

## Educação do Campo: alguns indicadores

 Marilene Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe - UFS. Departamento de Educação. Avenida Vereador Olímpio Grande S/N. Porto. Itabaiana - SE. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [mari.santos@uol.com.br](mailto:mari.santos@uol.com.br)

**RESUMO.** O presente artigo, de cunho bibliográfico descritivo, tem como objetivo, a partir da meta oito do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), identificar alguns indicadores da Educação do Campo. Para tanto, consideramos a realidade educacional do campo com base: na baixa escolaridade da população; na evolução negativa do número de matrícula nos últimos anos; e nas circunstâncias por meio das quais o referencial de qualidade, fornecido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tem sido pouco produtor para a definição de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Apesar das dificuldades operacionais do sistema educacional no sentido de levantar as informações necessárias para a sua composição, o resultado dos dois últimos Ideb já demonstram avanços. A partir desses indicadores, constatamos que algumas ações direcionadas a aumentar a escolaridade da população do campo foram empreendidas, mas a condição educacional desigual entre os jovens residentes no campo e os que vivem nas áreas urbanas ainda persiste. Há possibilidade de cumprimento da meta oito do PNE até 2024, no entanto, isso pode não significar avanços na garantia de direitos da população camponesa a uma educação de qualidade, mas, ao contrário, a sua redução.

**Palavras-chave:** indicadores educacionais, educação do campo, PNE.

## Rural Education: some indicators

**ABSTRACT.** The following article, whose nature is descriptive and bibliographic, aims, based on Goal eight of the National Education Plan 2014-2024 (PNE), to identify some indicators for the Countryside Education. For such purpose, we consider the educational reality of the countryside based on: the low schooling of the population; in the negative evolution of the enrollments number in the last few years; and in the circumstances through which the quality benchmark, provided by the Basic Education Development Index (Ideb), has been unproductive to the define public policies aimed for the Countryside Education. Despite the operational difficulties of the educational system to obtain the necessary information for its composition, the results of the last two Ideb, however, already show progress. Based on these indicators, we conclude that some actions aimed at increasing the schooling of the countryside population were undertaken, however, the unequal educational condition among young people living in the countryside and those who live in the urban areas still persists. There is a possibility of fulfilling the goal eight of PNE by 2024, however, this may not mean progress in guaranteeing the countryside population's rights to an education of quality, but, on the contrary, its reduction.

**Keywords:** educational indicators, rural education, PNE.

## Educación de Campo: algunos indicadores

**RESUMEN.** El presente artículo de cuño bibliográfico descriptivo tiene como objetivo, a partir de la meta Ocho del Plan Nacional de Educación 2014-2024, identificar algunos indicadores para la Educación del Campo. Para tanto, consideramos la realidad educativa del campo con base en: la baja escolaridad de la población; la evolución negativa del número de matrícula en los últimos años; y las circunstancias por medio de las cuales el referente de calidad, proporcionado por Ideb, ha sido poco productivo para la definición de políticas públicas dirigidas a la Educación del Campo. A pesar de las dificultades operativas del sistema educativo en el sentido de obtener las informaciones necesarias para su composición, el resultado de los dos últimos Ideb, sin embargo, ya muestran avances. A partir de estos indicadores, constatamos que algunas acciones dirigidas a aumentar la escolaridad de la población del campo fueron emprendidas, pero, la condición educativa desigual entre los jóvenes residentes en el campo y en las áreas urbanas todavía persiste; hay posibilidad de cumplimiento del objetivo Ocho del PNE hasta 2024, con todo, eso no significará avances en la garantía de derechos de la población campesina a una educación de calidad, sino, al contrario, su reducción.

**Palabras clave:** indicadores educativos, educación rural, PNE.

## Introdução

O acesso à escolarização da população brasileira tem obtido significativos avanços nos últimos trinta anos. No entanto, apesar de uma quase universalização de acesso à educação básica, impulsionada a partir da década de 1990, o Brasil, até 2005, estava entre os países da América Latina e do Caribe nos quais o ensino obrigatório tinha menor duração, e as crianças o acessavam somente a partir dos sete anos de idade (Ranieri & Alves, 2018).

Com os avanços da expansão do acesso à educação escolar, as políticas educacionais brasileiras passam a ocupar-se com a progressão e a melhoria da qualidade. No período entre 1999 e 2005, o ensino fundamental apresentava índices de repetência entre 10,4% e 13% e taxas de abandono escolar entre 7,5% e 12%, e o ensino médio entre 7,2% e 11,5% e 14,7% e 16,6% nos mesmos índices (IBGE, 2020). A desigualdade educacional, entretanto, continua em pauta, com níveis elevados e em diferentes dimensões.

No aspecto da qualidade, o Brasil continua em uma colocação muito baixa nos índices mundiais quando o critério é a aprendizagem dos estudantes. Em 2015, ocupava a 60ª posição entre os 76 países avaliados em Matemática e Ciências pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na avaliação de 2018, mesmo subindo algumas posições, continuou nas últimas colocações: 57ª em leitura, 66ª em Ciências e 70ª em Matemática (INEP, 2019).

Os baixos índices da educação brasileira têm desafiado o Estado, ao longo das últimas três décadas, a elaborar e implementar políticas educacionais que alterem de forma qualitativa tais índices, colocando o Brasil em patamares mais confortáveis perante a comunidade internacional. A exemplo disso, podemos destacar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2006); o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); entre outros.

Aprovado em 2014 após intenso debate nacional, o PNE (2014-2024), que estabelece em 20 metas a política de investimento na educação brasileira para dez anos, é objeto de análise nessa pesquisa. Buscamos analisar a meta oito do novo PNE, que trata de elevar a

escolaridade dos jovens e adultos do campo, dos negros e dos 25% mais pobres.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014, p. 33).

Estão representados nessa meta grupos específicos que apresentam demandas, contextos e problematizações distintas na garantia do direito à educação. Sem desconsiderar a importância de cada um deles, demarcamos nossas análises sobre o primeiro grupo: o de jovens e adultos do campo.

