencial teórico do presente estudo. A segunda classificação foi a desenvolvida por Veiga (2003), na

qual existem os municípios urbanos e os municípios rurais, e o terceiro utilizado foi o perfil dos alunos das escolas no qual se utilizou a proporção de alunos das escolas que são provenientes de área urbana ou rural.

De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 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), abandono escolar no Ensino Fundamental e outras avaliações do Inep (Prova Brasil) resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador referencial para as políticas do Ministério da Educação.

A Prova Brasil é uma iniciativa que visa a 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. No caso do Saeb, a periodicidade das provas é a cada dois anos, e são aplicadas, por amostragem, aos alunos das redes pública e privada do País, localizadas em áreas urbanas e rurais, e que estejam cursando os últimos anos das séries finais do Ensino Fundamental (4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries ou 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) e também o 3<sup>o</sup>. ano do Ensino Médio. A Prova Brasil, por sua vez, é censitária e é aplicada aos alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental público nas áreas rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados na série avaliada (INEP, 2010).

## 2.3 Etapas de Desenvolvimento do Trabalho

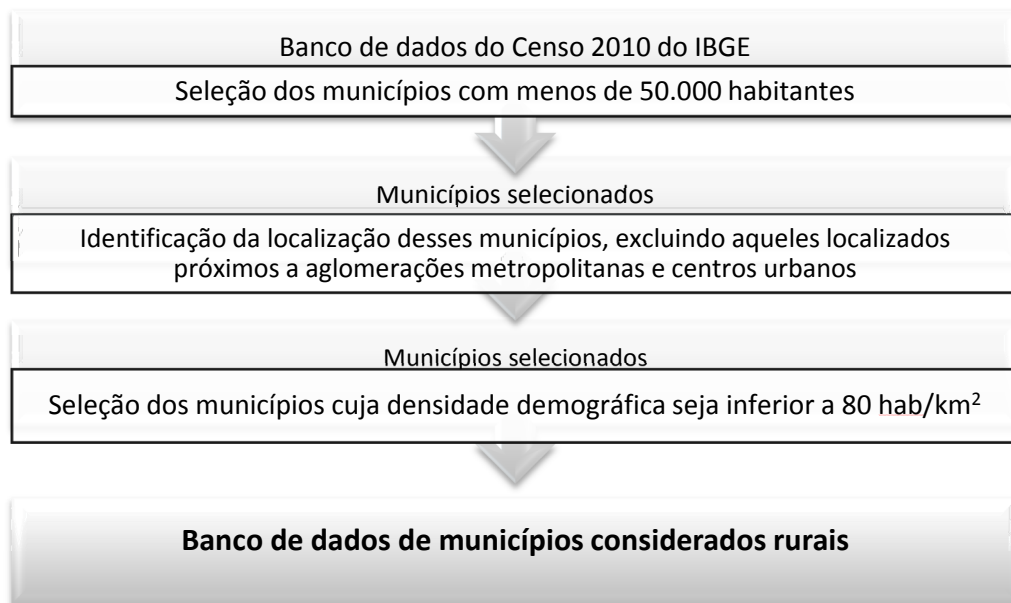
### 2.3.1 Parte 1- Pesquisa exploratória em base de dados secundária

Para esclarecer os conceitos envolvidos nos métodos de avaliação de educação, bem como a forma como se diferencia o contexto rural e o urbano em termos do direcionamento de políticas públicas, nesta etapa, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, periódicos, jornais, documentos disponibilizados pelo governo, etc., de forma que, no final, obtiveram-se um quadro da evolução das políticas públicas e seu reflexo nas políticas públicas de educação

rural e a evolução do cenário de educação no Brasil e educação rural, até chegar no contexto recente da Educação do Campo.

Além disso, realizou-se uma classificação dos municípios do Estado de São Paulo que se encaixam no critério de Veiga (2003) para definição de municípios rurais. Para tanto, utilizaram-se dados disponíveis em bancos de dados do IBGE, dentre os quais o Censo 2010 e IBGE Cidades.

A seleção dos municípios rurais seguiu o critério de Veiga (2003), conforme descrito na Figura 1 abaixo.



**Figura 1: Etapas da seleção dos municípios considerados como “rurais”**  
 Fonte: Elaborado pelo autor

### 2.3.2 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.

#### 2.3.2.1 Abrangência Geográfica da amostra

O Presente estudo contempla o Estado de São Paulo como universo de estudo. A opção por essa delimitação geográfica deu-se por motivos de conveniência da proximidade da pesquisadora com o contexto existente no Estado de São Paulo. Reconhece-se que, no Brasil, o desenvolvimento de estudos a respeito do tópico Educação no Campo apresenta cenários

muito diferentes em suas diversas regiões. O Estado de São Paulo possui um contexto próprio por ser o Estado mais urbanizado do País e, portanto, pretende-se verificar especificidades da educação para a população rural nesse contexto urbanizado.

#### 4.2.2.2 Seleção das variáveis

Nesta etapa, foi necessário selecionar as variáveis disponíveis nos bancos de dados do INEP/MEC, especificamente o Censo Escolar, a Prova Brasil e o IDEB, nas edições de 2007 e 2009. As variáveis selecionadas possibilitaram a composição do perfil socioeconômico das escolas (de acordo com o indicador proposto por Alves e Passador (2011)), bem como possibilitaram o acesso às notas médias das escolas na Prova Brasil e as respectivas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Os bancos de dados possibilitam segmentar a dependência administrativa a que a escola está ligada. Considerando o contexto de descentralização da administração pública, citado no referencial teórico, conclui-se que as escolas de Educação Básica (principalmente de 4ª e 8ª. séries localizadas no campo e na cidade) são de regência municipal e estadual, portanto restringiu-se o presente estudo a esse universo.

No presente estudo, optou-se por contemplar somente os resultados obtidos nas escolas de educação regular que contemplam a 4ª. série (5º. Ano) e 8ª. série (9º. Ano), desconsiderando a Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Educação Especial e Ensino Técnico.

#### 4.2.2.3 Coleta dos Dados

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

Para a compilação dos dados, foram utilizados os dados das escolas de Ensino Fundamental, oriundos do banco de dados de avaliações e levantamentos realizados pelo INEP/MEC, especificamente o Censo Escolar, a Prova Brasil, nas edições de 2007 e 2009. O material necessário para o desenvolvimento do estudo foi disponibilizado no site do INEP. Os

dados do Censo Escolar e do IDEB estavam disponíveis desde 2010, já o banco de dados com o resultado da Prova Brasil foi disponibilizado no início do mês de dezembro de 2011.

### **2.3.3 Parte 3 – Análise dos Dados**

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

#### **2.3.3.1 Análise Estatística Descritiva**

Nesta etapa do estudo buscou-se resumir os dados de forma a buscar medidas de tendência central para mostrar o comportamento das variáveis. Inicialmente, realizaram-se os cálculos de média, o desvio padrão e os quartis de variação dos resultados de forma a identificar a tendência de variação dos resultados. Entretanto, conforme Stevenson (2001), as estatísticas amostrais podem ser apenas estimativas pontuais das populações pesquisadas. De forma a verificar se os resultados encontrados refletem a realidade de a toda população, é necessário realizar os testes de significância.

Para realizar esses testes, é necessário verificar a distribuição amostral que mais se adapta às variáveis estudadas. No presente estudo, as proporções amostrais são de grande tamanho e, conforme afirma Stevenson(2001), neste caso, assume-se que a distribuição é normal. Além disso, Kline (2011) descreve que distribuições cuja curtose é menor que oito e assimetria menor que três, podem assumir que se trata de uma distribuição normal.

Para definir a significância do resultado obtido no presente estudo, optou-se por considerar o nível de significância de 95%, ou seja, os resultados obtidos precisam ter uma significância menor que 0,05 ( $\alpha < 0,05$ ) para serem considerados significativos.

No presente estudo, o objetivo dos testes de significância é verificar se as diferenças de médias verificadas são estatisticamente significantes. Para tanto, realizou-se os testes: Teste T, o teste ANOVA e o teste de Bonferroni.



#### 4.2.3.2 Análise Estatística Multivariada

A análise multivariada consiste na análise de múltiplas variáveis, reunindo-as em um único relacionamento ou conjunto de relações. Segundo Hair et al. (1998), a análise multivariada refere-se aos métodos estatísticos que conseguem analisar, simultaneamente, as múltiplas medidas sobre cada indivíduo ou objeto sob investigação. A medida multivariada consiste no uso de duas ou mais variáveis como indicadores de uma única medida composta (processo de combinação de diversas variáveis que medem o mesmo conceito em uma única variável como tentativa de elevar a confiabilidade da medida). No presente trabalho foi realizada a análise fatorial

##### - Análise Fatorial

Conforme a definição de Hair et al. (2009), a análise fatorial possibilita analisar a estrutura das inter-relações existentes entre um grande número de variáveis, definindo conjuntos de variáveis que possuem relação entre si, que são denominados fatores. Segundo os autores, esses fatores são encontrados com base na correlação existente entre as variáveis originais do estudo; assim, cada fator possui itens peculiares que o identificam e diferenciam dos demais. Trata-se de um conjunto de métodos que analisa o relacionamento entre variáveis numa matriz de dados, identificando-se as dimensões existentes e avaliando-se quanto cada variável é explicada em cada dimensão.

Uma das finalidades que podem ser atribuídas à análise fatorial, é a redução de dados; sendo assim, a análise possibilita identificar variáveis representativas em um universo maior de variáveis a serem utilizadas em análises posteriores. Para obtenção desse resultado, se utilizou o método da análise dos componentes principais, que objetiva “resumir a maior parte da informação original (variância) a um número mínimo de fatores para fins de previsão” (HAIR et al., 2009, p. 112).

Segundo Moita Neto (2004), a análise de componentes principais é uma técnica estatística que pode ser utilizada para a redução do número de variáveis, identificando as variáveis mais importantes no espaço das componentes principais. Nessa análise, as variáveis originais são reescritas em novas variáveis, denominadas componentes principais, por meio de uma alteração de coordenadas. Assim, simplifica e facilita a compreensão de um grande número de variáveis correlacionais entre si, em um número menor de fatores (REIS, 2001).

A aplicação dessa técnica, no presente estudo, objetivou gerar o Indicador Socioeconômico (ISE) que represente as condições econômicas das escolas, ou seja, um indicador que determine o perfil socioeconômico das escolas contempladas na pesquisa. Tal indicador foi desenvolvido por Alves e Passador (2011),

A primeira tentativa de desenvolver o Indicador Socioeconômico ocorreu em 2007 quando Alves (2007) o elaborou para analisar escolas do Estado de Goiás. Desde sua elaboração, o indicador já sofreu várias adaptações realizadas pelo autor que culminaram com o atual formato utilizado no presente estudo. Conforme afirmado por Alves e Passador (2011, p. 133), o objetivo do indicador é: “(a) descrever a capacidade econômica das famílias e a escolaridade dos pais dos alunos, e (b) comparar os contextos em que vivem as comunidades atendidas pela rede estadual”.

O indicador utiliza a Análise Fatorial através do método dos componentes principais para reduzir em fatores algumas variáveis pré-selecionadas do questionário socioeconômico da Prova Brasil, da edição de 2007. O presente estudo tem como foco a Prova Brasil 2009, e como houve algumas alterações no questionário socioeconômico dessa edição da prova, foi necessário realizar algumas adequações nas variáveis incluídas no ISE.

Ao utilizar os dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil, os autores ressaltam que se trata de um meio de obter indiretamente a renda das famílias (demonstrada através dos recursos econômicos existentes em cada um dos alunos), além de acompanhar dados sobre a escolaridade dos pais (ALVES; PASSADOR, 2011).

Dois aspectos devem ser destacados a respeito do indicador: um deles é que o indicador calculado restringe seu poder de classificação às escolas consideradas no cálculo, ou seja, não se trata de um indicador universal, mas, sim, de um indicador restrito às escolas inseridas no seu cálculo. Outro ponto é que ele não diferencia as variáveis a serem consideradas na criação do ISE em diferentes contextos, ou seja, as variáveis utilizadas para medir o ISE para escolas rurais são as mesmas utilizadas para medir o ISE de escolas urbanas, desconsiderando possíveis diferenças entre os dois contextos. No presente estudo, adotou-se o mesmo ISE para os dois contextos, mas ressalta-se que, para futuros estudos, seria interessante verificar a adequação do indicador proposto aos dois contextos e verificar quais melhorias poderiam ser feitas.

Tal proposição é de extrema importância, pois ao analisar o contexto rural do Brasil identifica-se um meio cujas condições socioeconômicas são mais precárias que nas áreas urbanas. Molina, Montenegro e Oliveira (2010, p. 188) destacam que “não é possível considerar irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de

aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar, quer pelo universo cultural a que este núcleo se insere”.

Inicialmente, conforme propõe Alves e Passador (2001), verificou-se, através do coeficiente de variação, as variáveis que apresentam maior potencial para discriminar os casos conforme Apêndice A. De acordo com os coeficientes de variação obtidos, as variáveis “Doméstica” e “Internet” foram as que apresentaram maior variação.

Ressalta-se que foram realizadas algumas alterações nas variáveis com relação às propostas por Alves e Passador (2011). As alterações ocorridas foram a exclusão da variável “aspirador de pó”, que constava no questionário socioeconômico da Prova Brasil 2007 e deixou de constar na Prova Brasil 2009, sendo, portanto, impossível incluí-la no presente indicador. Além disso, foram incluídas duas outras variáveis que não estavam presentes no modelo proposto pelos autores, sendo elas: “quantos quartos tem a residência”, “quantas pessoas moram no domicílio” e, por último, “em qual etapa do ensino o aluno ingressou na escola”. Optou-se por incluir essas variáveis, pois uma vez que os dados estavam disponíveis no Questionário Socioeconômico da Prova Brasil 2009, considerou-se que esses fatores fariam diferença na análise dos alunos do campo e da cidade.

Ressalta-se, entretanto, que as variáveis “quantas pessoas moram no domicílio” e “em qual etapa do ensino o aluno ingressou na escola” têm codificação inversa, ou seja, enquanto as demais obedecem ao padrão quanto maior melhor, nessas duas variáveis o padrão seria quanto menor melhor.

Posteriormente a essa análise, verificou-se a existência de correlações positivas entre as variáveis, conforme proposto pelos autores. A matriz de correlação encontra-se no Apêndice D do presente estudo e demonstra que existe correlação significativa entre todas as variáveis, sendo, portanto, as 16 variáveis inseridas na análise fatorial para serem resumidas em alguns fatores.

Após a redução das variáveis nos fatores, ponderou-se o percentual de variância explicada pelos fatores (Apêndice E). Realizou-se o teste de KMO e Bartlett com o objetivo de verificar se foi pertinente a aplicação da análise fatorial aos dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil. O resultado obtido demonstra a adequação das variáveis para a análise fatorial (Apêndice F).

Durante a análise, a variável Livros foi excluída da análise fatorial, pois apresentou carga em mais de um fator e, seguindo as indicações de Hair (2006), na análise rotacionada, caso a variável apresente carga em dois fatores, é indicada sua exclusão.

De forma a identificar a importância de cada variável nos fatores, elaborou-se a matriz de Comunalidades. Verifica-se que todas as variáveis apresentaram resultados significativos, sendo, portanto, importantes na concepção dos fatores (Apêndice F). O cálculo da MSA (Apêndice F) demonstra a medida de adequação de cada variável individualmente. Os resultados obtidos foram maiores que 0,5 e, portanto, significativos para todas as variáveis.

As variáveis utilizadas para compor o ISE no presente estudo estão apresentadas na tabela abaixo. Conforme proposto por Alves e Passador (2011), foram agrupadas em cinco níveis, por meio do 20º, 40º, 60º. e 80º. Percentil. Os valores apresentados na Tabela 1 correspondem a uma média da pontuação das escolas que compõem cada nível. O nível 5 seriam as escolas que possuem um nível mais alto em fatores socioeconômicos, e o nível 1 seria o mais baixo. Ressalta-se nesse quadro que é possível verificar a diferença da pontuação das escolas no nível 1 e no nível 5, havendo algumas variáveis que são mais discrepantes que outras, como no caso da variável Internet.

ISE_FAIXA	1	2	3	4	5
TELEVISÃO	0,41	0,50	0,55	0,60	0,70
RÁDIO	0,49	0,51	0,52	0,55	0,60
VÍDEO_DVD	0,74	0,84	0,87	0,89	0,93
GELADEIRA	0,58	0,61	0,61	0,62	0,64
FREEZER	0,64	0,73	0,78	0,82	0,88
MÁQUINA_ROUPA	0,56	0,71	0,78	0,83	0,89
CARRO	0,32	0,36	0,38	0,42	0,50
COMPUTADOR	0,36	0,49	0,56	0,64	0,77
INTERNET	0,21	0,32	0,39	0,47	0,63
BANHEIRO	0,42	0,46	0,47	0,49	0,54
DOMÉSTICA	0,12	0,14	0,15	0,15	0,19
QUARTOS	0,56	0,48	0,45	0,45	0,48
PESSOAS	0,59	0,60	0,61	0,64	0,68
LIVROS	0,31	0,33	0,35	0,36	0,39
ESC_MÃE	0,34	0,41	0,46	0,52	0,63
ESC_PAI	0,35	0,42	0,47	0,53	0,63
INGRESSO	0,55	0,59	0,60	0,62	0,67

**Tabela 1: Variáveis utilizadas para compor o ISE, 2009**

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Alves e Passador (2011)

Sendo assim as escolas que compõem a base de dados da Prova Brasil 2009 foram utilizadas no cálculo e cada uma recebeu uma pontuação de 0 a 1 que corresponde a seu ISE (Indicador Socioeconômico). Essa pontuação será utilizada na comparação das escolas no que diz respeito ao desempenho e abandono escolar.

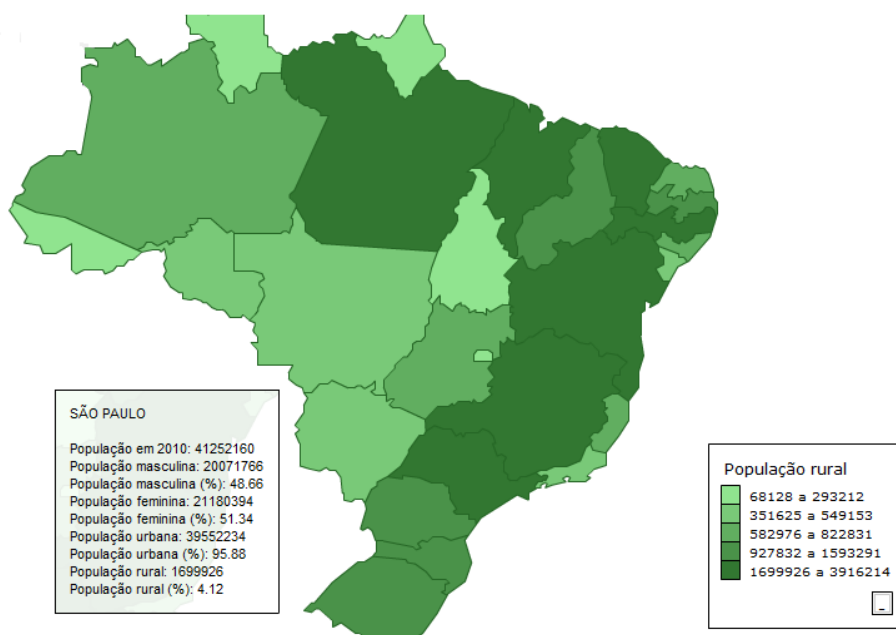
A seguir segue a análise e discussão dos dados obtidos.

## 4 Resultado e Discussões

### 4.1 – Caracterização da população rural no Estado de São Paulo

O Brasil é um país de grandes extensões que apresenta diferentes perfis em cada uma de suas regiões. Um dos fatores que demonstram essa diferença é a respeito da população rural existente no País. De maneira geral, o Brasil possui muitas regiões urbanas, cuja formação se deu principalmente pela influência dos governos na busca pelo modelo de desenvolvimento baseado na industrialização.

