

ESCOLAS NO CAMPO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E A NECESSIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conceição Paludo¹
Fernando Bilhalva Vitória²

Resumo

Este artigo integra a pesquisa realizada na Região Sul do Brasil, núcleo em rede, vinculada ao Observatório da Educação. O objetivo foi o de analisar, nas escolas no campo, os aspectos associados ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tiveram-se como centralidade os dados oficiais e as dez escolas públicas de menor IDEB. O que socializamos é a pesquisa realizada no núcleo do Estado do Rio Grande do Sul (RS). A abordagem teórico-metodológica é vinculada ao Materialismo Histórico Dialético, com Análise de Conteúdo. São explicitadas e analisadas as problemáticas relacionadas ao baixo IDEB pelas escolas no campo e indicados aspectos a serem considerados na avaliação da educação pelo IDEB. Concluiu-se que as escolas, embora não se posicionem contrariamente ao IDEB, indicam a necessidade de sua democratização.

Palavras-chave. IDEB; Educação do Campo; Democratização

1 INTRODUÇÃO

Um dos eixos do trabalho do Observatório da Educação, núcleo em rede, envolvendo os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – Edital 038/2010 CAPES –, foi o de estudar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O que foi realizado a

¹Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. Coordenadora do Observatório da Educação, núcleo RS. Endereço: Rua Gonçalves Chaves, nº 65, 302A, CEP: 96015-760 - Pelotas/RS/Brasil. E-mail: c.paludo@terra.com.br

²Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES. Endereço: Vila Nova, 7º Distrito – Quilombo, 4170, CEP 96145-000 – Pelotas/RS/Brasil. E-mail: fbilhalva2@gmail.com

partir da perspectiva da Educação do Campo (AUED; VENDRAMINI, 2009; FRIGOTTO, 2010; CALDART, 2010) e pode ser assim sintetizada:

A denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político – o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico. (FRIGOTTO, 2010, p. 36)³.

O processo de avaliação das escolas de Educação Básica, no Brasil, iniciou-se em 2005 com o estabelecimento de metas bienais. O IDEB, por sua vez, foi instituído em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O que se objetiva é atingir o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (MEC, 2013).

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontra-se que o IDEB foi formulado, em uma escala de zero a dez, e que sintetiza dois conceitos importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, médias de desempenho nas avaliações do INEP, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil (INEP, 2013).

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices não suficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão dos municípios brasileiros ao Compromisso Todos pela Educação, que em 2012 atingiu 100% de alcance, e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Compromisso Todos pela Educação propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB (MEC, 2013).⁴

³ Referimo-nos a educação no campo, indicando o lugar, em que pese o debate instaurado sobre a definição do espaço rural. Do campo, como diz o autor, reporta a concepção de educação, que se assume, mas que está em fase inicial de construção nas escolas públicas no Estado do Rio Grande do Sul.

⁴ Ainda, no site do INEP podem-se encontrar as seguintes informações: nos anos iniciais (primeiro ao quinto), o IDEB nacional alcançou 5,0. Ultrapassou não só a meta para 2011 (de 4,6) como também a proposta para 2013, que era de 4,9. Nessa etapa do ensino, a oferta é prioritariamente das redes municipais, que concentram 11,13 milhões de matrículas, quase 80% do total. O IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede

O IDEB, pelo exposto acima, diz respeito à qualidade da educação e corresponde a uma política de avaliação nacional, sustentada por critérios numéricos, de cunho quantitativo, realizada e monitorada de forma externa às escolas. Considerando o impacto da avaliação nas escolas públicas no campo, buscou-se ter um estudo que possibilitasse um maior conhecimento sobre a educação no campo na Região Sul e, ao mesmo tempo, a ampliação da análise sobre o IDEB para a continuidade da contribuição do Observatório no trabalho que vem sendo desenvolvido. O que se realizou foi um estudo bibliográfico e documental sobre a política pública educacional e o IDEB; um mapeamento relativo ao número, à localização e ao índice obtido no IDEB pelas escolas no campo em cada estado; assim como, mediante critério de maior envolvimento com o objeto de pesquisa, foram entrevistados os gestores das dez escolas de menor IDEB em cada estado⁵, para saber como esse indicador é compreendido e a que fatores são atribuídos os baixos índices.

No Estado do Rio Grande do Sul, a perspectiva teórico-metodológica adotada vincula-se ao Materialismo Histórico Dialético. Para a organização e análise dos dados, como procedimento metodológico, utilizamos a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p.42), “consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Triviños (1987) explica a importância do método da análise de conteúdo, para a pesquisa qualitativa, como um conjunto de técnicas que se relacionam entre si. Como Bardin (1997), o autor descreve três etapas que são essenciais: a pré-análise, que consiste na organização de todo o material que será utilizado na coleta de dados; a descrição analítica dos dados, momento mais profundo, orientado pelos objetivos e pelo referencial teórico, que busca a explicitação das ideias convergentes e divergentes; e a interpretação referencial, que consiste na análise propriamente dita, que é realizada tendo como base o material empírico e

municipal foi calculado em 5.222 municípios. A meta para 2011 foi alcançada por 4.060 deles (77,5%). Nos anos finais (sexto ao nono) do Ensino Fundamental, o IDEB nacional atingiu 4,1 em 2011 e ultrapassou a meta proposta, de 3,9. Considerada tão somente a rede pública, o índice nacional chegou a 3,9 e também superou a meta de 3,7. De todos os municípios submetidos à avaliação do IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental, 62,5% atingiram as metas, que foram superadas também em todas as regiões do país. Em termos nacionais, incluídos ensino público e particular, foi igualada, em 2011, a meta para o Ensino Médio de 3,7. O indicador é obtido pelas notas do SAEB e pela taxa média de aprovação percentual.

⁵ Optamos, em combinação com os entrevistados, manter sigilo do nome dos mesmos e das escolas investigadas. Por este motivo, nas referências bibliográficas, indicaremos apenas a realização das dez entrevistas. Foram mantidos os nomes dos municípios.

procura estabelecer conexões com a realidade, aprofundando teoricamente e chegando a proposições, sempre que possível. Ainda, de acordo com Trivnos (1987), deve-se buscar, para além do conteúdo manifesto, o conteúdo latente, como forma de revelar as ideologias e tendências que caracterizam o fenômeno social em estudo.

A partir dessa perspectiva analítica, entende-se a qualidade da educação, objetivo explícito do MEC e do INEP com a implementação do IDEB, como um conceito histórico, cujas ênfases vinculam-se ao tempo e espaço de um dado processo histórico. O que implica na compreensão dos aspectos determinantes e condicionantes da dinâmica socioeconômica, política e cultural, assim como o embate existente entre diferentes forças políticas. Na atualidade, visões sociais de mundo diferenciadas se apresentam associadas às reconfigurações que ocorreram nos últimos 40 anos no Brasil e no mundo, que configuraram mudanças também na compreensão dos objetivos da educação e de seu processo avaliativo.

