

# EDUCAÇÃO: CONTRASTE ENTRE O MEIO URBANO E O MEIO RURAL NO BRASIL

Caroline Nascimento Pereira<sup>1</sup>

César Nunes de Castro<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1930, o Estado brasileiro assumiu como missão precípua a promoção do desenvolvimento brasileiro. Para modernizar o Brasil e torná-lo um país de economia pujante, industrializado e influente no cenário internacional, diferentes teorias influenciaram distintas abordagens estatais na promoção do desenvolvimento. Independentemente das teorias em voga e do governo do momento, para se desenvolver, o Brasil precisaria de alguns pilares, como agricultura eficiente, indústria nacional forte, infraestrutura e educação.

Desses pré-requisitos para o desenvolvimento, talvez aquele no qual o Brasil tenha apresentado menor progresso ao longo do século XX seja a educação. Apesar da notável evolução no número de instituições de ensino criadas e de alunos atendidos especialmente a partir da década de 1930 (Rosa, Lopes e Carbello, 2015), a qualidade do serviço educacional – não obstante os investimentos a partir de meados da década de 1990 e a relativa melhora nos indicadores educacionais (Veloso, 2011) – não obteve o mesmo sucesso.

O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano. O rural brasileiro apresenta, segundo dados do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2011), indicadores defasados em relação ao urbano.

Desse modo, este texto faz uma breve análise dos principais indicadores educacionais no espaço rural brasileiro, em oposição aos indicadores do espaço urbano. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (dados de 2013), há permanência de um *gap* de desenvolvimento entre o rural e o urbano no país. Apesar da Revolução Verde vivenciada no campo entre 1960 e 1970, o rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas em outras variáveis sociais. A situação é ainda mais delicada nas localidades à margem do agronegócio brasileiro, que vivem de atividades menos capitalizadas, o que aprofunda o ciclo vicioso da pobreza.

---

1. Pesquisadora do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD) na Diretoria de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais (Dirur) do Ipea.

2. Especialista em políticas públicas na Dirur/Ipea.

Diagnosticado o desnível qualitativo na educação rural, o texto procede com uma análise sobre o papel do Estado e das políticas públicas no enfrentamento do problema. Questiona-se, assim, quais opções estão disponíveis na tentativa de fornecer um serviço educacional de melhor qualidade para atender a tantas comunidades rurais espalhadas pelo território brasileiro, muitas das quais fazem parte das regiões com os piores indicadores socioeconômicos do Brasil.

## 2 INDICADORES EDUCACIONAIS DOS MEIOS RURAL E URBANO NO BRASIL

As diferenças entre o rural e o urbano no país não se dão apenas nos indicadores educacionais. Em termos gerais, há grandes divergências entre o Brasil urbano e o Brasil rural, como aponta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).<sup>3</sup> Esse índice tem como vantagem a análise dos dados de forma conjunta, pois considera três dimensões de desenvolvimento: longevidade, educação e renda. Tem como aspecto positivo ser um contraponto ao produto interno bruto (PIB), que considera o desenvolvimento limitado ao crescimento econômico, diferentemente do IDHM, que observa este conceito centrado nas pessoas.

O IDHM<sup>4</sup> brasileiro em 2010 foi de 0,727, valor considerado alto. Porém, ao desagregar os valores por situação de domicílio rural e urbana, observa-se que o IDHM urbano foi de 0,750 (alto IDHM), enquanto o rural foi de 0,586 (baixo IDHM). Essa informação já aponta a grande divergência entre o Brasil urbano e o Brasil rural e a necessidade de se olhar as peculiaridades de cada meio para a implantação de políticas públicas adequadas.

Ao desagregar os valores por Unidades da Federação (UFs), observa-se o aumento das disparidades. Enquanto no centro-sul do Brasil, que inclui as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, o urbano apresenta IDHM alto e o rural, IDHM médio, nas regiões Norte e Nordeste há maior diferença neste indicador. O caso mais significativo é o do Amazonas, com IDHM alto no urbano e muito baixo no rural. Os demais estados do Norte, com exceção do Pará, apresentaram também IDHM alto no urbano e baixo no rural. Por sua vez, o Nordeste apresentou IDHM médio (Bahia, Piauí, Maranhão, Paraíba e Alagoas) e alto (Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Sergipe) no urbano, entretanto todos os estados apresentaram IDHM baixo no rural.

Entre os componentes do IDHM, o IDHM Renda apresentou valor alto nas áreas urbanas do país (0,756) e baixo nas áreas rurais (0,589). O IDHM Longevidade foi o que apresentou menor diferença entre os dois espaços, com 0,826 no urbano e 0,775 no rural. Por sua vez, o IDHM Educação foi o que apresentou menor índice para o rural, de 0,445 (IDHM Educação muito baixo), enquanto o urbano foi de 0,676 (IDHM Educação médio).