Entretanto, no último censo realizado pelo IBGE (2010), o Brasil revela um perfil bem interessante com relação à localização da população rural do País. Abaixo segue um mapa do IBGE que demonstra as regiões do País que possuem maior contingente de pessoas que habitam a área rural (definida pelos critérios do IBGE). Um fator importante a ressaltar é a respeito da população rural atribuída ao Estado de São Paulo, símbolo de desenvolvimento industrial do País, que, apesar de todos os modelos desenvolvimentistas emplacados até então, apresenta elevada população rural.



**Figura 2: População rural no Brasil – Censo 2010**

**Fonte: Censo 2010 (IBGE)**

Neste ponto, vale ressaltar que a elevada população rural do Estado de São Paulo pode ser justificada pelo fato de ser um dos estados mais populosos do País e que, por muitos anos, foi destino de um grande contingente de pessoas que emigraram de seus estados na busca de melhores condições de vida e trabalho.

A respeito dos indicadores sociais e educacionais do Estado de São Paulo verifica-se que o Estado concentra a um terço da população que recebe rendimentos per capita superiores a cinco salários mínimos e possui o menor percentual dentre os estados brasileiros com pessoas consideradas extremamente pobres. Esse fator já demonstra que em termos sociais os indicadores do Estado de São Paulo são diferenciados com relação ao resto do país.

Quanto aos indicadores educacionais o Estado possui uma baixa proporção de analfabetismo quando comparado com o Brasil, enquanto no Estado de São Paulo verifica-se uma proporção de 1,1%, no restante do país essa proporção é de 9,6%.

O Estado de São Paulo, centro do desenvolvimento econômico brasileiro, tem em sua formação um caráter desenvolvimentista baseado na industrialização com severos impactos sobre as regiões rurais bem como sobre sua população. De acordo com a SEADE (2010) a taxa de urbanização (proporção da população que reside em áreas urbanas) do Estado foi de 95,9% situando-se em terceiro lugar no país, sendo os primeiros lugares ocupados pelo Rio de Janeiro (96,7%) e pelo Distrito Federal (96,6%).

O Estado é composto por 645 municípios cujas características apresentam grandes diferenças. Vários são os fatores que possibilitam evidenciar essa diferença, entre os quais se destacam a formação do PIB dos municípios, o PIB per capita, a população total e o percentual da população que vive na área rural.

Um dos indicadores, o Valor Adicionado (VA), elaborado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE, 2009) com apoio da Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo, demonstra através de dados recentes (do ano de 2009) a composição do valor adicionado dos municípios paulistas. De maneira geral, o Valor adicionado do Estado é predominante nos setores de serviço e industrial, com resultados de 69,03% e 29,52%, respectivamente, sendo a agropecuária responsável por apenas 1,45%.

Ao comparar esse resultado com o de 2002, identifica-se que o setor de serviços apresentou grande aumento, saindo de 41% em 2002, enquanto o setor industrial apresentou considerável queda, pois antes registrava 51,5%.

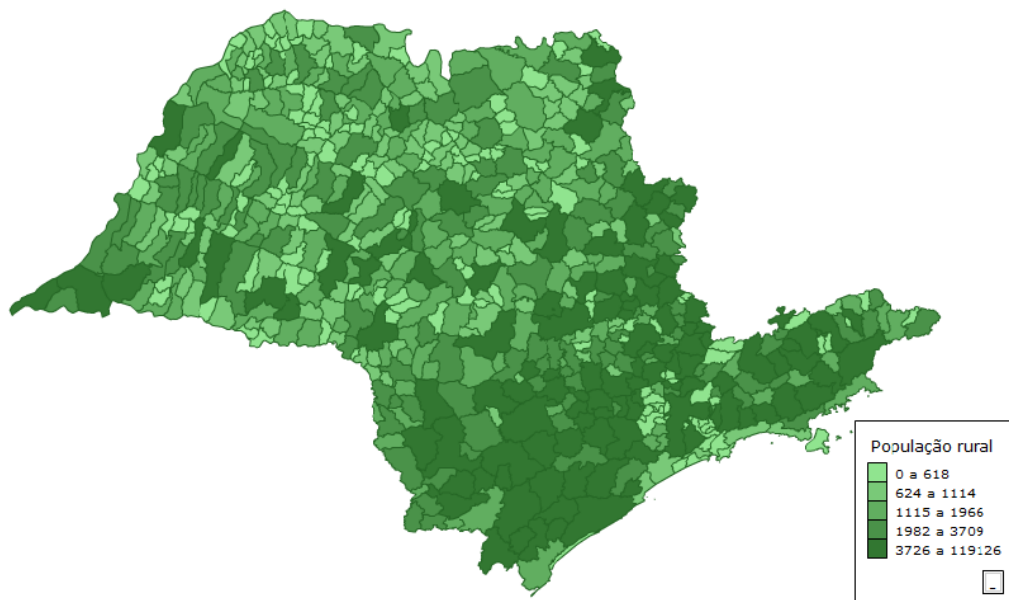
Entretanto, uma ressalva precisa ser feita a respeito desse perfil do Estado. O baixo percentual registrado pelo setor agropecuário pode justificar-se pelo baixo valor agregado dos produtos oriundos desse setor de atividade econômica. Nesse ponto, apesar de ter uma produção muito elevada e que demanda grandes contingentes de mão de obra (sendo uma das principais atividades geradoras de emprego), economicamente acaba sendo pouco representativo. Um agravante desse setor é que é dominado por grandes produtores cuja

demanda de mão de obra é baixa, e um grande contingente de produtores da agricultura familiar, cuja mão de obra é informal, e, portanto, não aparece nos levantamentos de dados.

Favareto (2006) discute que os dados da OCDE demonstram que, mundialmente, nas regiões propriamente rurais, é muito raro encontrar regiões cujo percentual de ocupados no setor agrícola supere 30%; sendo assim, verifica-se que a realidade de São Paulo com os baixos percentuais de população no setor econômico agrícola e o baixo valor adicionado não difere de regiões rurais.

Ao analisar o perfil dos municípios do Estado a partir dos critérios de ambiente urbano e rural definidos pelo IBGE, identificam-se 28 municípios, cujo percentual de população rural é maior ou igual a 50% da população total, e de maneira geral esses municípios são pequenos, com menos de 50.000 habitantes.

Ressalta-se, entretanto, que dos 645 municípios que compõem o Estado, 416 possuem população menor que 50.000 habitantes e densidade demográfica menor que 80 habitantes por m<sup>2</sup>. A Figura 3 consiste em um levantamento do IBGE no Censo 2010 a respeito da distribuição da população rural ao longo do Estado de São Paulo. Destacam-se várias áreas cuja cor verde é mais acentuada ou seja, possuem uma quantidade maior de pessoas que habitam a área rural.



**Figura 3: Mapa população rural no Estado de São Paulo**  
**Fonte: Censo IBGE (2010)**

Portanto, contrariando a ideia inicial de que o Estado de São Paulo é altamente urbanizado, temos que o panorama do Estado consiste em sua maioria de municípios pequenos com população menor que 50.000 habitantes e baixa densidade demográfica.

#### 4.2 Análise descritiva dos dados

O primeiro contato com os dados do Censo Escolar possibilita uma visão quantitativa a respeito de escolas sob a responsabilidade de cada nível administrativo do governo. Inicialmente, considerando a classificação do IBGE para áreas urbanas ou rurais, verifica-se que a participação municipal na composição do quadro escolar de Educação Básica é predominante, tanto em área urbana como em área rural, conforme apontam os dados da Tabela 2 que se segue:

	Localização					
	Urbana		Rural		Total	
	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas
Federal	12	5.982	1	113	13	6.095
Estadual	5.324	4.847.881	369	75.535	5.693	4.923.416
Rede Municipal	<b>10.705</b>	3.927.319	<b>1.139</b>	93.575	11.844	4.020.894
Privada	9.337	1.855.418	46	6.182	9.383	1.864.801
Total	25.378	10.636.600	1.555	175.405	26.933	10.815.206

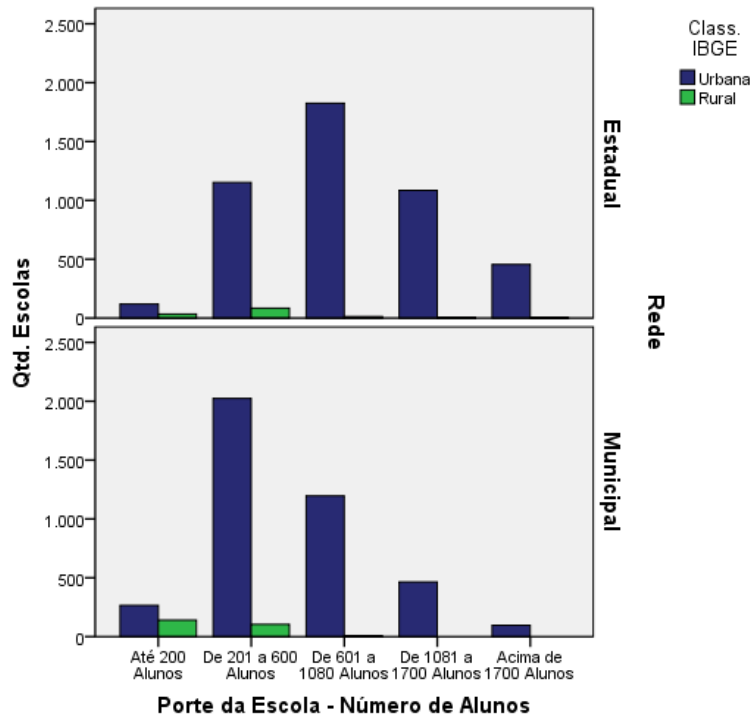
**Tabela 2: Número de Escolas e matrículas por rede e localização (critério IBGE)**

**Fonte: Censo Escolar 2009**

A partir desses dados, foi possível calcular a proporção de matrículas por escola em cada nível administrativo, tanto para a área urbana quanto para a rural. Essa análise permite evidenciar um fator que pode ser motivador da redução da quantidade de escolas nas áreas rurais; trata-se do maior custo por aluno devido à falta de escala. Molina, Montenegro e Oliveira (2010) discutem o tema, caracterizando a rede de ensino no meio rural como composta por estabelecimentos de pequeno porte e que, nos últimos anos, vem-se reduzindo drasticamente devido às políticas de nucleação das escolas e transporte escolar.

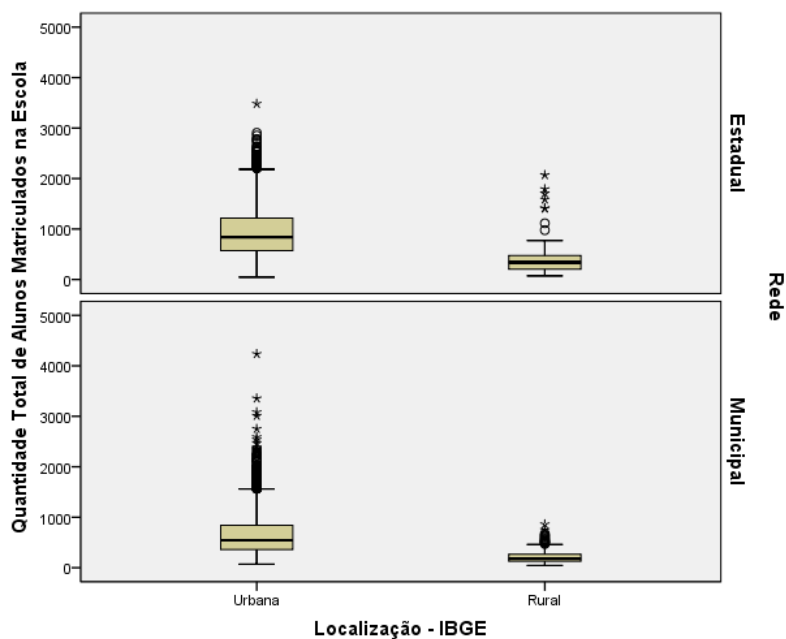
A afirmação dos autores confirma-se nos dados analisados do Estado de São Paulo. As Figura 4 e Figura 5 demonstram que as escolas em área rural apresentam menor quantidade de alunos e, portanto, são de menor porte, enquanto as escolas da área urbana apresentam um perfil mais variado, havendo escolas com poucos alunos e escolas com muitos alunos.





**Figura 4: Porte das escolas ( número de alunos) por localização e rede**  
**Fonte: Prova Brasil (2009) e Censo Escolar (2009)**

A Figura 5 apresenta o boxplot com a quantidade de alunos matriculados nas escolas estaduais e municipais urbanas e rurais. Verifica-se que as escolas rurais apresentam menores resultados que as escolas urbanas.



**Figura 5: Quantidade de alunos por escola, por localização e por rede**  
**Fonte: Prova Brasil (2009) e Censo Escolar (2009)**

Para confirmar estatisticamente os resultados visualizados nas figuras apresentadas, realizou-se o teste T, usado para verificar se as médias de duas populações são iguais ou diferentes (STEVENSON, 2001). De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que as escolas municipais são de menor porte que as escolas estaduais, e as escolas localizadas em área rural (segundo o critério do IBGE) são de menor porte que as escolas urbanas. Tais resultados são demonstrados nas Tabela 3 e Tabela 4. Destaca-se que os resultados foram significativos estatisticamente.

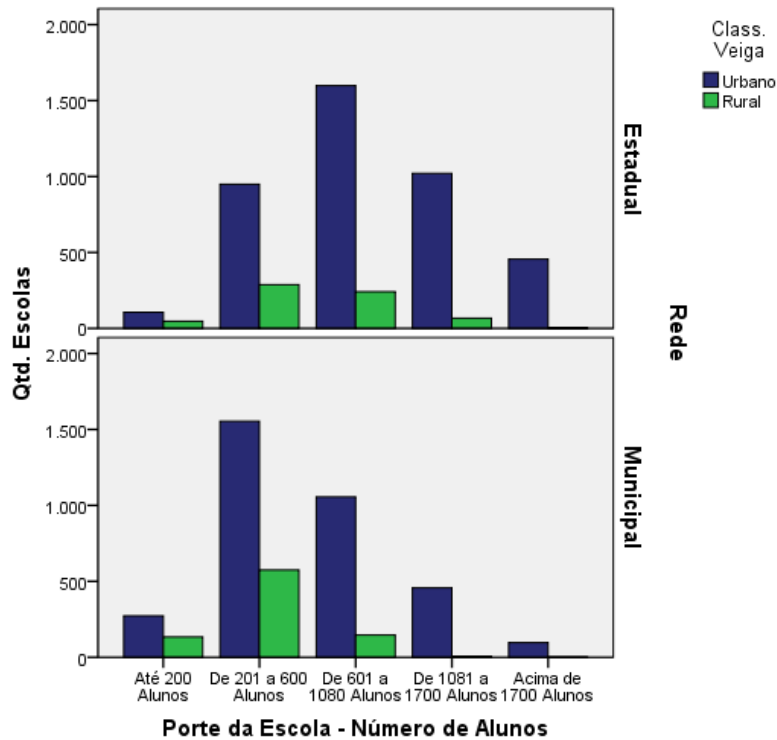
<b>Rede</b>	<b>Localização</b>	<b>Núm. Escolas</b>	<b>Média Alunos</b>	<b>t</b>	<b>sig</b>
Estadual	Urbano	4636	939,94	18,53	,00
	Rural	139	400,79		
Municipal	Urbano	4046	647,95	40,15	,00
	Rural	251	220,21		

**Tabela 3: Porte da Escola - Rede X Localização – Número de Alunos - IBGE**  
**Fonte: Censo Escolar (2009)**

<b>Localização</b>	<b>Rede</b>	<b>Núm. Escolas</b>	<b>Média Alunos</b>	<b>t</b>	<b>sig</b>
Urbano	Estadual	4636	939,94	29,97	,00
	Municipal	4046	647,95		
Rural	Estadual	139	400,79	6,14	,00
	Municipal	251	220,21		

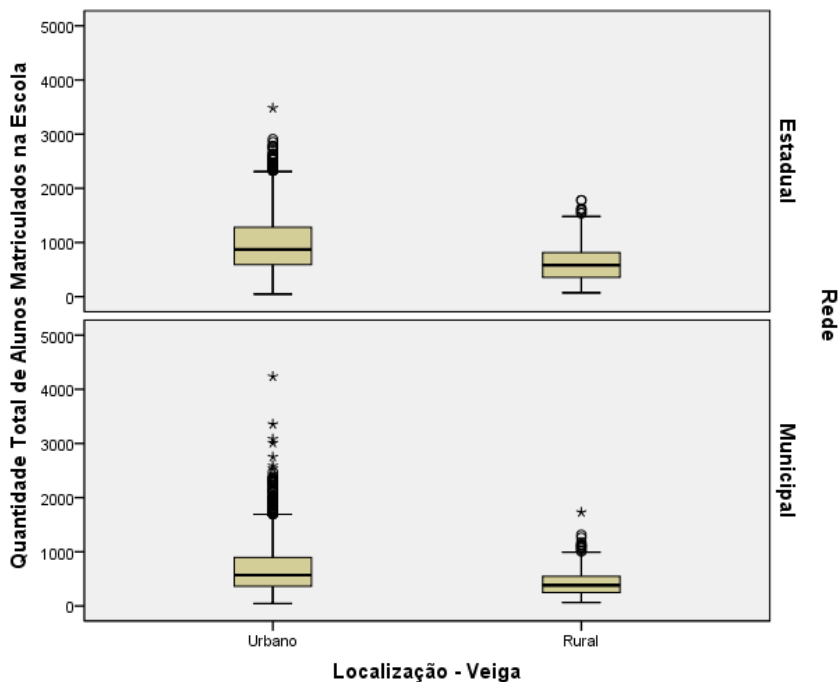
**Tabela 4: Porte da Escola - Localização X Rede – Número de Alunos – IBGE**  
**Fonte: Censo Escolar (2009)**

O presente estudo propõe que além da utilização do critério de classificação rural/urbana do IBGE, seja também utilizado o conceito de área rural e de urbana, segundo a definição de Veiga (2003). Sendo assim realiza-se a análise anterior novamente entretanto contemplando a tipologia Veiga, que sugere a ideia de municípios rurais e municípios urbanos. Nessa análise identificou-se que as escolas de municípios rurais apresentam um porte menor que as escolas de municípios urbanos. As Figura 6 e Figura 7 demonstram graficamente que as escolas de municípios rurais apresentam menor porte que as de municípios urbanos.



**Figura 6: Porte das escolas ( número de alunos) por localização segundo o conceito de Veiga (2003) e rede**  
**Fonte: Prova Brasil (2009) e Censo Escolar (2009)**

No Boxplot verifica-se novamente que as escolas de municípios rurais possuem uma menor quantidade de alunos que as escolas de municípios urbanos.



**Figura 7: Quantidade de alunos por escola, por localização (segundo conceito de Veiga, 2003) e por rede**  
**Fonte: Prova Brasil (2009) e Censo Escolar (2009)**

Para confirmar estatisticamente esse resultado, realizou-se o teste T, medindo a média de alunos das escolas de municípios rurais e urbanos, e os resultados foram significativos ao confirmar que as escolas de municípios rurais são de menor porte que as de municípios urbanos e também que as escolas municipais são de menor porte que as escolas estaduais. As tabelas 5 e 6 demonstram os resultados obtidos.