Os resultados da investigação realizada no estado do Rio Grande do Sul são apresentados da seguinte forma: em um primeiro momento são explicitados alguns aspectos teóricos, que remetem para a leitura do contexto atual, no qual a política pública educacional, que inclui o IDEB, está inserida. Em seguida, são apresentados alguns dados gerais do IDEB e das escolas pesquisadas. Em um terceiro momento situa-se o contexto regional, no qual oito das dez escolas de menor IDEB estão situadas. Após, o foco analítico e interpretativo corresponde aos eixos em torno dos quais as escolas associam o índice de avaliação que lhes foi atribuído e expressam seu posicionamento em relação ao IDEB. Finalmente, formulam-se algumas conclusões. Ao trazer os resultados da pesquisa sobre a Política Pública de Avaliação da Educação Básica, também são pontuados aspectos qualitativos a serem considerados por esta política pública de avaliação da educação.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DO IDEB

Na busca de compreender a política pública de avaliação, mais especificamente no contexto da educação que se realiza no campo, o enfoque teórico gira em torno de um movimento mais amplo que se articula como pano de fundo da política educacional no Brasil, sob o marco do capitalismo neoliberal dos últimos 40 anos, que demarca a correlação de forças da relação entre capital e trabalho e o papel da política pública social no sentido estrutural. Nessa perspectiva

[...] as políticas sociais são o reconhecimento do caráter antissocial das políticas econômicas que estão ligadas ao caráter privado da apropriação da riqueza. Seu caráter antissocial realiza-se na subordinação da produção social aos interesses privados das classes que detêm os meios de produção e o poder de dirigentes. Surge, aí, a necessidade de uma “certa” proteção às forças produtivas, ao trabalhador, da superexploração do trabalho (MARX, 1980). Desde as Leis Fabris inglesas até o chamado Estado do Bem-Estar das democracias sociais da atualidade, as políticas públicas relativas às áreas sociais têm a função de compensar os efeitos perversos da economia. (CIAVATTA, 2002, p. 100-101).

A partir dessa análise estrutural, concorda-se com Boneti (2007, p. 74), quando diz:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

A supremacia da economia sobre o social intensificou-se sob o contexto da acumulação flexível e das configurações assumidas pelo capital a partir dos anos 1970. Esta tendência encontra-se em fase de transição e crise profunda, que levou a mudanças intensas na sociedade, estabelecendo um duplo papel para o Estado. De um lado, um forte ajuste fiscal em detrimento da crise estruturante, metamorfoseando os direitos e as conquistas sociais, sob o marco do mercado, ou seja, o critério do direito à saúde, educação, moradia, seguridade social e saneamento básico, vira mercadoria, nas relações privadas de troca. De outro, a compensação, por meio de políticas públicas compensatórias, resultado do desajuste social configurado na base da sociedade (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010; ZIZEK, 2011; SALVADOR, 2010).

Nesse sentido, para Harvey (1993, p. 176), “a acumulação flexível se mostra, no mínimo, como uma nova configuração, requerendo, nessa qualidade, que submetamos a escrutínio as suas manifestações com o cuidado e a seriedade exigida, empregando, não obstante, os instrumentos teóricos concebidos por Marx”. Tais mudanças só foram possíveis devido à crise estrutural de acumulação do capital decorrente, em especial, de três categorias do próprio capitalismo: o movimento de “crescimento constante”, que se apoia na “exploração do trabalho humano” e “o processo de inovação organizacional e tecnológica indispensável para que aquele crescimento se realize” (HARVEY, 1993, p. 166-169).

Pela sua própria dinâmica, tais categorias são vulneráveis e contraditórias, levando o próprio sistema a crises de superacumulação, ou seja, o capital é historicamente movido por expansão e declínio, devido às suas próprias contradições internas, como identifica Frigotto (2005, p. 1): “A natureza dessa crise o impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa especulação, todavia, não é possível para todos”.

Além destas contradições internas do capital, tais mudanças possibilitaram também a articulação de um conjunto de organismos internacionais e regionais, vinculados aos mecanismos de mercado das grandes empresas e corporações multinacionais, com intenções de classe dominante que, na quebra de qualquer empecilho para o movimento do capital, tanto dos trabalhadores da cidade como do campo, configuram um novo papel para o Estado na articulação das políticas públicas (FRIGOTTO, 2005).

A acumulação flexível do capital veio acompanhada pela flexibilização do trabalho e a proliferação do mercado especulativo ou capital internacionalizado, via sistema integrado de acumulação sem base material.⁶ A partir desta configuração, observam-se altos níveis de desemprego estrutural que no

[...] quadro da crise estrutural e sistêmica tem outro componente vital, dado pela corrosão do trabalho. [...] No início do furacão da crise que agora atinge o coração do sistema capitalista, vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – que está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global. (ANTUNES, 2009, p. 13).

Nesse contexto, há a retomada de um liberalismo conservador que se apresenta com o discurso ideológico do Estado mínimo, também conhecido por neoliberalismo,⁷ aliado ao capital fictício ou financeiro, levando ao processo de ajuste estrutural que

⁶ Estas mudanças tiveram por base a reorganização da estrutura produtiva, especialmente do trabalho – da transição da rigidez fordista do trabalho pela organização toyotista, ou flexível do trabalho. A reorganização do processo de produção fez emergir novos processos de trabalho onde, na cidade, a produção em série e de massas é substituída pela flexibilização da produção, para a busca de novos padrões de produtividade e para a adequação de novas formas de produção à lógica do mercado, cada vez mais mundializada e globalizada.

⁷ As políticas de cunho neoliberal foram implementadas no Brasil após o período da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, na segunda metade dos anos 1980. Iniciou-se no governo de Fernando Collor de Mello, no início dos anos 1990 e se consolidou massivamente nos anos seguintes, por Fernando Henrique Cardoso (FHC), no processo das privatizações e reforma do Estado brasileiro. Hoje se observa, ainda, a

[...] pretende desencadear as “necessárias” mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. Trata-se do mesmo esquema conceitual denominado em alguns países de “neoliberalismo”, também identificado como “liberalizante-privatizante” onde o foco principal é a manutenção da acumulação em detrimento de uma massiva desigualdade social, onde o público dá lugar ao privado. (SOARES, 1998, p. 21).

Apesar de estas configurações terem sofrido alterações ao longo das décadas, especialmente no Brasil, a decisão política é de continuidade das políticas neoliberais, mescladas com um retorno do populismo na criação de políticas de ascensão das classes populares por meio do consumo, além de um aparato de políticas distributivas de forma compensatória. Esta versão de política do Estado, na mão de uma ‘terceira via’, ‘terceiro setor’, ou também chamado de ‘público não estatal’, tem operado no direcionamento de um capitalismo mais humanizado ou reformista.