O IDHM Educação é a média geométrica de dois indicadores: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem. O primeiro é medido pela porcentagem de pessoas de 18 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo, com peso 1. O segundo indicador, com peso 2, é medido pela média aritmética das porcentagens de: crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola; jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental; jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo; e jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. Isso facilita aos gestores identificar se crianças e jovens estão nas séries adequadas às idades.

3. O IDHM foi desenvolvido por meio de parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) Brasil, a Fundação João Pinheiro (FJP) e o Ipea, a partir de metodologia adaptada do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Global.

4. O IDHM é dividido em cinco faixas entre os valores 0 e 1: muito baixo (0-0,499), baixo (0,500-0,599), médio (0,600-0,699), alto (0,700-0,799) e muito alto (0,800-1). Mais informações disponíveis em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/idhm/](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/)>.

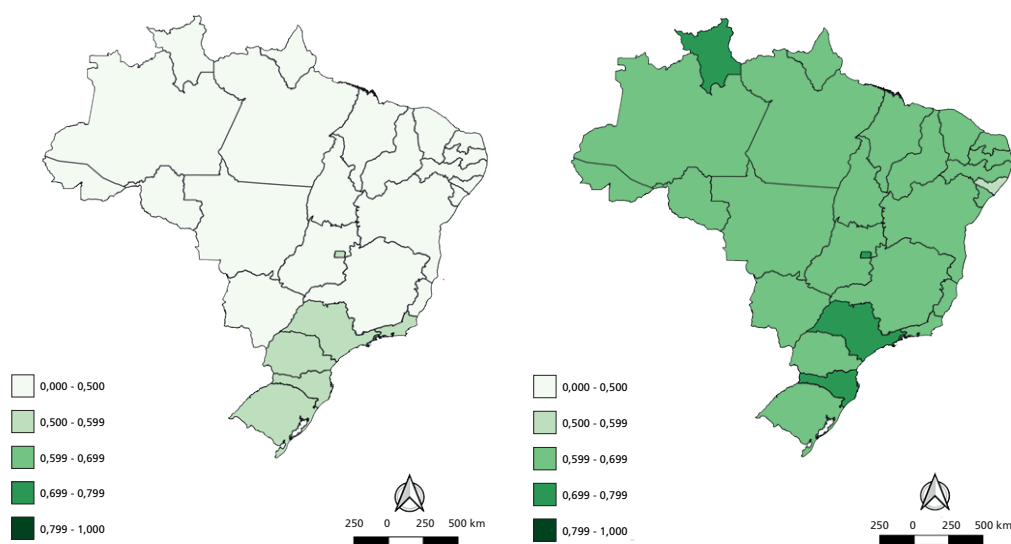
O IDHM Educação possui valores considerados muito baixos na área rural da maioria dos estados brasileiros, com exceção de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, que apresentaram IDHM Educação baixo nessa área. Os dados para o meio urbano são visivelmente melhores (mapa 1B). A maioria dos estados apresentou IDHM Educação médio no urbano, com exceção de Alagoas, que apresentou valor baixo. Os únicos estados que apresentaram valor alto nesse índice para o meio urbano foram São Paulo, Santa Catarina e Roraima.

MAPA 1

**IDHM Educação: rural e urbano (2010)**

1A – Rural

1B – Urbano



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.  
Elaboração dos autores.

Os dados de analfabetismo para os estados brasileiros também mostram a grande disparidade entre o rural e o urbano. A taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010 foi de 10,2%, porém com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural.

Essa diferença é ainda maior quando se desagrega a informação por estados. Os estados do Nordeste apresentaram as maiores taxas com relação a essa variável, com destaque negativo para Alagoas (26%), Piauí (24,5%) e Paraíba (23,4%). Ao desagregar para as áreas urbana e rural, todos os estados apresentaram taxa superior a 30%, porém os piores resultados foram também em Alagoas (41,7%), Piauí (38,7%) e Paraíba (37,5%), para o rural. Na região Norte, apenas Rondônia e Amapá apresentaram taxa de analfabetismo menor que a média nacional para esta taxa no agregado, ao passo que os demais estados do Norte apresentaram taxas superiores, com destaque para o Acre (17,8%). Observando o meio rural, o Acre também apresentou a maior taxa (34,7%), enquanto Rondônia ficou com a menor taxa, de 16,2%.

Por sua vez, todos os estados do Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentaram taxa de analfabetismo inferior à média nacional. Ao desagregar os resultados para rural e urbano, observa-se que Minas Gerais apresentou maior discrepância, com 19,3% de analfabetos no rural e 7% nas áreas urbanas. O estado do Rio de Janeiro também apresentou considerável diferença, 14,9% (rural) e 4,1% (urbano). Os três estados do Sul e São Paulo apresentaram as menores diferenças entre os resultados apresentados para o rural e para o urbano. O rural paulista apresentou 9,5% de analfabetos, enquanto o urbano apresentou 4,3%.