<b>Rede</b>	<b>Localização</b>	<b>Núm. Escolas</b>	<b>Média Alunos</b>	<b>t</b>	<b>sig</b>
Estadual	Urbano	4130	971,29	23,03	,00
	Rural	645	623,03		
Municipal	Urbano	3435	675,55	25,23	,00
	Rural	862	413,40		

**Tabela 5: Porte da Escola - Rede X Localização (VEIGA, 2003) – Número de Alunos**  
**Fonte: Censo Escolar 2009**

<b>Localização</b>	<b>Rede</b>	<b>Núm. Escolas</b>	<b>Média Alunos</b>	<b>t</b>	<b>sig</b>
Urbano	Estadual	4130	971,29	27,38	,00
	Municipal	3435	675,55		
Rural	Estadual	645	623,03	14,14	,00
	Municipal	862	413,40		

**Tabela 6: Porte da Escola - Localização (VEIGA ,2003) X Rede – Número de Alunos**  
**Fonte: Censo Escolar 2009**

Após obter a quantidade de escolas que compunham o quadro escolar do Estado de São Paulo em 2009, partiu-se para análise de quantas dessas escolas participaram da Prova Brasil, edição 2009. Novamente realizou-se a análise inicialmente para a classificação rural/urbana do IBGE e posteriormente para a classificação do Veiga. Nesse ponto, vale ressaltar que, de acordo com a definição dos critérios para a aplicação da prova, ela seria censitária para todas as escolas do Brasil que possuíssem o mínimo de 30 alunos matriculados nas séries avaliadas. Destaca-se que foi nessa edição que foram incluídos os alunos de escolas do meio rural, tanto de 4<sup>a</sup>. como de 8<sup>a</sup>. série.

Critério IBGE: a Tabela 7 apresenta esse quantitativo de escolas envolvendo tanto as estaduais quanto as municipais. Evidencia-se que de um total de 4.847.881 matrículas em escolas estaduais urbanas, 89,88% participaram da prova. Ao fazer a mesma análise para as escolas estaduais do campo, esse número cai para 73,75%, evidenciando que a quantidade de escolas no campo com menos de 30 alunos matriculados na série a ser avaliada é aproximadamente 27% maior que na área urbana.

Com relação aos alunos matriculados das escolas municipais, verifica-se menor adesão tanto nas urbanas quanto nas rurais, o que pode ser justificado pelo fato de, normalmente,

serem escolas menores e com turmas em cada série com números reduzidos, conforme verificado nas análises anteriores. Do total de escolas municipais urbanas, somente 38,8% participaram na Prova Brasil 2009, e das escolas municipais do meio rural, somente 22,03% participaram da Prova (Tabela 7).

		Localização (IBGE)					
		Urbano			Rural		
Rede		Total Escolas Censo Escolar	Qtd. Escolas PB	Qtd. Matrículas PB	Total Escolas Censo Escolar	Qtd. Escolas PB	Qtd. Matrículas PB
		Estadual	5.324	4.637	4.357.559	369	139
	Municipal	10.705	4.047	2.621.587	1.139	251	55.272
	Total	16.029	8.684	6.979.146	1.508	390	110.982

**Tabela 7: Número de escolas (prova Brasil) e Matrículas (Censo Escolar) por rede e localização (IBGE)**

Fonte: Prova Brasil 2009, Censo Escolar (2009), Censo IBGE (2010)

Ao realizar a mesma análise, seguindo os critérios de Veiga (2003), verifica-se que do total de escolas do Estado (de acordo com o Censo Escolar 2009), 83% das escolas estaduais (de municípios rurais e urbanos) participaram da Prova Brasil 2009 e apenas 26,2% das escolas municipais participaram da prova. Os resultados podem ser verificados na Tabela 8.

		Localização (Veiga)					
		Urbano		Rural		Total	
Rede		Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas	Qtd. Escolas	Qtd. Matrículas
		Estadual	4.131	4.011.413	645	401.856	5.693
	Municipal	3.436	2.320.511	862	356.348	11.844	4.020.894
	Total	7.567	6.331.924	1.507	758.204	17.537	8.944.310

**Tabela 8: Número de escolas (Prova Brasil) e Matrículas (Censo Escolar) por rede e localização (VEIGA, 2003)**

Fonte: Prova Brasil (2009), Censo Escolar (2009), Censo IBGE (2010)

A partir das discussões de porte e participação na Prova Brasil, se elaborou um quadro resumo (Quadro 9) dos cenários das escolas analisadas. A partir dele é possível verificar que no Estado de São Paulo a os resultados da Prova Brasil 2009 refletem principalmente os resultados das escolas estaduais do estado que são em sua maioria de grande porte.

	Porte	Participação na PB 2009
<b>IBGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•As escolas rurais são na maioria municipais e de pequeno porte</li> <li>•As escolas estaduais são de grande porte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•As escolas estaduais urbanas tem maior participação na Prova Brasil que as rurais</li> <li>•Escolas municipais (urbanas e rurais) tem baixa participação na Prova Brasil</li> </ul>
<b>Veiga</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escolas de municípios rurais são de menor porte que as de municípios urbanos</li> <li>•Houve um grande aumento na quantidade de escolas consideradas como “rurais” nesse critério</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A participação das escolas estaduais na Prova Brasil é muito maior que a participação das escolas municipais</li> </ul>

**Quadro 9: Quadro resumo dos resultados da análise de porte e participação na Prova Brasil 2009.**

Fonte: Elaborado pela autora.

No tópico seguinte analisa-se o desempenho escolar comparado entre o urbano e o rural.

### **4.3 Análise do desempenho escolar**

#### **4.3.1 Análise do desempenho escolar comparado entre urbano e rural na definição do IBGE**

A análise do desempenho dos alunos foi realizada utilizando os dados da Prova Brasil, na edição de 2007 e 2009, de forma a possibilitar uma comparação. Além disso, utilizou-se também o IDEB do ano de 2007 e 2009 para comparar a pontuação das escolas nesse indicador, que contempla não só o desempenho dos alunos, mas também o fluxo escolar.

Elaboraram-se quadros apresentando os dados de acordo com o ano do ciclo escolar a que se referem (5º ano ou 4ª série e 9º ano ou 8ª série), a rede administrativa (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural). O critério utilizado para definir área urbana ou rural foi o critério adotado pelo IBGE.

A primeira análise refere-se às escolas estaduais de 5º ano. Uma primeira análise do Quadro 10 demonstra que há diferenças tênues entre os resultados das escolas urbanas e rurais na rede estadual. Entretanto ressalta-se que (conforme resultados da análise descritiva dos dados) as escolas estaduais são a minoria no campo, pois do total de escolas do campo que participaram na Prova Brasil de 2009, somente 27% eram estaduais, sendo o restante municipais.

Para confirmar os resultados observados, realizou-se o teste T de forma a comparar se havia diferença entre as médias registradas. O Quadro 10 apresenta os resultados do teste T e a significância registrada. Para facilitar a visualização, colocaram-se em negrito os resultados que apresentaram significância estatística. Verifica-se que os resultados que apresentaram significância estatística foram os que se referiam à diferença da média na Prova de Português da Prova Brasil de 2009, observando-se uma menor média para as escolas em área rural, e também na taxa de abandono escolar, que foi mais acentuado nas escolas urbanas que nas escolas rurais.

Rede	Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
Estadual	5	Matemática 2007	Urbana	1.888	193,559	15,063	-6,406	-,850	,396
			Rural	4	199,965	16,599			
		Português 2007	Urbana	1.888	176,421	14,569	-11,546	-1,582	,114
			Rural	4	187,968	22,588			
		Matemática 2009	Urbana	1.845	213,122	17,501	3,191	1,224	,225
			Rural	65	209,931	20,760			
		Português 2009	Urbana	<b>1.845</b>	<b>189,060</b>	<b>14,893</b>	<b>4,051</b>	<b>2,143</b>	<b>,032</b>
			Rural	<b>65</b>	<b>185,009</b>	<b>17,255</b>			
		IDEB 2007	Urbana	1.888	4,661	0,618	-,339	-1,096	,273
			Rural	4	5,000	0,775			
		IDEB 2009	Urbana	1.844	5,322	0,650	,121	1,467	,143
			Rural	65	5,202	0,700			
Aprovação	Urbana	1.856	93,822	5,618	,011	,016	,987		
	Rural	77	93,812	6,558					
Reprovação	Urbana	1.856	5,918	5,518	-,162	-,215	,831		
	Rural	77	6,081	6,531					
Abandono	Urbana	<b>1.856</b>	<b>,259</b>	<b>0,693</b>	<b>,151</b>	<b>2,158</b>	<b>,034</b>		
	Rural	<b>77</b>	<b>,108</b>	<b>0,599</b>					

**Quadro 10: Teste T para o 5º ano nas escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Posteriormente, realizaram-se as mesmas análises com os dados do 9º ano das escolas estaduais. O Quadro 11 demonstra os resultados obtidos, apontando maior média nos resultados das escolas urbanas que nas escolas rurais. Realizou-se o teste T, no qual se evidencia que os resultados foram significativos para a Prova de Matemática e Português de 2009, apontando para um melhor desempenho das escolas urbanas. Tais resultados vêm ao encontro da realidade refletida pela literatura discutida ao longo do estudo, na qual se atribui para as escolas do ambiente rural um menor desempenho para que as escolas urbanas. Entretanto, é possível identificar diferenças significativas na aprovação, reprovação e abandono, sendo os resultados das escolas do campo mais positivos que das escolas urbanas. Nesse ponto, cabe uma reflexão a respeito dos critérios de aprovação e reprovação utilizados nos dois contextos educacionais que, muitas vezes, são subjetivos aos professores.

Rede	Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
Estadual	9	Matemática 2007	Urbana	3.446	242,020	13,663	-3,922	-,573	,566
			Rural	4	245,943	24,408			
		Português 2007	Urbana	3.446	231,151	13,210	3,191	,483	,629
			Rural	4	227,960	16,355			
		<b>Matemática 2009</b>	<b>Urbana</b>	<b>3.565</b>	<b>242,754</b>	<b>14,744</b>	<b>4,608</b>	<b>3,290</b>	<b>,001</b>
			<b>Rural</b>	<b>115</b>	<b>238,145</b>	<b>15,923</b>			
		<b>Português 2009</b>	<b>Urbana</b>	<b>3.565</b>	<b>240,086</b>	<b>14,754</b>	<b>5,389</b>	<b>3,841</b>	<b>,000</b>
			<b>Rural</b>	<b>115</b>	<b>234,696</b>	<b>16,486</b>			
		IDEB 2007	Urbana	3.446	4,042	0,592	-,233	-,787	,431
			Rural	4	4,275	0,750			
		IDEB 2009	Urbana	3.564	4,288	0,613	-,028	-,483	,629
			Rural	115	4,317	0,587			
<b>Aprovação</b>	<b>Urbana</b>	<b>3.576</b>	<b>84,147</b>	<b>10,792</b>	<b>-6,859</b>	<b>-6,861</b>	<b>,000</b>		
	<b>Rural</b>	<b>119</b>	<b>91,007</b>	<b>8,611</b>					
<b>Reprovação</b>	<b>Urbana</b>	<b>3.576</b>	<b>13,468</b>	<b>9,950</b>	<b>5,874</b>	<b>6,371</b>	<b>,000</b>		
	<b>Rural</b>	<b>119</b>	<b>7,594</b>	<b>8,046</b>					
<b>Abandono</b>	<b>Urbana</b>	<b>3.576</b>	<b>2,384</b>	<b>3,531</b>	<b>,985</b>	<b>4,382</b>	<b>,000</b>		
	<b>Rural</b>	<b>119</b>	<b>1,399</b>	<b>2,366</b>					

Quadro 11: Teste T para o 9º ano das escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Após a análise das médias nas escolas estaduais, realizou-se a análise nas escolas municipais. Ressalta-se que, novamente, as escolas urbanas apresentaram resultados mais positivos que as escolas de área rural. Um ponto a ser destacado é que o número de escolas municipais no 5º ano é bem maior que o total de escolas do 9º ano.

Novamente realizou-se o teste T e verificou-se que, para o 5º ano das escolas municipais, as diferenças observadas são significativas estatisticamente para as provas de português e matemática de 2007 e 2009 e para o IDEB de 2007 e 2009 (Quadro 12).



Rede	Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
Municipal	5	Matemática 2007	Urbana	3.465	203,624	19,432	18,896	2,572	,010
			Rural	7	184,729	7,965			
		Português 2007	Urbana	3.465	184,148	16,667	14,435	2,290	,022
			Rural	7	169,713	12,429			
		Matemática 2009	Urbana	3.812	216,701	20,759	8,828	6,358	,000
			Rural	235	207,873	18,955			
		Português 2009	Urbana	3.812	192,555	17,051	7,467	7,214	,000
			Rural	235	185,089	15,291			
		IDEB 2007	Urbana	3.465	4,851	0,711	,536	5,836	,001
Rural	7		4,314	0,241					
IDEB 2009	Urbana	3.811	5,287	0,719	,362	7,509	,000		
	Rural	235	4,925	0,680					
Aprovação	Urbana	3.818	92,847	6,987	,870	1,642	,102		
	Rural	240	91,977	8,018					
Reprovação	Urbana	3.818	6,939	6,886	-,812	-	,121		
	Rural	240	7,751	7,894					
Abandono	Urbana	3.818	,214	0,648	-,058	-,997	,320		
	Rural	240	,272	0,890					

**Quadro 12: Teste T para o 5º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Por último, analisaram-se os resultados do 9º. ano das escolas municipais. Destaca-se que a quantidade de escolas municipais de 9º. ano rurais que participaram das edições da Prova Brasil (2007 e 2009) foi muito pequena dificultando a comparação dos resultados. Entretanto os dados de aprovação, reprovação e abandono apresentaram resultados significativos, sendo que os dados de aprovação na área urbana foram menores que os de aprovação na área rural. Além disso, a média de abandono e reprovação na área rural é menor que a da área urbana (Quadro 13).

Rede	Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig	
Municipal	9	Matemática 2007	Urbana	1.138	246,325	17,259	15,131	1,958	,050	
			Rural	5	231,194	9,135				
		Português 2007	Urbana	1.138	233,825	15,782	16,175	2,288	,022	
			Rural	5	217,650	12,041				
		Matemática 2009	Urbana	1.270	246,330	18,670	-2,403	-	1,379	,173
			Rural	57	248,733	12,550				
		Português 2009	Urbana	1.270	242,882	17,308	-,331	-,142	,887	
			Rural	57	243,213	14,138				
		IDEB 2007	Urbana	1.138	4,133	0,640	,273	,951	,342	
			Rural	5	3,860	0,541				
IDEB 2009	Urbana	1.268	4,385	0,632	-,121	-	1,808	,075		
	Rural	57	4,505	0,486						
Aprovação	Urbana	1.291	89,671	9,206	-5,921	-	,000			
	Rural	75	95,592	7,248						
Reprovação	Urbana	1.291	8,840	8,466	5,068	5,883	,000			
	Rural	75	3,772	7,175						
Abandono	Urbana	1.291	1,489	2,835	,853	4,300	,000			
	Rural	75	,636	1,576						

**Quadro 13: Teste T para 9º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo IBGE**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

A partir da comparação do desempenho escolar entre rural e urbano segundo a classificação do IBGE elaborou-se o quadro resumo (Quadro 14). Verifica-se que de maneira geral as escolas localizadas em área rural apresentam menor desempenho que as urbanas nas séries analisadas, entretanto os dados de abandono escolar são menores no campo que na área urbana. Esse fator demonstra que apesar de ser uma educação de menor qualidade os alunos se mantêm na escola.

Tipologia IBGE		
	Estadual	Municipal
4ª Série e 8ª Série	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escolas rurais apresentam menor desempenho que escolas urbanas</li> <li>•Taxa de abandono escolar nas escolas rurais é menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escolas rurais de 4ª. série apresentam menor desempenho, resultados piores que os verificados nas escolas estaduais</li> <li>•Baixa quantidade de escolas rurais de 8ª. série que participaram não permitiram comparação</li> </ul>

**Quadro 14:Quadro resumo análise comparada de desempenho escolar na tipologia do IBGE**

**Fonte: Elaborado pela autora**

#### **4.3.2 Análise do desempenho escolar comparado entre urbano e rural na definição de Veiga (2003)**

Nessa etapa do estudo, utilizaram-se os mesmos indicadores de desempenho do tópico anterior, entretanto alterou-se o critério de definição de área urbana e rural. Também são comparados os resultados das escolas localizadas em municípios urbanos e municípios rurais, seguindo a definição proposta por Veiga (2003).

Novamente, elaboraram-se quadros apresentando os dados de acordo com o ano do ciclo escolar a que se referem (5º ano ou 4ª série e 9º ano ou 8ª série), e também segmentando a rede administrativa (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural). O primeiro quadro a ser analisado é a respeito do 5º. Ano das escolas estaduais.

Uma análise prévia dos resultados demonstra que a quantidade de escolas estaduais de 5º ano em municípios rurais é bem inferior que as presentes em municípios urbanos. Essa grande diferença prejudica a comparação entre os dois contextos. Entretanto, ao analisar a significância estatística das diferenças de média através do teste T, verifica-se que a Prova de Matemática de 2009 e a taxa de abandono apresentam resultados significantes que apontam para um melhor desempenho das escolas de municípios rurais (Quadro 15).

Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
5	Matemática 2007	Urbana	1.746	193,531	15,143	-,543	-,418	,676
		Rural	146	194,074	14,123			
	Português 2007	Urbana	1.746	176,465	14,734	,250	,224	,823
		Rural	146	176,215	12,801			
	Matemática 2009	Urbana	1.756	212,756	17,456	-3,198	-2,161	,031
		Rural	154	215,954	19,259			
	Português 2009	Urbana	1.756	189,046	15,034	1,530	1,215	,225
		Rural	154	187,515	14,475			
	IDEB 2007	Urbana	1.746	4,657	0,625	-,059	-1,279	,202
		Rural	146	4,716	0,531			
IDEB 2009	Urbana	1.755	5,313	0,653	-,059	-1,072	,284	
	Rural	154	5,372	0,642				
Aprovação	Urbana	1.769	93,814	5,636	-,090	-,195	,846	
	Rural	164	93,904	5,889				
Reprovação	Urbana	1.769	5,915	5,533	-,115	-,253	,800	
	Rural	164	6,030	5,858				
Abandono	Urbana	1.769	,271	0,712	,205	6,735	,000	
	Rural	164	,066	0,323				

**Quadro 15: Teste T para 5º. Ano das escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003)**

**Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)**

Posteriormente, realizou-se o cálculo da média do desempenho das escolas estaduais no 9º. Ano. Aqui, a quantidade de escolas em municípios rurais é um pouco maior do que as verificadas no 5º ano, tornando a comparação entre urbano e rural mais justa. Destaca-se que, novamente, o desempenho das escolas de municípios rurais é superior ao desempenho das escolas de municípios urbanos.

Através do teste T, buscou-se identificar se essas diferenças tinham significância estatística. Os pontos que apresentaram diferenças significantes foram a prova de matemática de 2007, a prova de matemática e português de 2009, o IDEB de 2007 e de 2009, e as taxas de aprovação, reprovação e abandono. Reforça-se que em todos esses pontos analisados, as médias dos municípios rurais foram melhores que as médias dos municípios urbanos (Quadro 16).

Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
9	Matemática 2007	Urbana	2.949	241,674	13,839	-2,413	-3,938	,000
		Rural	501	244,088	12,475			
	Português 2007	Urbana	2.949	231,249	13,453	,702	1,216	,224
		Rural	501	230,547	11,678			
	Matemática 2009	Urbana	3.113	242,052	14,853	-3,621	-5,565	,000
		Rural	567	245,673	14,138			
	Português 2009	Urbana	3.113	239,625	15,071	-1,897	-3,041	,002
		Rural	567	241,522	13,391			
	IDEB 2007	Urbana	2.949	4,018	0,604	-,165	-6,701	,000
		Rural	501	4,183	0,493			
IDEB 2009	Urbana	3.112	4,254	0,623	-,230	-9,566	,000	
	Rural	567	4,484	0,507				
Aprovação	Urbana	3.120	83,525	10,970	-5,416	-13,431	,000	
	Rural	575	88,942	8,446				
Reprovação	Urbana	3.120	14,072	10,153	5,092	14,214	,000	
	Rural	575	8,979	7,402				
Abandono	Urbana	3.120	2,403	3,570	,324	2,243	,025	
	Rural	575	2,079	3,111				

**Quadro 16: Teste T para o 9º. Ano das escolas da rede estadual localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003)**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

A respeito das escolas municipais, realizaram-se as mesmas análises. Ressalta-se que, para as escolas municipais, a significância estatística apresentou-se de maneira mais enfática. Para os 5<sup>os</sup> anos, verificou-se que todos os pontos analisados apresentaram diferenças significativas de média, e os melhores desempenhos foram registrados nos municípios rurais, em todos os pontos analisados (Quadro 17).