A diferença entre o reformismo de hoje e do século XX é que este último, pelo menos, tentava chegar ao socialismo, pensando que isso aconteceria ao poucos, de maneira evolutiva. Já o capitalismo ‘humanizado’ abandona toda a perspectiva socialista e se propõe unicamente a modelar os efeitos negativos do capitalismo, construindo um capitalismo menos selvagem, menos violento [...] É a ideia que se pode mudar a sociedade colocando remédios. (KOHAN, 2009, p. 12-13).

Na crítica ao capitalismo humanizado, percebe-se o quão ideológico tem sido o discurso político em relação à resolução dos impasses históricos de nossa sociedade; mas especialmente em relação ao abandono de qualquer possibilidade de mudança mais efetiva, como é o caso da redistribuição de renda e da terra no Brasil.

É nesse cenário que o debate em torno da democracia ganha enorme destaque. Para Wood (2003), Mészáros (2005) e Chaui (2007), a democracia, como expressão de um regime político, também deve ser analisada em sua relação com a estrutura da sociedade. Assim, embora os autores ressalvem a importância, em termos históricos do regime democrático liberal, evidenciam seus limites, diferenciando o que seria uma democracia formal, a qual se vive, de uma democracia substantiva, pela qual se deve lutar.

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à

continuidade desta política, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 e 2006, com o apoio das bases populares. Ou seja, foi a partir deste último que o capitalismo neoliberal não encontrou barreiras fortes de contraposição.

cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Nesse sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta. (WOOD, 2003, p. 184).

Também a educação, quer seja formal ou informal, remete à totalidade do modo de produção da vida em sociedade, que é marcado historicamente pela divisão social do trabalho, o que define tanto a qualidade do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade quanto à qualidade da formação técnica (FRIGOTTO, 2010; MANACORDA, 2007). Essa dicotomia é uma das raízes das desigualdades sociais e educacionais, sendo o que permite, ou não, a inserção dos sujeitos no usufruto das riquezas materiais e simbólicas produzidas socialmente.

Avaliação da educação pública, deste modo, deveria estar alicerçada em aspectos que permitissem dimensionar a contribuição da educação para a superação dessa dicotomia pelas escolas públicas no Brasil. Assim como, as análises que situam o vínculo da educação com a atualidade do modo de produção vigente, explicitando as relações entre o capital, à política e a escola, longe de levar ao imobilismo e comodismo, tornam-se fundamentais porque permite o desocultamento das contradições centrais, internas e externas a escola, assim como da escola e de suas relações com o contexto, possibilitando ações políticas educativas alicerçadas na necessidade de avanços na democracia substantiva. São indispensáveis, portanto, para a vivência cotidiana da educação que contribua para transformações sociais.

3 DADOS GERAIS SOBRE O IDEB E DAS ESCOLAS PESQUISADAS NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul (RS), cuja capital é Porto Alegre, possui 496 municípios, uma área de 268.781,896 km² e uma população de 10.695.532 habitantes, sendo 9.102.241 considerada urbana e 1.593.291 rural (IBGE, 2013).

A totalização dos dados das escolas e do IDEB de 2009, levantados em 2011 pelo Observatório da Educação, no site do INEP, indica que no Rio Grande do Sul há 2.469 escolas consideradas como sendo escolas no campo, sendo 1.859 pertencentes à rede

municipal e 610 à rede estadual. Do total das escolas,⁸ 529 possuem IDEB e 1.940 não possuem. Nesse mapeamento chama a atenção o grande número de escolas sem IDEB e o grande número de escolas pertencentes à rede municipal. Esse último aspecto fornece um elemento importante para a compreensão da não continuidade dos estudos pela população do campo devido à falta de oferta de escolas de Ensino Médio. Ainda, dada à continuidade das nucleações⁹ das escolas no campo, chama a atenção o fato de que o número de escolas pode ter diminuído.

De acordo com o INEP, a média do IDEB no RS, considerando desde que a avaliação iniciou, é a que se segue:

Tabela 1 – Média do IDEB no RS

NÍVEL	IDEB			
	2005	2007	2009	2011
Séries Iniciais	4,3	4,6	4,9	5,1
Séries Finais	3,8	3,9	4,1	4,1
Ensino Médio	3,7	3,7	3,9	3,7

Fonte: INEP/MEC. Elaboração própria.

A tabela explicita que os anos iniciais, comparativamente, assim como na média nacional, têm obtido um maior resultado do que as séries finais do Ensino Fundamental, sendo que o Ensino Médio praticamente está estagnado.

A partir do levantamento dos dados, realizado em 2011 e 2012, das escolas no campo de maior IDEB pesquisadas no RS, a variação no estado, em relação ao IDEB de 2009, em uma escala de 0 a 10, fica em torno de 5,3 a 6,1, sendo que as dez escolas com menor índice possuem uma variação que fica entre 1, 8 e 2,7 pontos. No caso das dez escolas de menor IDEB, fizemos o levantamento e, no IDEB de 2011, divulgado em 2012, quatro delas não tiveram o índice do IDEB e as seis que obtiveram o índice avançaram.

Conforme se pode verificar na tabela abaixo, a coleta de dados das dez escolas de menor IDEB evidenciou que o tamanho das escolas difere no número de alunos, professores e funcionários. Por outro lado, mostrou também haver uma homogeneidade quanto à formação inicial, uma vez que praticamente todos os professores a possuem em nível de graduação.

⁸ Ao fazer o levantamento das escolas no campo, realizamos também a totalização das escolas urbanas. No RS há um total de 4.840 escolas urbanas, sendo 2.954 municipais e 1.886 estaduais, considerando a ano de 2009.

⁹ “Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho [...], mas localizadas no seio de cada comunidade. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária”. (GONÇALVES, 2013).

Tabela 2 – Dados gerais de 2013 das escolas com menor IDEB em 2009

Cidade	Rede	Alunos	Professores	Formação Inicial: graduação
São José do Norte/Sul	E	280	23	23
Sinimbu/Vale do Rio Pardo	M	059	17	16
Pelotas/Sul	M	487	41	41
Amaral Ferrador/Sul	M	250	23	21
Maçambará/Fronteira Oeste	E	275	23	22
Caxias do Sul/Serra	M	270	25	24
Santana do Livramento/Fronteira Oeste	E	700	58	58
Viamão/Metropolitano Delta do Jacuí	E	617	39	39
São Borja/Fronteira Oeste	M	108	15	15
Santana da Boa Vista/Sul	E	125	12	12
Total		3.171	276	271

Fonte: Dados da pesquisa 2012. Elaboração própria.