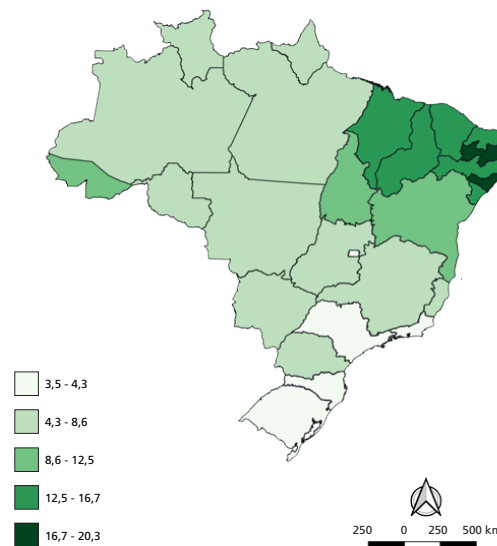
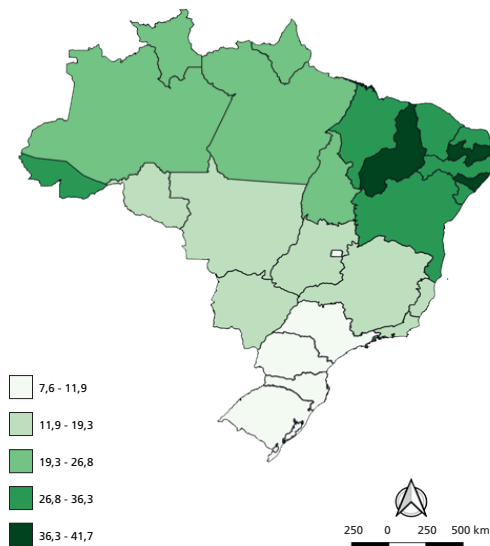
## MAPA 2

### Taxa de analfabetismo: pessoas de 18 anos ou mais, por meios rural e urbano (2010)

(Em %)

2A – Rural

2B – Urbano



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.  
Elaboração dos autores.

Os resultados para a população com fundamental completo acima dos 18 anos, desagregada em urbano e rural, aparecem nos mapas 3A e 3B. No agregado, 54,9% da população brasileira acima dos 18 anos possuía fundamental completo. Porém, ao desagregar os dados, constatamos que, enquanto a área urbana contava com 59,7% de sua população nesta condição, apenas 26,5% da população rural maior de 18 anos possuía essa escolaridade.

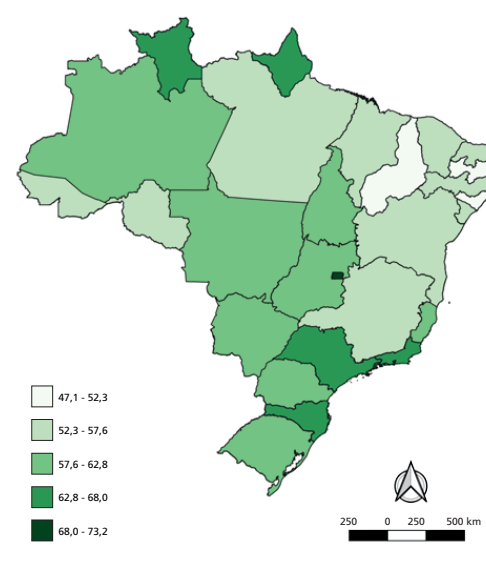
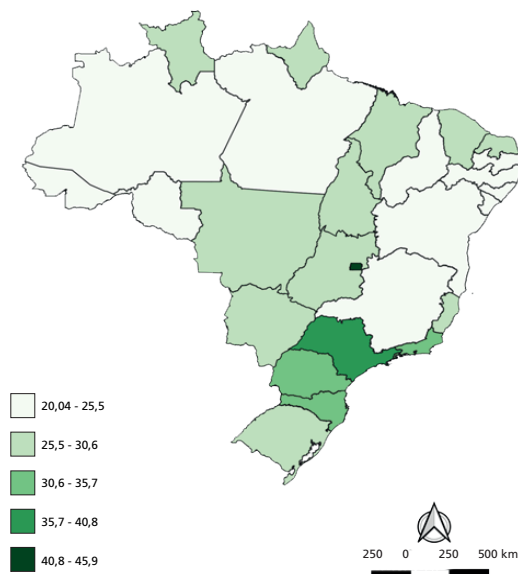
## MAPA 3

### Fundamental completo: pessoas de 18 anos ou mais, por meios rural e urbano (2010)

(Em %)

3A – Rural

3B – Urbano



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.  
Elaboração dos autores.