Essa proposta de investigação se insere no âmbito das políticas públicas de Educação, vinculada ao Grupo de Pesquisa: Educação e Movimentos Sociais - GPMS/UFS. Tem como objetivo principal identificar indicadores para a educação do campo, modalidade educativa que tem uma trajetória marcada por dados de exclusão e níveis de qualidade abaixo da média nacional, considerando para tal análise a meta oito do PNE (2014-2024).

A opção por essa meta se deu em função de observar um acelerado processo

de nucleação e fechamento das escolas do campo, implementado pelos sistemas municipais e estadual em Sergipe. Ao mesmo tempo, por verificar que a meta oito é a única, dentre as vinte constantes no PNE, que propõe intervir especificamente na educação do campo. Há, conforme demonstrado por Santos (2018, p. 203), dezessete estratégias que tratam da educação do campo no conjunto das 254 que compõem o PNE, “entretanto, apenas a meta oito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz referência à Educação do Campo, especificamente, ao estabelecer elevação da escolaridade dos jovens e adultos camponeses”.

É uma meta importante para a garantia do direito educacional. Sua relevância no PNE pode ser constatada se observarmos os dados de desigualdade educacional entre a população jovem e adulta residente no campo e a que vive na cidade demonstrados no último censo demográfico (IBGE, 2010). O resultado do referido censo apontou uma diferença de 2,1 anos de escolaridade entre essas populações. Enquanto a média de escolaridade da população de 18 a 24 anos da zona urbana era de quase dez anos de estudo (9,8 anos), a da zona rural não chegava a oito anos (7,7 anos) (IBGE, 2010).

O estudo, bibliográfico descritivo, foi efetivado a partir da leitura e análise do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), relatórios técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), informações disponíveis no Observatório do PNE, bem como autores que tratam da educação do campo, a exemplo de Molina (2004; 2012) e Ribeiro (2010; 2012). Tem, como diretriz, a realidade educacional do campo, no que diz respeito aos índices de escolaridade, evolução das matrículas e avaliação externa, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse artigo, estruturamos o texto da seguinte forma: uma breve apresentação do cenário da Educação do Campo, na qual trataremos a trajetória e dados da realidade camponesa; uma análise da meta oito e suas respectivas estratégias; indicadores evidenciados pela meta e algumas considerações.

### **Trilhas na educação do campo**

A história da educação brasileira nos mostra que o meio rural, mesmo contando com ações educativas (projetos, programas), não é tratado como prioridade nos investimentos educacionais públicos, e sim com propósitos pontuais de baixo

custo para as políticas sociais (Jesus, 2015); (França, 2021); (Santos & Paludo, 2020). De acordo com a pesquisa realizada por Calazans, Castro e Silva (1981), apenas a partir dos anos 30 do século XX o meio rural passa a ser visto como espaço que requer algum investimento educativo. Constatação semelhante é apresentada por Barreiro (2013) em pesquisa sobre formação para o ensino agrícola e formação de professores rurais nas décadas de 50 e 60 do século passado. Isso porque havia uma necessidade de adequação estrutural para o processo de industrialização que se intensificava no Brasil naquele momento, e a educação deveria garantir formação de mão de obra para o mercado de trabalho em expansão no país:

A educação assume uma função retificadora visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes (Ribeiro, 2010, p. 166).

A concepção de educação que fundamentava a ação educativa era retrógrada em relação ao meio rural, entendendo-o como atrasado, vivendo e trabalhando numa etapa anterior ao capitalismo. Portanto, competia à escola desempenhar o papel de habilitar as

pessoas do campo para enfrentarem o desafio de lidar com a “introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola” (Ribeiro, 2010, p. 167), através do conhecimento científico.

As empresas agropecuárias apresentavam duas demandas importantes aos camponeses brasileiros: adaptar o trabalhador para o manuseio ao novo modo do processo produtivo e educá-lo para o consumo da nova produção agropecuária. Nesse sentido, fez-se necessária a adoção de programas e projetos educacionais que preparassem os trabalhadores para suas novas funções no mundo do trabalho. A entrada da empresa agropecuária no meio rural brasileiro tem produzido intensa transformação da paisagem camponesa. Há, pois, uma destruição das áreas de subsistência, isto é, “nessa ótica, os cultivos de subsistência de grande parcela da população são destruídos para dar lugar a produção rentável” (Ribeiro, 2010, p. 167).

Algumas pesquisas sobre a educação do campo, especificamente as realizadas por Calazans, Castro e Silva (1981) e Barreiro (2013), mostram que os cursos e treinamentos realizados diagnosticavam inadaptação dos trabalhadores rurais para continuarem na agricultura. Fator esse que favorecia processos migratórios campo/cidade em busca de melhores

condições de vida. Evidenciam, ainda, uma concepção negativa relacionada à população camponesa nas justificativas e nos conteúdos dos programas e dos cursos voltados para sua formação:

O trabalhador do campo é percebido como desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anômico (carente de laços sociais e conscientes), ou avesso à solidariedade social (Calazans, Castro & Silva apud Ribeiro, 2010, p. 168).

Já na formação dos professores rurais desenvolvida pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o programa dos cursos abrangia um universo muito mais amplo que o mero aspecto pedagógico: “Além das disciplinas do ensino regular, outras compunham os programas dos cursos, como: formação moral e cívica, higiene e enfermagem, culinária, recreação e canto, formação, agricultura para o campo e agricultura para sala de aula” (Barreiro, 2013, p. 655). Apesar de explicitado em todo o material dos cursos o objetivo de respeitar os valores da população local, os registros em relatórios, diagnósticos e atividades apontam em direção oposta, conforme identificado por Barreiro (2013) nos apontamentos de um agrônomo sobre o homem do campo:

O rurícola, dado o seu isolamento, é um homem deformado. Ele vive esquecido, até de si mesmo, e num conformismo doentio se deixa arrastar, vida à-fora, cortando metade da existência pela ignorância que lhe aumenta a fome e mina-lhe o organismo com moléstias de carência ... A sua moral se fundamenta na promiscuidade familiar, que até lhe nega os sentimentos da pessoa humana. Sua vida espiritual é presa a credices populares e sua escola é a mesmice, repetida de gerações a gerações (Barreiro, 2013, p. 655).