É interessante destacar, ainda, que todas as cinco escolas da rede municipal possuem Ensino Fundamental completo. Duas escolas apresentam grande especificidade, quando comparadas às demais: uma escola técnica, que possui internato e uma que era um antigo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) e que agora é uma Escola Aberta. Encontramos uma escola nucleada e uma que é “escola-polo ou escolas-núcleo”.

4 AS ESCOLAS PESQUISADAS NA DIVISÃO TERRITORIAL DO RIO GRANDE DO SUL

Para o agrupamento das escolas no campo, no Rio Grande do Sul, utilizou-se a divisão dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES). De acordo com o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2011), os Conselhos foram criados em 1994¹⁰ e se constituem em fóruns de articulação de diferentes atores coletivos para a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável e para a melhoria da qualidade de vida da população. Optou-se pelos COREDES para o agrupamento dos dados porque eles são, além de oficiais, aceitos como referência.¹¹ Atualmente o estado possui 28 COREDES.

Ao analisar os dados da pesquisa sobre o IDEB das escolas no campo, buscados no site disponibilizado pelo INEP, percebeu-se que não seria possível compreender os contextos

¹⁰ Lei 10.283, de 17 de outubro de 1994.

¹¹ Os dados gerais de cada município e COREDES foram buscados na Fundação de Economia e Estatística (FEE) e no Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.

das escolas a partir somente dos COREDES. Isso porque cada um deles estava vinculado a uma das macrorregiões do Estado: a Região Metropolitana de Porto Alegre; a Região da Serra Gaúcha; a Região do Noroeste Colonial e a Região da Campanha. As três primeiras constituem regiões economicamente mais desenvolvidas e correspondem à Metade Norte do Estado; a última é designada como sendo a Metade Sul, sendo considerada menos desenvolvida, mais pobre economicamente (DUTRA; SILVEIRA, 2006a).

Segundo a metodologia adotada pelo IBGE (2013), as dimensões, utilizadas para a divisão regional do Brasil em mesorregiões, considerou o processo social como determinante; o quadro natural, como condicionante e a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial.

Na perspectiva do IBGE, portanto, a divisão mesorregional tem como centralidade um conjunto de determinações econômicas, sociais, culturais e políticas que dizem respeito à totalidade da organização do espaço, o que, no caso brasileiro, tem relação direta com a forma desigual como vem se processando o desenvolvimento das forças produtivas, que se estabelecem organicamente na configuração metodológica da divisão regional.

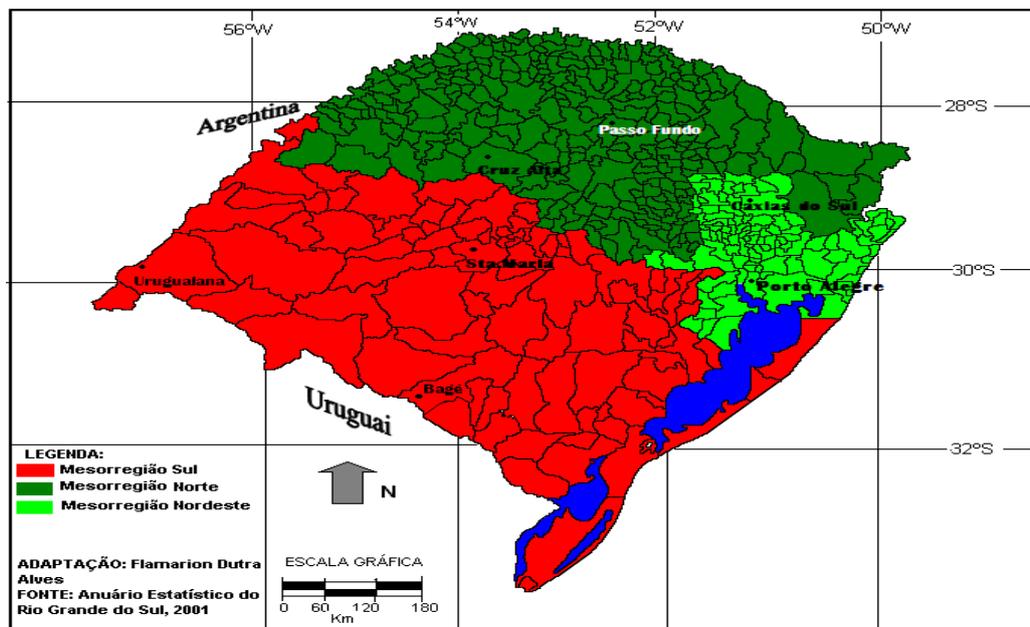
Com essa análise, concorda-se com Dutra e Silveira (2006a), segundo os quais a dinâmica do processo de desenvolvimento no RS, com a “Metade Norte” e a “Metade Sul”, se traduz pela inevitável desigualdade espacial e territorial, fruto da constituição e continuidade da dinâmica socioeconômica e cultural, comportando diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital.

A Metade Sul do RS constituiu sua formação sociocultural através dos portugueses e espanhóis, com uma atividade baseada na pecuária, em propriedades de grandes extensões territoriais, formando grandes vazios demográficos e um grande distanciamento entre as cidades (DUTRA; SILVEIRA, 2006a). Exemplo disso é a população que, em 1890, representava 54% do total no estado e gradativamente foi perdendo a participação chegando, em 2000, a 25% do total. Com relação à estrutura fundiária, a área ocupada das pequenas propriedades (menor que 50 hectares) na Metade Sul representa apenas 20% do total, média que se mantém desde 1940 até o último censo de 1996, ou seja, a concentração fundiária permanece constante.¹²

¹² Os dados referendados pelos autores acima citados foram retirados do IBGE, no Censo Agropecuário 1940/1996. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

Apesar das implicações das imigrações europeias, em meados do século XIX, o norte do RS foi povoado basicamente através da ampliação das áreas coloniais. A produção diversificada das pequenas propriedades criou uma distribuição de renda menos concentrada, resultando uma rede urbana formada por pequenos núcleos próximos entre si. Assim, a colonização se concentrou na Metade Norte do Estado, que foi ocupada principalmente por agricultores familiares e artesãos, caracterizando uma estrutura fundiária baseada em pequenos lotes (DUTRA; SILVEIRA, 2008b). Os pequenos proprietários “algum tempo após o assentamento, passavam a ter uma renda monetária relativamente expressiva, oriunda da venda da produção que excedia suas necessidades de subsistência” (BANDEIRA, 2003, p. 523).

Figura 1 – Mapa das Mesorregiões do Rio Grande do Sul



Como pode ser observado no mapa acima, a análise dos autores citados leva à constatação de que, embora não exclusivamente, a origem das desigualdades regionais no RS decorre da ocupação territorial, baseadas nas diferentes estruturas fundiárias e nas atividades socioeconômicas.