Entre os estados da região Norte, Rondônia possui apenas 48% da sua população acima dos 18 anos com fundamental completo, ao passo que o Amapá apresentou 61,8%. Em termos desagregados, o Amazonas apresentou a maior discrepância entre as áreas rural e urbana, com uma das maiores escolaridades no fundamental completo na área urbana (62%), enquanto apenas 22% da sua população rural possui a mesma escolaridade. Entre os estados, o Acre tinha somente 21,8% da sua população rural acima dos 18 anos com a referida escolaridade.

Entre os estados nordestinos, o Ceará apresentou a maior taxa agregada, de 48,8%, seguida da de Pernambuco (47%), enquanto Alagoas possuía apenas 40,6% da sua população acima dos 18 anos com fundamental completo. Ao desagregar os dados, constata-se que a maior diferença foi observada na Bahia, com 54,8% na área urbana e 21,8% na área rural com a escolaridade analisada. No entanto, a menor escolaridade da referida população na área rural foi observada em Alagoas (20,4%) e no Piauí (20,4%).

O Distrito Federal tem 73,2% da sua população urbana com fundamental completo no meio urbano e 45,9% no meio rural. Os dados do Distrito Federal são os maiores para esta variável em todo o Brasil, apresentando também uma das menores diferenças entre o urbano e o rural. A segunda maior porcentagem da população rural com fundamental completo acima dos 18 anos é observada em São Paulo, com 39,1%, ao passo que a porcentagem da população urbana é igual a 63,9%. São Paulo é o estado brasileiro com menor diferença entre as taxas urbana e rural para esta variável. Entre os estados do Sul, Santa Catarina apresenta as maiores taxas nas áreas urbana e rural, 63,33% e 34,9%, bem como a menor diferença entre elas, quando comparada com Paraná e Rio Grande do Sul.

Em relação à expectativa de anos de estudo, o Brasil apresentou 9,54 anos em 2010, mostrando um incremento de 0,78 entre 2000 e 2010. Em nível desagregado, o urbano alcançou 9,79 anos de estudo, e o rural, 8,49, ou seja, o rural, em 2010, ainda apresenta taxa menor que a média nacional de 2000.

Como se observa no mapa 4A, a região Norte concentra as menores expectativas de anos de estudo no meio rural, com destaque negativo para o Amazonas, com 6,32 anos; Roraima, 6,59 anos; e Acre, 6,71 anos. Essas UFs, mais o Pará, são as que apresentaram maior diferença para essa variável entre o urbano e o rural. A exceção na região Norte é representada por Tocantins, que teve uma das maiores expectativas no agregado, com 9,8 anos de estudo, sendo 10 anos no meio urbano e 8,75 no rural.

O Ceará é o destaque positivo na região Nordeste, com 9,82 anos de estudo no agregado, sendo 9,94 anos no urbano e 9,51 anos no rural. No Brasil, a pior condição nessa variável foi encontrada na Bahia, com 8,63 anos de estudo no agregado, e apenas 7,94 anos de estudo no rural. É importante pontuar que os dados para a Bahia no agregado são melhores apenas em relação ao Amazonas e Pará.

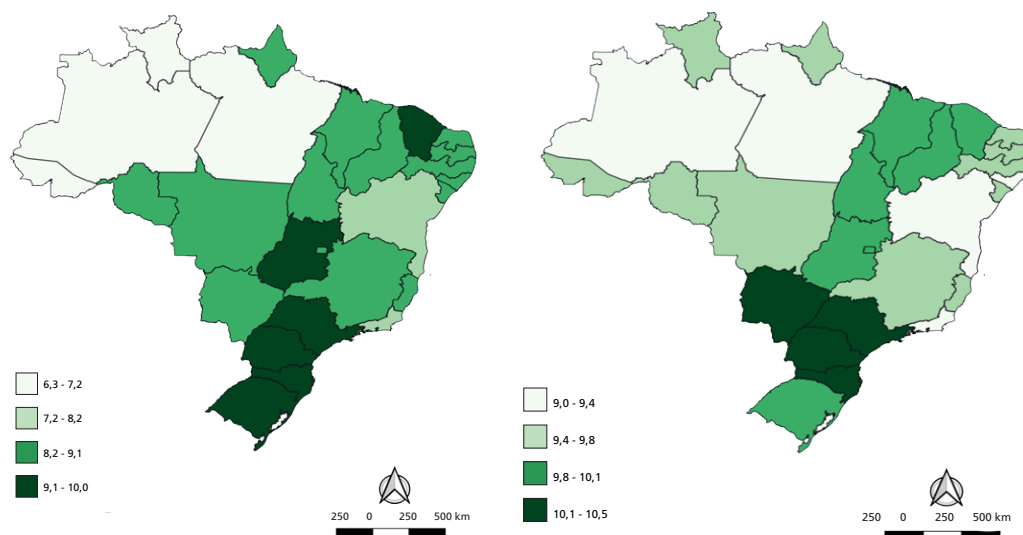
Os estados do centro-sul do Brasil apresentaram as maiores expectativas de anos de estudo. O Paraná alcançou 10,43 anos no agregado, seguido de São Paulo, 10,33 anos; Santa Catarina, 10,24 anos; e Mato Grosso do Sul, 10 anos de estudo. Santa Catarina e São Paulo foram as duas UFs com menor diferença nas expectativas do urbano e do rural, ambas com 9,98 anos de estudo para o rural, as maiores do Brasil.