Ano	Indicador	Localização	Núm. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
5	Matemática 2007	Urbana	2.842	202,217	18,266	-7,549	-7,708	,000
		Rural	630	209,765	23,030			
	Português 2007	Urbana	2.842	183,347	16,508	-4,257	-5,826	,000
		Rural	630	187,603	16,968			
	Matemática 2009	Urbana	3.265	214,257	19,857	-9,993	-11,425	,000
		Rural	782	224,250	22,447			
	Português 2009	Urbana	3.265	191,378	16,736	-3,848	-5,694	,000
		Rural	782	195,226	17,942			
	IDEB 2007	Urbana	2.842	4,823	0,692	-,145	-4,297	,000
		Rural	630	4,968	0,782			
IDEB 2009	Urbana	3.264	5,223	0,696	-,223	-7,206	,000	
	Rural	782	5,446	0,797				
Aprovação	Urbana	3.269	92,569	7,117	-1,167	-4,334	,000	
	Rural	789	93,736	6,709				
Reprovação	Urbana	3.269	7,196	7,009	1,075	4,036	,000	
	Rural	789	6,121	6,641				
Abandono	Urbana	3.269	,235	0,688	,092	4,011	,000	
	Rural	789	,143	0,552				

**Quadro 17: Teste T para o 5º. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003)**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Para os 9<sup>os</sup> anos das escolas municipais, o único ponto que não registrou diferença significativa foi a Prova de Português de 2007, sendo todos os demais com resultados significativos, e os melhores resultados também foram registrados nas escolas do campo (Quadro 18).

Ano	Indicador	Localização	Num. Escolas	Média	Desv. Pad	Dif. Média	t	Sig
9	Matemática 2007	Urbana	980	245,363	16,849	-6,277	-4,333	,000
		Rural	163	251,641	18,715			
	Português 2007	Urbana	980	233,490	15,708	-1,849	-1,384	,167
		Rural	163	235,339	16,297			
	Matemática 2009	Urbana	1.127	245,407	18,129	-6,806	-4,848	,000
		Rural	200	252,213	19,219			
	Português 2009	Urbana	1.127	242,460	17,182	-2,896	-2,200	,028
		Rural	200	245,356	16,999			
	IDEB 2007	Urbana	980	4,112	0,638	-,138	-2,558	,011
		Rural	163	4,250	0,638			
	IDEB 2009	Urbana	1.125	4,369	0,616	-,138	-2,875	,004
		Rural	200	4,507	0,677			
Aprovação	Urbana	1.152	89,552	9,335	-2,835	-4,588	,000	
	Rural	214	92,387	8,093				
Reprovação	Urbana	1.152	8,940	8,606	2,416	3,849	,000	
	Rural	214	6,524	7,443				
Abandono	Urbana	1.152	1,508	2,821	,418	2,019	,044	
	Rural	214	1,089	2,579				

**Quadro 18: Teste T para o 9<sup>o</sup>. Ano das escolas da rede municipal localizadas em área rural e urbana, segundo Veiga (2003)**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Os resultados encontrados para a comparação entre escolas de municípios rurais e urbanos de acordo com a tipologia de Veiga apontam para um melhor desempenho das escolas em municípios rurais do que em municípios urbanos. A compreensão a respeito do motivo de esses municípios apresentarem melhores resultados que os municípios urbanos pode ser atribuído a vários fatores, entretanto ressalta-se que um fator determinante seria a disponibilidade de professores qualificados nesses pequenos municípios e que tem maior acesso aos alunos, sendo possível portanto fornecer uma educação de melhor qualidade. Novamente elaborou-se um quadro sintetizando os resultados obtidos (Quadro 19).

Tipologia Veiga		
	Estadual	Municipal
4 <sup>a</sup> Série e 8 <sup>a</sup> Série	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escolas de municípios rurais são poucas perante as escolas de municípios urbanos</li> <li>•escolas de municípios rurais têm melhor desempenho que as escolas de municípios urbanos (principalmente em português e menor taxa de abandono)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Todos os pontos analisados apontam para um melhor desempenho das escolas dos municípios rurais (tanto em português, matemática, IDEB e taxas de abandono, aprovação e reprovação).</li> </ul>

**Quadro 19: Quadro resumo análise comparada de desempenho escolar na tipologia do Veiga**

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.4 Evolução do desempenho das escolas nas provas – Comparação dos resultados de 2007 e 2009

Nesse ponto da análise, comparou-se entre a média do desempenho dos municípios na Prova Brasil do ano de 2007 e do ano de 2009. Inicialmente, realizou-se a comparação para as escolas estaduais urbanas e rurais seguindo a definição do IBGE. Realizou-se o teste T para duas médias, com o objetivo de analisar se as diferenças existentes entre as médias de 2007 e 2009 eram estatisticamente diferentes. Nota-se, no Quadro 20, que as escolas estaduais urbanas apresentaram diferenças significativas tanto na prova de português, matemática e no IDEB, considerando os resultados obtidos do 5º ano e do 9º ano. As diferenças registradas foram positivas, pois demonstraram aumento no desempenho dos municípios em 2009, comparados com o desempenho que tiveram em 2007.

Ao realizar a mesma análise para as escolas estaduais rurais, as diferenças são notadas a um nível de significância mais conservador, a 10% ( $\alpha = 0,1$ ). Nota-se que a diferença é significativa para o 5º ano na prova de matemática e no IDEB e no 9º ano, na média da prova de português e também do IDEB. A análise grosseira dessas informações possibilitaria concluir que a melhora das escolas rurais foi menos evidente que a das escolas urbanas.

Ano	Prova Brasil / IDEB	Estadual - Urbano				Estadual - Rural			
		Média	Dif. Média	t	Sig.	Média	Dif. Média	t	Sig.
5	Matemática 2007	193,745				199,965			
	Matemática 2009	213,502	-19,756	-67,071	,000	214,713	-14,748	-2,525	,086
	Português 2007	176,653				187,968			
	Português 2009	189,372	-12,720	-52,510	,000	194,318	-6,350	-,926	,423
	IDEB 2007	4,674				5,000			
	IDEB 2009	5,337	-,663	-65,037	,000	5,450	-,450	-2,435	,093
9	Matemática 2007	242,097				245,943			
	Matemática 2009	242,758	-,662	-3,765	,000	246,983	-1,040	-,784	,490
	Português 2007	231,225				227,960			
	Português 2009	240,021	-8,797	-45,308	,000	245,505	-17,545	-4,722	,018
	IDEB 2007	4,045				4,275			
	IDEB 2009	4,283	-,238	-33,628	,000	4,625	-,350	-4,041	,027

**Quadro 20: Comparação 2007/2009 - Classificação IBGE – Escolas estaduais**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Ao realizar a mesma análise para as escolas municipais, verifica-se um cenário parecido com as estaduais. As escolas urbanas apresentaram diferenças significativas nas médias de desempenho tanto no 5º ano quanto no 9º, com exceção da prova de matemática,

que não apresentou diferença significativa. Verifica-se que houve avanço no desempenho dessas escolas durante o período de 2007 a 2009.

Com relação às escolas municipais rurais, verifica-se que novamente as diferenças registradas não foram estatisticamente significantes, havendo apenas dois pontos onde se verificou significância, o primeiro deles seria a prova de matemática do 5º e 9º ano, que a um nível de 95% de certeza se apresentou significativa. O outro ponto seria a prova de português para o 9º ano, que também se apresentou significativa (Quadro 21).

Ano	Prova Brasil / IDEB	Municipal - Urbano				Municipal - Rural			
		Média	Dif. Média	t	Sig.	Média	Dif. Média	t	Sig.
5	Matemática 2007	203,597	-13,577	-49,589	,000	184,762	-14,542	-2,926	,033
	Matemática 2009	217,174				199,303			
	Português 2007	184,117	-8,801	-40,025	,000	167,203	-10,727	-1,928	,112
	Português 2009	192,918				177,930			
9	IDEB 2007	4,849	-,456	-45,533	,000	4,250	-,417	-1,778	,136
	IDEB 2009	5,305				4,667			
	Matemática 2007	246,451	-,434	-1,122	,262	231,194	-12,152	-2,731	,052
	Matemática 2009	246,886				243,346			
9	Português 2007	233,968	-9,528	-23,530	,000	217,650	-17,108	-3,813	,019
	Português 2009	243,496				234,758			
	IDEB 2007	4,138	-,275	-18,470	,000	3,860	-,480	-1,633	,178
	IDEB 2009	4,413				4,340			

**Quadro 21: Comparação 2007/2009 - Classificação IBGE – Escolas municipais**

Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)

Após a análise das médias dos municípios nas escolas rurais e urbanas, segundo a caracterização do IBGE, realizou-se a mesma análise para as escolas localizadas nos municípios rurais e urbanos, conforme a caracterização de Veiga (2003). Os resultados estão nos Quadro 22 e Quadro 23.

Inicialmente, analisaram-se as médias das escolas estaduais localizadas nos municípios urbanos e rurais. Verifica-se que as médias obtidas para o 5º ano dos municípios urbanos apresentaram diferenças estatisticamente significantes para os três itens avaliados (Prova de matemática, português e IDEB), apontando para um quadro de melhora no desempenho das escolas de 2007 para 2009. A média dos 9ºs anos também apresentaram diferenças significativas, estatisticamente, para a prova de português e para o IDEB, a prova de matemática não apresentou diferença significativa.

Para as escolas dos municípios rurais, a melhora de desempenho de 2007 e 2009 foi registrada. Os resultados apontam para uma melhora no desempenho tanto do 5º ano quanto do 9º ano para a prova de matemática, português e IDEB, todos apresentando diferenças estatisticamente significantes.

Ano	Prova Brasil / IDEB	Estadual - Urbano				Estadual - Rural			
		Média	Dif. Média	t	Sig.	Média	Dif. Média	t	Sig.
5	Matemática 2007	193,688				194,673			
	Matemática 2009	213,158	-19,470	-66,254	,000	217,966	-23,293	-15,506	,000
	Português 2007	176,695				176,463			
	Português 2009	189,400	-12,705	-51,660	,000	189,167	-12,704	-11,265	,000
	IDEB 2007	4,670				4,734			
	IDEB 2009	5,329	-,659	-63,914	,000	5,436	-,702	-14,612	,000
9	Matemática 2007	241,753				244,156			
	Matemática 2009	242,037	-,284	-1,518	,129	247,053	-2,897	-5,922	,000
	Português 2007	231,324				230,610			
	Português 2009	239,587	-8,263	-39,547	,000	242,633	-12,022	-24,089	,000
	IDEB 2007	4,021				4,183			
	IDEB 2009	4,245	-,223	-29,050	,000	4,511	-,328	-18,594	,000

**Quadro 22: Comparação 2007/2009 - Classificação Veiga (2003)– Escolas estaduais**  
**Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)**

A análise das médias das escolas municipais tanto de municípios urbanos quanto de rurais apresentou resultados muito semelhantes. Os resultados obtidos para o 5º ano (urbano e rural) apresentaram diferenças significantes em todos os pontos avaliados, apontando melhora no desempenho de 2007 para 2009. Já para o 9º ano, verifica-se que houve diferenças significativas para as provas de português e para o IDEB, não apresentando diferença significativa na prova de matemática. Verifica-se que tanto nas escolas estaduais quanto municipais, a melhora nos resultados da prova de matemática é um ponto crítico.

Ano	Prova Brasil / IDEB	Municipal - Urbano				Municipal - Rural			
		Média	Dif. Média	t	Sig.	Média	Dif. Média	T	Sig.
5	Matemática 2007	202,186				209,802			
	Matemática 2009	215,078	-12,892	-47,791	,000	226,485	-16,684	-18,959	,000
	Português 2007	183,301				187,647			
	Português 2009	192,004	-8,702	-38,079	,000	196,911	-9,264	-14,576	,000
	IDEB 2007	4,821				4,968			
	IDEB 2009	5,254	-,432	-42,588	,000	5,530	-,561	-18,493	,000
9	Matemática 2007	245,532				251,672			
	Matemática 2009	245,877	-,345	-,881	,379	253,044	-1,372	-1,008	,315
	Português 2007	233,632				235,528			
	Português 2009	243,108	-9,477	-22,430	,000	245,626	-10,098	-7,978	,000
	IDEB 2007	4,118				4,250			
	IDEB 2009	4,396	-,278	-18,245	,000	4,518	-,267	-5,232	,000

**Quadro 23: Comparação 2007/2009 - Classificação Veiga (2003)– Escolas municipais**  
**Fonte: Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2007 e 2009) e IDEB (2007 e 2009)**



Novamente, para facilitar a comparação elaborou-se um quadro resumo. Verifica-se que de maneira geral tanto ambiente urbano quanto rural apresentaram melhora no desempenho escolar de 2007 a 2009, entretanto a melhora no ambiente urbano apresenta resultados mais significativos que os rurais (Quadro 24).

Comparação dos resultados das escolas de 2007 e 2009		
<b>Tipologia do IBGE</b>		
	Urbano	Rural
Estadual	•Melhora de desempenho em todos os pontos analisados no 5º e 9º ano	•Melhora de desempenho mais tímida e não atingindo todos os pontos analisados
Municipal	•Melhora de desempenho em todos os pontos analisados no 5º e 9º ano	•Melhora de desempenho somente na prova de matemática (para 5º e 9º ano) e para prova de português (para 9º ano)
<b>Tipologia do Veiga</b>		
	Urbano	Rural
Estadual	•Melhora no desempenho de todos os pontos no 5º ano e na Prova de Português e no IDEB do 9º ano.	•Melhora de desempenho em todos os pontos analisados para 5º e 9º ano
Municipal	•Melhora no desempenho de todos os pontos no 5º ano e na Prova de Português e no IDEB do 9º ano.	•Melhora no desempenho de todos os pontos no 5º ano e na Prova de Português e no IDEB do 9º ano.

**Quadro 24: Comparação dos resultados das escolas de 2007 e 2009**

Fonte: Elaborado pela autora

#### **4.5 Perfil das escolas a partir dos alunos provenientes de área rural e urbana**

No intuito de identificar diferenças de perfil entre os estudantes que moram na área rural e os estudantes que moram na área urbana, analisou-se a composição dos alunos da escola, ou seja, define-se a proporção dos alunos da escola que são provenientes da área rural de forma a verificar se, ao aumentar a proporção de alunos da área rural em uma escola, altera-se a média do desempenho registrado nas provas de matemática e português da Prova Brasil 2007 e 2009 e no IDEB 2007 e 2009.

Para essa análise, calculou-se a média do desempenho em cada avaliação para as escolas cujos alunos se declaravam provenientes da área rural no questionário do Censo Escolar 2009. A partir desses dados, foi possível definir uma proporção por escola de quantos alunos são provenientes da área rural ou da área urbana, seguindo uma escala que variava conforme o Quadro 25:

<b>Perfil das escolas</b>
Só alunos de área urbana
Até 20% de alunos de área rural
De 20% a 40% de alunos de área rural
De 40% a 60% de alunos de área rural
De 60% a 80% de alunos de área rural
Acima de 80% de alunos de área rural

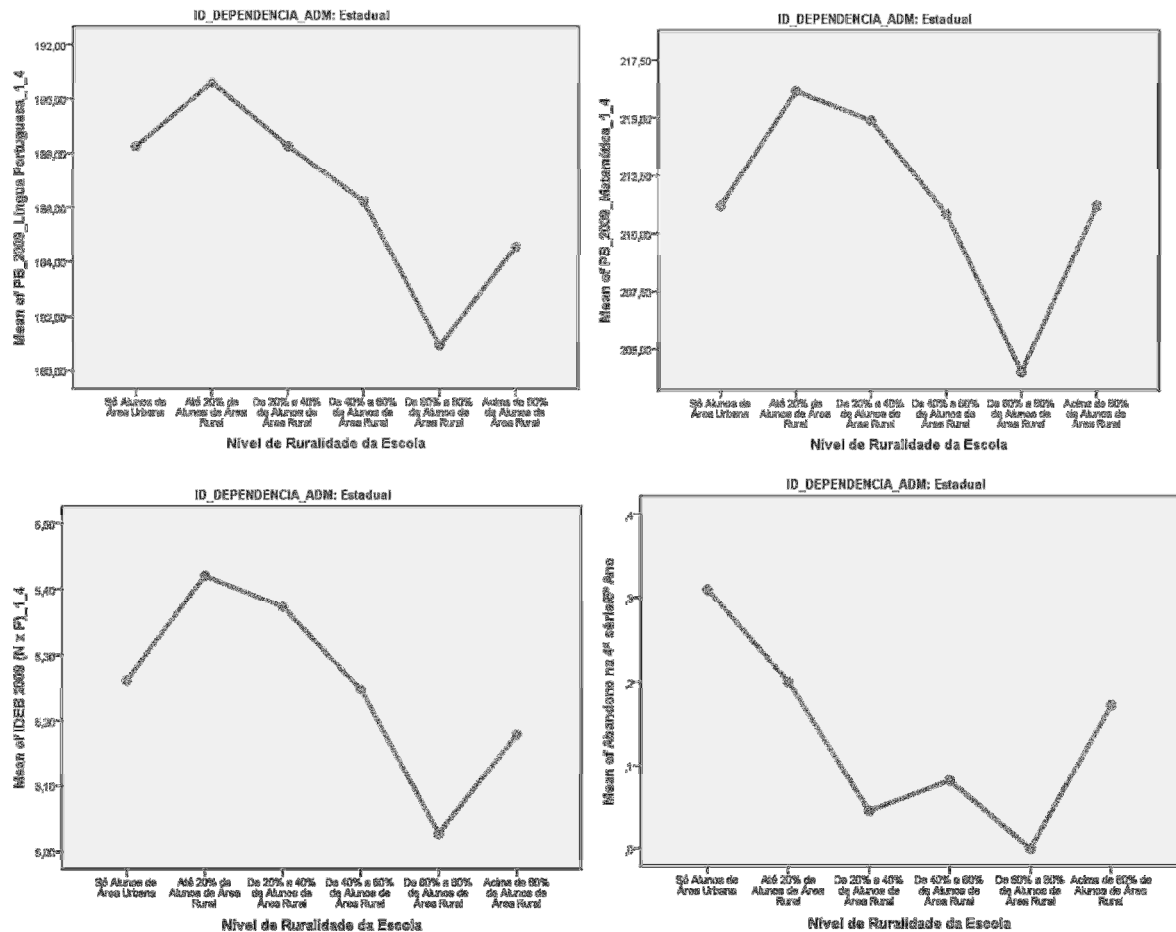
**Quadro 25: Perfil das escolas**  
**Fonte: Elaborado pela autora**

Após a definição do perfil dos alunos das escolas, analisaram-se as médias das notas de escola. Como essas médias apresentaram diferenças, então se procedeu ao teste ANOVA para verificar se essas diferenças eram significativas estatisticamente. As tabelas com os resultados do teste encontram-se no apêndice do presente estudo. A seguir apresentam-se alguns gráficos que retratam as diferenças das médias encontradas. Elaboraram-se gráficos apenas dos fatores analisados que apresentaram significância estatística na diferença das médias.

Iniciou-se a análise pelas escolas estaduais, contemplando-se os resultados obtidos para o 5º ano. Verifica-se que, nos gráficos, de maneira geral, o desempenho dos alunos é menor conforme aumenta o percentual de alunos de área rural, tanto na prova de matemática, quanto na prova de português e no IDEB. Entretanto, verifica-se que o último nível (Acima de 80% de alunos de área rural) apresenta melhora no desempenho.

Outro resultado interessante a ser notado é que, no gráfico de abandono, verifica-se uma queda na média de abandono escolar, conforme aumenta o percentual de alunos de origem rural, com exceção do último nível (Acima de 80% de alunos de área rural), onde se verifica um aumento nessa média.