Entretanto, a história da ‘imigração europeia’ não é um fato simples e, em sua origem, na medida em que tem como base material o movimento do capital, é marcada pela busca incessante de novos mercados, matérias-primas e principalmente na criação de um ‘exército de reserva’ para a indústria, o que consolida a visão liberal de mundo, frente aos valores

medievais, além de reconfigurar o papel e as funções da periferia do capitalismo industrial, que, de acordo com Marx (2008), é marcada pela circulação frenética de mercadorias, com fim de acumulação sem limites de capital.

No específico das escolas de menor IDEB, os dados da tabela abaixo indicam a localização delas no Estado do RS.

Tabela 3 – Localização das escolas com menor IDEB no RS em 2009

CIDADE	COREDE	REDE: Municipal/Estadual
São José do Norte	Sul	E
Sinimbu	Vale do Rio Pardo	M
Pelotas	Sul	M
Amaral Ferrador	Sul	M
Maçambará	Fronteira Oeste	E
Caxias do Sul	Serra	M
Santana do Livramento	Fronteira Oeste	E
Viamão	Delta do Jacuí	E
São Borja	Fronteira Oeste	M
Santana da Boa Vista	Sul	E

Fonte: INEP; FEE. Elaboração própria.

O fundamental, nessa tabela, é a explicitação de que as quatro escolas de menor IDEB estão localizadas no COREDE Sul, sendo que oito se situam na Metade Sul, que é considerada, no Estado, “a mais pobre”; uma está situada na Metade Norte e uma fica localizada na divisa da Metade Sul e Metade Norte. O COREDE Sul é onde há a incidência maior do projeto em rede do Observatório da Educação no RS e onde a diversidade de comunidades rurais é significativa: assentamentos, quilombos, comunidades rurais de pequenos agricultores, pescadores e indígenas.

No que diz respeito às dez escolas mapeadas de maior IDEB, ocorre o contrário. Analisando os dados coletados, de acordo com o mapa dos COREDES e com o mapa das mesorregiões do RS (Figura 1), constatou-se que nenhuma das escolas localiza-se na Metade Sul, considerada a menos desenvolvida. Esse fato reporta diretamente para a distinção entre as duas metades do RS, referidas acima, indicando que o lugar que as escolas ocupam no espaço territorial do estado constitui um importante aspecto qualitativo a ser incorporado nas análises sobre o IDEB.¹³

¹³ Constatamos que a definição do que seja urbano ou rural, que também compõe o debate sobre a regionalização, esteve presente, de certo modo, nos problemas explicitados pelas escolas. Na pesquisa esse aspecto apareceu de forma vinculada ao transporte que, por sua vez, esteve associado ao processo de nucleação das escolas. Também foram feitas menções em relação às questões da identidade dos estudantes, suscitadas pelo

5 ESCOLAS NO CAMPO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao analisar o porquê do baixo IDEB, tendo como substrato empírico as entrevistas realizadas, interpretou-se que não há, por parte das escolas no campo, uma dissociação dos problemas¹⁴ gerais enfrentados, estando eles vinculados à totalidade das dificuldades, de toda a ordem, vividas no cotidiano. Isso torna difícil associar, especificamente, o baixo IDEB a qualquer um dos problemas, de forma isolada. Analisando os problemas elencados pelas 10 escolas de menor IDEB, embora com ênfases diferenciadas, identificaram-se seis núcleos de problemáticas mais gerais, em torno das quais foram agrupados os problemas elencados pelas escolas e os quais os índices numéricos, apresentados pelo IDEB, não explicitam, ficando subsumidas.

Quadro 1 – Núcleos de problemáticas e problemas relacionados ao baixo IDEB

Condições socioeconômicas dos estudantes e de acesso aos bens culturais (com ênfases diferenciadas): 1) famílias têm renda muito baixa; 2) modificações no campo e no trabalho no campo; 3) itinerância dos pais que buscam trabalho; 4) lida dos alunos após a escola com a plantação de fumo, madeira e granjas; 5) estudantes não leem em casa, não há material: livros, revistas, etc., para leitura.

Proposição, entendimento, aprofundamento e acompanhamento na execução da proposta pedagógica (com ênfases diferenciadas): 1) não adequada aos sujeitos: muito pouco debatida e aprofundada e o ensino continua tendo como parâmetro o urbano; 2) propostas governamentais, como a progressão continuada, ensino de 9 anos, ciclos e politécnica – políticas que chegam a todos e devem ser implementadas, mesmo não sabendo direito do que se trata, os objetivos e como fazer melhor; 3) ausência de avaliação diagnóstica; 4) não articulação entre os diferentes níveis de ensino; 5) planejamento coletivo insuficiente; 6) relação escola/família/comunidade: pais não acompanham o processo educativo dos filhos e não ‘participam do pedagógico’; 7) distorção idade-série e repetência: não continuidade do acompanhamento, processo pedagógico, através dos níveis de escolarização; 8) não atendimento adequado às dificuldades de aprendizagem em diferentes níveis; 9) dificuldades dos alunos no português e na matemática; 10) professores assumem de forma diferenciada o compromisso com as aprendizagens dos estudantes e as iniciativas de mudança; 11) trabalho pedagógico pensado e executado de modo predominantemente individualizado; pouquíssimo uso da biblioteca no processo educativo.

Formação de professores (todas as escolas): 1) formação inicial não contempla as questões da Educação do Campo; 2) formação continuada dos professores não se vincula organicamente às necessidades de avanço da escola; 3) ‘professores não tem tempo para o estudo’.

Condições da escola e do trabalho docente (duas escolas com maiores problemas de espaço e condições gerais): 1) biblioteca (espaço físico e atendimento); 2) multimeios: técnico para atendimento; 3) espaço físico; 4) quadras esportivas; 5) transporte escolar precário, associado ao processo de nucleação e a

processo e nucleação e deslocamento dos estudantes das áreas rurais para as áreas consideradas urbanas. Há uma consistente bibliografia a respeito (ENDLICH, 2010; SPOSITO, 2010).

¹⁴ Em nossas buscas encontramos apenas a pesquisa realizada em 2007, pelo INEP/MEC, que propicia uma visão ampla e nacional dos problemas enfrentados pela educação do campo, no Brasil. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou uma pesquisa, cujos resultados foram publicizados em 2012, em todo o território nacional, sobre Educação Infantil do campo.

longas distâncias percorridas por alunos e muitos professores; 6) professores: jornadas exaustivas – muitos com 60 horas e trabalhando em até três escolas; 7) atendimento de disciplinas não afins com a formação inicial; 8) tempo para estudo e reuniões; 9) muitos contratados, o que aumenta rotatividade; 10) muitos se deslocam da cidade para a escola; 11) desmotivação em relação à profissão e cansaço.