## MAPA 4

### Expectativa de anos de estudo: pessoas de 18 anos ou mais, por meios rural e urbano (2010)

4A – Rural

4B – Urbano



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.  
Elaboração dos autores.

Assim, com esta seção fica nítida a disparidade entre o urbano e o rural, para além das diferenças entre centro-sul e Norte/Nordeste, muito embora nas regiões Norte e Nordeste se observem algumas exceções, como Ceará e Tocantins, em alguns indicadores. De todo modo, há um *gap* entre o rural e o urbano, o que demanda políticas públicas específicas e eficientes, que ao mesmo tempo considerem as especificidades de cada região do Brasil.

## 3 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O *CATCHING UP* DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO RURAL BRASILEIRO

A educação de qualidade da população de um país é amplamente apontada como fator de significativa relevância com relação ao processo de desenvolvimento social, científico, cultural e econômico de um povo, de uma nação. A noção de um desenvolvimento que inclua aspectos além da renda, ou além da produção, requer que as pessoas em um território qualquer tenham acesso a serviços educacionais variados de qualidade durante, possivelmente, muitos anos de suas vidas.

Essa visão de desenvolvimento mais abrangente é o fundamento do conceito de desenvolvimento humano proposto pelo PNUD. Esse conceito tem como pressuposto que

o acesso ao conhecimento é um determinante crítico para o bem-estar e é essencial para o exercício das liberdades individuais, da autonomia e da autoestima. A educação é fundamental para expandir as habilidades das pessoas para que elas possam decidir sobre seu futuro. Educação constrói confiança, confere dignidade, e amplia os horizontes e as perspectivas de vida.<sup>5</sup>

Amartya Sen (2000), entre outros intelectuais de renome, apresentaram propostas conceituais de desenvolvimento desse tipo, mais abrangentes, não restritas à visão tradicional de que desenvolvimento se resume a promover a expansão do PIB nacional ou da renda financeira média das empresas e dos indivíduos. Sen (2000) teorizou sobre o desenvolvimento como liberdade, assentado no pressuposto de que desenvolvimento significa a ampliação das

5. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/desenvolvimento\\_humano/](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/)>. Acesso em: 23 set. 2019.



capacidades individuais na busca pelo objetivo primeiro, ampliação das liberdades humanas. Saúde, educação e direitos civis estão no cerne dessa proposta.

Outra corrente intelectual de pensamento sobre o meio rural e sobre o desenvolvimento do campo é destacada por Abramovay (2000, p. 379) como “a que enfatiza a noção de capital social, como um conjunto de recursos capazes de promover a melhor utilização dos ativos econômicos pelos indivíduos e pelas empresas”. A educação é um importante componente de abordagens teóricas sobre o desenvolvimento, como em *Desenvolvimento como Liberdade* (Sen, 2000) e *O Capital Social dos Territórios: repensando o desenvolvimento rural* (Abramovay, 2000), em função de seu papel transformador do indivíduo e, eventualmente, da sociedade.

No Brasil, entretanto, ainda há muito o que se aprimorar no oferecimento de serviços e direitos que confirmem a ampliação das capacidades dos cidadãos na sua busca da almejada liberdade ou que ampliem o capital social. Como visto na seção anterior, o nível de escolaridade em todos os estados brasileiros é baixo, quando comparado ao de países em patamar de desenvolvimento, em muitos casos, semelhante e, definitivamente, mais avançado que o brasileiro.<sup>6</sup>

No meio rural, conforme índices apresentados anteriormente, o nível da educação é ainda mais baixo do que no meio urbano; em alguns casos muito mais baixo. Maia e Buainain (2015) estimam que a população rural brasileira em 2010 era de aproximadamente 30 milhões de pessoas. Relegar a política pública de educação rural, que atende a uma população quase do tamanho da Argentina, ao segundo plano não coaduna com um projeto efetivo de desenvolvimento nacional.