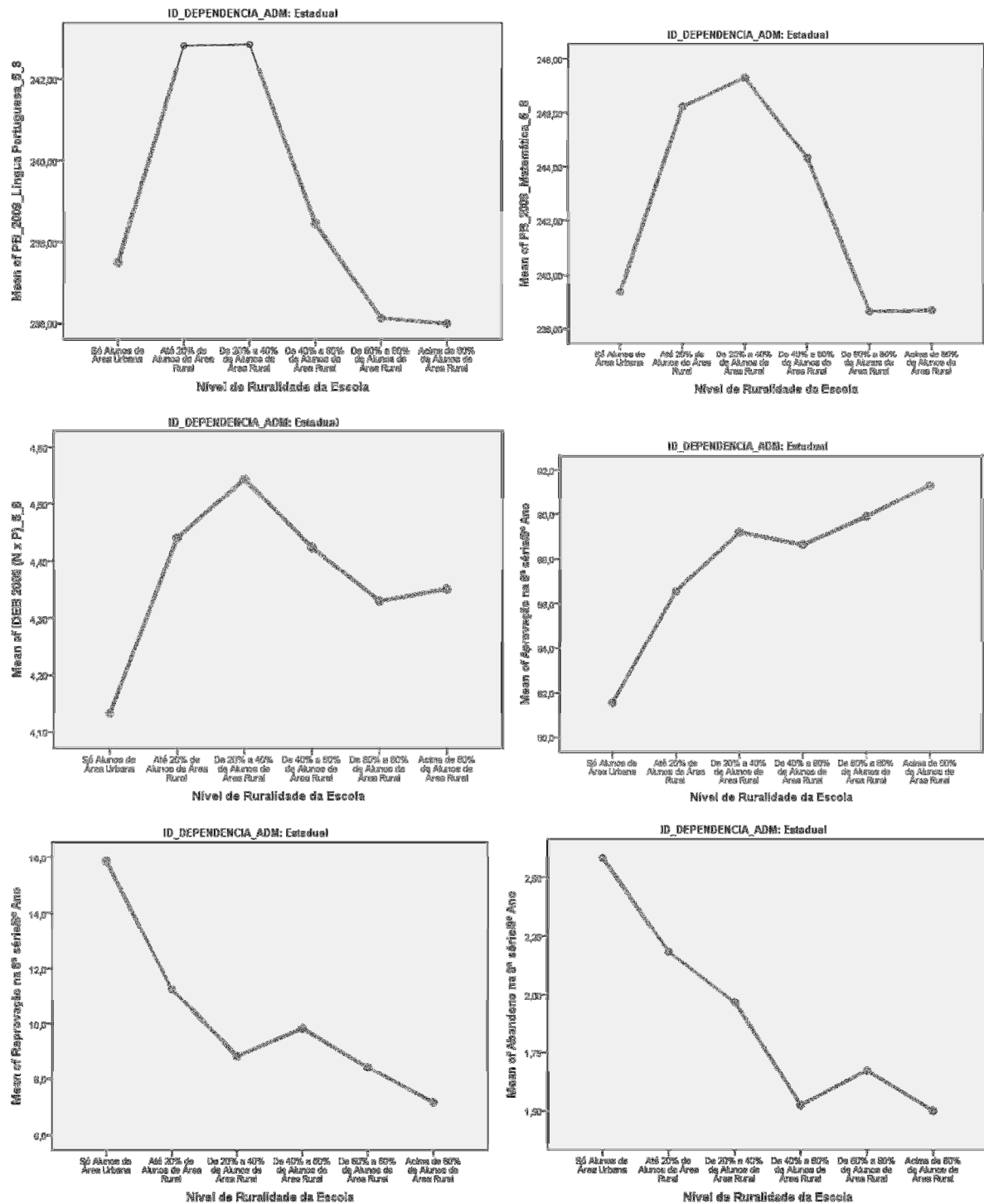
Cabe refletir nesse ponto a respeito da desigualdade refletida no contexto escolar ao aumentar o percentual de alunos de origem rural junto com os alunos de origem urbana. A partir da contextualização do ambiente do campo é possível atribuir aos alunos do campo um padrão de vida inferior ao dos alunos urbanos. Arroyo (2011) reforça essa diferença ao discutir que as escolas que com maior desigualdade no desempenho são escolas cujos alunos também são provenientes de coletivos desiguais. Sendo assim “os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas” (ARROYO, 2011, p.86).



**Figura 8: Comparação do desempenho com o percentual de alunos de área rural do 5º. ano nas escolas estaduais**  
**Fonte: Censo Escolar (2009)**

A análise dos resultados das escolas para as 8<sup>as</sup> séries (9º ano) de escolas estaduais apresentou resultados a serem considerados na discussão. Os gráficos que se seguem, demonstram os resultados obtidos. Inicialmente, nas provas de português e matemática, verifica-se que as escolas com maior proporção de alunos só urbanos apresentam notas baixas. Ao aumentar a quantidade de alunos de área rural de 20% até 40%, as médias aumentam, apresentando melhora no desempenho. A partir dessa concentração, a média começa a cair, chegando ao seu menor nível nas escolas que possuem mais de 80% da população de origem rural. Portanto novamente verifica-se que o aumento de alunos de área rural no contexto escolar possui impacto sobre o desempenho escolar nas escolas.

Os dados de aprovação, reprovação e de abandono escolar seguem tendências muito semelhantes entre si. Na aprovação, evidencia-se que quanto maior a proporção de alunos de área rural, maior a média de aprovação das escolas. Quanto à reprovação e ao abandono, quanto maior a proporção de alunos, menores as médias de reprovação e de abandono escolar.

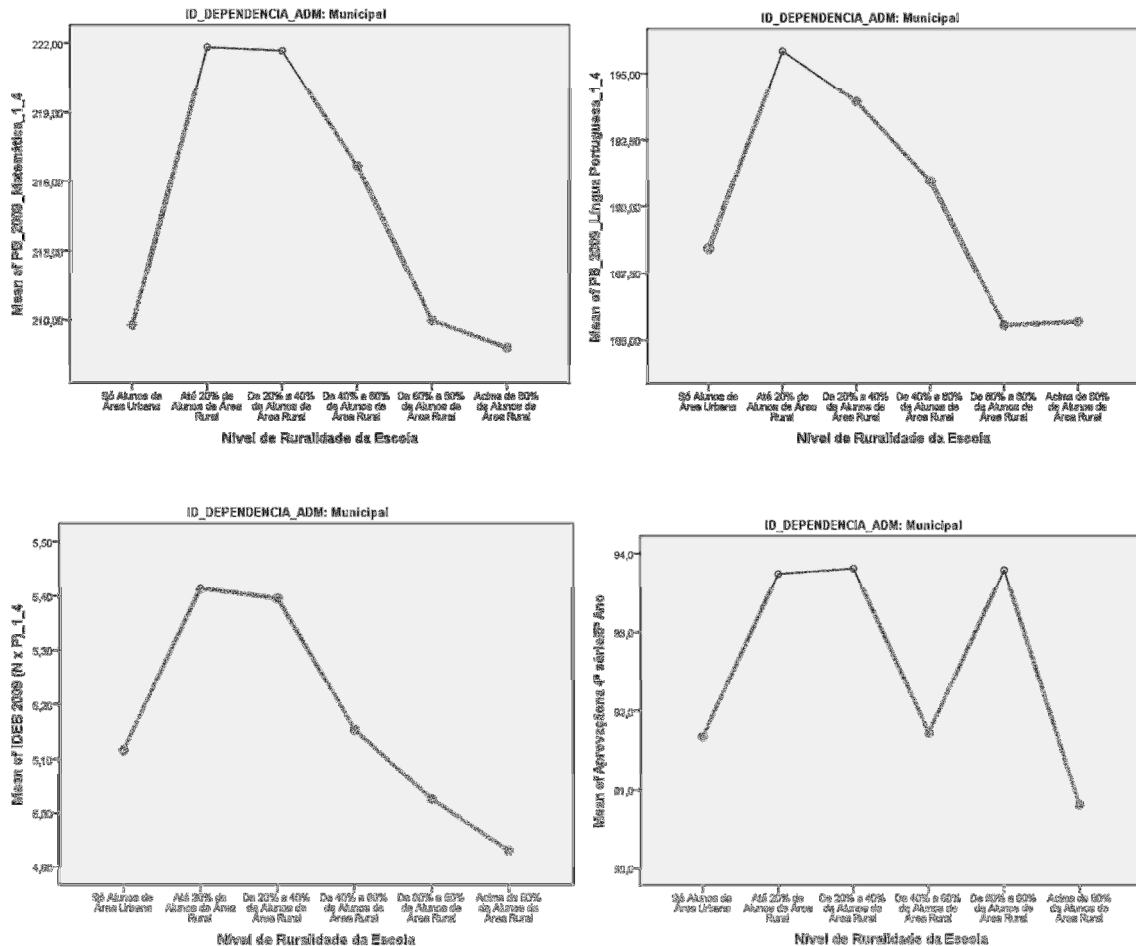


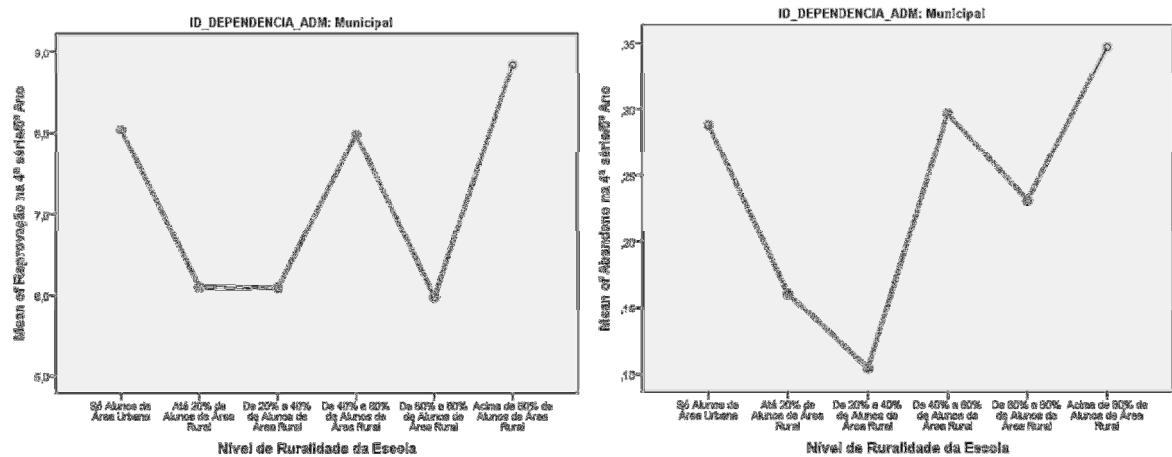
**Figura 9: Nível de ruralidade 9º. ano escolas estaduais**  
**Fonte: Censo Escolar (2009)**

Após a análise da ANOVA para as escolas estaduais, realizou-se o teste de Bonferroni, de forma a identificar se a diferença de médias identificada está presente em todos os grupos analisados. De maneira geral, verificou-se que o teste identifica diferenças significantes ( $\alpha=10\%$ ) para todos os níveis de ensino e avaliações.

As escolas municipais apresentaram diferenças estatisticamente significantes para todos os fatores avaliados. Inicialmente, o desempenho dos alunos do 5º. ano das escolas municipais apresenta uma curva interessante que se repete nas provas de matemática e português. Verifica-se, nos gráficos abaixo, que o desempenho dos alunos nas escolas que possuem 100% de alunos da área urbana é bem menor que o desempenho das escolas que possuem de 20% a 40% de alunos da área rural. Entretanto, as escolas que possuem 60% ou mais dos alunos de área rural apresentam queda acentuada no desempenho.

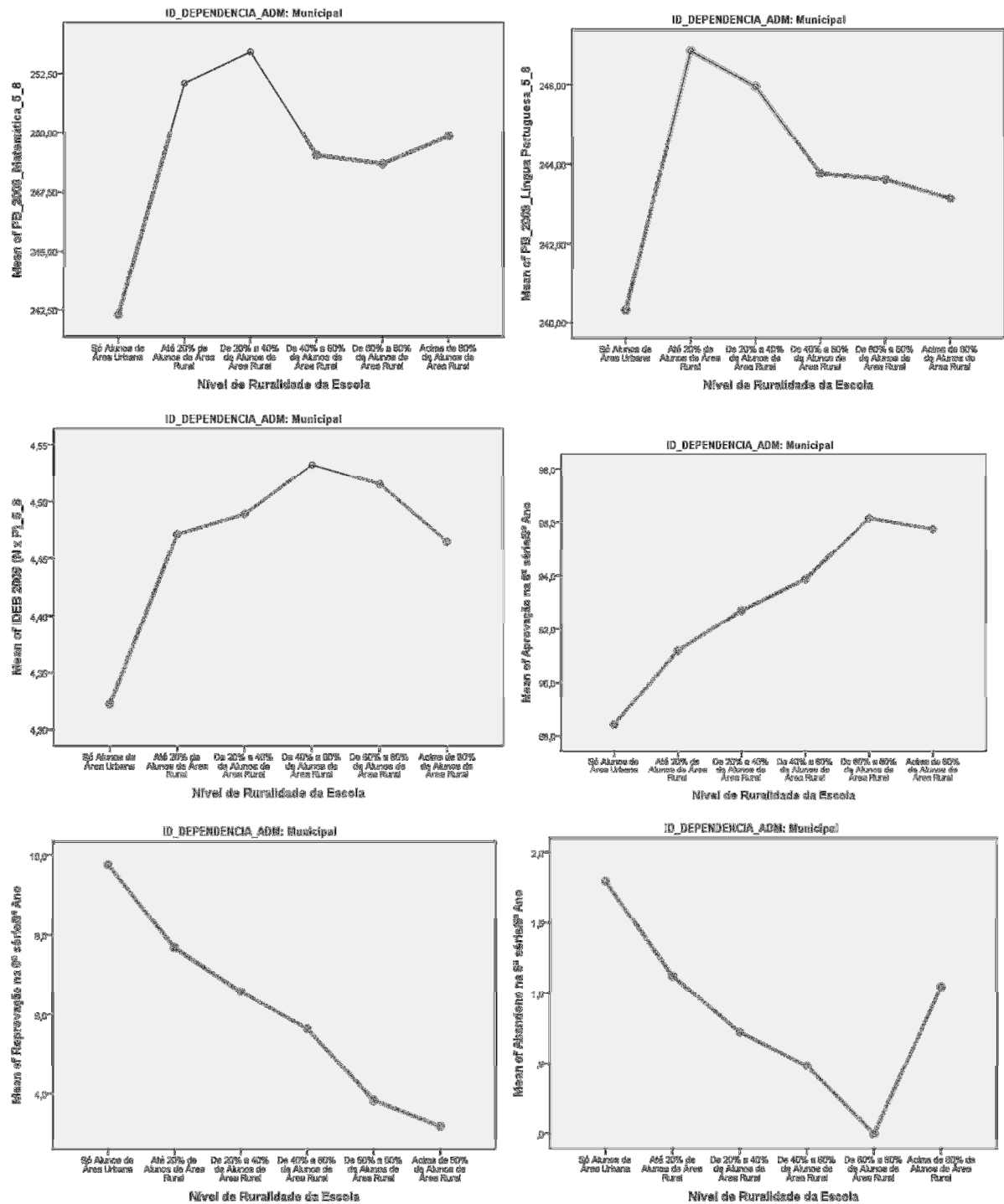
Os dados de aprovação, reprovação e abandono das escolas não estabelecem uma tendência de aumento ou queda de desempenho, sendo, portanto, muito difícil relacionar o nível de ruralidade das escolas ao desempenho desses alunos.





**Figura 10: Nível de ruralidade 4º. ano escolas municipais**  
**Fonte: Censo Escolar (2009)**

Diferentemente dos resultados encontrados para o 4º. ano das escolas municipais, o 9º. ano apresenta tendências mais fáceis de se relacionar com o perfil dos alunos. Nota-se que as taxas de aprovação, reprovação e abandono seguem tendências que demonstram que o aumento do percentual de alunos de origem rural na escola é um fator positivo para as taxas de aprovação, redução das reprovadas e do abandono escolar. As notas nas avaliações de português e matemática repetem o resultado do 5º. ano, sendo o resultado das escolas com 100% de alunos urbanos inferior ao das escolas que têm alunos da área rural.



**Figura 11: Nível de ruralidade 9º. ano escolas municipais**  
**Fonte: Censo Escolar (2009)**

Novamente, realizou-se o teste de Bonferroni para as escolas municipais e identificou-se que a diferença entre os grupos analisados foi significativa a  $\alpha = 10\%$  para todos os níveis de ruralidade.

Dessa forma verifica-se que tanto para as escolas estaduais quanto municipais o desempenho das escolas é reduzido conforme aumenta o percentual de alunos de área rural,

demonstrando que, conforme discutido por Arroyo (2011), a mistura de alunos de realidades desiguais reflete nos desempenhos desiguais dentro das escolas.

#### **4.6 Comparação entre o desempenho das escolas e seu Indicador Socioeconômico**

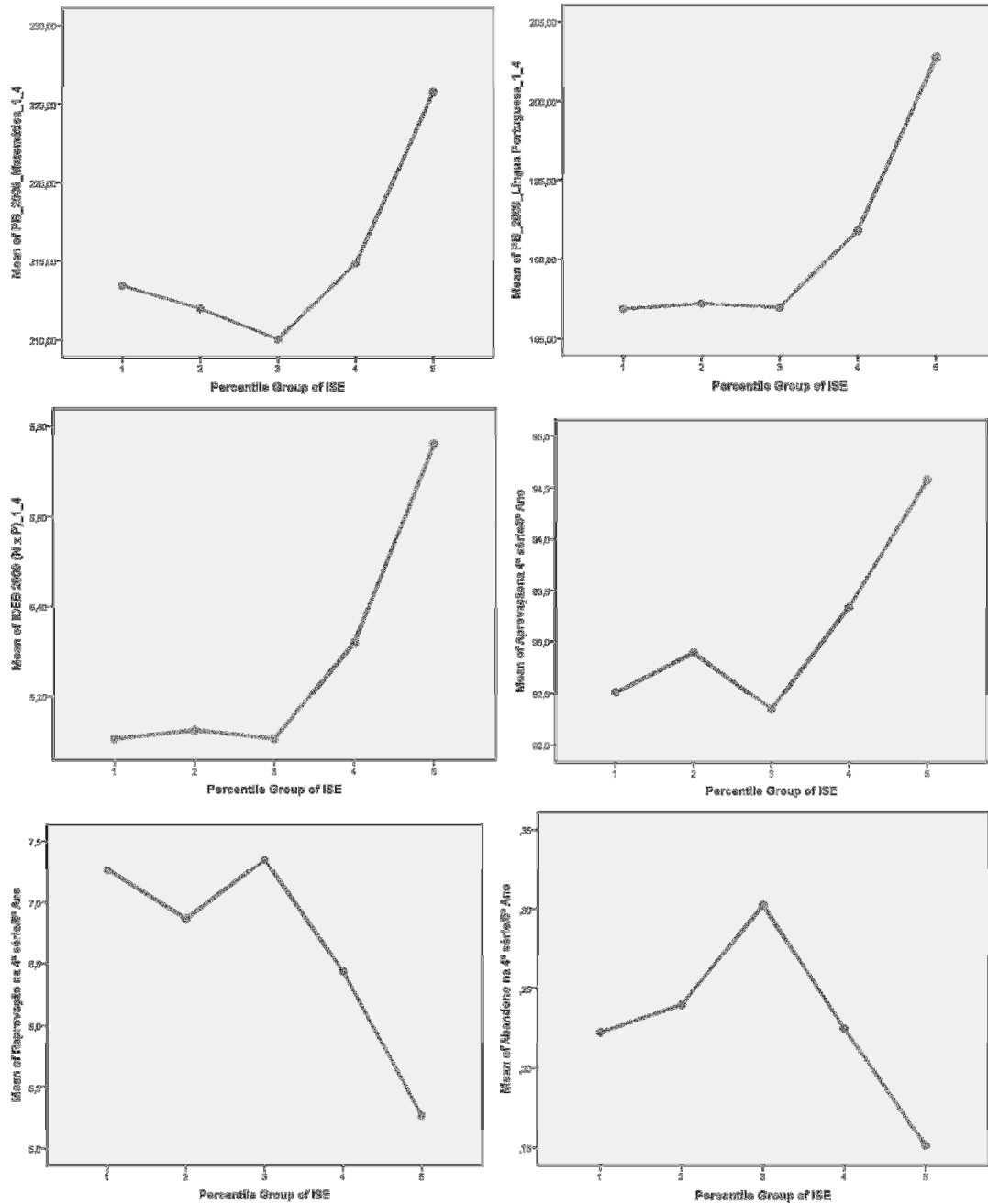
Nessa etapa do estudo, elaborou-se uma comparação da média do desempenho nas Provas, no IDEB e nos indicadores de aprovação, reprovação e abandono, com os cinco níveis do Indicador Socioeconômico (ISE) da escola. Para tanto, calculou-se a média do desempenho das escolas que pertenciam a cada nível do ISE (Indicador Socioeconômico das escolas).