Gestão cada vez mais administrativa e as novas tarefas da escola (ênfases diferenciadas): 1) administrativo da escola toma tempo do pedagógico; 2) controle de políticas distributivas; 3) gastos engessados em rubricas que nem sempre contemplam as necessidades reais; 4) captação de recursos: via projetos, festas e outros do gênero e da iniciativa privada demandam tempo.

Compreensão do IDEB (diferentes ênfases, duas escolas com maiores informações): 1) informações insuficientes; 2) não aceitação da padronização do teste; 3) não aceitação dos resultados porque não condiz com o esforço realizado; 4) manuseio, por parte de escolas, a seu favor, de dados e informações; 5) não entendimento dos objetivos e metodologia; 6) gera competição.

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração própria.

A partir do quadro síntese acima, analisa-se que há três importantes eixos articuladores das seis problemáticas vividas pelas escolas e dos problemas a elas associados, relacionados ao baixo IDEB.

O primeiro, que agrega a problemática das ‘condições socioeconômicas dos estudantes e de acesso aos bens culturais’, refere-se à nova morfologia do trabalho no campo e expressa à nova forma de ser do capitalismo no campo. Nos contextos pesquisados, de acordo com os entrevistados, pode-se observar um “novo jeito de trabalho no campo”, que pouco diversifica a produção e diminui o plantio para a subsistência, principalmente dos pequenos produtores que plantam fumo, são safristas e diaristas no campo. Também são encontradas atividades não agrícolas: trabalho de pedreiro, empregada doméstica e turismo rural, entre outras.

As análises de Fernandes (2004) sobre o modelo que tem regido as relações no campo brasileiro colocam que o grande fim é a produtividade. De acordo com o autor, as políticas nacionais de extensão rural e financiamento, voltadas para o meio rural, estão atreladas a um tipo de desenvolvimento dependente, que é produto do capitalismo internacional articulado, hoje, pelo agronegócio, que é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista.

Esse modelo de desenvolvimento no campo, que traduz uma modernização conservadora, tem se manifestado de muitas formas e está presente desde a produção de alimentos pela agricultura familiar até as grandes propriedades agroexportadoras (CANUTO, 2004). Um exemplo disso está no domínio tecnológico por grandes corporações internacionais na produção das sementes, agroquímicos e máquinas, que são consumidas tanto pelos grandes como pelos pequenos da agricultura brasileira, sob uma relação desigual de acesso, especialmente do financiamento.

De acordo com os autores citados, o agronegócio representa uma concepção de campo, que mantém e atualiza as relações históricas de exploração do trabalho, desigualdades sociais, devastação ambiental e violência, que são o cerne das relações socioeconômicas e culturais e de poder estruturadas historicamente no Brasil. Isso corrobora com a análise realizada anteriormente, sobre os processos de flexibilização do trabalho, que vem acentuando, também no campo, as dificuldades de sobrevivência dos que lá produzem suas vidas. Os estudantes possuem, de acordo com os entrevistados, ‘renda muito baixa’ e ‘não têm acesso a revistas, livros ou jornais a não ser na escola’. Esse é mais um aspecto qualitativo a ser considerado na análise do IDEB.

O segundo eixo, que integra as problemáticas de ‘proposição, entendimento, aprofundamento e acompanhamento na execução da proposta pedagógica’, da ‘formação de professores’, das ‘condições da escola e do trabalho docente’ e da ‘gestão cada vez mais administrativa e as novas tarefas da escola’, indica como centralidade que a escola não trabalha a partir dela mesma, realizando o seu propósito a partir das demandas das políticas públicas atuais, das quais o IDEB faz parte e sobre as quais pode ou não ter um entendimento e posicionamento crítico, o que se expressa no cotidiano escolar.

Este segundo eixo, articulador das problemáticas relacionadas ao baixo IDEB, das escolas no campo no Rio Grande do Sul, direciona ao entendimento da escola como totalidade. A escola é constituída pela proposta educativa: relação entre objetivos, avaliação, conteúdos, métodos e aprendizagem; as condições infraestruturais e de trabalho docente; a gestão; o ambiente cultural e a formação de professores.

Entende-se que a escola não é simplesmente uma instituição do Estado, mas uma organização viva, ou seja, a escola é uma construção histórica, com funções sociais definidas de acordo com o movimento do passado e do presente e das relações que compõem este movimento que, neste momento histórico, é excessivamente regido pela lógica do mercado e da acumulação capitalista, a partir da qual, sistematicamente, vem se planejando, ordenando, priorizando e implementando propostas educativas, metas e resultados por meio de políticas públicas (MÉSZÁROS, 2004; FREITAS, 2003). Analisando as reformas educativas ocorridas na América Latina a partir dos anos 1990, Rosar e Krawczyk (2001) concluem que o que se pretendeu foi adequar os serviços educativos à demanda do sistema produtivo e do mercado competitivo e implementar mecanismos de avaliação de modo a garantir a sua efetivação.

Há uma lógica na política pública atual, que dificulta enormemente o protagonismo da escola na educação que realiza. Na pesquisa realizada, como se pode observar no quadro

acima, uma das problemáticas indicadas pelas escolas no campo está relacionada às condições infraestruturais, que exigem das escolas e famílias a solução, até com a busca da iniciativa privada, de muitos dos problemas nesse âmbito. A outra é a da gestão, que cada vez mais superpõe à dimensão administrativa à pedagógica: “A administração toma muito tempo”, explicita uma das entrevistadas, “os pais só participam das festas, diz a outra”, revelando que não há condições de realização de trabalho diferenciado, de cunho pedagógico, com as famílias. “Quase inexistente o trabalho coletivo, cada um vai fazendo”, diz a outra entrevistada.

No entanto, pelo que interpretamos, a partir da análise realizada, é que a centralidade, para o baixo desempenho dos estudantes das escolas públicas, independentemente das críticas ao IDEB, está na concepção de educação, na definição do papel da escola e na educação a ser nela efetivada; assim como em certo conformismo com a educação que realiza. Ou seja, as propostas pedagógicas, além de não se constituírem coletivamente, parecem não considerar os contextos e condições materiais, assim como uma visão mais ampliada das relações sociais e dos estudantes. Percebe-se que nas escolas no campo há dificuldades em explicitar os objetivos e o papel social que a escola desempenha, confrontando este último com o que deveria ser desempenhado; que há um esvaziamento de conteúdo e a sua substituição por projetos que não estão vinculados às atividades curriculares centrais. Também, confirmando as análises de Freitas (1995), não há uma associação entre objetivos, avaliação, conteúdos e métodos, o que é central para ter uma proposta de totalidade do trabalho educativo.

Nossa pesquisa corrobora com Mészáros (2005, p. 48), quando escreve que

apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito.