A educação deveria cumprir o papel de “redentora” da realidade acima descrita. Apesar disso, as propostas educativas eram pensadas externamente e implantadas no meio rural sem considerar as demandas dos sujeitos objeto desses processos formativos. Para Ribeiro (2010), as consequências da caracterização do camponês pensado exteriormente têm se mostrado tão nefastas quanto a ausência do Estado:

Essa caracterização abstrata da realidade do camponês, ou melhor, definida a partir de interesses externos que antecipam os resultados esperados da educação rural que se irá oferecer, tem produzido tantos malefícios às populações rurais quanto o imobilismo do Estado com referência à oferta de políticas sociais em resposta às demandas dos agricultores (Ribeiro, 2010, p. 169).

Os aspectos acima constatados nos permitem ainda algumas considerações. A primeira diz respeito à forma como as

iniciativas de educação rural foram tomadas até o início da segunda metade do século XX, por organizações internacionais, por departamentos do Ministério da Educação – MEC, ou sob a influência de tais organizações, ou seja, não havia uma política educacional brasileira que objetivasse garantir o direito à educação da população camponesa. Havia apenas propostas educativas importadas do exterior para serem implementadas no meio rural brasileiro (Barreiro, 2010). Outra consideração diz respeito ao fato de que os trabalhadores não eram consultados sobre suas necessidades educativas. As propostas a serem implementadas nas escolas, sindicatos, paróquias, entre outros, eram entregues aos mais diversos órgãos parceiros do Estado, que também não eram consultados sobre nem podiam interferir nos seus objetivos, conteúdos e metodologias. Essas características de importação e silenciamento, ou indiferença, dos contextos locais nos processos educacionais das escolas localizadas no meio rural persistem ainda atualmente. Conforme apontado por Pimentel e Coité (2021, p. 271), “a educação para a população do campo é abordada com base em um currículo substancialmente voltado para o urbano. Consequentemente, distante das

particularidades, das necessidades e da realidade do campo”. Denominamos esses processos educativos de educação rural.

A educação rural se organiza a partir de princípios e objetivos educacionais vinculados à formação de mão de obra para o mercado dos grandes centros urbanos. Seus currículos, suas metodologias, seus materiais pedagógicos, e o funcionamento da escola seguem o mesmo padrão utilizado pelas escolas do meio urbano. É uma escola que está no meio rural com “fortes marcas do urbano”, como afirmado por Knijnik (2001, p. 142): “a escola do meio rural é uma escola que estando lá, está fora dali”. “São milhões de crianças que, na escola, veem seu mundo ocultado, seja através do que consta nos livros didáticos, seja através dos conteúdos que são trabalhados na sala de aula, conteúdo da cidade” (Knijnik, 2001, p. 142).

Assumindo clara intenção de contraposição ao rural que nega a história dos sujeitos que sobrevivem do trabalho da terra, os movimentos sociais do campo iniciam um processo de ressignificação deles próprios como “sujeitos políticos coletivos” (Ribeiro, 2010). Esse processo de ressignificação constrói o termo “Campo” em substituição a “Rural”, que, a partir de então, passa a representar tanto a luta pela terra como a luta por educação. Assim, o termo “Campo” passa a assumir

conotação política de continuidade das lutas camponesas e, “portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses” (Fernandes & Molina, 2004, p. 32).

Esse projeto de sociedade e de educação coloca sob suspeita o caráter homogeneizador da educação e do ensino, e reivindica uma educação que reconheça e valorize a heterogeneidade e as especificidades dos diferentes contextos sociais, culturais, territoriais e econômicos na educação escolar. A superação de uma educação (rural) visivelmente comprometida com objetivos mercadológicos urbanos, que têm como prioridade processos formativos meramente instrumentais e preparatórios para o mercado de trabalho, se constitui num dos principais objetivos da educação do campo que, de acordo com Caldart (2012):

projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores, compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as

contradições envolvidas nesse processo (Caldart, 2012, p. 263).

Nesse sentido, os currículos das escolas do campo, as metodologias adotadas e a organização do trabalho pedagógico, devem priorizar a valorização, o respeito à cultura camponesa, a pluralidade de conhecimentos existentes no meio rural, as identidades dos sujeitos que vivem no campo (Pimentel; Coité, 2021), em contraposição ao que ocorre na maioria das escolas rurais. Mesmo que estejam em curso processos de transformação das escolas rurais em escolas do campo, a predominância ainda é da concepção vinculada à educação rural. Os índices educacionais negativos (analfabetismo, formação de professores, condições estruturais e de acesso às escolas) predominam no meio rural (IBGE, 2020).

As escolas rurais historicamente apresentaram características físicas bastante diferenciadas em termos de recursos disponíveis. Considerando o número de salas de aula como um indicador do tamanho da escola, 75% das escolas urbanas que ofereciam o ensino

fundamental em 2010 tinham mais de cinco salas de aula. Para as escolas localizadas na zona rural, o perfil era diferente, pois 94% tinham menos do que cinco salas de aula. Em 2016, as escolas unidocentes localizadas exclusivamente em áreas rurais representavam 7,2% das escolas brasileiras (INEP, 2017).

Se tomamos como referência a formação dos professores, os dados continuam mostrando diferenças significativas, conforme apresentado nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Formação de professores da educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Área	Professores com formação até nível médio (não-normal)	Professores com curso superior (sem licenciatura)	Total de professores sem formação mínima	% do total de professores
<b>Urbana</b>	75.524	18.020	93.544	10,5
<b>Rural</b>	20.501	2.862	23.363	13,3

Fonte: Censo Escolar 2013/Inep/MEC. Elaboração própria, 2020.

Quadro 2 – Formação de professores do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio.

Área	Professores com formação até nível médio (não-normal)	Professores com curso superior (sem licenciatura)	Total de professores sem formação mínima	% do total de professores
Urbana	100.237	21.158	121.395	14,8
Rural	91.380	3.993	95.373	49,9

Fonte: Censo Escolar 2013/Inep/MEC. Elaboração própria, 2020.