Essa baixa qualidade da educação no campo dificulta o desenvolvimento mais intenso de muitas regiões rurais brasileiras, especialmente sob a ótica de desenvolvimento como algo mais abrangente do que a mera produção agropecuária de uma região. Conforme Abramovay (2000, p. 380),

o desenvolvimento rural não se reduz ao crescimento agrícola, eis uma afirmação que se tornou corriqueira na produção acadêmica e nas instituições governamentais e não governamentais de desenvolvimento no mundo todo. Por mais relevante que seja o estudo das atividades não agrícolas no meio rural, a questão do desenvolvimento, porém, não se restringe às possibilidades de sua expansão. É bastante recente o interesse pelas razões que explicam o dinamismo de certas regiões rurais e o declínio de outras.

A educação pode ser uma dessas explicações. Não obstante o tema da qualidade do ensino em geral, e no meio rural em particular, ter pautado acalorados debates pelo menos a partir do final do século XIX – como atesta Maia (1982) e Bezerra Neto (2003) – e a adoção de medidas práticas por meio do Estado para tentar melhorar o serviço educacional no campo, a qualidade desse serviço nunca logrou atingir o nível de qualidade e de cobertura pretendido.

Apesar da inegável ampliação da rede escolar do país, a partir da década de 1930, Maia (1982, p. 28) afirma que

em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores – quase todos leigos –, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento.

6. Algumas instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizam avaliações sobre o nível de qualidade da educação em determinados países. No geral, o Brasil apresenta resultados abaixo da média dos países investigados.

Maia (1982) acrescenta ainda outros problemas que minam a qualidade da educação rural: baixo salário das professoras; crianças desmotivadas e desnutridas (reflexo da baixa renda familiar em tantas regiões rurais brasileiras) e falhas na distribuição da merenda escolar; crianças que precisam trabalhar para auxiliar a família; professoras que ministram as aulas em suas próprias residências; entre outros.

Bezerra Neto (2003), ao analisar a dicotomia do processo evolutivo da educação nos meios urbano e rural, acrescenta um outro fator significativo na diferenciação entre a qualidade da educação urbana e rural. Ele cita trabalho de Mennucci (1946 *apud* Bezerra Neto, 2003),<sup>7</sup> no qual se questiona a assimetria entre os maciços investimentos na educação urbana quando comparados aos poucos investimentos na educação rural. Esse autor chega a indagar sobre a possível intenção de abandono da população rural.<sup>8</sup>

Mennucci (1946 *apud* Bezerra Neto, 2003) enumera outros problemas comuns do ensino rural, muitos dos quais persistem nos dias de hoje: professores vindos do meio urbano inexperientes com relação ao meio rural; más condições de higiene; pedagogia pouco adaptada à realidade rural; falta de educação técnica agrícola; desavenças nas próprias comunidades rurais sobre a instalação de escolas; entre outros. Palmeira (1990 *apud* Bezerra Neto, 2003)<sup>9</sup> chega a afirmar que as escolas rurais são escolas do faz de conta, por ensinarem valores e possuírem currículo inadequados para a realidade rural.

Em conclusão, apesar de algumas iniciativas entre as décadas de 1930 e 1970 para melhorar a educação no campo, o progresso nesse sentido foi aquém do necessário para atender à população rural. Em resumo sobre esse tema nesse período, Maia (1982, p. 33) afirma que “passados setenta anos de discussões sobre o ensino rural no país, o que se constata de mudanças concretas é quase nada. Evidentemente que não se trata de um problema apenas educacional; a questão é muito mais ampla”.

Quase trinta anos após o artigo de Maia (1982), Molina e Freitas (2011) apresentaram um resultado pouco auspicioso no tocante à melhoria da qualidade e, principalmente, à ampliação do acesso à educação no meio rural brasileiro. A partir da análise de dados do censo escolar, essas autoras identificaram a paulatina redução no número de instituições de ensino em áreas rurais: de 107.432 escolas, em 2002, para 83.036, em 2009, e 78.828 escolas, em 2010. Em oito anos, uma redução do número de instituições de aproximadamente 27%.

O que fazer? Como melhorar esse estado de coisas? As comunidades rurais sozinhas podem resolver a situação? Como o Estado deve participar desse processo? O que fazer para diminuir a discrepância na qualidade da educação entre os meios rural e urbano?

Uma primeira indagação refere-se ao papel do Estado. Deve ele investir na infraestrutura e gerenciar diretamente as instituições de ensino? Deve essa responsabilidade ser delegada à iniciativa privada com pouca intervenção estatal? Ou deve-se promover um modelo híbrido entre esses dois modelos? Nas últimas décadas do século XX, esse debate gerou grande controvérsia, e ainda gera, em muitos países desenvolvidos. Barroso (2005) analisa

7. Mennucci, S. *Discursos e conferências ruralistas*. São Paulo: [s.n.], 1946.

8. À época, década de 1930, de acordo com Mennucci (1946 *apud* Bezerra Neto, 2003), cerca de 80% da população do estado de São Paulo vivia no meio rural. Essa população rural majoritária, entretanto, era atendida por apenas 1.712 dos 7.979 docentes do ensino primário estadual (em dezembro de 1933).