Nesta perspectiva, a educação formal, ou as problemáticas que a compõe, é apenas a ponta do *iceberg*, ou seja,

o sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com estrutura educacional geral – isto é, como o sistema específico de internalização efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas

de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Partindo dessa reflexão do autor, o que se compreende, para além do explicativo do fenômeno material da educação, é que a proposta pedagógica está vinculada a uma concepção mais ampliada de educação e do trabalho pedagógico e das relações de produção do conhecimento e de poder (FREITAS, 2003).

A questão, portanto, permanece. O papel da escola é o de “ensinar com qualidade todos os seus alunos” – saberá de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento de seu papel. (FREITAS, 2003, p. 17).

Outro elemento importante destas políticas, corroborando com a análise de Cunha (1994), é a política de ziguezague. Diz um dos entrevistados: “Mas isso aí é em todas as escolas. E isso vai gerando um descrédito. Por exemplo, aí eu vi falar do politécnico, mas no outro foram habilidades e competências. E o próximo governo o que vai inventar? Cai em descrédito porque sabem que vai passar aqueles quatro anos”.

A administração em forma de ziguezague, de acordo com Cunha (1994, p. 25), acontece quando

a cada quatro anos, na mudança de governo, os secretários de educação se sentem na obrigação de propor um novo plano de carreira, uma nova proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Para ele, esse padrão administrativo traz algumas graves consequências para a rede pública de ensino: a impossibilidade de avaliar as políticas educacionais, que exigem um certo tempo para que os seus efeitos possam ser observados, e a desconfiança do professorado, que passa a desenvolver resistências ao “mudancismo”, mesmo quando as propostas são “sadias e apropriadas”.

Saviani (2003) é um dos autores que mais têm refletido e anunciado a necessidade da luta para a concretização de um sistema nacional de educação, como condição para a superação da descontinuidade, para a retomada da visão de totalidade dos problemas educacionais, objetivando avançar, ainda que sob o marco do modo de produção do capitalista.

O professor Saviani (2003) tem analisado outro elemento que foi evidenciado nessa pesquisa, que são as condições e a precarização do trabalho docente nas escolas. “Não tem tempo para o estudo. Professor precisa aumentar as horas para ganhar mais, diz uma gestora”.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 6).

Esta condição limite coloca em destaque também a problemática da formação dos docentes, que se agrava pelas longas jornadas de trabalho, e que se traduz em “dificuldade para a teoria” (SAVIANI, 2003, p. 116). O que permite um questionamento, sobre a concepção e forma como vem se processando a formação continuada nas escolas e em nível superior nas universidades do país.

A análise do segundo eixo indica que as condições para o desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas públicas no campo, são resultantes das contradições socioeconômicas e da lógica das políticas públicas, assim como da inexistência de uma visão social de mundo crítica e de uma organização contra-hegemônica ampla. O que permite que a escola seja submetida a uma educação que a direciona a aceitação da política pública, questionando-a apenas superficialmente. Apesar das queixas se aceita tudo, até ‘trabalhar 60 horas por semana’. O protagonismo da escola e as condições gerais de participação efetiva na formulação, além da execução e avaliação dos processos educativos que realizam, constituem mais um aspecto central qualitativo, a ser considerado na análise dos índices do IDEB.

O terceiro eixo refere-se a ‘Compreensão do IDEB’ e indica a sua aceitação. Os entrevistados, porém, tecem críticas no que diz respeito às informações, entendimento e participação na elaboração da proposta, propriamente dita. A pesquisa possibilitou verificar que existe pouca informação e conhecimento do IDEB. Mas há, por parte dos entrevistados, certa compreensão crítica na não aceitação, por exemplo, da padronização dos testes. A fala dos entrevistados corrobora com a análise de Martins (2001), que chama a atenção para a dificuldade da não consideração das diversidades culturais e das dinâmicas regionais e particulares de cada escola. O que é mais um indicador de qualidade a ser incorporado na análise do índice de avaliação.

Ainda, observou-se que a comparação com as demais escolas é inevitável e que não há uma aceitação dos resultados. De acordo com os entrevistados, isso “baixa a autoestima, não condiz com o esforço que a escola realiza e leva à competição”. Os entrevistados também

percebem o manuseio dos dados e informações por parte de algumas escolas. Quer dizer, a política pública instaurada acaba favorecendo atitudes que discursivamente são tidas como pouco éticas, mas que podem ser analisadas também como resistência, frente à responsabilização das escolas e dos sujeitos que a fazem, pelos resultados da educação, uma vez que estão inseridas na lógica do mercado: os números e índices definem boa parte dos recursos financeiros. A esse respeito encontrou-se a análise de Fernandes (2007), que chama a atenção justamente para o fato de que a mistura dos fatores notas e fluxos pode não revelar a problemática realmente existente no que diz respeito à aprendizagem. Para o autor, também as verbas diretas nas escolas e a Progressão Continuada nos três primeiros anos devem ser consideradas na análise e podem interferir nos resultados. Este último aspecto foi anunciado pelas escolas, que sugeriram a avaliação qualitativa acompanhando a quantitativa, para o avanço no entendimento das mudanças necessárias, assim como o aprofundamento do diálogo crítico sobre o IDEB para que efetivamente chegue até a sala de aula.

6 CONCLUSÕES

O estudo realizado demonstrou que o baixo índice do IDEB nas escolas no campo, no RS, associa-se, centralmente, de um lado as contradições inerentes ao modo de produção do capital e, de outro, à orientação efetivada pelo Estado/governos da política pública de educação, na qual se inclui o IDEB; que a localização territorial das escolas influi no baixo IDEB, que este é um aspecto que se relaciona com as condições socioeconômicas e culturais que possuem implicações diretas com o desempenho das crianças e jovens; e que as condições de proposição, entendimento, aprofundamento, implementação e acompanhamento na execução da proposta educativa constituem mais um aspecto qualitativo importante para a análise qualitativa do índice atribuído as escolas no campo.

Constata-se, ainda, como elemento de conclusão do estudo, a necessidade do debate crítico qualificado. A pesquisa demonstrou que o IDEB, na forma como é efetivado hoje, não condiz com a realidade vivenciada pelas escolas. Para além das provas, inúmeros fatores, conforme elencados acima nesse artigo, não oportunizam que a escola tenha condições para afirmar, de modo mais claro, o que pretende com a educação que realiza, o que a elevaria ao patamar de pensar a proposta educativa coletivamente e na sua totalidade, aprimorando os processos educativos.

Por último, a pesquisa levou à constatação de que o IDEB precisa ser democratizado. Na perspectiva da Educação do Campo, que é de resistência e de contra-hegemonia, isso significa, no mínimo: que as questões relativas à qualidade da educação nas escolas públicas devem ser desveladas, debatidas e aprofundadas, uma vez que trabalhamos nas e com as contradições inerentes ao sistema capitalista e ao modo de produção da vida por ele promovido; que o debate sobre o IDEB deve ser associado ao conjunto da política pública educacional e às novas configurações econômicas, políticas e culturais que emergiram a partir dos anos 1970; que uma política nacional de avaliação da educação deve ir além do índice numérico, como indicaram os entrevistados, aspectos qualitativos devem ser incorporados.