No Censo Escolar 2016, observa-se considerável alteração em relação à formação dos professores que atuam na educação básica. Dos 2,2 milhões de professores, 90% tinham graduação em curso de licenciatura. Desses, 12,9% trabalham em escolas da zona rural (INEP, 2017).

No relatório de observação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES (Brasil, 2011), identifica-se que no período correspondente aos anos de 2005 a 2012 houve expressivos avanços nos resultados educacionais, entretanto, persistem ainda índices elevados de desigualdades em diversos aspectos, entre eles a Educação do Campo.

O acesso educacional pode ser ilustrado a partir dessas desigualdades na medida em que verificamos dados de 2012 e constatamos que na Educação Infantil o atendimento a crianças de 0 a 3 anos era de 21,2% na zona urbana e 9,4% no campo; na pré-escola, as porcentagens de crianças de 4 a 5 anos atendidas eram de 80,7% na área urbana e 66,7% no campo. O ensino fundamental era o que se encontrava em situação mais equânime em termos de

acesso, com 98,4% na área urbana e 97,5% no campo. Enquanto na área urbana a distorção idade-série era de 19,9%, nas escolas do campo o percentual chegava a 33,7%.

A situação de desigualdade fica ainda mais evidente no Ensino Médio. Enquanto 56,6% dos jovens de 15 a 17 anos da área urbana cursavam o Ensino Médio em 2012, no campo esse percentual era de 41,3%. Naquele ano, concluíram o Ensino Médio 31,9% dos jovens residentes em comunidades camponesas e 58,4% dos residentes em áreas urbanas (Brasil, 2011).

As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes – pelo Censo Escolar de 2009, quase 20% não possuem energia elétrica. Está na faixa de 90% a quantidade de escolas sem biblioteca e laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências (Brasil, 2011, p. 25).

Essa conjuntura da Educação do Campo necessitava estar expressa em forma de metas e estratégias no novo Plano Nacional de Educação, como desafio a ser enfrentado na educação brasileira. De acordo com o Ministério da Educação, a

meta oito do PNE faz parte do conjunto de metas que visam “à redução das desigualdades e à valorização da diversidade” (Brasil, 2014a, p. 11). Ao observarmos as estratégias que têm como função implementar a meta oito, algumas questões nos chamam a atenção.

Em primeiro lugar, não há, nas seis estratégias da meta oito, novidade educacional/pedagógica que garanta a alteração da média de escolarização da população camponesa. São estratégias já utilizadas pelos diversos sistemas educacionais, que cumprem apenas função supletiva, e que pouco tem revertido a realidade educacional de jovens e adultos, especialmente da população do campo. Os dados relativos ao acesso ao ensino médio mostrados na seção anterior deste trabalho demonstram como a educação para os camponeses tem funcionado no formato de funil (menos de 40% dos estudantes que iniciam o ensino fundamental concluem o ensino médio). Os dados nos mostram que os jovens camponeses são os que mais enfrentam dificuldade de acesso e permanência na educação escolar, em que apenas 31,9% deles concluem o ensino médio (Brasil, 2011).

Uma segunda questão que nos chama a atenção está relacionada à amplitude da meta e à generalidade das estratégias. Com a meta oito contendo uma abrangência tão

significativa de grupos vulneráveis ao direito educacional (população do campo, negros e os mais pobres), estratégias específicas para cada grupo populacional contemplado poderiam ser mais eficazes para o cumprimento da meta. Entretanto, as seis estratégias têm como foco central a educação de jovens e adultos de forma generalizada para todos os grupos indistintamente, comprometendo, portanto, a garantia de reconhecimento da diversidade e especificidade de cada grupo contemplado.

Ainda em relação às estratégias da meta oito, vale destacar que, dos grupos contemplados, a população do campo é a que apresenta menos anos de estudo, e que, portanto, necessitaria maior investimento político, financeiro e pedagógico para cumprimento dos objetivos a serem atingidos. Em 2014, o Observatório do PNE apresentava dados do IBGE/PNAD que já demonstravam alteração em relação ao censo de 2010, entretanto, a população do campo se mantinha atrás dos outros grupos contemplados, apresentando o menor tempo de escolaridade. Em 2020, sexto ano de implementação do PNE, o campo continua atrás nesse índice, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Média de anos de estudos.

Escolaridade - média nacional	Populações destacadas pela meta oito do PNE			
	Campo	Negros	25% mais pobres	Região com menor escolaridade (Nordeste)
9,8 anos	<b>2014</b>	<b>2014</b>	<b>2014</b>	<b>2014</b>
	8,2 anos	9,5 anos	8,3 anos	9,1 anos
	<b>2020</b>	<b>2020</b>	<b>2020</b>	<b>2020</b>
	10 anos	11,1 anos	10,2 anos	12 anos
	<b>Meta para 2014</b>	<b>Meta para 2014</b>	<b>Meta para 2014</b>	<b>Meta para 2014</b>
	12 anos	12 anos	12 anos	12 anos

Fonte: IBGE/PNAD/Observatório do PNE (2014/2020). Elaboração própria, 2020.

A despeito da relevância da meta oito para a educação de jovens e adultos, sua efetivação em termos de alteração da realidade educacional da população do campo pode ser comprometida pela falta de especificidade em termos de implementação, na medida em que uma das estratégias adotadas pelos sistemas municipais e estaduais de educação tem sido o fechamento de escolas do campo e transporte de seus estudantes para outras comunidades ou para as sedes dos municípios, fator gerador de desistência e/ou retardamento de ingresso das crianças na escola, especialmente na educação infantil. Nosso objetivo, entretanto, é contribuir com a identificação de indicadores para a educação do campo, compreendendo, como Leal e Reali (2015), que eles podem embasar análises sobre políticas e favorecer a elaboração de ações contextualizadas, nesse caso a elevação da escolaridade de jovens e adultos residentes no campo.