Essa comparação foi realizada calculando conjuntamente as médias dos resultados das escolas municipais e estaduais, rurais e urbanas para cada um dos fatores avaliados. As diferenças de média foram testadas através de uma análise ANOVA, de forma a verificar se apresentavam significância estatística. A um nível de significância de 95%, certificou-se que, para todos os fatores avaliados, os diferentes níveis socioeconômicos do indicador apresentavam médias diferentes de resultados.

Para apresentar os resultados obtidos, elaboraram-se gráficos que demonstram a evolução do desempenho conforme se altera o nível socioeconômico do ISE. Os gráficos contidos na Figura 12 demonstram a evolução do desempenho dos alunos da 4ª. série. Um ponto a ser observado é que para todos os fatores analisados, o nível socioeconômico 3 representa um ponto de inflexão, é o resultado das escolas a partir do ISE 3 apresenta uma curva crescente de desempenho e decrescente para reprovação e abandono.

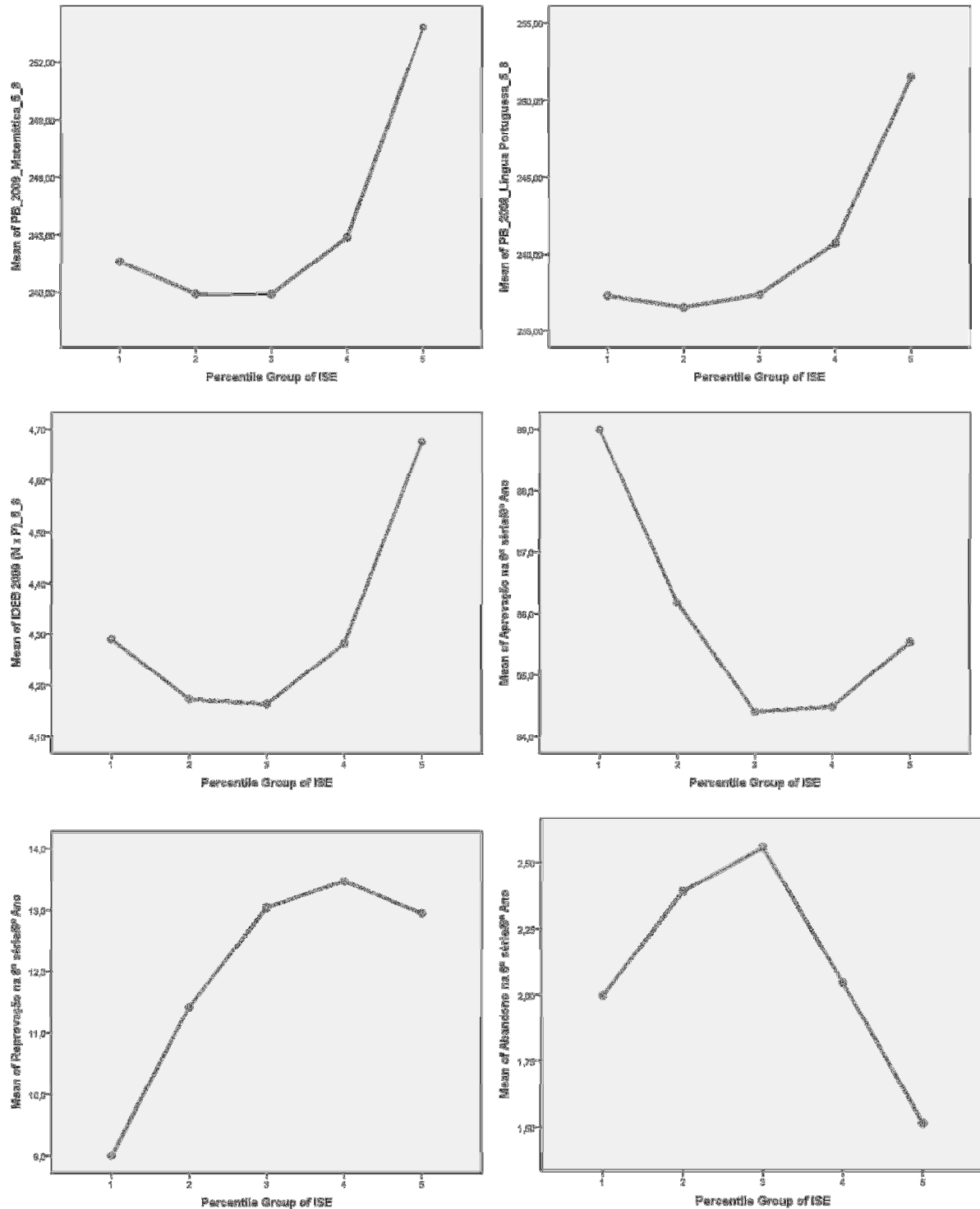
Ao realizar o teste de Bonferroni, verifica-se que não há diferença nas médias entre o indicador 1 e 2, sendo significativa apenas a partir do nível 3, explicando o porquê de antes do indicador 3 não haver diferença e, sim, depois. Destaca-se entretanto que a partir do nível 3 o desempenho dos alunos é sempre melhor conforme aumenta o nível socioeconômico das escolas.





**Figura 12: Evolução do desempenho escolar da 4ª. série de acordo com o nível socioeconômico do ISE**  
**Fonte: Censo Escolar (2009), Prova Brasil (2009), IDEB (2009)**

Os mesmos gráficos foram elaborados para as médias das escolas nas 8ª. séries, cujos resultados são apresentados na Figura 13. Ressalta-se que, novamente, verifica-se que, conforme aumenta o nível no indicador socioeconômico, o desempenho das escolas apresenta melhora e os níveis de reprova e abandono diminuem.



**Figura 13: Evolução do desempenho escolar da 4a. série de acordo com o nível socioeconômico do ISE**  
**Fonte: Censo Escolar (2009), Prova Brasil (2009), IDEB (2009)**

Após a análise da ANOVA, realizou-se o teste de Bonferroni, para verificar se a diferença de média verificada existe entre todos os níveis socioeconômicos. O resultado revela que, a um nível de significância de 95%, existe diferença entre o 3º, 4º e 5º níveis do ISE, entretanto o 1º e o 2º níveis não apresentam significância no teste.

Sendo assim é possível verificar que tanto para o 5º ano quanto para o 9º ano a melhora do indicador socioeconômico da escola possui um impacto direto no desempenho dos alunos.

## 5 Considerações Finais

O presente trabalho analisou os indicadores de desempenho, abandono e perfil socioeconômico das escolas com características rurais e urbanas nos municípios do Estado de São Paulo.

Para tanto, foi necessário compreender alguns cenários cujas realidades são muito complexas, sendo eles o cenário da Educação Básica no Brasil, focando principalmente o atendimento educacional à população campesina e também o contexto socioeconômico dessas áreas rurais.

Ao abordar contextos no Brasil, o primeiro fator a ser considerado é que a dimensão continental do País impede que seja traçado apenas um perfil que o caracterize completamente. Ao limitar o estudo ao Estado de São Paulo foi necessário a contextualização a respeito dos ambientes urbanos e rurais no Estado e compreender como a educação ocorria nesses contextos.

Tal escolha teve consequências, pois ao ser considerado o Estado mais urbano do País, poucos são os estudos sobre ambiente rural e educação rural que são conduzidos nessa região. Destaca-se que, no Brasil, a preocupação com o cenário rural possui um grande foco nas regiões consideradas mais pobres do ponto de vista econômico, como a região Nordeste e a Norte.

O paralelo entre ambiente rural e urbano vem sendo discutido por vários autores, dentre eles Camarano e Abramovay (2003), Campanhola e Graziano da Silva (2000) e Veiga (2003). Tais autores analisam e propõem tipologias alternativas à adotada pelo IBGE (e consequentemente pelo MEC) para caracterizar ambiente rural e urbano. Nessas discussões buscam-se definições que possam adequar essa fronteira à realidade dos municípios brasileiros. No presente estudo optou-se por contemplar a tipologia proposta por Veiga (2003), uma vez foram identificadas algumas publicações relacionadas à educação no meio rural que a consideram, dentre elas Molina (2003) e INEP (2007).

### **Políticas públicas educacionais do campo**

Inicialmente, realizou-se um levantamento a respeito das políticas públicas voltadas para promover a educação da população rural. O cenário de políticas públicas no Brasil vem

se alterando de maneira muito dinâmica, tentando readequar a ação do Estado aos movimentos e tendências sociais que estão ocorrendo no país. Tais mudanças estão tornando mais ativa a participação da sociedade na elaboração das políticas públicas. Entretanto, Ruediger e Riccio (2005) discutem que boa parte da população do Brasil não possui os conhecimentos básicos necessários para lidar com essa nova realidade participativa. A esse cenário, um ponto primordial para suprir essas deficiências é prover o acesso à escola, principalmente por essa ser uma instituição que possui uma capilaridade social e, portanto, possibilita o acesso à população.

No que diz respeito à população de áreas rurais no país, as políticas públicas que visam atender suas necessidades educacionais são muito recentes. Verifica-se que o Movimento “Por uma educação do Campo”, é o responsável por alterar a concepção de educação rural tida como algo marginal à educação urbana. Iniciado na década de 1990, o movimento alavancou a atenção dada pelos órgãos públicos à educação campesina, sendo que a partir dele, várias mudanças ocorreram, como o surgimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Nessas diretrizes está assegurada a adequação das Escolas do Campo à realidade na qual estão inseridas e sendo assim nelas se encontram as sementes das políticas públicas elaboradas para promover a Educação do Campo no Brasil.

As políticas constituem uma ação recente, originada após muita pressão por parte dos movimentos sociais sobre o Estado brasileiro, sendo, portanto, algo que veio de baixo para cima, atingindo os altos níveis do governo. Ressalta-se que foram identificados cinco programas governamentais, entretanto as informações disponíveis sobre eles são muito superficiais e pouco acessíveis. Essa constatação demonstra que as políticas ainda são muito novas e se encontram em períodos de ajuste. Melhor compreensão a respeito de seu funcionamento só seria possível a partir de uma investigação profunda através de visitas e entrevistas junto às secretarias da educação e dos integrantes da SECADI.

### **Constatações a partir dos dados do INEP**

Os dados da Prova Brasil (nas edições de 2007 e 2009), IDEB (2007 e 2009) e as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar foram analisados comparando os resultados das escolas das áreas urbana e rural de acordo com três critérios de ruralidade, sendo eles: a classificação do IBGE, a classificação do Veiga e o perfil dos alunos das escolas que considera o percentual dos alunos provenientes de áreas rurais.

Identificou-se que ao considerar a tipologia do IBGE a educação na área rural apresenta resultados que demonstram sua fragilidade, entretanto, o limite 30 alunos matriculados na série avaliada, reduz o poder de análise do desempenho das escolas de menor porte. A amostra de escolas que participaram da Prova Brasil consiste em grande parte de escolas estaduais, que não refletem a realidade das Escolas do Campo do Estado, compostas em sua maioria por escolas municipais. Além disso, verificou-se um percentual muito baixo de escolas municipais do Estado que participaram da avaliação, tanto em área urbana quanto rural.

A análise dos dados de desempenho escolar (média da Prova Brasil e a pontuação do IDEB), demonstra que as escolas urbanas apresentaram melhores resultados do que as escolas rurais (tanto escolas estaduais quanto municipais). Entretanto, nos dados de aprovação, reprovação e abandono, os resultados obtidos apontam para melhores performances das escolas rurais, contrariando a literatura. Entretanto, é importante considerar que esses indicadores são muito subjetivos e dependem de critérios estabelecidos pelos próprios professores, sendo necessário maior aprofundamento para compreender o porquê desses resultados.

Sendo assim, verifica-se que das escolas analisadas, as localizadas em área rural apresentam menor desempenho, ou seja, os alunos têm mais dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados, entretanto as taxas de abandono escolar são menores, refletindo que apesar de terem dificuldades os alunos persistem nas escolas.

Ao contrário do resultado obtido com a tipologia de classificação do IBGE, a análise dos resultados, seguindo a tipologia de Veiga (2003), demonstra que os municípios rurais apresentam melhor desempenho nas provas e nas taxas de aprovação, reprovação e abandono. Vale ressaltar que essa comparação foi mais equilibrada que a anterior, pois na tipologia de Veiga, a quantidade de escolas de municípios rurais é maior, possibilitando uma comparação mais justa. Nesse ponto, deve-se considerar que o Estado de São Paulo, por seus indicadores sociais e educacionais, apresenta uma realidade favorável à educação, apresentando baixos níveis de analfabetismo além da elevada capacitação dos profissionais (o Estado apresenta uma extensa rede de instituições de ensino superior), o que favorece a disponibilidade de professores qualificados para trabalhar nas escolas desses pequenos municípios.

A respeito da evolução do desempenho das escolas urbanas e rurais, entre as edições da Prova Brasil de 2007 e 2009, verifica-se que as escolas urbanas, tanto municipais quanto estaduais, apresentaram melhora no desempenho, o que pode indicar que as medidas educacionais que vêm sendo adotadas para eles têm dado resultado.

No caso das escolas rurais (na tipologia do IBGE), a melhora de desempenho foi mais tímida, havendo apenas melhora no desempenho na prova de matemática, para o 5º e 9º ano e na prova de português, para o 9º ano. Entretanto, vale lembrar que a participação das escolas rurais na Prova Brasil foi muito restrita e, dessa forma, essa comparação foi realizada com um número muito pequeno de escolas que não representam o total.

Ao analisar a evolução de desempenho das escolas de municípios rurais e urbanos (tipologia de Veiga, 2003), verifica-se que o aumento na quantidade de escolas torna a comparação mais equilibrada refletindo em uma melhora no desempenho. Um ponto a ser destacado é que, no 9º ano das escolas de municípios urbanos e de municípios rurais (estaduais e municipais), a melhora no desempenho na prova de matemática é ponto crítico, pois em todos os grupos analisados, a melhora do desempenho da prova de 2007 para 2009 não é estatisticamente significativa.

A análise que trata do nível de ruralidade das escolas apresenta resultados nos quais se verificam que a mistura entre alunos de área rural e urbana, a um percentual de 20% a 40% de alunos de área rural, é positiva para o desempenho escolar. Entretanto, ao aumentar o percentual de alunos de área rural nas escolas o desempenho cai consideravelmente. Essa queda de desempenho pode ser compreendida a partir da discussão de Arroyo (2011) na qual o autor pontua que as escolas com maior desigualdade no desempenho são escolas cujos alunos também são provenientes de coletivos desiguais. Sendo assim “os desiguais em qualidade social, racial e cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas” (ARROYO, 2011, p.86).

A última análise realizada contempla a comparação do nível socioeconômico das escolas e o desempenho dos alunos. Os resultados demonstram que o desempenho escolar é ligado diretamente ao nível socioeconômico das escolas. A análise demonstrou que as escolas, tanto urbanas quanto rurais (estaduais e municipais), apresentaram melhora de desempenho conforme aumentava o indicador socioeconômico, que consiste num reflexo do perfil de renda das famílias. É possível atribuir, nesse caso, que as famílias com melhor renda estimulam mais os filhos para o estudo e fornecem melhores condições que refletem diretamente sobre o desempenho dos alunos.

A interpretação de informações a respeito do contexto escolar é extremamente complexa, pois o interior da sala de aula é um ambiente único, no qual a interação entre os alunos ocorre de forma imprevisível e cujos efeitos, muitas vezes, fogem à compreensão.

## **Perfil rural do Estado de São Paulo**

Apesar da caracterização de economia desenvolvida e industrializada inerente ao Estado de São Paulo, o presente estudo revelou um cenário rural muito mais extenso do que se idealiza para o Estado. Nesse ponto destaca-se que dos 645 municípios paulistas, 416 possuem população inferior a 50.000 habitantes, com baixa densidade populacional e baixa influência dos grandes centros, ou seja, mais da metade dos municípios do Estado são municípios rurais.

Entretanto, apesar das cidades serem pequenas, nota-se que o bom desempenho dos alunos pode ser decorrente da ampla disponibilidade de mão de obra qualificada dos docentes do ensino básico, uma vez que o Estado de São Paulo possui uma grande rede de instituições de ensino superior, que favorece a formação de professores capacitados. Entretanto, este fator precisaria ser estudado mais profundamente.

Dos resultados analisados, a tendência demonstrada aponta que, o indicador socioeconômico da escola é um fator decisivo para o desempenho dos alunos. Além disso, os indicadores de desempenho escolar dos municípios rurais (de acordo com a tipologia de Veiga) enaltecem as escolas de pequenas cidades em relação aos centros urbanos. Conseqüentemente, pode-se deduzir que, a participação dos pais na educação dos filhos, facilitada nos municípios de menor porte e nas famílias com maior indicador socioeconômico, resulta no melhor desempenho escolar dos filhos. Nesse sentido, a participação do governo na realização de políticas públicas de emprego e renda, além de fortalecer as políticas de Educação do Campo, é primordial para a melhora dos indicadores educacionais do país.

## **Limitações do Estudo**

Além das dificuldades supramencionadas, ao longo do desenvolvimento do presente estudo encontraram-se ainda as seguintes limitações:

- Não disponibilização por parte da SECADI de informações que permitem mensurar a abrangência das políticas públicas de Educação do Campo
- Baixa quantidade de referenciais teóricos que relacionam o perfil de formação dos professores da educação fundamental com o desempenho das escolas.



### **Sugestões para Trabalhos Futuros**

Como sugestão para trabalhos futuros decorrentes das discussões, leituras e limitações do presente trabalho pode-se explicitar:

- Realizar uma comparação entre os municípios rurais (conforme a tipologia de Veiga, 2003) que possuem Escolas do Campo e os que não possuem verificando quais são os principais fatores que levam um município a ter a escola do campo ou não e quais as consequências de sua existência;
- Replicar o presente estudo em outros estados da Federação e compará-los;
- Verificar se há ligações entre o perfil (de formação e atuação) dos professores de educação fundamental e o desempenho escolar dos alunos em avaliações de larga escala aplicadas pelo poder público.

## Referências

ABROMOVAY, R.; VEIGA, J. E. **Novas Instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)**. Publicações Seriadas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, abril de 1999.

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. 1ª edição, São Paulo: Annablume; Brasília: Capes, Inep, 2011.

ANTÔNIO, C.A. ; MARTINS, F. J. Estado, Educação e Movimentos sociais do campo: Luta social pela educação do campo no Brasil. In: **X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 2009, Braga. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais - Sociedades desiguais e paradigmas em confronto. Braga : Universidade do Minho, 2009. v. 01. p. 358-358.

ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº 51, fev. 2003.

ARRETCHE, M. Federalism and place-equality policies: a case study of policy design and outputs. EUI Working Papers, SPS 2, 2009.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B.M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção de Cadernos Por uma Educação Básica do Campo – Vol. 2, Brasília 2000.