9. Palmeira, M. J. de O. (Coord.). *Educação e a construção da cidadania do homem do campo*. Salvador: Editora UFBA; EGBA, 1990.



as nuances desse debate entre a visão liberal, ou neoliberal, e uma visão defensora do papel da sociedade como um todo de financiar a educação da população por meio do Estado.

Para a educação básica, especialmente em áreas rurais, caso se opte por um modelo de sociedade que prime pela oferta de um nível de igualdade de capacidade de cada cidadão, no sentido de Sen (2000), a presença do Estado como fiador em última instância da oferta de educação talvez seja algo difícil de se prescindir. Ademais, uma série de fatores característicos do meio rural possivelmente torne menos atraentes investimentos maciços de instituições privadas em instituições educacionais rurais Brasil afora.

Desse modo, subscreve-se o postulado por Barroso (2005, p. 745) de que

independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e actores (*sic*), qualquer mudança nesse domínio não pode ser vista independentemente de um projecto (*sic*) político nacional que, nesse caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da “escola pública” (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo).

Sobre o que fazer, a discussão é bastante abrangente tanto na Academia quanto no meio político, no Brasil e no exterior. A literatura existente sobre como promover um ensino básico de qualidade (em geral, não apenas no meio rural) é extensa. Uma análise com significativa repercussão na última década sobre esse tema é representada pelo estudo de Barber e Mourshed (2007), mais conhecido como Relatório McKinsey.

Barber e Mourshed (2007) selecionaram alguns países que se destacam nas avaliações internacionais sobre qualidade dos sistemas educacionais para realizar uma análise comparada das características dos seus sistemas que possivelmente expliquem o sucesso alcançado. Em resumo, o sucesso seria explicado por três aspectos determinantes: *i*) processos de seleção e progressão na carreira do magistério eficientes, no sentido de atrair candidatos bem qualificados; *ii*) avaliação individualizada da aprendizagem dos alunos; e *iii*) uma boa gestão com mecanismos de apoio e incentivo adequados para os professores promoverem uma melhor aprendizagem.

O Brasil ainda tem muito a avançar na maioria desses aspectos. Em primeiro lugar, os processos de avaliação dos alunos começaram a ser criados e aplicados nas escolas há muito menos tempo do que em países líderes na qualidade da educação (por exemplo, Finlândia, Grã-Bretanha, Canadá, Coreia do Sul, entre outros); requer-se mais tempo e experiência para aprimorar esse processo. Em segundo lugar, o processo de seleção dos professores possivelmente pode ser melhorado. Acima de tudo, a falta de infraestrutura básica, de instrumentos de apoio ao ensino e de incentivos para o bom exercício da atividade dos professores constitui, provavelmente, o calcanhar de Aquiles da educação básica e pública do Brasil.

Avaliações sobre a qualidade do ensino realizadas no país indicam variáveis adicionais como influenciadoras no nível de aprendizagem dos alunos. Menezes Filho (2007) avaliou o desempenho dos alunos da quarta e oitava séries do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio no exame de proficiência em matemática do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2003, e analisou os fatores determinantes desse desempenho.

No geral, os resultados indicaram o grande peso que características familiares e do aluno – como educação da mãe, atraso escolar, número de livros, presença de computador em casa, reprovação prévia e trabalho fora de casa – têm sobre o desempenho escolar. Além disso, alunos que fizeram pré-escola têm um desempenho melhor em relação aos que iniciaram os estudos na primeira série.

Diversos aspectos deprimem a qualidade da educação pública brasileira, tanto no meio urbano quanto no meio rural. Todavia, especialmente com relação à educação no meio rural, quais outros fatores específicos para essa modalidade podem oferecer oportunidades de aprimoramento no país? Enfrentar os problemas identificados por autores como Mennucci (1946 *apud* Bezerra Neto, 2003), Maia (1982), Bezerra Neto (2003), Molina e Freitas (2011), entre tantos outros, pode servir de guia.

Um importante aspecto refere-se ao dilema histórico sobre o papel da educação no meio rural: deve-se educar a população do campo para integrá-la à economia de mercado e ao modo de vida urbano ou deve-se educar essa população para favorecer a sua permanência no campo? Para Bezerra Neto (2003), esse é um dilema não resolvido. Esse aspecto influencia a proposta pedagógica da educação rural e, por esse motivo, é essencial que se tenha clareza dos propósitos educacionais da escola nesse meio. Para Abramovay (2000), o Brasil nunca teve (até o final do século XX) uma orientação sobre o que deveria ser a educação rural. Será que ele tem nos dias de hoje?

Conforme Caldart (2010), a prática educativa é pautada por uma visão de mundo e um modo de pensar o processo de formação do ser humano. Nesse sentido, Molina e Freitas (2011) destacam a importância de se distinguir quais são os objetivos formativos e os objetivos da educação escolar tradicional no âmbito da educação rural. Deve-se responder à indagação sobre qual o projeto de sociedade e como deve ser a formação das novas gerações no âmbito desse projeto.

Talvez, caso se deseje ampliar a liberdade dessa população, deva-se criar uma pedagogia que dê condições aos estudantes das escolas rurais para fazerem suas próprias escolhas. Nesse sentido, é pertinente o comentário de Bezerra Neto (2003, p. 133):

podemos concluir que a escola rural, para ser eficiente, teria que atender a todos os aspectos que compreendam o desenvolvimento desse setor, indo desde a discussão da problemática da higiene até a formação de cooperativas de compra e venda de insumos, passando por aquilo que é próprio da escola, ou seja, o ensino de ler, do escrever, das ciências, do desenvolvimento do pensar e sua integração na sociedade.

Além do desenvolvimento de uma proposta pedagógica adaptada para a escola rural, há de se aprimorar o processo de seleção de professores que atuarão nessas escolas. Prioritariamente, deve-se criar mecanismos que selecionem profissionais que queiram atuar nas escolas rurais, que se identifiquem com as localidades nas quais irão atuar. Sem isso, as escolas rurais serão depósitos de professores desmotivados e alienados do meio onde trabalham, à espera da primeira chance para assumirem outros postos de trabalho.

Outro importante aspecto reside na participação das comunidades rurais na construção de um ambiente escolar integrado em escola-comunidade. Possivelmente, mais do que no ambiente urbano, esse seja um aspecto importante para contribuir com a gradativa melhoria da escola rural, em suas características pedagógicas, de recursos humanos, de estrutura, entre outras. Juntos, com a comunidade frequentemente manifestando suas opiniões e necessidades e ouvindo as dificuldades dos professores e gestores escolares com relação à escola, talvez, consigam aos poucos moldar instituições aptas a melhor exercer suas funções educacionais e, também, encaminhar suas demandas a instâncias superiores do Estado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação brasileira consiste em um entrave ao desenvolvimento do país; é um debate político e acadêmico perene cuja superação ainda não se evidencia no horizonte. No caso da educação rural, como exposto neste estudo, o diagnóstico é ainda menos auspicioso. Para além das diferenças inter-regionais, principalmente entre centro-sul e Norte/Nordeste, há diferenças intrarregionais, observadas claramente entre os meios rural e urbano.

Existem poucas dúvidas sobre o fato de que investimentos (em infraestrutura, formação e contratação de professores, acessibilidade, material e equipamentos etc.) são necessários para alterar o patamar qualitativo da educação rural no Brasil. No entanto, em qual magnitude e temporalidade não se foi discutido neste trabalho.

Uma avaliação qualitativa, foco deste estudo, suporta diferentes conclusões sobre a questão. Primeiramente, defende-se a educação básica pública. Em segundo lugar, defende-se a importância de o Estado reformular sua orientação histórica com relação à educação rural no Brasil, de uma prioridade de segundo nível para uma de mesmo nível da conferida para a educação urbana. Estima-se que 30 milhões de brasileiros vivam no meio rural, com desejos semelhantes aos conterrâneos habitantes do meio urbano.

Oferecer condições mínimas de desenvolvimento para essas pessoas, considerando a liberdade e o direito de obterem para si mesmas um padrão de vida melhor, começa pelo oferecimento de uma educação básica de qualidade desde os primeiros anos de infância, e pela sua continuidade ao longo da vida. O debate não deve ser sobre se a educação deve favorecer a permanência ou não no campo, mas, sim, sobre qual proposta de escola rural, no sentido amplo, e qual proposta pedagógica, no sentido específico, são mais apropriadas para permitir a formação de indivíduos tanto preparados para a vida e o trabalho no campo quanto capazes de contribuir alhures se assim o desejarem e encontrarem oportunidades.

#### REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 379-397, 2000.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the world's best-performing school systems come out on top**. New York: McKinsey and Company, 2007.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253589>>. Acesso em: 7 ago. 2019.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: Nead, 2010. p. 103-126.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- MAIA, A. G.; BUAINAIN, A. M. O novo mapa da população rural brasileira. **Confin**, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confin/10548>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

MENEZES FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar no Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil; IBMEC; FEA, 2007.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>>. Acesso em: 14 maio 2019.

ROSA, C. de M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35982/18642>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409 p.

VELOSO, F. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/agenda8.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.