### **Indicadores educacionais e características das escolas do campo**

Entre os indicadores educacionais mais importantes hoje utilizados no Brasil, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme referido anteriormente. Calculado por meio de relações entre o índice de fluxo levantado pelo Censo Escolar e as médias de desempenho em avaliações aplicadas pelo Inep, como a Prova Brasil para escolas e municípios e o exame realizado a cada dois anos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estados e o país, atribui-se ao Ideb a perspectiva de apresentar dados concretos para o monitoramento da qualidade da Educação, a partir dos quais a sociedade pode se mobilizar para estabelecer metas e objetivar melhorias para os sistemas de ensino (IDEB, 2016).

Os indicadores de fluxo escolar medem a promoção, repetência e evasão dos estudantes, enquanto os exames padronizados são aplicados pelo Inep ao final das etapas correspondentes ao 4º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. O Ideb considera, assim, a ideia de que “um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável ...” (Fernandes, 2007, p. 7), mesmo que os aprovados não atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados ao concluírem as etapas destacadas. Além de fácil de ser compreendido e calculado, o Ideb possui a vantagem de tornar explícita essa “taxa de troca” entre aprovação e rendimento escolar, ou seja, mostra como os sistemas de ensino se dispõem a obter aumentos nos seus índices de aprovação a despeito da perda de pontos nos testes padronizados.

A proposta da meta oito do PNE de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente no campo para, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024, adota como sua primeira estratégia “institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar

estudantes com rendimento escolar defasado...” (Brasil, 2014a, p. 67).

O enunciado dessa meta e sua estratégia são explícitos em relação ao indicador de fluxo associado à promoção, repetência e evasão dos estudantes do campo, bem como são tácitos em sua afinidade com as pontuações obtidas em exames padronizados, quando priorizam os estudantes que apresentam déficits de rendimento escolar. Dessa forma, a vinculação da meta oito com o Ideb é claramente formulada no PNE, o que não poderia deixar de ser, pois esse indicador constitui um ponto central da base semântica de formulação das políticas públicas para a Educação Básica. Criado em 2007, o Ideb decorreu de uma política do governo denominada Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelecia um planejamento sistêmico com vistas aos dados referentes à má qualidade do ensino no Brasil, mostrados pelas comparações com outros países então divulgadas, de forma que fosse possível, a partir de fundamentos mais sólidos, direcionar investimentos e aperfeiçoar a gestão de recursos pelos agentes públicos.

O PDE representou “um caminho para promover a desejada melhoria da qualidade na escola sem expurgos sociais, mas isso só foi possível porque seu principal indicador, o IDEB, incorporou

definitivamente a ideia de que a inclusão escolar é uma política que não pode ser abandonada” (Marchelli, 2010, p. 582). Mais do que um indicador estatístico, o Ideb se apresenta como o condutor prioritário das políticas públicas pela melhoria da qualidade do ensino no âmbito nacional, nos estados, municípios e escolas, pois sua composição possibilita o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, bem como a projeção de metas individuais intermediárias a serem alcançadas (IDEB, 2020).

Nesse sentido, o Ideb é o principal indicador da qualidade da educação, no entanto, somente 20% das escolas do campo o possuem (Souza, Paludo & Beltrame, 2015, p. 10). Outro importante indicador é o acelerado processo de fechamento das escolas do campo. Cancian (2014) aponta que em 13 anos foram fechadas 32,5 mil escolas no meio rural. O fenômeno decorre de diversos fatores ocasionados pelas bruscas transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho. Pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2014) sobre o mercado de trabalho assalariado no meio rural aponta alguns dos fatores de encolhimento populacional no campo brasileiro:

“a) maior concentração industrial nas áreas urbanas (aumento da demanda de mão de obra); b) mudanças no processo produtivo na agricultura (abertura de fronteiras agrícolas, disponibilidade de crédito, especialização produtiva do processo agrícola etc.); c) fragilidade da oferta de bens e serviços pelo Estado no meio rural (saúde, educação, lazer, transporte etc.); d) escassez, penosidade e precariedade do trabalho no meio rural (que ainda persiste, apesar das grandes transformações tecnológicas e de normas e instrumentos legais); e) incremento do nível tecnológico das atividades rurais; f) diminuição de taxas de fecundidade, que reduziu sensivelmente a reposição da população; g) elevação da concentração da propriedade da terra, pela ausência de política nacional de reforma agrária” (DIEESE, 2014, p. 3-4).

As preocupações com a diminuição do número de escolas e com a acentuada queda de matrículas no campo foram alvo de regulação por parte do Governo Federal. O problema recebeu uma contrapartida política por meio da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no sentido de estabelecer regras normativas para o sistema de ensino quanto ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, exigindo estudos e consulta prévia à comunidade (Brasil, 2014b). O quadro 4 abaixo mostra alterações no número de escolas urbanas e do campo em 21 anos.

Quadro 4 – Número de Escolas – Educação Básica.

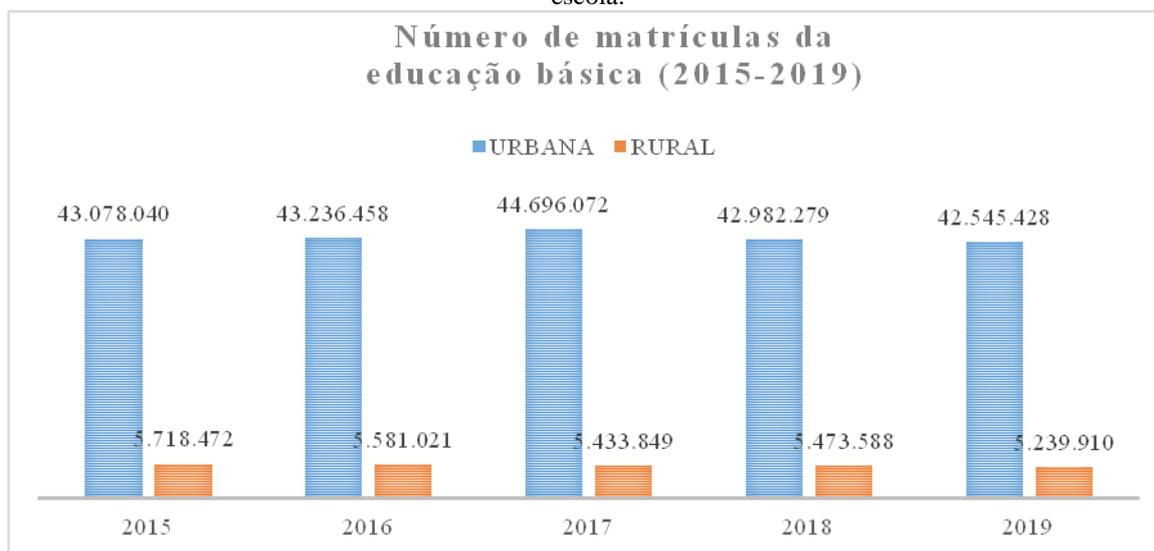
Ano	Urbanas	Rurais	Total
1997	87.921	137.599	225.520
2018	124.330	57.609	181.939
Diferença	+ 36.409	- 79.990	- 43.581