ARROYO, M.G.. Políticas educacionais igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, nº 1, p. 83-94, jan/abr. 2011.

AZAMBUJA, D. **Teoria Geral do Estado**. 4 ed., revisada, ampliada e atual. São Paulo, Globo, 2008.

BAPTISTA, F.M.C. **Educação rural**: das experiências à política pública, 2 ed., 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.

BEHRING, E. R. Fundamentos de política Social. X Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. 2006. Disponível em [http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto1-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf) Acesso em: 23-11-2011.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou Educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, jun. 2010. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html> Acesso em: 02-01-2012.

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

BRASIL. Constituição (1934). Legislação, Brasília\_DF, jul. 1934.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília\_DF, dez. 1996.

BRESLER, R. ; HOYLER, T. ; AMARAL, M. ; HEIDTMANN, H. ; GRAU, M. O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 14, p. 105-128, 2009.

BRESSER PEREIRA, L.C. Do estado Patrimonial ao Gerencial. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001: 222-259.

BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P. (Coords). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 6.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

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

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papyrus, 1993, pp. 15 - 40.

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

CAMPANHOLA, C.; GRAZIANO DA SILVA, J. **O Novo Rural Brasileiro: Políticas Públicas**. Jaguariúna\_SP: EMBRAPA Meio Ambiente, 2000.

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.

CAVALCANTE, P. Descentralização de políticas públicas sob a ótica neoinstitucional: uma revisão de literatura. **Rev. Adm. Pública**, vol.45, n.6, Rio de Janeiro, nov./dez., 2011, p. 1.781-1.804.

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

CUNHA, C.G.S. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. 2006. Disponível em: <[http://www.scp.rs.gov.br/download.asp?nomeArq=Avaliacao\\_de\\_Politicass\\_Publicas\\_e\\_Programas\\_Governamentais.pdf](http://www.scp.rs.gov.br/download.asp?nomeArq=Avaliacao_de_Politicass_Publicas_e_Programas_Governamentais.pdf)>. Acesso em: jun. 2010.

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, abr. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: out. 2011.

DEMARCO, D. J. **Educação e desenvolvimento**: o índice paulista de responsabilidade social nos municípios do noroeste paulista. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-161848/>>. Acesso em: 2011-11-20.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo : Pioneira, 1997.

DURHAM, E. **O ensino superior na América Latina**: tradições e tendências. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, no. 51, jul. 1998.

EMPLASA, Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. Rede urbana e regionalização do Estado de São Paulo, São Paulo, 2011.

FAGUNDES, H.; MOURA, A.B. Avaliação de programas e políticas públicas. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 89-103, jan./jun. 2009.

FALEIROS, V.P. **O que é política Social**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 1991.

FARIA, C.A.P. A política de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 20, nº 59, out. 2005.

FAVARETO, A.S. Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial. 2006, 220 f., Tese de Doutorado em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNANDES, B. M. ; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: Molina, M.C.; Jesus, S. M. S. A. (Org.). Por uma Educação do Campo. 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

FERRAZ, M.G. L.; PASSADOR, C. S. Responsabilidade Social Ecosocioeconômica.. In: IX SEMEAD - Seminários em Administração FEA-USP, 2006, São Paulo. **Anais do IX SEMEAD**, 2006. p. 1-15.

FLEURY, S. Políticas sociais e democratização do poder local. In: VERGARA, S. C.; CORREA, V. L. de A. (orgs.) **Propostas para uma gestão pública municipal efetiva**. Rio de Janeiro: Editora FG, 2003.

FREY, K. . **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas (IPEA), Brasília, 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, ano IV, nº 9, 2001.

FUNDAÇÃO SEADE. Valor adicionado por setor nos municípios paulistas. 2009. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=tabela>>. Acesso em: out. 2011.

FUNDAÇÃO SEADE. Retratos de São Paulo. 2010. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=16&temaId=4&locId=1000>>. Acesso em: jan. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.175 p.

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

GOMES NETO, J. B.; HARBISON, R. W.; HANUSHEK, E. A.; LEITE, H. R. **Educação rural**: lições do EDURURAL. São Paulo, EDUSP; Curitiba, 1994.

GRAZIANO DA SILVA, J. **Velhos e novos mitos do rural brasileiro**. Estudos Avançados. Universidade de São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

HAIR, A. F. et al. **Multivariate data analysis**. 5. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E. TATHAM, R. L., BLACK, W.C.. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C.. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 688 p., 2009.

HAIR, J.F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Método de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HEIDEMANN, F.G.; SALM, J. F. (Orgs). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., 2010. 340p.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD, Brasília: SECAD/MEC, fev. 2007, 81p.

HÖFLING, E.M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Caderno Cedes, Campinas, ano 11, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**, 26. ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2006: Agricultura Familiar. Rio de Janeiro, p. 1-267, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem da População 2007. Rio de Janeiro, IBGE, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, IBGE, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Regiões de Influência das Cidades 2007 – REGIC, (2008).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, v. 30, p.1-133, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Pronera, 2008.

INCRA; FAO. Perfil da Agricultura Familiar no Brasil. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=455&Itemid=143](http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=455&Itemid=143). Acesso em: maio 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2011. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2011

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados Prova Brasil, 2009 Brasília: INEP, 2011. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2011

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados Prova Brasil, 2007, Brasília: INEP, 2011. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: out. 2011

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2009, Brasília: INEP, 2011. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: out. 2011

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p.

IPEA; IBGE; UNICAMP. Caracterização e Tendências da Rede Urbana do Brasil: desenvolvimento regional e estruturação da rede urbana, Campinas: Unicamp, 2001.

JOBERT, B.; MULLER, P.. L'Etat en action: politiques publiques et corporatismes. Presses Universitaires de France, 1987.

KAGEYAMA, A. **Desenvolvimento rural** - conceitos e aplicação ao caso brasileiro. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008. v. 1. 229 p.

KLIKSBERG, B. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social**: superando dogmas e convencionalismos. Tradutor: Joaquim Ozório Pires da Silva. São Paulo: Cortez, 1998. 89 p.

KLINE, R.B. **Principles and Practices of structural equation modeling**. 3. ed. New York, 2011.

LEHFELD, L.S.. **Controles das agências reguladoras**. São Paulo: Atlas, 2008. 444 p.

LEITE, S.C. Escola Rural: urbanização e políticas públicas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.



LIMA; L.P.F.; BEZERRA, M.S.S. Educação do campo: Possibilidades e desafios no contexto atual. Trabalho apresentado ao I Encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LUSTOSA DA COSTA, F. Contribuição a um projeto de reforma democrática do Estado, **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol.44, n.2, Rio de Janeiro, mar./abr., 2010, p. 239-270.

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.

a. MEC, Ministério da Educação. Diretrizes para educação básica: Educação do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abr. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 28 maio 2011.

b. MEC, Ministério da Educação. Diretrizes para educação básica: Educação do Campo. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, 1º de fevereiro de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 28 maio 2011.

c. MEC, Ministério da Educação. Diretrizes para educação básica: Educação do Campo. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 28 maio 2011.

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) Acesso em jan, 2012.

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

MOITA NETO, J. M. **Estatística multivariada**: uma visão didática-metodológica, 2004. Disponível em: <[http://criticanarede.com/cien\\_estatistica.html](http://criticanarede.com/cien_estatistica.html)>. Acesso em: 12 jun. 2010.

MOLINA, M.C. A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. 2003, 150 f., Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes - Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, Campina Grande, v. 28-29, n. 1-2, p. 174-190, 2009/2010.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In Educação e Sociedade, Dossiê 'Políticas curriculares e decisões epistemológicas', no. 73, Dezembro de 2000, p.109-138.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação (UFSM), v. 33, p. 59-76, 2008a.

\_\_\_\_\_. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2008b. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> . Acesso em 22 de abr. 2011.

NERI, M.C. **Desigualdade de Renda na Década**. FGV/CPS, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.197-209, mai./ago. 2010.

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

OLIVEIRA, R.P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007

OLIVEIRA, A.P.M. A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em educação , Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011.

PASSADOR, C. S. **A Educação Rural no Brasil - O caso da escola do campo no Paraná**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2006. 200 p.

\_\_\_\_\_. (org) Relatório 1- 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. Ribeirão Preto: Centro de Estudos de Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic), 2009.

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. 2005.

PERONI, V.M.V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.295-300, mai./ago. 2009.

REIS, E. **Estatística Multivariada Aplicada**. Lisboa: Silabo, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas.

RICHT, A. Avaliação da educação e formação continuada docente: horizonte e contradições nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.1, p.173-193, jan./abr. 2010.

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. (Org.). **Desenvolvimento e Construção Nacional: Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 17-31.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas: Coletânea**. Brasília: ENAP, vol. 1, 2006.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil – 1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. 31p.

SECRETARIA DOS TRANSPORTES METROPOLITANOS, Governo de São Paulo, Regiões Metropolitanas, 2009. Disponível em <<http://www.stm.sp.gov.br/index.php/publicacoes/regioes-metropolitanas>>, Acesso em: out. 2011.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002.

SILVA, M. S. . Diretrizes operacionais para a escola do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, F.M. e BATISTA, N.Q. (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. 1.ed. Feira de Santana- Bahia: MOC/UEFS, 2003, p. 28-51.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. **Educação ambiental como política pública**. *Educação e Pesquisa*, vol.31, n.2, 2005, p. 285-299.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA FILHO, H. M. (Org.) ; BATALHA, M. O. (Org.) . **Gestão Integrada da Agricultura Familiar**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2005. v. 1. 359 p.

STEVENSON, W. J. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Harbra, 2001.

TEIXEIRA, A.S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo, vol 64, Companhia Editora Nacional, 1956.

TENÓRIO, F. G.; ROZENBERG, J. E. *Gestão Pública e Cidadania: metodologias participativas em ação*. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, EAESP-FGV, v. 7, jun. 1997.

TENÓRIO, F.G.; SARAIVA, E. Escorços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O.P. (org). **Estado e Gestão Pública**: Visões do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Editora FGV, 2006. pp. 107-132.

TREVISAN, A.P.; BELLEN, H.M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, p. 529-550, 2008.

VEIGA, J.E. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2ª ed. Campinas, Ed. Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C.R. **A escola diante do multifacetado espaço rural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, p. 145-165, 2004.

WANDERLEY, M.N.B. **Olhares sobre o “rural” brasileiro**. Raízes, vol. 23, no. 1 e 2, jan. – dez, 2004.

WERLE, F.O.C. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: História institucional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, nº 14, jan.abr. 2005, p. 35-50.

## Apêndices

## Apêndice A

Regiões Metropolitanas – Estado de São Paulo – IBGE 2010		
RMBS	RMC	RMSP
Bertioga	Americana	Arujá
Cubatão	Artur Nogueira	Barueri
Guarujá	Campinas	Biritiba-Mirim
Itanhaém	Cosmópolis	Caieiras
Mongaguá	Engenheiro Coelho	Cajamar
Peruíbe	Holambra	Carapicuíba
Praia Grande	Hortolândia	Cotia
Santos	Indaiatuba	Diadema
São Vicente	Itatiba	Embu
	Jaguariúna	Embu-Guaçu
	Monte Mor	Ferraz de Vasconcelos
	Nova Odessa	Francisco Morato
	Paulínia	Franco da Rocha
	Pedreira	Guararema
	Santa Bárbara d'Oeste	Guarulhos
	Santo Antônio de Posse	Itapeçerica da Serra
	Sumaré	Itapevi
	Valinhos	Itaquaquecetuba
	Vinhedo	Jandira
		Juquitiba
		Mairiporã
		Mauá
		Mogi das Cruzes
		Osasco
		Pirapora do Bom Jesus
		Poá
		Ribeirão Pires
		Rio Grande da Serra
		Salesópolis
		Santa Isabel
		Santana de Parnaíba
		Santo André
		São Bernardo do Campo
		São Caetano do Sul
		São Lourenço da Serra
		São Paulo
		Suzano
		Taboão da Serra
		Vargem Grande Paulista

## Apêndice B

Municípios	Habitantes	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Adolfo	3 557	16,85
Aguai	32 148	67,72
Águas da Prata	7 584	53,05
Águas de Santa Bárbara	5 601	13,73
Alambari	4 884	30,66
Alfredo Marcondes	3 891	32,86
Altair	3 815	12,16
Altinópolis	15 607	16,78
Alto Alegre	4 102	12,86
Álvares Florence	3 897	10,74
Álvares Machado	23 513	67,69
Álvaro de Carvalho	4 650	30,36
Alvinlândia	3 000	35,38
Américo de Campos	5 706	22,54
Analândia	4 293	13,16
Angatuba	22 210	21,61
Anhembi	5 653	7,68
Anhumas	3 738	11,67
Aparecida d'Oeste	4 450	24,86
Apiáí	25 191	25,85
Aramina	5 152	25,39
Arandu	6 123	21,42
Arapeí	2 493	15,90
Arco-Íris	1 925	7,27
Arealva	7 841	15,53
Areias	3 696	12,11
Ariranha	8 547	64,19
Aspásia	1 809	26,09
Auriflama	14 202	32,72
Avai	4 959	9,18
Avanhandava	11 310	33,40
Balbinos	3 702	40,40
Bálsamo	8 160	54,18
Bananal	10 223	16,59
Barão de Antonina	3 116	20,35
Barbosa	6 593	32,14
Bariri	31 593	71,14
Barra do Chapéu	5 244	12,93
Barra do Turvo	7 729	7,67
Bento de Abreu	2 674	8,87
Bernardino de Campos	10 775	44,12
Bilac	7 048	44,63
Boa Esperança do Sul	13 645	19,75
Bocaina	10 859	29,84
Bofete	9 618	14,72
Bom Sucesso de Itararé	3 571	26,73
Borá	805	6,80
Boracéia	4 268	34,95
Borborema	14 529	26,31
Borebi	2 293	6,59
Braúna	5 021	25,70
Brejo Alegre	2 573	24,41
Brodowski	21 107	75,51
Brotas	21 580	19,59
Buri	18 563	15,52
Buritama	15 418	47,19
Buritizal	4 053	15,21
Cabrália Paulista	4 365	18,19
Caconde	18 538	39,44
Cafelândia	16 607	18,05
Caiabu	4 072	16,11
Caiuá	5 039	9,13
Cajati	28 372	62,43
Cajobi	9 768	55,22
Cajuru	23 371	35,41

Municípios	Habitantes	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Campina do Monte Alegre	5 567	30,09
Campos Novos Paulista	4 539	9,38
Cananéia	12 226	9,84
Cândido Mota	29 884	50,12
Cândido Rodrigues	2 668	37,94
Canitar	4 369	76,34
Capão Bonito	46 178	28,15
Cardoso	11 805	18,45
Casa Branca	28 307	32,76
Cássia dos Coqueiros	2 634	13,74
Castilho	18 003	16,89
Catiguá	7 127	48,03
Cerqueira César	17 532	34,48
Chavantes	12 114	64,40
Clementina	7 065	41,85
Colina	17 371	41,11
Colômbia	5 994	8,22
Conchas	16 288	34,95
Coroados	5 238	21,26
Coronel Macedo	5 001	16,45
Corumbataí	3 874	13,90
Cosmorama	7 214	16,25
Cristais Paulista	7 588	19,70
Cruzália	2 274	15,26
Cunha	21 866	15,54
Descalvado	31 056	41,20
Dirce Reis	1 689	19,12
Divinolândia	11 208	50,46
Dobrada	7 939	53,02
Dois Córregos	24 761	39,12
Dolcinópolis	2 096	26,76
Dourado	8 609	41,82
Duartina	12 251	46,31
Echaporã	6 318	12,26
Eldorado	14 641	8,85
Elias Fausto	15 775	77,83
Elisiário	3 120	33,20
Embaúba	2 423	29,15
Emilianópolis	3 020	13,45
Espírito Santo do Turvo	4 244	21,92
Estrela do Norte	2 658	10,09
Estrela d'Oeste	8 208	27,69
Euclides da Cunha Paulista	9 585	16,66
Fartura	15 320	35,70
Fernando Prestes	5 534	32,43
Fernão	1 563	15,51
Flora Rica	1 752	7,78
Floreal	3 003	14,70
Flórida Paulista	12 848	24,47
Florínia	2 829	12,54
Gabriel Monteiro	2 708	19,55
Gália	7 011	19,69
Garça	43 115	77,60
Gastão Vidigal	4 193	23,17
General Salgado	10 669	21,63
Getulina	10 765	15,86
Glicério	4 565	16,69
Guaíçara	10 670	39,48
Guaimbê	5 425	24,88
Guaíra	37 404	29,72
Guapiara	17 998	44,08
Guará	19 858	54,78
Guaraçai	8 435	14,80
Guaraci	9 976	15,55
Guarani d'Oeste	1 970	23,03

Municípios	Habitantes	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Guarantã	6 404	13,89
Guareí	14 565	25,72
Guataporã	6 966	16,86
Guzolândia	4 754	18,86
Herculândia	8 696	23,85
Iacanga	10 013	18,29
Iacri	6 419	19,90
Iaras	6 376	15,89
Ibirá	10 896	40,07
Ibirarema	6 725	29,45
Icém	7 462	20,58
Iepê	7 628	12,81
Igarapava	27 952	59,70
Iguape	28 841	14,59
Ilha Comprida	9 025	47,90
Ilha Solteira	25 064	38,19
Indiana	4 825	38,10
Indiaporã	3 903	13,96
Inúbia Paulista	3 630	41,53
Ipaussu	13 663	65,17
Ipiguá	4 463	32,62
Iporanga	4 299	3,73
Ipuã	14 148	30,37
Irapuã	7 275	28,21
Irapuru	7 789	36,24
Itaberá	17 858	16,50
Itaí	24 008	21,61
Itajobi	14 556	28,99
Itaju	3 246	14,12
Itaóca	3 228	17,64
Itapirapuã Paulista	3 880	9,55
Itápolis	40 051	40,18
Itaporanga	14 549	28,66
Itapura	4 357	14,46
Itararé	47 934	47,76
Itariri	15 471	56,50
Itatinga	18 052	18,42
Itirapina	15 524	27,52
Itirapuã	5 914	36,71
Itobi	7 546	54,20
Ituverava	38 695	54,87
Jaborandi	6 592	24,11
Jaci	5 657	38,87
Jacupiranga	17 208	24,44
Jambeiro	5 349	29,03
Jeriquara	3 160	22,26
Joanópolis	11 768	31,37
João Ramalho	4 150	9,99
José Bonifácio	32 763	38,10
Júlio Mesquita	4 430	34,55
Jumirim	2 798	49,36
Junqueirópolis	18 726	32,12
Juquiã	19 246	23,41
Lagoinha	4 841	18,95
Laranjal Paulista	25 251	65,75
Lavínia	8 779	16,33
Lourdes	2 128	18,71
Lucélia	19 882	63,16
Lucianópolis	2 249	11,85
Luís Antônio	11 286	18,86
Luiziânia	5 030	30,20
Lupércio	4 353	28,18
Lutécia	2 714	5,71
Macatuba	16 259	72,19
Macaubal	7 663	30,88
Macedônia	3 664	11,18
Magda	3 200	10,27
Manduri	8 992	39,26
Marabá Paulista	4 812	5,24
Maracaí	13 332	24,97
Marapoama	2 633	23,66