As conclusões a que chegamos, desde as proposições da Educação do Campo, direcionam para ir além de informar, esclarecer procedimentos e dizer o que tem que ser feito pela escola, porque a qualidade da educação implica em construir processos nos quais os sujeitos que fazem a educação no cotidiano, professores, estudantes e pais possam ser ouvidos, a fim de debater, aprofundar e contribuir na tomada de decisões e na criação de estratégias que incidam na escola realmente existente e contribuam para avanços nos processos de aprendizagem e na construção de uma escola pública que oportunize igualdade de condições para todos os que a constituem.

RURAL SCHOOL IN THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL AND THE NEED TO DEMOCRATIZE THE BASIC EDUCATION DEVELOPMENT INDEX

Abstract

This article is part of the research study performed in the South Region of Brazil, in a center in a network connected to the Observatory of Education. The study aimed to analyze, in rural schools, the aspects associated with the low Basic Education Development Index (IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). The main focus was the official data and the ten public schools with the lowest IDEB. What we socialized is the study performed by the center in the State of Rio Grande do Sul (RS). The theoretical-methodological approach is connected to the Dialectic Historical Materialism, with an Analysis of Content. The problems related to low IDEB are spelled out and analyzed by the rural schools and aspects to be considered in the evaluation of education by the IDEB are indicated. It was concluded that,

although the schools do not take a position contrary to the IDEB, they point out the need for democratization.

Keywords: IDEB; Countryside Education; Democratization

ESCUELAS DEL CAMPO EN EL ESTADO DE RIO GRANDE DO SUL Y LA NECESIDAD DE DEMOCRATIZACIÓN DEL ÍNDICE DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

Este artículo integra la investigación realizada en la Región Sur de Brasil, núcleo en red, vinculada al Observatorio de la Educación. El objetivo fue el de analizar, en las escuelas del campo, los aspectos asociados al bajo Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Se tomaron como centralidad los datos oficiales y las diez escuelas públicas de menor IDEB. Lo que socializamos es la investigación realizada en el núcleo del Estado de Rio Grande do Sul (RS). El enfoque teórico-metodológico está vinculado al Materialismo Histórico Dialéctico, con Análisis de Contenido. Se explican y analizan las problemáticas relacionadas al bajo IDEB por las escuelas en el campo e indicados aspectos a considerar en la evaluación de la educación por el IDEB. Se concluye que las escuelas, aunque no se posicionen contrariamente al IDEB, indican la necesidad de su democratización.

Palabras-clave: IDEB; Educación del Campo; Democratización

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Introdução à substância da crise. Tradução de Francisco Raul Cornejo. In: MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AUAD, B. W.; VENDRAMINI, C. R. O campo em debate. In AUAD, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.

BANDEIRA, Pedro Silveira. Origens, evolução e situação atual das desigualdades regionais no Rio Grande do Sul. In: GONÇALVES, M. F.; BRANDÃO, C. A.; GALVÃO, A.C (Org.)

Regiões e cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional. São Paulo: Editora UNESP/ANPUR, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro.* Ijuí (RS). Editora Unijuí, 2007.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. *Revista NERA*, São Paulo: UNESP; Presidente Prudente, Ano 7, n. 5. jul./dez. 2004. Disponível em: <http://mstemdados.org/sites/default/files/1466-4279-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CALDAR, Roseli. Educação profissional na perspectiva da Educação do Campo. In CALDART, R. (Org.); FETZNER, A.R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L.C. de. *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In FAVERO, O.; SEMERARO, G (Org.). *Democracia e organização do público no pensamento educacional brasileiro.* Petrópolis, Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas.* 12.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. Zig-zag no 1º grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: UERJ, II, n. 3, p. 21-26, 1994.

DUTRA, Flamarion Alves; SILVEIRA, Vicente Celestino Pires - a. Ocupação territorial do Rio Grande do Sul e a estrutura fundiária: alguns elementos das desigualdades regionais. In: 58ª Reunião Anual da SBPC. *Anais SBPC.* Florianópolis. Jul. 2006.

_____. Evolução das desigualdades regionais no Rio Grande do Sul: espaço agrário, imigração e estrutura fundiária. *Caminhos de Geografia.* Uberlândia, v. 9, n. 26, p. 1-15, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15806>. Acesso em: 17 dez. 2014

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.* São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENTREVISTAS. *Tema: Ao que é atribuído o baixo IDEB da escola? Rio Grande do Sul.* Entrevistas realizadas no período de out. a dez. de 2012.

FALLEIRO, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In NEVES, Lúcia Maria

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B.

Vanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Movimentos Sociais e Espacialização da Luta pela Terra*. Gramado: XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária (anais), 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. *Nucleação das escolas rurais*. Mestrado, UFMG. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=149>. Acesso em: 15 ago. 2013.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

IBGE. *INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA*. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=43. Acesso em: 25 ago. 2013.

INEP. *INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

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

KOHAN, Nestor. Contra Hegemonia na América Latina. *Revista Poli - Saúde, Educação e Trabalho*: Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, Ano I. Nº 3, jan/fev, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=RevistaPOLI>. Acesso em: 21 abr. 2014.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia Moderna*. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*: Campinas - SP: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001. Acesso em: 01 maio 2014.

MARX, Karl. *O capital: crítica da econômica política*. Livro primeiro - O processo de produção do capital. V. 1. 26. Tradução de Regina Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345.
Acesso em: 13 Jan. 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A crise Estrutural do Capital*. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *O Poder da Ideologia*. Tradução de Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *A Teoria da Alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade: Campinas – SP, CEDES*, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 30 Dez. 2013.

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

RIO GRANDE DO SUL. *Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul*, 2011. Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/default.asp>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. *Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES*. Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=631>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

Fundação de Economia e Estatística - FEE. Disponível em: http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php. Acesso em: 15 ago. 2012.

ROSAR, Maria de Fátima; KRAWCZYK, Nora. Diferenças de homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. Dossiê Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, ano XXI, nº 75, agosto, 2001.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. *Revista Serviço Social e Sociedade: São Paulo, Editora Cortez, Nº. 104*. São Paulo, p. 605-631, out./dez. 2010. Acesso em: 02 maio 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Revista e ampliada. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. *Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B.

SPOSITO Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

Wood, Ellen Meiksins. *Democracia contra Capitalismo*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZIZEK, Slavoj. *Vivendo nos fins dos tempos*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

Data de recebimento: 29/08/2014

Data de aceite: 11/09/2014