Fonte: Inep: Censo Escolar (1997-2013). Elaboração própria, 2020.

Os efeitos do fechamento das escolas do campo têm sido acompanhados pela ideia de “nucleação”, que propõe que várias escolas menores sejam unidas em uma única “escola-polo”, maior em relação às primeiras e ainda situada na zona rural. Mesmo assim, em muitos casos, a ausência de escola-polo próxima obriga os alunos a percorrerem longas distâncias diariamente até a escola mais próxima. Vulneráveis às

circunstâncias econômicas que permeiam as relações sociais e às dificuldades políticas do setor público para combater seus efeitos, as escolas do campo passam por grandes dificuldades. O Gráfico 1 apresenta dados sobre a evolução no número de matrículas na educação básica nos anos de vigência do PNE.

Gráfico 1 – Número de matrículas da educação básica, segundo localização da escola.



Fonte: Inep: Censo Escolar (2015-2019). Elaboração própria, 2020.

A despeito do observatório apontar o cumprimento da meta oito no aspecto elevação de anos de estudos da população residente no campo, as matrículas nas escolas do campo apontam decréscimo nos cinco anos de implementação do PNE, de

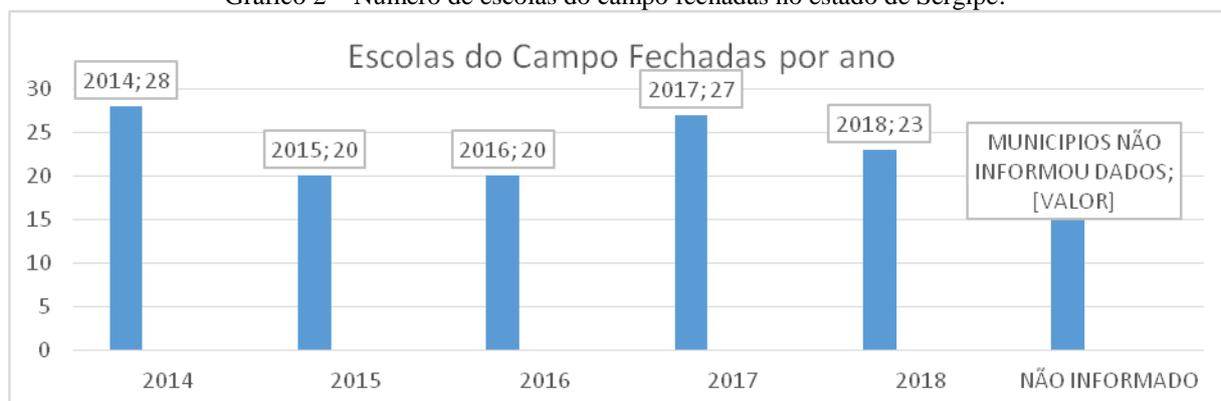
acordo com os dados apresentados no gráfico 1.

Em cinco anos de PNE, houve perda de quase 500 mil matrículas na educação básica nas escolas do campo, quando, *a priori*, deveria haver acréscimo para

garantir o cumprimento da meta oito. Pesquisas desenvolvidas em diferentes estados e regiões confirmam os dados do censo através do número de escolas fechadas. Na Região Norte, por exemplo, somente no estado do Pará foram fechadas 6.158 escolas do campo no período entre 2000 e 2018 (Hage & Corrêa, 2019). Em

período semelhante, o estado de Goiás, no Centro-Oeste, fechou 1249 escolas, conforme pesquisa de Alves (2019). Sergipe, menor estado do Nordeste, mantém processo de fechamento de escolas do campo em ritmo constante, conforme dados do gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de escolas do campo fechadas no estado de Sergipe.

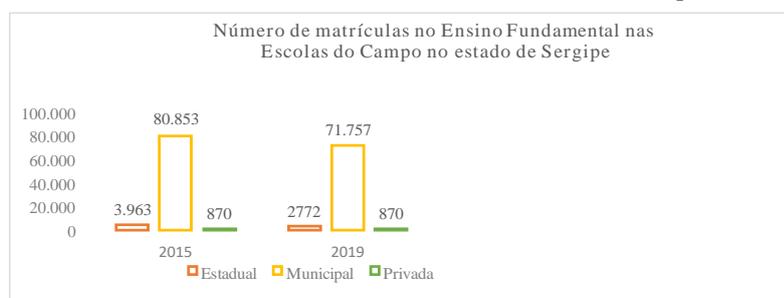


Fonte: Relatório do Diagnóstico da Educação do Campo em Sergipe/EDUCAMPO – 2021. Elaboração própria, 2020.

Os dados do Censo Escolar 2019 têm apontado, em Sergipe, além do contínuo fechamento das escolas do campo, uma redução na oferta de vagas de matrículas na rede estadual, bem como a transferência de escolas estaduais para os municípios no

regime de comodato. No gráfico 3, é possível verificar que, mesmo em queda, o maior volume de matrículas está na esfera municipal, com mais de 90%.

Gráfico 3 – Número de matrículas no Ensino Fundamental nas Escolas do Campo no estado de Sergipe.



Fonte: Inep/Censo Escolar – 2015-2019. Elaboração própria, 2020.

A quase desresponsabilização do Estado com a oferta de Educação do Campo pode comprometer o cumprimento da meta oito do PNE. Outro aspecto significativo é o baixo desempenho das escolas do campo no Ideb, cujo valor é inferior em aproximadamente 50% ao registrado pelas escolas urbanas.

Antes da implementação do PNE, o estado de Sergipe não atingia a meta estimada no Ideb em toda a educação básica para o ano de 2013. A situação mais grave estava nos anos finais do ensino fundamental, que obtiveram 2,8, quando a meta prevista era de 3,6, e o ensino médio, com 2,8, enquanto a previsão era de 3,4 (IDEB, 2013).

Após a implementação do PNE, a situação das escolas do campo em Sergipe tem apresentado significativa alteração na avaliação do Ideb. Atualmente, todas as escolas estaduais de ensino médio constam no cadastro do Ideb, sendo que nem sempre foi assim. Em 2017, das 24 escolas da rede estadual, 10 não dispunham de nenhuma informação referente ao cumprimento ou não de metas no Ideb, e 1 não constava como cadastrada. No Ideb seguinte (2019), 18 escolas atingiram as metas previstas, 3 não as cumpriram, e 3 continuaram sem informação sobre elas (IDEB, 2020). Esses dados confirmam o já afirmado anteriormente sobre a

potencialidade do Ideb como indicador do monitoramento no cumprimento da meta oito do PNE, apesar de ainda insuficiente, em função de não apresentar dados como redução de matrículas, fechamento das escolas e aumento dos anos de escolaridade dos jovens. Isso nos permite evocar as contribuições de Alavarse et. al (2013), no sentido de que o aumento do desempenho das escolas no Ideb é parte importante para verificação do cumprimento da meta oito do PNE, mas não se esgota nele.

Outro indicador que aponta indícios em relação ao cumprimento da meta oito diz respeito ao fechamento de escolas. O encolhimento da população do campo ocasionado pela expansão da mecanização da agricultura, e a conseqüente perda dos postos de trabalho tradicionais, tem implicado o fechamento das escolas cujo número de alunos torna-se reduzido, de forma que a adoção do sistema de nucleação por meio das escolas-polo impõe às secretarias municipais e redes estaduais de educação complexas operações de transporte para o deslocamento dos alunos. Em que pese a ocorrência de um bom desempenho das escolas no Ideb indicar elevação da qualidade da educação, o fechamento dessas reduz a possibilidade de mais jovens poderem elevar sua

escolaridade, comprometendo, portanto, o cumprimento da meta oito do PNE.

Por fim, a redução de matrículas nas escolas do campo se constitui também em indicador que aponta a dificuldade na elevação da escolaridade dos jovens camponeses, acirrando as desigualdades educacionais já bastante consolidadas na garantia do direito à educação para a população do campo.

### **Considerações finais**

A Educação do Campo é uma área recente de debates e discussões no cenário brasileiro, a qual está em permanente construção, tanto nos seus enunciados como nos seus próprios conceitos (Caldart, 2012). O campo apresenta um grande volume de problemas cujo equacionamento por meio de indicadores educacionais é extremamente necessário. No presente artigo, pretendeu-se identificar indicadores para a educação do campo considerando o cumprimento da meta oito do PNE, propondo-se, com isso, a apresentar um instrumento analítico no sentido de compreender as condições objetivas para o alcance da referida meta no tocante à Educação do Campo.

O desenvolvimento da investigação evidenciou três indicadores que interferem diretamente no cumprimento da meta: persistência da baixa escolaridade da

população do campo, redução no número de matrículas e redução no número de escolas no meio rural. Evidenciou, ainda, algumas dificuldades na utilização do principal instrumento de avaliação da educação básica, o Ideb, como recurso no monitoramento do cumprimento da meta.

Em relação à baixa escolaridade, algumas ações direcionadas a aumentá-la na população do campo foram empreendidas na última década, a exemplo da melhoria do transporte escolar, funcionando nos três turnos em parceria entre estados e municípios, garantindo, portanto, aos jovens camponeses, a possibilidade de continuarem estudando mesmo quando a escola local não contempla toda a educação básica. Cita-se, também, a implementação de ações, mesmo que pontuais, como a ampliação do Preuni Seduc<sup>i</sup>, que aumentou as possibilidades de acesso ao ensino superior para mais jovens e adultos, entre outras. Persiste, porém, a condição educacional desigual entre os jovens residentes no campo e os que vivem nas áreas urbanas. Constatou-se, ainda, que os jovens camponeses se encontram na situação mais desprivilegiada em relação aos demais grupos destacados na meta oito, formados pelos negros e pelos 25% mais pobres.

No que concerne à drástica diminuição das matrículas e consequente

redução no quantitativo de escolas, a pesquisa mostrou que há um conjunto de fatores estruturais que incluem desde as transformações da relação entre capital e trabalho produzida no campo, até as condições de dificuldade operacional das redes estaduais e municipais de ensino, os quais vêm ocasionando essa redução na oferta de educação para a população camponesa. Nesse sentido, as análises de cumprimento da meta oito que desconsiderem esses dois indicadores devem/podem ser problematizadas.

Quanto ao Ideb, a pesquisa mostrou que a sua utilização para efeito de avaliação das escolas do campo tem sido pouco produtora devido às dificuldades operacionais do sistema educacional no sentido de levantar as informações necessárias para a sua composição. Muitas escolas do campo não participam do Ideb, em razão de não atenderem um dos critérios definidores dessa participação – número de alunos da escola. Consequentemente, a ausência de informações compromete a utilização do instrumento tanto para a análise da Educação do Campo, como para o cumprimento da meta oito do PNE. Apesar disso, a investigação identificou que em Sergipe algumas escolas foram incluídas nos últimos dois resultados do Ideb (2017-2019), inclusive com aumento no

quantitativo daquelas que atingiram as metas previstas, fator que aponta favoravelmente o Ideb como o instrumento mais relevante no acompanhamento das metas do PNE.

Os resultados aqui apresentados apontam indicadores capazes de aferir o cumprimento da meta oito, atingindo, portanto, nosso principal objetivo. Indicam, ainda, a necessidade de atenção, visto que o cumprimento dessa meta no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens camponeses pode não significar avanços na garantia de direitos à educação de qualidade, mas, provavelmente, sua redução em oferta e qualidade. Esses resultados podem orientar os municípios e os estados a intensificarem ações e corrigirem estratégias relativas à política educacional voltada para povoados, assentamentos, comunidades quilombolas, entre outros, visando alterar a realidade aqui exposta.

## Referências

- Alves, A. (2019). Notícias sobre as escolas do campo em Goiás. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), 99-110. <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.228>
- Alavarse, O. M., Bravo, M. H., & Machado, C. (2013). Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, 24(54), 12-31. <https://doi.org/10.18222/eae245420131900>

Barreiro, I. (2010). *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)* [online]. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.7476/9788579831300>

Barreiro, I. M. F. (2013). Formação para o ensino agrícola nos centros de treinamento de professores e de auxiliares rurais (1952-1963). *Revista Brasileira de Educação*, 18, 647-668. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300008>

Brasil (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara.

Brasil (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li\\_vro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li_vro01.pdf). Acesso em: 05 de ago. de 2021.

Brasil, (2001). Lei nº 010172, DE 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 de ago. de 2021.

Brasil (2007). Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Ministério da Educação. In: Portal eletrônico do FNDE. Recuperado: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fun>

[deb/fundebapresentacao](#). Acesso em: 05 de ago. de 2021.

Brasil. (2011). *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2ª Edição.

Brasil. (2014a). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Brasil. (2014b). Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*. Brasília – DF, sexta-feira, 28 de março de 2014, Seção 1, p. 1.

Brasil. (2016). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 05 de ago. de 2021.

Calazans, J., Castro, L. F., & Silva, H. (1981). Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In Werthein, J., & Bordenave, J. (Orgs.). *Educação Rural no Terceiro Mundo* (pp. 161-198). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Caldart, R. S., et al. (Orgs.) (2012). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 439-444). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Cancian, N. (2014). *Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural*. Folha de São Paulo, São Paulo, 3 mar. Caderno Cotidiano, 6.

DIEESE (2014, outubro). Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro. *Estudos e Pesquisas*, 74.

França, D. M. C. (2021). Escolarização básica no Brasil: evoluções, permanências e contrastes entre a população rural e urbana. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e8998. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8998>

Fernandes, B., & Molina, M. (2004). O Campo da Educação do Campo. In Molina, M., & Jesus, S. (Orgs.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo* (pp. 439-444). Brasília. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

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

Hage, S., & Corrêa, S. R. (2019). Educação popular e educação do campo na Amazônia. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 4(7), p. 123-142. <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.301>

IBGE. (2010). *Censo Demográfico. Séries Históricas e Estatísticas*. Brasília. Recuperado de: [https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista\\_tema.aspx?op=2&no=9](https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9). Acesso em: 15 ago. 2020.

IBGE. (2020). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação. Brasília. Recuperado de: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 28 abr. 2021.

IDEB. (2020). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 21 abr. 2021.

IDEB. (2017). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 27 abr. 2021.

IDEB. (2016). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 2 out. 2020.

IDEB. (2013). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 22 set. 2020.

IDEB. (2020). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [Sergipe]*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INEP. (2020). *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, Brasília.

INEP. (2019). *Relatório Brasil no Pisa 2018: Versão Preliminar*. Brasília-DF Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, MEC, Brasília.

INEP. (2015). *Censo da educação básica: 2014 – resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, Brasília.

INEP. (2013). *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, Brasília.

Jesus, S. M. S. A. (2015). Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto

neoliberal. *Educar em Revista*, 55, p. 167-186. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39865>

Knijnik, G. (2001). Educação rural: nos silêncios do currículo. In Schmidt, S. (Org). *A Educação em Tempos de Globalização* (pp. 141-143). Rio de Janeiro: DP&A.

Leal, P. H., & Reali, A. (2015). Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção, avaliação e usos. *Est. Aval. Educ.*, 26(61), 82-122. <https://doi.org/10.18222/ea266102859>

Marchelli, P. S. (2010). Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 561-585. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200013>

Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). (2004) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

Molina, M. C. (2012). Política Pública. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 585-593). São Paulo: Expressão Popular.

Observatório do PNE. (2016). Recuperado de: <http://www.observatoriodopne.org.br/meta-s-pne/8-escolaridade-media>. Acesso em 25 jun. 2020.

Pimentel, G. S. R., & Coité, S. L. S. (2021). Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 30(61), 267-282. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n61.p267-282>

Ranieri, B., & Alves, Â. (2018). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP). <https://doi.org/10.11606/9788553062003>

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S., et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 293-299). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.

Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 26(98), 185-212. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600965>

Santos, M. G. C., & Paludo, C. (2020). Contribuições do estado da questão na pesquisa sobre política pública, Educação Rural e Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.* 5, e7365. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7365>

Souza, M. A., Paludo, C., & Beltrame, S. (2015). *Índice de desenvolvimento da Educação Básica, educação do campo e escola pública: a realidade da Região Sul do Brasil*. Recuperado de: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4055.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

<sup>i</sup> O Preuni Seduc é um Programa Pré-Universitário da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e

da Cultura de Sergipe, que tem como objetivo preparar jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 20/10/2020  
Aprovado em: 09/04/2021  
Publicado em: 07/08/2021

Received on October 20th, 2020  
Accepted on April 09th, 2021  
Published on August, 07th, 2021

**Contribuições no Artigo:** A autora foi a responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** A autora declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Santos, M. (2021). Educação do Campo: alguns indicadores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e10791. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10791>

##### ABNT

SANTOS, M. Educação do Campo: alguns indicadores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e10791, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10791>