Municípios	Habitantes	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Mariópolis	3 916	21,07
Marinópolis	2 113	27,15
Martinópolis	24 219	19,33
Mendonça	4 640	23,79
Meridiano	3 855	16,82
Mesópolis	1 886	12,67
Miguelópolis	20 451	24,88
Mineiros do Tietê	12 038	56,45
Mira Estrela	2 820	13,01
Miracatu	20 592	20,56
Mirandópolis	27 483	29,91
Mirante do Paranapanema	17 059	13,77
Mirassolândia	4 295	25,85
Mombuca	3 266	24,43
Monções	2 132	20,45
Monte Alegre do Sul	7 152	64,84
Monte Aprazível	21 746	43,76
Monte Azul Paulista	18 931	71,86
Monte Castelo	4 063	17,47
Morro Agudo	29 116	20,97
Motuca	4 290	18,76
Murutinga do Sul	4 186	16,69
Nantes	2 707	9,46
Narandiba	4 288	11,98
Natividade da Serra	6 678	8,01
Nazaré Paulista	16 414	50,36
Neves Paulista	8 772	40,18
Nhandeara	10 725	24,61
Nipoã	4 274	31,01
Nova Aliança	5 891	27,11
Nova Campina	8 515	22,10
Nova Canaã Paulista	2 114	16,99
Nova Castilho	1 125	6,14
Nova Europa	9 300	58,00
Nova Granada	19 180	36,06
Nova Guataporanga	2 177	63,81
Nova Independência	3 068	11,54
Nova Luzitânia	3 441	46,46
Novais	4 592	38,99
Novo Horizonte	36 593	39,28
Nuporanga	6 817	19,57
Ocaçu	4 163	13,86
Óleo	2 673	13,49
Onda Verde	3 884	15,98
Oriente	6 097	27,89
Orindiúva	5 675	22,87
Oscar Bressane	2 537	11,46
Ouro Verde	7 800	29,15
Ouroeste	8 405	29,10
Pacaembu	13 226	39,07
Palestina	11 051	15,89
Palmeira d'Oeste	9 584	30,02
Palmital	21 186	38,67
Panorama	14 583	40,93
Paraguaçu Paulista	42 278	42,28
Paraibuna	17 388	21,48
Paraíso	5 898	37,85
Paranapanema	17 808	17,48
Paranapuã	3 815	27,16
Parapuã	10 844	29,65
Pardinho	5 582	26,59
Pariquera-Açu	18 446	51,34
Parisi	2 032	24,04
Patrocínio Paulista	13 000	21,56
Paulicéia	6 339	16,97
Paulistânia	1 779	6,93
Paulo de Faria	8 589	11,63
Pedra Bela	5 780	36,45
Pedranópolis	2 558	9,83
Pedregulho	15 700	22,03
Pedrinhas Paulista	2 940	19,28



Municípios	Habitantes	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Pedro de Toledo	10 204	15,22
Pereira Barreto	24 962	25,50
Pereiras	7 454	33,38
Piacatu	5 287	22,75
Pilar do Sul	26 406	38,77
Piquerobi	3 537	7,33
Piracaia	25 116	65,23
Piraju	28 475	56,44
Pirajuí	22 704	27,55
Pirangi	10 623	49,30
Pirapozinho	24 694	51,49
Planalto	4 463	15,38
Platina	3 192	9,77
Poloni	5 395	40,40
Pompéia	19 964	25,46
Pongá	3 481	18,99
Pontalinda	4 074	19,38
Pontes Gestal	2 518	11,58
Populina	4 223	13,37
Porangaba	8 326	31,34
Potirendaba	15 449	45,12
Pracinha	2 858	45,48
Pratânia	4 599	26,26
Presidente Alves	4 123	14,36
Presidente Bernardes	13 570	18,04
Presidente Epitácio	41 318	32,82
Presidente Venceslau	37 910	50,10
Promissão	35 674	45,65
Quadra	3 236	15,73
Quatá	12 799	19,64
Queiroz	2 808	12,01
Quintana	6 004	18,79
Rafard	8 612	70,93
Rancharia	28 804	18,14
Redenção da Serra	3 873	12,52
Regente Feijó	18 494	69,76
Reginópolis	7 323	17,83
Restinga	6 587	26,80
Ribeira	3 358	10,00
Ribeirão Bonito	12 135	25,73
Ribeirão Branco	18 269	26,19
Ribeirão Corrente	4 273	28,81
Ribeirão do Sul	4 446	21,83
Ribeirão dos Índios	2 187	11,14
Ribeirão Grande	7 422	22,26
Rifaina	3 436	21,14
Rincão	10 414	32,97
Rinópolis	9 935	27,73
Riolândia	10 575	16,70
Riversul	6 163	15,96
Rosana	19 691	26,51
Rubiácea	2 729	11,52
Rubinéia	2 862	12,08
Sabino	5 217	16,78
Sagres	2 395	16,20
Sales	5 451	17,67
Sales Oliveira	10 568	34,58
Salmourão	4 818	27,96
Salto Grande	8 787	46,64
Sandovalina	3 699	8,13
Santa Adélia	14 333	43,32
Santa Albertina	5 723	20,98
Santa Branca	13 763	50,00
Santa Clara d'Oeste	2 084	11,36
Santa Cruz da Conceição	4 002	26,66
Santa Cruz da Esperança	1 953	13,19
Santa Cruz do Rio Pardo	43 921	39,44
Santa Ernestina	5 568	41,42
Santa Maria da Serra	5 413	21,05
Santa Mercedes	2 831	16,96
Santa Rita do Passa Quatro	26 478	35,11
Santa Rita d'Oeste	2 543	12,10

Municípios	Habitantes	Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )
Santa Salete	1 447	18,23
Santana da Ponte Pensa	1 641	12,60
Santo Anastácio	20 475	37,06
Santo Antônio da Alegria	6 304	20,31
Santo Antônio do Aracanguá	7 626	5,83
Santo Antônio do Jardim	5 943	54,05
Santo Antônio do Pinhal	6 486	48,76
Santo Expedito	2 803	29,68
Santópolis do Aguapeí	4 277	33,44
São Bento do Sapucaí	10 468	41,44
São Francisco	2 793	36,94
São João das Duas Pontes	2 566	19,84
São João de Iracema	1 780	9,97
São João do Pau d'Alho	2 103	17,86
São José da Bela Vista	8 406	30,35
São José do Barreiro	4 077	7,14
São Luís do Paraitinga	10 397	16,84
São Manuel	38 342	58,92
São Miguel Arcanjo	31 450	33,80
São Pedro do Turvo	7 198	9,84
São Sebastião da Gramma	12 099	47,94
São Simão	14 346	23,24
Sarapuí	9 027	25,60
Sarutaiá	3 622	25,58
Sebastianópolis do Sul	3 031	18,61
Serra Azul	11 256	39,77
Sete Barras	13 005	12,34
Silveiras	5 792	13,96
Sud Mennucci	7 435	12,57
Suzanópolis	3 383	10,30
Tabapuã	11 363	32,88
Tabatinga	14 686	39,74
Taciba	5 714	9,41
Taguaí	10 828	74,51
Taiacu	5 894	55,27
Taiúva	5 447	41,12
Tambaú	22 406	39,88
Tanabi	24 055	32,25
Tapiraí	8 012	10,61
Tapiratiba	12 737	57,23
Taquaral	2 726	50,58
Taquarituba	22 291	49,71
Taquarivaí	5 151	22,22
Tarabai	6 607	33,57
Tarumã	12 885	42,50
Tejupá	4 809	16,23
Teodoro Sampaio	21 386	13,74
Terra Roxa	8 505	38,39
Timburi	2 646	13,45
Torre de Pedra	2 254	31,59
Torrinha	9 330	30,03
Trabiju	1 544	24,35
Três Fronteiras	5 427	35,45
Tuiuti	5 930	46,80
Tupi Paulista	14 269	58,16
Turiúba	1 930	12,60
Turmalina	1 978	13,37
Ubarana	5 289	25,23
Ubirajara	4 427	15,68
Uchoa	9 471	37,51
União Paulista	1 599	20,21
Urânia	8 836	42,29
Uru	1 251	8,51
Urupês	12 714	39,27
Valentim Gentil	11 036	73,72
Valparaíso	22 576	26,33
Vargem	8 801	61,64
Vera Cruz	10 769	43,41
Viradouro	17 297	79,44
Vista Alegre do Alto	6 886	72,50
Vitória Brasil	1 737	34,95
Zacarias	2 335	7,32

## Apêndice C

## Coeficiente de Variação das variáveis que compõe o ISE

## Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Coef. Variação (%)
PTELEVISAO	9061	,00	1,00	,5521	,11904	21,6
PRADIO	9061	,00	1,00	,5344	,09166	17,2
PVIDEO_DVD	9061	,00	1,00	,8519	,09651	11,3
PGELADEIRA	9061	,00	1,00	,6129	,06506	10,6
PFREEZER	9061	,00	1,00	,7699	,11543	15,0
PMAQUINA_ROUPA	9061	,00	1,00	,7545	,13794	18,3
PCARRO	9061	,00	1,00	,3938	,11005	27,9
PCOMPUTADOR	9061	,00	1,00	,5635	,16825	29,9
PINTERNET	9061	,00	1,00	,4058	,17121	42,2
PBANHEIRO	9061	,00	1,00	,4767	,06153	12,9
PDOMESTICA	9061	,00	1,00	,1497	,08336	55,7
PQUARTOS	9062	,00	1,00	,4858	,13761	28,3
PPESSOAS	9061	,00	1,00	,6222	,10131	16,3
PLIVROS	9061	,00	1,00	,3461	,05765	16,7
PESC_MAE	9061	,00	1,00	,4729	,13048	27,6
PESC_PAI	9061	,00	1,00	,4801	,13280	27,7
PINGRESSO	9060	,00	1,00	,6058	,12459	20,6
Valid N (listwise)	9060					

Apêndice D  
Matriz de correlação entre as variáveis do ISE

		Correlations															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
P1. TELEVISAO	1																
P2. RADIO	,584**	1															
P3. VIDEO_DVD	,671**	,434**	1														
P4. GELADEIRA	,346**	,413**	,351**	1													
P5. FREEZER	,546**	,289**	,477**	,319**	1												
P6. MAQUINA_RO UPA	,672**	,299**	,579**	,254**	,655**	1											
P7. CARRO	,512**	,541**	,396**	,399**	,444**	,445**	1										
P8. COMPUTADOR	,802**	,563**	,644**	,333**	,572**	,695**	,626**	1									
P9. INTERNET	,797**	,524**	,607**	,292**	,566**	,678**	,575**	,947**	1								
P10. BANHEIRO	,692**	,494**	,500**	,393**	,481**	,562**	,608**	,714**	,706**	1							
P11. DOMESTICA	,263**	,109**	,108**	,141**	,225**	,263**	,287**	,263**	,294**	,358**	1						
P12. QUARTOS	-,028**	,365**	-,085**	,287**	-,107**	-,248**	,344**	,058**	,029**	,188**	,074**	1					
P13. PESSOAS	,345**	,359**	,295**	,143**	,210**	,200**	,373**	,508**	,493**	,369**	,124**	,228**	1				
P14. LIVROS	,447**	,238**	,308**	,107**	,371**	,431**	,288**	,428**	,432**	,451**	,261**	-,100**	,197**	1			
P15. ESC_MAE	,631**	,353**	,495**	,246**	,517**	,601**	,523**	,703**	,715**	,606**	,327**	,032**	,416**	,468**	1		
P16. ESC_PAI	,616**	,356**	,491**	,229**	,481**	,581**	,517**	,687**	,694**	,580**	,285**	,032**	,353**	,426**	,872**	1	
P17. INGRESSO	,385**	,396**	,373**	,271**	,188**	,222**	,363**	,506**	,482**	,383**	,066**	,252**	,461**	,102**	,403**	,395**	1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Apêndice E  
 Percentual de Variância explicada pelos fatores

Component	% of Variance
1	48,154
2	11,209
3	6,835
4	6,547
Total Variance explained	72,744%

Apêndice F  
 Testes de adequação da análise

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,912
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	107145,318
	df	120
	Sig.	,000

**Communalities**

	Initial	Extraction
PTELEVISAO	1,000	,777
PRADIO	1,000	,667
PVIDEO_DVD	1,000	,679
PGELADEIRA	1,000	,694
PFREEZER	1,000	,613
PMAQUINA_ROUPA	1,000	,789
PCARRO	1,000	,656
PCOMPUTADOR	1,000	,876
PINTERNET	1,000	,852
PBANHEIRO	1,000	,693
PDOMESTICA	1,000	,771
PQUARTOS	1,000	,803
PPESSOAS	1,000	,654
PESC_MAE	1,000	,772
PESC_PAIS	1,000	,722
PINGRESSO	1,000	,621

MSA	
PTELEVISAO	,941
PRADIO	,909
PVIDEO_DVD	,951
PGELADEIRA	,903
PFREEZER	,947
PMAQUINA_ROUPA	,929
PCARRO	,937
PCOMPUTADOR	,887
PINTERNET	,892
PBANHEIRO	,964
PDOMESTICA	,896
PQUARTOS	,611
PPESSOAS	,924
PESC_MAE	,881
PESC_PAI	,882
PINGRESSO	,944

## Apêndice G

## Perfil de ruralidade das escolas estaduais do Estado de São Paulo Teste ANOVA

## ANOVAa

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PB_2007_Matemática_1_4	Between Groups	4415,995	5	883,199	3,927	,002
	Within Groups	416120,993	1850	224,930		
	Total	420536,988	1855			
PB_2007_LínguaPortuguesa_1_4	Between Groups	2649,104	5	529,821	2,498	,029
	Within Groups	392437,207	1850	212,128		
	Total	395086,312	1855			
PB_2009_Matemática_1_4	Between Groups	11738,986	5	2347,797	7,721	,000
	Within Groups	566509,194	1863	304,084		
	Total	578248,180	1868			
PB_2009_LínguaPortuguesa_1_4	Between Groups	4376,245	5	875,249	3,937	,001
	Within Groups	414170,439	1863	222,314		
	Total	418546,684	1868			
IDEB_2007NxP_1_4	Between Groups	5,748	5	1,150	3,020	,010
	Within Groups	704,352	1850	,381		
	Total	710,100	1855			
IDEB2009NxP_1_4	Between Groups	12,563	5	2,513	6,024	,000
	Within Groups	777,096	1863	,417		
	Total	789,659	1868			
Aprovaçãona4ªsérie5ºAno	Between Groups	192,377	5	38,475	1,201	,306
	Within Groups	60446,403	1887	32,033		
	Total	60638,780	1892			
Reprovaçãona4ªsérie5ºAno	Between Groups	162,592	5	32,518	1,048	,387
	Within Groups	58531,704	1887	31,018		
	Total	58694,296	1892			
Abandonona4ªsérie5ºAno	Between Groups	11,402	5	2,280	4,969	,000
	Within Groups	866,010	1887	,459		
	Total	877,412	1892			
PB_2007_Matemática_5_8	Between Groups	20672,553	5	4134,511	22,760	,000
	Within Groups	615275,722	3387	181,658		
	Total	635948,275	3392			
PB_2007_LínguaPortuguesa_5_8	Between Groups	6780,227	5	1356,045	7,828	,000
	Within Groups	586726,041	3387	173,229		
	Total	593506,268	3392			
PB_2009_Matemática_5_8	Between Groups	44244,028	5	8848,806	42,463	,000
	Within Groups	752695,757	3612	208,388		
	Total	796939,785	3617			
PB_2009_LínguaPortuguesa_5_8	Between Groups	26061,703	5	5212,341	24,325	,000
	Within Groups	773983,852	3612	214,281		
	Total	800045,555	3617			

IDEB_2007NxP_5_8	Between Groups	46,684	5	9,337	27,660	,000
	Within Groups	1143,275	3387	,338		
	Total	1189,959	3392			
IDEB2009NxP_5_8	Between Groups	93,081	5	18,616	53,103	,000
	Within Groups	1266,259	3612	,351		
	Total	1359,340	3617			
Aprovaçãona8ªsérie9ºAno	Between Groups	32175,651	5	6435,130	59,864	,000
	Within Groups	389995,234	3628	107,496		
	Total	422170,885	3633			
Reprovaçãona8ªsérie9ºAno	Between Groups	26594,401	5	5318,880	58,147	,000
	Within Groups	331865,770	3628	91,473		
	Total	358460,171	3633			
Abandonona8ªsérie9ºAno	Between Groups	288,143	5	57,629	4,721	,000
	Within Groups	44285,366	3628	12,207		
	Total	44573,509	3633			

## Apêndice H

## Perfil de ruralidade das escolas municipais do Estado de São Paulo Teste ANOVA

## ANOVAa

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PB_2007_Matemática_1_4	Between Groups	65879,526	5	13175,905	36,591	,000
	Within Groups	1223198,269	3397	360,082		
	Total	1289077,796	3402			
PB_2007_LínguaPortuguesa_1_4	Between Groups	37930,798	5	7586,160	28,387	,000
	Within Groups	907807,107	3397	267,238		
	Total	945737,905	3402			
PB_2009_Matemática_1_4	Between Groups	141275,595	5	28255,119	71,198	,000
	Within Groups	1573518,421	3965	396,852		
	Total	1714794,015	3970			
PB_2009_LínguaPortuguesa_1_4	Between Groups	55586,483	5	11117,297	40,022	,000
	Within Groups	1101384,525	3965	277,777		
	Total	1156971,008	3970			
IDEB_2007NxP_1_4	Between Groups	46,781	5	9,356	19,019	,000
	Within Groups	1671,080	3397	,492		
	Total	1717,861	3402			
IDEB2009NxP_1_4	Between Groups	98,965	5	19,793	39,723	,000
	Within Groups	1975,656	3965	,498		
	Total	2074,621	3970			
Aprovaçãona4ªsérie5ºAno	Between Groups	4578,172	5	915,634	18,718	,000
	Within Groups	194547,664	3977	48,918		
	Total	199125,836	3982			
Reprovaçãona4ªsérie5ºAno	Between Groups	4009,078	5	801,816	16,846	,000
	Within Groups	189294,070	3977	47,597		
	Total	193303,147	3982			
Abandonona4ªsérie5ºAno	Between Groups	20,050	5	4,010	9,078	,000
	Within Groups	1756,809	3977	,442		
	Total	1776,859	3982			
PB_2007_Matemática_5_8	Between Groups	21610,942	5	4322,188	15,449	,000
	Within Groups	312783,813	1118	279,771		
	Total	334394,754	1123			
PB_2007_LínguaPortuguesa_5_8	Between Groups	7713,780	5	1542,756	6,302	,000
	Within Groups	273688,394	1118	244,802		
	Total	281402,173	1123			
PB_2009_Matemática_5_8	Between Groups	29996,237	5	5999,247	18,817	,000
	Within Groups	415744,468	1304	318,822		
	Total	445740,705	1309			
PB_2009_LínguaPortuguesa_5_8	Between Groups	12005,827	5	2401,165	8,339	,000
	Within Groups	375480,789	1304	287,945		
	Total	387486,617	1309			



IDEB_2007NxP_5_8	Between Groups	10,179	5	2,036	5,080	,000
	Within Groups	448,051	1118	,401		
	Total	458,230	1123			
IDEB2009NxP_5_8	Between Groups	7,892	5	1,578	4,075	,001
	Within Groups	504,397	1302	,387		
	Total	512,289	1307			
Aprovaçãona8ªsérie9ºAno	Between Groups	5462,851	5	1092,570	13,476	,000
	Within Groups	108884,203	1343	81,075		
	Total	114347,054	1348			
Reprovaçãona8ªsérie9ºAno	Between Groups	3510,366	5	702,073	10,100	,000
	Within Groups	93351,701	1343	69,510		
	Total	96862,067	1348			
Abandonona8ªsérie9ºAno	Between Groups	252,675	5	50,535	6,636	,000
	Within Groups	10226,897	1343	7,615		
	Total	10479,572	1348			

## Apêndice I

### a) Teste ANOVA para análise de cluster das escolas da 4ª. série

#### ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
ZISE	824,280	3	,585	5946	1408,693	,000
ZPB_2009_NotaMédiaPadronizadaN_1_4	1156,811	3	,417	5946	2776,770	,000
ZAbandonona4ªsérie5ºAno	1363,309	3	,313	5946	4355,013	,000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

### b) Teste ANOVA para análise de cluster das escolas da 8ª. série

#### ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
ZISE	625,647	4	,500	4998	1250,264	,000
ZPB_2009_NotaMédiaPadronizadaN_5_8	687,937	4	,450	4998	1527,519	,000
ZAbandonona8ªsérie9ºAno	962,718	4	,226	4998	4261,043	,000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

ANEXO A - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.<sup>6</sup>

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação  
Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

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, independente 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.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

---

<sup>6</sup> (\*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação

Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica