Universidade Candido Mendes
Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades

Aline Brandão Camatta

Políticas Públicas para Educação: Uma Análise do Município de Castelo - ES

Campos dos Goytacazes
2008

Universidade Candido Mendes
Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades

Aline Brandão Camatta

Políticas Públicas para Educação: Uma Análise do Município de Castelo - ES

Dissertação apresentada ao Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Candido Mendes – Campos dos Goytacazes, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique Naves Givisiez

Campos dos Goytacazes, RJ
Abril de 2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca da **UCAM - CAMPOS** 017/2009

Camatta, Aline Brandão.

Políticas públicas para educação: uma análise do município de Castelo – ES / Aline Brandão Camatta. - 2009.
70 f. ; il.

Orientador: Gustavo Henrique Naves Givisiez.
Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades – Universidade Candido Mendes - Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.
Bibliografia: f. 68 - 70.

1. Políticas públicas – Castelo (município, ES) 2. Educação I. Universidade Candido Mendes – Campos. II. Título.

CDU – 304.9:37

ALINE BRANDÃO CAMATTA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE CASTELO-ES

Dissertação apresentada ao PROGRAMA de Pós-graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para a obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTAO DE CIDADES.

Aprovada em 30 de abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Henrique Naves Givisiez - Orientador
Universidade Candido Mendes

Profª. Drª. Elzira Lúcia de Oliveira
Universidade Candido Mendes

Profª. Drª. Juliana de Lucena Ruas Riani
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

2009

Dedicatória

Dedico esse trabalho, com muito carinho e gratidão, as meus pais Lenita e Luciano.

Agradecimentos

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para me fazer feliz e que sempre investiram nos meus sonhos.

Ao meu marido Luciano, por todo apoio e por entender este novo momento de minha vida e ter sabido lidar com todas as adversidades surgidas pela minha dedicação ao mestrado.

Ao meu orientador Gustavo Henrique Naves Givisiez, pela sua atenção, paciência e por suas sugestões na elaboração do meu trabalho de Dissertação.

Aos demais professores do curso de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de cidades, agradecem por todo o conhecimento transmitido.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Castelo, que colaboraram com informações para a conclusão deste trabalho.

A CAPES, pelo apoio financeiro durante o mestrado, fundamental para o cumprimento desta etapa da minha ainda breve vida acadêmica.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização e a concretização de mais uma fase em minha vida.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Paulo Freire

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar os instrumentos de gestão do sistema nacional de educação focalizando a demanda por matrículas e seu impacto na gestão municipal, assim como avaliar o uso de indicadores educacionais para a proposição de políticas públicas na gestão da educação municipal. Para tanto se realizou uma pesquisa com finalidade de identificar as deficiências e fragilidades, quanto à infra-estrutura, recursos didáticos e formação de professores no sistema municipal de educação de Castelo – ES, município analisado nesta pesquisa. Também foi feita uma comparação entre as escolas urbanas e rurais do município e, por meios de projeções populacionais, foi analisada a demanda demográfica por vagas na primeira série do ensino fundamental para 2010. Diante dos dados apresentados neste estudo concluiu-se que, com base na projeção populacional utilizada que, no município de Castelo, parte dos investimentos deve ser alocada para as modalidades de ensino voltadas para jovens e crianças. Porém, o município ainda necessita de muitos investimentos para melhoria da infra-estrutura das escolas do ensino fundamental, em especial nas escolas da zona rural.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas em educação, indicadores educacionais, educação rural e urbana, projeção populacional.

Abstract

The goal of this paper is to analyze the management tools of the national system of education focusing on the demand for enrollment and its impact on the municipal management, and evaluate the use of educational indicators to propose public politics in the management of the municipal education. This study was conducted with the purpose of identifying the shortcomings and weaknesses, as the infrastructure, teaching resources and teacher training in the municipal education system in Castelo in the state of Espirito Santo - examined in this paper. It was a comparison between the urban and the rural schools of the Municipality and a demographic projection was used for analysis of the demographic demand in the first grade of primary education by 2010. Considering the data presented in this paper it was concluded that the municipal investments should be allocated to the methods of teaching young people and children. But the city still needs a lot of investment to improve the infrastructure of the schools of basic education, especially in schools in the rural areas.

KEYWORDS: Public policies in education, educational indicators, rural and urban education, population projection.

Lista de ilustrações

FIGURA 1: Pirâmide etária da população – Castelo ES, 2007 _____ 41

FIGURA 2: Evolução da taxa de fecundidade total, Brasil e Grandes Regiões 1940/2000 _____ 59

FIGURA 3: Pirâmide etária – Brasil, 1980 _____ 61

FIGURA 4: Pirâmide etária – Brasil, 1990 _____ 62

FIGURA 5: Pirâmide etária – Brasil, 2000 _____ 62

FIGURA 6: Pirâmide etária – Brasil, 2010 _____ 62

FIGURA 7: População total por grupo de idade, segundo município de Castelo, municípios da microrregião de Cachoeiro de Itapemirim e Espírito Santo – 2000 _____ 62

FIGURA 8: Total por grupo de idade, Espírito Santo, Microrregião de Cachoeiro de Itapemirim e Castelo – 2007 _____ 63

FIGURA 9: População projetada de 7 a 14 anos, Castelo- ES 2000/2010._____ 64

Lista de Tabelas

TABELA 1: Estabelecimentos do Ensino fundamental por localização, segundo Infra-estrutura disponível na escola – Brasil – 2005 _____ 35

TABELA 2: Alunos do Ensino Fundamental que estudam na zona rural que utilizam o transporte escolar oferecidos pelos poderes públicos por Nível de Ensino – Brasil 2002/2005_____ 36

TABELA 3: Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização Brasil 2005_____ 38

TABELA 4: Taxa de urbanização por localização – 2001 _____ 40

TABELA 5: População residente com 10 anos ou mais de idade por anos de estudo Castelo ES- 2005 _____ 41

TABELA 6: Número de matrículas por localização e etapa do ensino fundamental 2005 _____ 42

TABELA 7: Matriculas no ensino fundamental, por localização da escola segundo Unidade territorial, Brasil 2005 _____ 43

TABELA 8: Total de escolas por dependência administrativa e localização Castelo – 2006 _____ 43

TABELA 9: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por Áreas Geográficas Selecionadas – IDEB – 2005 _____ 44

TABELA 10: Dependências existentes nas escolas por localização- Castelo 2006 __ 45

TABELA 11: Equipamentos existentes nas escolas por localização- Castelo 2006 __ 46

TABELA 12: Funções Docentes por nível de formação alcançado. Castelo 2006 ___ 48

TABELA 13: Número de turmas, séries e alunos por escolas rurais com classes multisseriadas – Castelo – ES _____ 50

TABELA 14: Distorção idade-série (%) - Ensino fundamental – por localização
Castelo – ES – 2005 _____ 50
TABELA 15: Taxa de Aprovação por localização da escola, segundo a série
Castelo ES – 2000 _____ 50
TABELA 16: Taxa de Reprovação por localização da escola, segundo a série
Castelo ES – 2005 _____ 51
TABELA 17: Taxa de Afastamento por Abandono por localização da escola,
segundo a série, Castelo ES – 2005 _____ 51

Lista de siglas

CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EC	Emenda constitucional
EFA	Escola Família Agrícola
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SSR	Serviço Social Rural

Sumário

1 Introdução _____14
2 Políticas Públicas sobre Educação _____16
2.1 Marco Legal da Educação no Brasil_____ 18
2.2 Políticas Públicas para a Educação Rural no Brasil _____ 24
2.3 Histórico da Educação Rural no Brasil_____ 25
3 Indicadores do sistema de educação fundamental _____31
3.1 Indicadores da Educação no Brasil _____ 34
3.2 Indicadores de educação no município de Castelo _____ 40
3.2.1 Características do Município_____ 40
3.2.2 Indicadores municipais de educação _____42
3.2.3 Indicadores de qualidade da educação _____ 51
4 Projeção da demanda por matrículas _____57
4.1 Alterações recentes na estrutura populacional brasileira _____ 58
4.2 Análise dos impactos da projeção populacional para o município de Castelo_ 63
5 Considerações finais _____ 67
Referências Bibliográficas _____69

1 Introdução

A educação é considerada um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de um país, por isso, deve fazer parte da agenda de políticas públicas de toda a esfera de governo.

É através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida da população, por isso, a constante melhoria do sistema de ensino e da escola é um objetivo almejado por toda a sociedade. Essa nova consciência, de melhoria do sistema de ensino no Brasil, leva à necessidade de rever e transformar as políticas de educação que estão em curso, por meio da produção e a disponibilização de dados e metodologias que podem ser utilizadas para focalizar ações e políticas educacionais.

Esse investimento em educação é condição indispensável para que o país alcance resultados mais satisfatórios em suas políticas de desenvolvimento com eqüidade, pois, não se pode negar que o combate à pobreza começa por uma escola de boa qualidade.

Além de integrar o indivíduo ao meio social e produtivo, a educação também lhe proporciona maior autonomia e maior capacidade dele interferir em seu meio ambiente. Por isso, ela é considerada um dos principais instrumentos para diminuir as desigualdades sociais, necessitando, desta forma, maior investigação sobre o assunto para subsidiar a proposição de políticas públicas educacionais e racionalizar a alocação de investimentos no setor.

Em Castelo-ES, como na maior parte dos municípios brasileiros, os gestores da educação desconhecem a importância dos dados educacionais disponíveis bem como as metodologias apropriadas para transformar tais dados em informações de suporte às decisões. A projeção das necessidades futuras de vagas nas primeiras séries do ensino fundamental

possibilita a qualquer gestor educacional um horizonte de planejamento que permite identificar e eliminar os gargalos no sistema.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela importância de coletar e disponibilizar informações, para a secretaria municipal de educação, obtidas por meio dos dados, para contribuir com o desenvolvimento de instrumentos e métodos que auxiliem no planejamento da educação e na elaboração de políticas educacionais do município.

Este trabalho tem como objetivo analisar os instrumentos de gestão do sistema nacional de educação focalizando a demanda por matrículas e seu impacto na gestão municipal, assim como avaliar o uso de indicadores educacionais na gestão municipal de educação.

Também são objetivos deste trabalho: Projetar para o município de Castelo – ES a demanda demográfica por vagas na primeira série do ensino fundamental; identificar as deficiências e fragilidades, quanto à infra-estrutura, recursos didáticos e formação de professores no sistema municipal de educação, com destaque para as escolas rurais do município; identificar o potencial das informações obtidas por meio de proposições de ações, projetos e políticas para melhoria da gestão municipal de ensino.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos sendo o primeiro esta introdução. O segundo capítulo faz uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas para educação, também um breve histórico da educação no Brasil e da Educação rural. O capítulo três, por sua vez, apresenta conjuntos de indicadores educacionais do Brasil e do município de Castelo – ES, tecendo comparações, procurando diferenciar as características de escolas rurais das escolas urbanas. O capítulo quatro, por sua vez apresenta os dados de uma projeção populacional por municípios e analisa essas informações com o intuito de verificar a demanda por matrículas, no município de Castelo, para a primeira série do ensino fundamental e a proposição de políticas públicas baseadas nessa projeção. Finalmente, no capítulo cinco são apresentadas as considerações finais do trabalho. Esta dissertação optou por não apresentar um capítulo metodológico, sendo as técnicas utilizadas descritas nos textos introdutórios do capítulo três e quatro.

2 Políticas Públicas sobre Educação

O presente capítulo discute a importância do emprego de políticas públicas voltadas à educação para o desenvolvimento intelectual e econômico do país. Para tanto é necessário conhecer o histórico da educação brasileira, seus programas e investimentos, bem como o histórico da educação rural e suas estatísticas para auxiliar na proposição dessas políticas públicas

As políticas públicas envolvem as decisões de governo em diversas áreas que influenciam a vida dos cidadãos. De acordo com Martins (2002), elas são necessárias e indispensáveis em qualquer país, sobretudo naqueles, como o Brasil, que tem um vasto histórico de problemas sociais resultantes de uma estrutura econômica baseada no trabalho escravo. Na definição de Sander (2005, p.24)

> Políticas públicas são um conjunto das ações organizadas em torno de objetivos de interesse coletivo envolvendo as múltiplas instâncias do governo e da sociedade civil, do Estado e da iniciativa privada. (SANDER, 2005. p. 24)

As políticas públicas, de acordo com Garcia (1991) são usualmente classificadas de acordo com o setor ou segmento da sociedade no qual intervêm diretamente (educação, saúde, criança e adolescente, cambial, monetária, antiinflacionária). Elas podem ser alocadas em duas "linhas-macro": econômicas, que visam o funcionamento do mercado; e as sociais, que têm como objetivo organizar a sociedade civil e a política. As políticas sociais, precisamente, políticas em educação, são o objeto de estudo desta discussão.

> Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções indústria. Nestes

> termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. (HÖFLING, 2001. p. 1)

Segundo Sander (2005) a educação está diretamente relacionada com a formação cidadã, a preparação para o trabalho e a consecução do desenvolvimento humano sustentável com equidade social. A educação deve ser, portanto, a prioridade na alocação de orçamento público e prioridade para as instituições da sociedade civil.

A Educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, por isso é necessário, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), um maior investimento em políticas públicas voltadas a este setor, que tem como papel fundamental à inserção do indivíduo na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 possibilitou que os Municípios criassem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos, segundo Souza & Faria (2001), autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

De acordo com Azevedo (2003), até então os municípios possuíam apenas sistemas administrativos, detendo o direito de emitir normas e de estabelecer políticas, viabilizando, com isto, a implantação do regime de colaboração e não mais a manutenção de relações hierárquicas entre a União, Estados e Municípios.

Diante da crescente discussão sobre a importância de investimentos em políticas voltadas para a educação no Brasil, o governo federal intensificou, a partir da década de 1990, o processo de municipalização do ensino fundamental. “Tornar o ensino fundamental uma responsabilidade das prefeituras, e não mais do governo estadual, tem como objetivo aumentar a participação dos cidadãos na elaboração, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem” (FERRETTI, 2004 p. 119).

A municipalização da educação e também a descentralização do ensino, que segundo Bueno (2004), é uma forma de gestão democrática que envolve, entre outros, os conceitos polissêmicos de flexibilização, de participação e de autonomia, além de uma estratégia complicada, a parceria, somada a uma visão sempre positiva das organizações não governamentais, permitiu a relocação do centro de poder e que as secretarias municipais se tornaram mais visíveis. As negociações passaram a ocorrer diretamente, pois os integrantes do processo estão mais próximos.

De acordo com Martins (2004), uma das principais justificativas para a municipalização é que, os professores, diretores, e os próprios pais e alunos, tinham uma relação distante com o governo estadual e, ao tornar o município responsável pela educação, eles estariam mais próximos da administração.

> O papel político da municipalização da educação brasileira é, pois, constituir-se em espaço social a médio e longo prazos, enquanto as políticas de seguridade, bem como a renda e trabalho, atuam no imediato. Essa estratégia se torna convincente para a população à medida que ela supõe ter no poder os representantes de seus interesses. (SILVA Jr., 2004. p. 81)

Diante deste crescente quadro de municipalização da educação brasileira, que de acordo com Bueno (2004), assume a ambiciosa dimensão de promotora da modernização gerencial na educação básica, assim como nos órgãos de gestão, e sua relevante importância para a sociedade, é necessário que se investigue e analise os instrumentos de gestão educacional utilizados para garantir a legitimidade deste sistema de ensino.

Como gestão do sistema educacional entende-se, segundo Sander (2005), desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos.

Sander (2004) acredita que para garantir uma gestão democrática, que está assegurada no artigo 206 da Constituição Federal, no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em numerosos estatutos legais do sistema de ensino, é preciso apoiar-se nos instrumentos utilizados para a gestão do ensino. Esses instrumentos de gestão educacional se exprimem nas leis de ensino, que "asseguram a autonomia da escola pública, a participação dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos escolares" (CARBONARI, 2004, p. 215)

> A gestão democrática da educação representa hoje o discurso político e administrativo no governo da educação brasileira, tanto estatal quanto privada, confessional ou não. No entanto ainda enfrentaremos o desafio de traduzir o discurso político e administrativo para efetivas práticas democráticas em várias instituições de ensino do país. (SANDER, 2004 p. 136)

Oliveira (2006) afirma que através dos instrumentos de gestão educacional é possível identificar, a partir de dados estatísticos fornecidos pelos mesmos, as deficiências do sistema de ensino municipal. Dentre os instrumentos de gestão educacional podem ser citados os Conselhos de Escola, Conselhos Municipais de Educação, os Projetos Políticos Pedagógicos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Censo Escolar; das autarquias federais vinculados ao Ministério da Educação, como o Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP) e de Secretarias Municipais de Educação (SEMs).

> Os sistemas de ensino compõem-se do conjunto de elementos distintos que, reunidos em torno de objetivos comuns, formam um todo, administrado para um mesmo fim – nesse caso, a educação. Quando nos referimos a um sistema de ensino, estamos indicando as escolas, prédios, equipamentos, bibliotecas, laboratórios, alunos professores, funcionários, equipes administrativas e pedagógicas, currículos, conteúdos, metodologia, avaliação das instituições de educação, tanto públicas quanto privadas de uma mesma rede de ensino. (VACONCELOS, 2003 p. 110)

A partir das informações fornecidas por essas instituições e órgãos do governo Federal, Estadual e Municipal é possível por meio de proposições de ações e projetos para a melhoria da gestão municipal, de acordo com Garcia (2006), um maior investimento para a criação e execução de políticas públicas direcionadas a educação.

2.1 Marco Legal da Educação no Brasil

No final do século XIX a sociedade brasileira, ainda mostrava, embora com algumas mudanças, características de uma sociedade agroexportadora. “Havia conservado e incorporado à sua dinâmica os padrões autoritários de dominação peculiares ao patrimonialismo, implantados ainda durante o período colonial” (AZEVEDO, 2006, p. 21)

A educação no Brasil, de acordo com Azevedo (2006), passa a ser vista, somente no século XX, como uma questão nacional, no bojo do movimento que vai consolidar a afirmação da ordem capitalista no país, quando o campo educacional é estruturado como um setor e têm início as ações sistematizadas do Estado visando à sua regulação.

Neste período, inicio do século XX, segundo Cury (2006), os interesses do capital vão se viabilizar pela apropriação quase exclusiva dos fundos públicos e os setores agrários

tradicionais, apoiados no dinamismo econômico crescente da época, “tentam extrair dos serviços públicos os veios que possibilitassem a continuidade do seu poder de mando” (AZEVEDO, 2003, p. 23).

> O exercício do poder pessoal e o mandonismo ganham vigor por meio de novas faces. As práticas clientelistas e o apadrinhamento político impõem-se como substrato do coronelismo. A legitimidade do poder oligárquico estruturou-se em articulação com os interesses dos potentados locais, tendo por veículo o controle dos empregos públicos. (AZEVEDO, 2003, p.24)

A classe média buscava espaços que permitissem sua participação no poder, mobilizando-se pela derrubada da ordem política vigente. E, nas grandes cidades, o operariado se constituía como classe por meio de suas reivindicações e lutas pelos direitos do trabalho.

Foi no contexto descrito acima que a educação passou a ser vista como uma questão nacional. Conforme Vieira (2006) as iniciativas nesta área foram modestas. Foram criadas as universidades, mas a estrutura dual do sistema permaneceu. “O princípio federalista, descentralizador, manteve o ensino primário público como de responsabilidade dos estados, mas não se registram ações estaduais significativas visando à escolarização em massa”. (AZEVEDO, 2003, p. 25)

Somente a partir da década de 1930, pressionado pela classe média, que o governo começa a investir na educação em massa, através das campanhas de alfabetização e pela universalização do ensino primário, que corresponde a atual primeira fase do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

> É importante salientar o papel que as classes médias assumem nesse processo. São elas que vão se encarregar da articulação dos interesses educacionais da população e da constituição da própria educação como setor, garantindo, com isso, possibilidades de influência na política setorial estabelecida pelo Estado a partir dos anos 30. (AZEVEDO, 2006, p.25)

A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, foi o marco de uma nova fase da educação estimulada pelo processo de industrialização brasileira. De acordo com Oliveira (2006), a partir da criação do Ministério da Educação foram instituídos o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo de Ensino Comercial, responsáveis pelo

estabelecimento de diretrizes nacionais para os ensinos primário, secundário, superior e técnico-profissional e por sua unificação a partir do poder central.

A universalização da escola básica, em um sistema capitalista, é considerada por Azevedo (2003) como um patamar necessário para que toda a população a ela tenha acesso, baseado no atendimento das demandas do capital e do trabalho. Dessa forma a educação brasileira acompanhou a industrialização do país, sempre de acordo com os interesses da classe dominante.

> A escolarização básica, nesse contexto é tomada como um meio de qualificação da força de trabalho e como um dos requisitos para a formação de um mercado consumidor . (AZEVEDO, 2003, p 31)

É importante destacar, portanto, que o crescimento das cidades, intensificado pelo processo de industrialização brasileira e suas implicações, originou pressões no sentido das oportunidades educacionais. Implicando uma demanda social por educação que acabou resultando em uma considerável expansão da oferta de ensino e no aumento dos níveis de escolarização.

> As taxas de escolarização da população escolarizável, em nível primário e médio, passaram de 21,43%, em 1940, para 53,72% em 1970, ao mesmo tempo que decresceram significativamente os índices de analfabetismo. Entre a população de 15 anos e mais, nos anos considerados (1940-1970), esses índices caíram de 56,2 para 33,1%,. (Romanelli, 1978, p. 116)

Uma nova fase da educação brasileira teve base no processo de redemocratização do país que se instalou no pós-guerra, apoiado em um processo democrático baseado no Estado populista-desenvolvimentista[1]. "Nas décadas em que teve vigência a democracia política, o pacto populista, pelo qual se passou a articular os interesses das massas urbanas, permitiu que essas expressassem os seus anseios educativos" (ROMANELLI, 1978, p. 170)

Segundo Azevedo (2003), na constituição de 1948 foi ratificado o direito à escola básica e explicitados os instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização. Foram estabelecidos os percentuais mínimos dos fundos públicos que cada instancia administrativa deveria gastar com a manutenção e desenvolvimento do ensino. Determinou-se ainda que fosse de responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

[1] O pacto populista consistiu na oferta gratuita e benevolente de leis trabalhistas aos operários das indústrias, em troca da promessa de não fazerem nenhum movimento ou rebelião para aumentar e garantir seus direitos.

A educação no Brasil ganhou maior destaque no início dos anos 60, quando de acordo com Martins (2002), a crise do sistema de ensino foi amplamente debatida e problematizada e o projeto de uma reforma educacional determinado pela constituição de 1946 voltou a se discutido.

Em 1961, em vista de uma reforma educacional, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). “A resolução da questão educacional passou a ser incluída entre as reformas de base reivindicadas nas amplas mobilizações que tomaram conta do país nos anos 60 e que conduziram à queda do pacto populista” (AZEVEDO, 2003, p. 39).

Apesar do projeto de uma reforma educacional e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, ainda era considerada excludente e centralizada. Na definição de Azevedo (2006)

> Iniciou-se, então, uma terceira fase na política educacional, com características que deram continuidade, quase sem limites, a um modelo de regulação calcados nos valores e práticas explicitamente autoritárias, graças às características do próprio regime de exceção. (Azevedo, 2006, p. 40)

Na década de 1980, segundo Ferretti (2004), a ênfase da educação passa a ser a eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados. Ressaltando a marcante influência de organizações internacionais no estabelecimento destas diretrizes, estabelecidas para o aparelho de Estado como um todo, em seu processo de reforma. Esta tendência permanece na década de 90, em que “o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas” (OLIVEIRA, 2006, p.100).

Nesse contexto a educação passa por reformas em sua estrutura e orientações apoiadas na Constituição de 1988, que no capítulo III, da Educação da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, artigo 205.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Municípios brasileiros ganharam, com a Constituição de 1988 o direito de criar e gerir seus próprios sistemas de ensino, em particular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essa autonomia dada aos municípios, em relação à formulação de políticas educacionais, foi de suma importância, já que o Brasil possui em um vasto território com 5.564 municípios com realidades bem diferentes. De um lado, municípios com a maior parte de sua população residindo na zona urbana e conseqüentemente com a maior parte dos serviços, inclusive a educação voltadas para estas áreas, de outro, municípios pequenos, com uma expressiva parte de sua população vivendo na zona rural, e com grande parte dos recursos do município alocados no campo.

> Foi a Constituição de 1988, ao proclamar a educação como direito público subjetivo e, portanto, de todos os cidadãos, independentemente de residirem em zonas urbanas e rurais, que abriu caminho para o tratamento da educação rural como direito, conclamando os direitos de eqüidade e respeito às diferenças. Mas foi somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que, reconhecendo a concepção de "mundo rural" defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as normas para a educação no meio rural. (Brasil 2006, p. 28)

A década de 1990 se inicia com a idéia de descentralização da educação através da municipalização do ensino fundamental. Essa descentralização ganha "força" com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar um novo sistema de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

> A partir de 1995, a política educacional brasileira radicalizou o processo de descentralização, implementando medidas, como a redefinição do fluxo financeiro(FUNDEF, o reforço financeiro das escolas (dinheiro na escola), a descentralização da merenda escolar e da capacitação docente, otimizada via educação a distância (MARTINS, 2002, p. 126)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, segundo Martins (2002), foi a medida de maior impacto na educação na

década de 1990. O FUNDEF estabelecia que, durante quinze anos, 15% das receitas fiscais que os estados e municípios arrecadassem com transferências constitucionais e com impostos (FPE, FPM, ICMS e IPI) fossem destinados ao fundo.

A primeira década do século XXI é marcada pelos programas de avaliação da educação nacional como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do ensino superior. Esses programas têm como objetivo medir a qualidade do ensino por meio de provas sobre os conteúdos estudados em cada modalidade de ensino a qual o aluno está matriculado.

Outro destaque desta década foram os sistemas estatísticos para controle e acompanhamento da educação como o Censo Escolar e o Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) que fornecem dados sobre desempenho dos estudantes e infra-estrutura das escolas.

No ano de 2007 foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este Fundo substitui o FUNDEF.

Segundo Ministério da Educação (2007), o FUNDEB terá vigência até 2020 e atenderá, a partir do 3º ano, 47 milhões de alunos da educação básica, contemplando creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos.

Os recursos serão repassados, pelo governo federal, para os estados e municípios que aumentará a contribuição para R$ 2 bilhões em 2007, R$ 3 bilhões em 2008, R$ 4,5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios a partir de 2010.

Apesar de todo esse investimento do governo federal nas últimas décadas, através dos programas de desenvolvimento e valorização da educação nacional, o Brasil ainda está longe de alcançar os índices mínimos desejáveis de educação para ser considerado como um país que oferece uma educação de qualidade.

2.2 Políticas Públicas para a Educação Rural no Brasil

Para que os municípios brasileiros com grande parte da população residindo na zona rural, pudessem direcionar suas políticas públicas educacionais o Ministério da Educação implementou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir do diálogo com movimentos sociais e as comunidades rurais.

De acordo com o Ministério da Educação (2007), a intenção é por em prática uma política de Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País. Essa política de educação tem por finalidade melhorar a qualidade, principalmente, a educação básica nas escolas do campo, já que em uma grande parte dos municípios brasileiros, principalmente municípios de pequeno porte, segundo o MEC 2005, cerca de 50 % das escolas estão localizadas na zona rural.

> A rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com dados levantados no Censo Escolar 2005, é constituída por 96.557 estabelecimentos de ensino, o que representa cerca de 50% das escolas do país. Ela atende a 5.799.387 alunos no ensino fundamental, que representam 17,3% da matrícula nacional nesse nível, e oferece, prioritariamente, as séries iniciais do ensino fundamental. (MEC – Inep, 2007 p. 23)

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004, 17% da população brasileira vive na área rural, o que representa 30,8 milhões de pessoas. Na zona rural existem 96.557 escolas, que atendem 7,6 milhões de alunos distribuídos entre as diversas etapas e modalidades da educação básica. Os dados da PNAD, 2004 mostram também que 25,8% dos adultos que moram no campo são analfabetos enquanto que nas cidades esse número cai para 8,7%. O que retrata a grande desigualdade entre essas duas áreas.

A PNAD mostra ainda que a escolaridade média da população rural com 15 anos ou mais é de apenas quatro anos de estudo. Na zona urbana, a média é de 7,3 anos de estudo – sendo ainda muito baixa.

> Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. (MEC, 2004, p 3)

O Panorama da Educação do Campo, documento elaborado com base nos dados produzidos pelo IBGE e nas estatísticas educacionais geradas pelo INEP, comprova que diversos principais problemas nas escolas da zona rural no Brasil. Dentre esses problemas pode-se citar a insuficiência e a precariedade das instalações físicas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, por que muitos estados brasileiros estão há anos sem fazer um concurso público; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento, deixando a educação rural a margem da educação urbana; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais e o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série.

Além dos problemas já citados, também contribuem para um ensino de baixa qualidade, de acordo com Arroyo (2004), baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, que necessitam trabalhar em duas ou três escolas diferentes e a ausência, em muitos municípios, de um calendário escolar adequado ao meio rural em função dos períodos da safra agrícola.

> As dimensões da problemática que envolve a escola rural atualmente são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e , especificamente, ao homem do campo. (LEITE, 2002, p. 36)

Para uma melhor compreensão da importância de investimentos voltados às escolas da zona rural é necessário que se conheça um pouco da história da educação rural no Brasil.

2.3 Histórico da Educação Rural no Brasil

De acordo com Martins (2002) a educação no meio rural no Brasil sempre esteve à margem da educação do meio urbano. “Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientifista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras.” (Leite, 2002, p. 21)

Leite (2002) afirma que o comprometimento das elites com a visão urbano-industrial que se efetivou no país nas primeiras décadas do século XX, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que:

> A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 2002: 28)

De acordo com Arroyo (2004), nas primeiras décadas do século XX, surgiu o "Ruralismo Pedagógico" que, segundo ele pretendia "uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo" (ARROYO, 2004, p. 36).

Ao mesmo tempo em que surgia a idéia de um "Ruralismo Pedagógico", segundo Leite (2002), explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.

A ideologia ruralista também teve o apoio de alguns segmentos das elites urbanas que "viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos". (LEITE, 2002, p. 29).

Apoiado no modelo econômico agroexportador do país, o ruralismo no ensino permaneceu até o início da década de 1930 quando, de acordo com Leite (2002) as proposições e o movimento revolucionário de 1930 trouxeram à sociedade brasileira um novo modelo de processo produtivo e econômico em que "a prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo" (LEITE, 2002, p. 30).

Dentro deste contexto a escola urbana se destacou como suporte para a industrialização através de um ensino voltado para a capacitação profissional, já a escola rural foi de certa forma, "esquecida" pelo governo, que só voltou sua atenção a escola rural em 1937 com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural.

> Em 1930, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo. (MAIA, 1982: 28)

Outra fase marcante para a educação rural foi na década de 1950 quando, segundo Caldart (2004) o governo federal cria o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que eram responsáveis por programas de preparação de técnicos destinados à educação de base rural. Ademais, esses serviços administravam programas de melhoria de vida do homem do campo, nas áreas da saúde, trabalho associativo, economia doméstica, entre outros.

Segundo Leite (2002) apesar de alguns investimentos por parte do governo, esses projetos limitaram-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural.

A modernização no campo alcançada através desses investimentos nada mais foi de acordo com Leite (2002), do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolista, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo "desconsiderou as contradições naturais dos grupos campesinos, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais" (LEITE, 2002, p. 37).

Na década de 60, mais precisamente em dezembro de1961 foi promulgada a lei 4.024, que fixa a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que através dos Conselhos Estaduais de Educação conferiu aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar seguindo o currículo mínimo determinado pelo Ministério da Educação.

A lei 4.024 também conferiu aos Estados a responsabilidade de manutenção e, no seu artigo 27, a obrigatoriedade escolar para crianças a partir dos sete anos de idade,

> O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (Brasil, 1961, p.3)

Martins (2004) afirma que considerando a precariedade das famílias brasileiras, a obrigatoriedade desta lei perde seu efeito, o mesmo acontecendo com a responsabilidade dos municípios em relação ao ensino fundamental e sua organização, já que:

> Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente financeiros. Desta feita com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo aos interesses urbanos. (LEITE, 2002, p. 39)

Em agosto de 1971 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.659, que teve como base o ensino primário e secundário. De acordo com Leite (2002) essa Lei não trouxe novidades transformadoras, e sim acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar educacional.

No que diz respeito à educação no campo, a Lei 5.629, de certa forma, abriu espaço para a educação rural, porém segundo Azevedo (2006) restrita ao seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso por que:

> A Lei 5.692, distanciada da realidade sócio cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos. (LEITE, 2002, p. 47)

Já na década de 1980 o Governo Federal criou o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD), que propunha, em relação à educação rural, a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da reprovação escolar.

O III PSECD, conforme Leite (2002) recomendava a valorização, o trabalho do homem do campo, da escola rural a ampliação das oportunidades de renda para o homem do campo a extensão de benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida no campo apoiado em um mesmo calendário para todo escola rural.

Porém, o III PSECD apresentava algumas falhas. De acordo com Arroyo (2004) muitos professores que atuavam na zona rural não tinham capacitação adequada para lecionar neste meio.

Leite (2002) afirma que:

> Não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável. (LEITE, 2002, p. 50)

Outros projetos voltados para a educação e com ênfase na educação rural foram implantados pelo Governo Federal do decorrer da década de 1980 e inicio da década de 1990, porém sem apresentar grandes mudanças para a realidade da população rural.

Em dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394/96, que "promove a desvinculação da escola rural dos meios e da *performance* escolar urbana exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado" (Leite, 2002, p. 54).

A Lei 9.394/96 institui alguns princípios e bases de uma política educacional para as populações rurais e estabelece que o ensino fundamental é responsabilidade dos municípios e contará com um calendário escolar próprio.

> O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas nesta Lei. (Brasil, 1996 art,1º, 23)

O artigo 28 da mesma Lei também dispõe sobre as adaptações necessárias da estrutura curricular para as escolas nas comunidades rurais.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases de ciclos agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996 art,1º, 28)

A partir da nova LDB a educação rural passou a não se limitar somente ao modelo urbano/industrial como era até então. "A escola rural está mais voltada na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido as ação política dos rurícolas[2]".(LEITE, 2002: 54)

Mas para que seja possível segundo Leite (2002), uma educação rural conforme estabelece a LDB o papel da municipalidade é indispensável, considerando a descentralização proposta e o papel regionalizador da proposta pedagógica para as escolas rurais.

Apesar de a nova LDB estabelecer diretrizes para a escola rural baseada na descentralização do ensino, grande parte das escolas da zona rural brasileira ainda estão muito longe do ideal traçado por esta Lei.

[2] Trabalhador rural

3 Indicadores do sistema de educação fundamental

Neste capítulo serão apresentados indicadores da educação do Brasil, do estado do Espírito Santo e do Município de Castelo. Esses indicadores foram separados em dois grandes grupos aqui denominados: indicadores descritivos e indicadores de qualidade. Sendo assim, a proposta deste capítulo é descrever o sistema educacional e qualificá-lo.

Para a descrição das escolas optou-se por estimar a proporção de escolas de acordo com a presença ou não infra-estrutura e recursos didáticos a saber: Biblioteca, Laboratório de Informática, Quadra de Esportes, TV/Vídeo/ Parabólica, Microcomputador e Acesso á Internet. A formação dos professores, em níveis médio e superior, também foi utilizada como indicador do investimento e incentivo do poder municipal na capacitação dos docentes. Essas informações foram obtidas por meio de dados do Censo Escolar Brasileiro de 2005.

A avaliação da proporção de alunos ou escolas que fazem uso de transporte escolar também foi considerada como relevante à descrição do sistema pois a educação rural é impactada pela ausência desse serviço. Essa informação também foi obtida por meio de dados do INEP. Adicionalmente, uma descrição qualitativa, do currículo escolar adotado nas escolas rurais, foi ainda acrescentada à descrição do sistema.

Por fim, duas outras variáveis foram acrescentadas a descrição do sistema educacional: a Distorção Idade-Série e o IDEB. O cálculo do IDEB, de acordo com MEC (2005), combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), com informações sobre rendimento escolar. A taxa de distorção idade-série, por sua vez, estima em que medida os alunos de uma determinada escola estão atrasados ou adiantados em relação à idade regulamentar definida por critérios oficiais.

Cumpre ressaltar que esses dois indicadores são, tradicionalmente, utilizados como indicador de qualidade educacional. Entretanto dois argumentos se apresentam como justificativas para essas escolhas. Com relação ao IDEB, não existiam dados para educação rural no município de Castelo na data da realização do presente trabalho. Por esse motivo a estimativa do IDEB foi utilizada como indicador da qualidade da educação do município como um todo, comparando-a com o Estado do Espírito Santo e Brasil. A taxa de Distorção Idade-Série, por sua vez, auxiliou a descrição da relevante presença de turmas multi-seriadas nas áreas rurais do município.

As estatísticas descritivas da educação são de grande importância para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas em todos os níveis educacionais. Com base nessas estatísticas é possível diagnosticar deficiências, estabelecer prioridades e acompanhar a evolução das redes de ensino. Entretanto a avaliação da qualidade do sistema só pode ser alcançada por meio de indicadores que avaliem o conhecimento adquirido pelos alunos.

As taxas de aprovação, reprovação e afastamento por abandono escolar foram os indicadores de qualidade escolhidos para comparar com os indicadores descritivos da educação urbana e rural do município de Castelo[3]. É reconhecido que os indicadores de cognição, como a prova Brasil ou o IDEB, seriam mais apropriados à avaliação da qualidade do ensino fundamental, entretanto, como já relatado, esses dados não estavam disponíveis na data de realização desta pesquisa.

As estatísticas educacionais brasileiras incluem informações sobre aprovação ou reprovação nas respectivas séries e, a partir de 1999, incluem ainda informações sobre a reclassificação dos alunos. Estas informações podem ser sintetizadas em taxas de rendimento escolar usadas nesse estudo: taxas de aprovação, afastamento por abandono e reprovação, obtidas diretamente do INEP. Formalmente, essas taxas são apresentadas nas equações 1 a 3.

[3] 45,5 % das matrículas do município é proveniente das escolas da zona rural (tabela 8)

$$TAprov_s^t = \frac{Aprov_s^t}{M_s^t - AF_s^t + AD_s^t + REC_s^t - DEC_s^t} \quad (1)$$

$$TReprov_s^t = \frac{Reprov_s^t}{M_s^t - AF_s^t + AD_s^t + REC_s^t - DEC_s^t} \quad (2)$$

$$TAfast_s^t = 1 - (TAprov_s^t + TReprov_s^t) \quad (3)$$

Considerando que

$Aprov_s^t$ *Número de aprovados na série ou grupo de séries s, no ano letivo t*

$Reprov_s^t$ *Número de reprovados na série ou grupo de séries s. no ano letivo t*

$Afast_s^t$ *Número de afastados por abandono na série ou grupo de séries s, no ano letivo t*

M_s^t *Matrícula inicial na série ou grupo de séries s, no ano letivo t*

AF_s^t *Afastados por abandono na série ou grupo de séries s, no ano letivo t*

AD_s^t *Admitidos por transferência na série ou grupo de séries s, no ano letivo t*

REC_s^t *Reclassificados para a série ou grupo de séries s, no ano letivo t*

DEC_s^t *Alunos que saíram da série ou grupo de séries s, por reclassificação, no ano letivo t*

A taxa de aprovação refere-se à proporção de estudantes matriculados em uma determina série de ensino e que foram aprovados nessa mesma série ao final do ano letivo. A taxa de reprovação, por sua vez, refere-se à proporção de estudantes matriculados em uma determinada série e que foram reprovados nessa série, no mesmo ano letivo. Finalmente, a taxa de afastamento estima a proporção de alunos que não estão matriculados ao fim do período letivo e que não foram matriculados em outra escola ou município por transferência. Os alunos evadidos são aqueles que abandonam, no ano calendário, a educação formal.

Altos níveis nas taxas de aprovação tendem a elevar a escolaridade média, uma vez que há maior número de pessoas dentro da escola e que estas estão progredindo para séries mais avançadas. Por outro lado, taxas de afastamento e reprovação maiores tendem a diminuir a escolaridade média. Dessa forma, estas medidas em conjunto com taxas de atendimento escolar, podem sintetizar de forma contínua o ganho provável em escolaridade da população de uma determinada região e têm sido usadas para esse fim.

É válido ressaltar que o INEP ainda disponibiliza estimativas de rendimento denominadas taxas promoção, repetência e evasão, que, conceitualmente, são distintas das taxas de aprovação, reprovação e afastamento por abandono. As diferenças conceituais desses dois conjuntos de indicadores referem-se às técnicas de cálculo e ao período a que elas se

referem. O conjunto de indicadores usados nesse estudo (aprovação, reprovação e afastamento) é estimado com base nas informações de um mesmo ano letivo.

O segundo conjunto de indicadores (promoção, repetência e evasão), por sua vez, é calculado por meio de aplicação do Modelo de Fluxo Escolar, proposto pela UNESCO e descritos por Rigotti e Cerqueira (2004). Conceitualmente esse segundo conjunto refere-se, grosso modo, às comparações entre situação do aluno entre dois anos letivos subseqüentes. Ou seja, segundo as terminologias adotadas pelo INEP, *Afastamento por abandono* refere-se aos afastamentos ao longo do ano letivo *t*, ou seja, referem-se àqueles alunos que estavam matriculados no início do ano *t* e abandonaram a escola durante o ano letivo *t*. *Evasão*, por sua vez, é referente a alunos matriculados em um ano letivo *t* e que não se matriculam no sistema de ensino no ano letivo *t+1*[4]. Analogamente, essa relação entre os anos letivos se aplica às taxas de *aprovação* e *promoção*, e às taxas de *reprovação* e *repetência*, respectivamente.

3.1 Indicadores da Educação no Brasil

Para compreender melhor as dificuldades das escolas rurais do Brasil é importante fazer uma análise dos problemas diagnosticados pelo INEP, com base no Censo Escolar 2007 e por Arroyo (2004), enfrentados por estas instituições de ensino. A primeira questão a ser analisada é a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas localizadas na zona rural brasileira.

De acordo com o Censo Escolar 2005, as escolas localizadas na zona rural apresentam infra-estrutura e características físicas bastante distintas das escolas localizadas na zona urbana. Conforme a tabela 1, algumas delas, não possuem os recursos básicos para auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos alunos, como por exemplo, o número de bibliotecas, que 6,1% das escolas da zona rural possuem contra 48,2% das escolas da zona urbana, e quadras de esportes, 5,6% na zona rural e 53,8% na zona urbana.

[4] O modelo Profluxo considera todas as transições de entrada e saída do sistema de ensino, previstas no fluxo escolar. Para maiores informações consultar Rigotti e Cerqueira (2004).

Tabela 1
Estabelecimentos do Ensino fundamental por localização, segundo infra-estrutura disponível na escola – Brasil – 2005

Infra-estrutura disponível na escola	Ensino fundamental Estabelecimentos (%)			
	Urbana		Rural	
	absoluto	%	absoluto	%
Biblioteca	14.867	48,2	897	6,1
Laboratório de Informática	11.135	36,1	102	0,7
Quadra de Esportes	16.595	53,8	823	5,6
TV/Vídeo/ Parabólica	14.158	45,9	1323	9,0
Microcomputador	23.412	75,9	1088	7,4
Acesso á Internet	13.448	43,6	161	1,1

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2007)

As dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte é outro aspecto importante a ser analisado, já que uma grande parte dos alunos e professores mora longe das escolas em que estudam ou trabalham.

A Constituição Brasileira estabelece que o transporte escolar seja ofertado pelo Poder Público, estabelecendo que compete aos Municípios "manter, com a cooperação técnica da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (art. 30, VI), também determina que "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" e que "os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio", devendo, Estados e Municípios, na organização de seus sistemas de ensino, definir "formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório" (art. 211, com a redação dada pela EC. nº 14).

Para garantir a universalização do ensino obrigatório conforme a Constituição Federal, o transporte escolar está incluído entre as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Atualmente, o Ministério da Educação possui dois programas voltados ao transporte de estudantes que residem na zona rural: o programa Caminho da Escola, que consiste na concessão de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios de uma frota de veículos zero quilômetro destinado ao transporte de alunos; e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) que consiste na transferência automática de recursos financeiros destinado à conservação e recuperação do transporte de alunos da zona rural

> O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte

> de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. (MEC, 2008)

O maior problema do transporte escolar não é a falta dele. De acordo com o MEC 2007, o transporte escolar público estadual e municipal atendia, em 2002, 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Em 2005, o número de alunos atendidos subiu para 4.205.204, o que demonstra um significativo aumento na oferta de transporte escolar. (tabela 2)

Tabela 2
Alunos do Ensino Fundamental que estudam na zona rural que utilizam o transporte escolar oferecidos pelos poderes públicos por Nível de Ensino – Brasil – 2002/2005

Nível de Ensino	**Nível de ensino**	
	2002	**2005**
Até a 4ª série	587.451	786.551
De 5ª a 8ª série	565.070	749.472
Ensino Médio	596.599	841.922
Total	1.152.521	1.536.023

Fonte: INEP, 2007

O problema do transporte escolar de acordo com Lobo e Faria (2003), é a precariedade de sua frota, que apesar dos programas do Governo Federal, continuam sem manutenção adequada pondo em risco, muitas vezes, a vida dos estudantes que dependem dele para freqüentar a escola.

A falta de professores habilitados e efetivados também é uma questão importante a ser analisada. De acordo com o MEC (2007), no caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Segundo MEC (2007), no Brasil, ainda existe uma grande diferença entre grau de escolaridade dos professores que atuam na zona rural dos que atuam na zona urbana. Enquanto que na zona urbana, na modalidade de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 38% dos professores possuem formação superior, na zona rural esse contingente representa apenas 9%. Na modalidade de 5ª a 8ª série, são 79,1% dos professores que possuem ensino superior na zona urbana e 42,4% na zona rural.

Apesar de o número de professores que atuam na zona rural ser baixo (9% de 1ª a 4ª série e 42,4% de 5ª a 8ª série) houve, no período de 2002 a 2005, segundo MEC (2006), um

declínio no número de professores sem curso superior de licenciatura plena, que passou de 8,3% para 3,4%. Esse resultado já era esperado, já que o Ministério de Educação estabeleceu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que até o fim da Década da Educação iniciada em 1997, todos os professores possuam formação superior para o exercício do magistério.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, (LDB, 1996)

O currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento e a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais, também é apontado pelo Ministério da Educação como um problema que compromete a qualidade do ensino.

Os alunos provenientes da zona rural conhecem uma realidade, um modo de vida diferente dos alunos da zona urbana. Muitos deles deixam de freqüentar a escolas durante o período de safra para trabalhar na propriedade da família. Como o calendário das escolas não segue o período de safra, muitos alunos, ao retornarem a escola encontram dificuldade para acompanhar os estudos e acabam desistindo.

Um currículo voltado à realidade dos alunos residentes na zona rural, ou a criação de escolas rurais é um assunto que merece destaque nessa discussão, já que a nova LDB estabelece que os conteúdos curriculares e as metodologias devam ser apropriados á necessidades dos alunos da zona rural incluindo a adequação do calendário escolar a sazonalidade agrícola e às condições climáticas.

Outro problema enfrentado pela educação na zona rural é o predomínio de classes multisseriadas. As classes multisseriadas são aquelas que reúnem, em um mesmo espaço e turno, alunos de séries diversas, geralmente as quatro primeiras do ensino fundamental.

Conforme Capellesso (2005), os problemas que envolvem as escolas multisseriadas vão desde a falta de material didático, em casa e em sala, até a dificuldade do professor em lecionar para diferentes séries ao mesmo tempo. As metodologias utilizadas em sala de aula devem ser direcionadas, nas quatro séries, para o mesmo assunto.

De acordo com o Censo escolar 2005, 59% das escolas de educação básica da zona rural são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas. Essas escolas atendem 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas, resultando em turmas com, aproximadamente, 26 alunos. Cerca de 20% das escolas rurais são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. As demais são escolas mistas (multisseriadas e seriadas), que respondem por um quarto das matrículas.

> Os professores das escolas multisseriadas, além da atividade docente, acumulam outras tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes, a ter que conciliar as atividades de limpeza com o preparo da merenda escolar. A situação que se coloca quanto à adequação das turmas multisseriadas é bastante delicada (Brasil, 2007)

As elevadas taxas de distorção idade-série e o baixo desempenho escolar dos alunos são indicadores de baixa qualidade de educação e podem ser considerados, de acordo com SOUZA (2003), como um dos maiores problemas do ensino fundamental brasileiro, agravada pela reprovação e abandono da escola.

> Um dos indicadores da baixa qualidade da educação básica no Brasil é o alto índice de distorção idade-série, que, em certas regiões do País, atinge índices alarmantes. Ações emergenciais de discriminação positiva, focalizadas em grupos mais vulneráveis de alunos que acumulam algum atraso no plano educativo, são imprescindíveis. (Brasil,2007)

Segundo INEP (2007), a taxa de distorção idade-série mostra a situação insatisfatória da educação rural brasileira, em que há uma distorção de 41,4% dos alunos até a 4ª série e 56.0% de alunos de 5ª a 8ª série, como mostra a tabela 3.

Tabela 3
Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização- Brasil 2005

Localização	Nível de ensino	
	Até a 4ª série	De 5ª a 8ª série
Urbana	19,2	34,8
Rural	41.4	56.0

Fonte: INEP, 2007

Para Bueno (2004), muitos alunos acabam abandonando a escola por se sentirem diferentes dos demais alunos da mesma série, para ele essa situação contribui para que o estudante em atraso escolar tenha desempenho inferior aos alunos que estão em séries próprias à idade.

De acordo com o Brasil (2007), uma das soluções para consertar a distorção idade-série é a adoção da correção de fluxo, que consiste numa medida política e estratégica, sendo um dos elementos aplicados no seu processo a aceleração de aprendizagem.

> Neste sentido, o Ministério da Educação está reorientando programas de regularização do fluxo escolar, de modo a se inserirem em um contexto mais abrangente de melhoria da qualidade educacional que impeça a repetência, responsável pela defasagem idade-série e pela evasão. (Brasil,2007)

Os baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores são apontados por ARROYO 2004, também como as principais causas da evasão nas escolas da zona rural brasileira. Muitos desses professores precisam trabalhar em duas ou três escolas diferentes para garantir um salário digno, já que "o salário dos professores brasileiros é um dos menores salários dentre os profissionais que possuem curso superior no Brasil" (ARROYO, 2004, 93)

> O salário médio do professor brasileiro em início de carreira é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimentos(UNESCO, 2007)

De acordo com AZEVEDO (2003) o poder público contribui muito pouco para a formação dos seus professores. A capacitação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos, e com seus próprios recursos. "Quem ganha tem de assumir até três empregos e não pode se dedicar. Há relação direta entre salário do professor e desempenho dos alunos. Alguns professores chegam a acumular 65 horas–aula." (VIEIRA, 2006, p. 68)

Esse acúmulo de horas-aula é sem dúvida preocupante, já que sobrecarrega o professor e em conseqüência compromete a qualidade do ensino. Além de preocupante o acúmulo de horas-aula conforme a LDB, também é ilegal, já que há a determinação que os planos de carreira devem garantir período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo a carga horária de trabalho.

> A ornada de trabalho dos docentes poderá ser de até quarenta horas semanais e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas ultimas correspondendo a um percentual entre 20% a 25% do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta educacional de cada escola. Brasil. MEC. CNE.1997)

Mas a realidade do magistério no Brasil é outra, segundo Martins (2004), apesar do governo Federal, através da Lei de Diretrizes e Bases do Magistério ter instituído o plano de cargos e salários em grande parte do país o salário dos professores não chega ao equivalente a dois salários mínimos, o que faz com que os profissionais da educação ingressem em uma enorme e exaustiva jornada de trabalho que acaba comprometendo a qualidade do ensino.

3.2 Indicadores de educação no município de Castelo

A presente seção irá abordar uma série de indicadores de educação. O município de Castelo, recorte geográfico de estudo da presente dissertação será analisado de forma mais destacada, sendo assim, inicialmente será feita uma breve descrição das características físicas, sociais, econômicas e demográficas do município.

3.2.1 Características do Município

O município de Castelo está localizado ao sul do estado do Espírito Santo a142 km da capital Vitória, possui uma área de 669 km² e um relevo bastante acidentado que varia de 100 m a mais de 2000m de altitude em seus pontos mais altos.

Castelo é o segundo pólo econômico do Sul do Espírito Santo, possui 32.765 mil habitantes, sendo 17.550 residentes na zona urbana e 15.215 residentes na zona rural, apresentando uma taxa de urbanização de 53,7%.

A taxa de urbanização de Castelo se apresenta bastante distinta da realidade nacional que é de 78,4%, e também regional, já que a taxa de urbanização da Região Sudeste é de 89,3% e da própria realidade estadual que apresenta 79,7% de sua população residindo na zona urbana (tabela 4).

Tabela 4
Taxa de urbanização por localização – 2001

Localização	Taxa de urbanização
Brasil	78,4%
Sudeste	89,3%
Espírito Santo	79,5%
Castelo	53,7%

Fonte: IBGE, 2007

Outro dado relevante para analisar a educação no município é a sua estrutura etária (Figura 1). Nota-se que o município possui uma considerável parte de sua população, de 7 a 17 anos, em idade escolar. Essa parte da população representa 6.799 habitantes (tabela 5), que corresponde a 20,7 % de sua população.

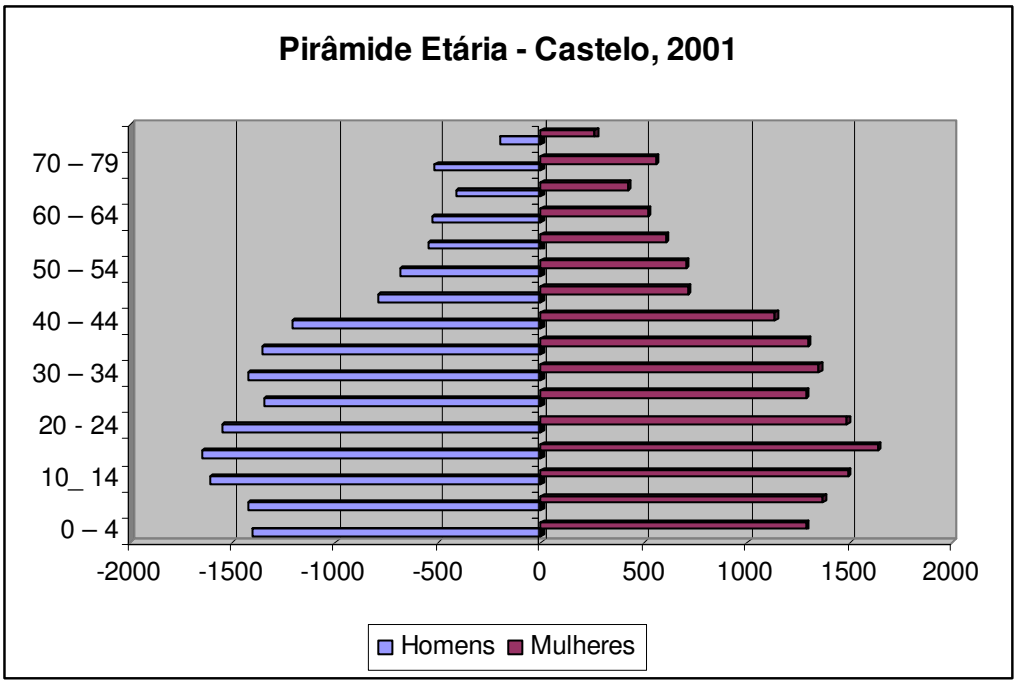

Figura 1 Pirâmide etária da população – Castelo ES, 2007
Fonte: IBGE, 2007

No que diz respeito à escolarização da população, o município apresenta, de acordo com a tabela 5, 11.766 pessoas com mais de 10 anos de idade que possuem de 4 a 7 anos de estudo, o que quer dizer que uma grande parte da população do município, 43,4%, não possui o ensino fundamental completo. Também se destaca na tabela 5 a pequena porcentagem da população que possui Ensino Superior completo, com mais de 15 anos de estudo, que representa 2,9% dos habitantes com mais de 10 anos de idade.

Tabela 5
População residente com 10 anos ou mais de idade por anos de estudo – Castelo ES- 2005

Anos de estudo	Número de habitantes	%
Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo	2.449	9,1%
1 a 3 anos de estudo	4.358	16,1%
4 a 7 anos de estudo	11.766	43,4%
8 a 10 anos de estudo	3.738	13,8%
11 a 14 anos de estudo	3.993	14,7%
15 ou mais anos de estudo	790	2,9%
Total	27.094	100%

Fonte: IBGE, 2007

O Produto Interno Bruto do município, segundo IBGE (2005), é de R$ 243.234 mil reais. O município também possui, segundo a UNESCO (2006), um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,76.

A economia da cidade é baseada no cultivo do café, sua principal atividade econômica, fruticultura, na pecuária e na extração de rochas ornamentais (mármore e granito), atividade que vem crescendo significativamente nos últimos anos. O setor de rochas ornamentais é voltado para o mercado interno e principalmente o mercado externo e atualmente possui, segundo a Secretaria Municipal de Planejamento, 43 empresas que extraem as rochas, somando 232.200 toneladas anuais.

No setor industrial predomina as indústrias de extração e transformação de minerais não metálicos e do mobiliário, com forte tendência do crescimento para as agroindústrias, o setor terciário é relativamente diversificado e atende ás necessidades básicas da população. Neste setor se destaca o turismo, pelas festas tradicionais, prática de esportes radicais e pelas belezas naturais do município.

3.2.2 Indicadores municipais de educação

O Município de Castelo no Espírito Santo faz parte do grupo de municípios de pequeno porte com uma expressiva parte de sua população residindo na zona rural, e, portanto, necessita da autonomia, concedida pelo governo federal, para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a sua realidade.

Castelo possui, como mostra a tabela 6, 55.6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, matriculados na zona urbana e 44,4% matriculados em escolas da zona rural. Nas séries finais do ensino fundamental estão matriculados na zona urbana 53,2% dos alunos e 45,5% matriculados na zona rural do município.

Tabela 6
Número de matrículas por localização e etapa do ensino fundamental - 2005

Etapa do Ensino Fundamental	Urbana	%	Rural	%	Total
Séries iniciais (1ª a 4ª série)	895	55,6	715	44.4	1.610
Séries Finais (5ª a 8ª série)	709	53.2	623	46.8	1.332
Total	1.604	54.5	1.338	45.5	2.942

Fonte: MEC, 2007

Analisando e comparando os dados de matrículas é possível destacar que o município possui um número expressivo de matrículas em escolas rurais. A tabela 7 demonstra que, em 2005, 1.604 (54.5%) alunos estavam matriculados nas escolas da zona urbana e 1.338 (45.5%) alunos estavam matriculados nas escolas na zona rural do município. Essa característica é distinta dos dados brasileiros onde nota-se que 83,3% do total de matrículas estão nas escolas urbanas e também dos dados da região Sudeste, onde 94,5% das matrículas são urbanas. Ademais, o estado do Espírito Santo também apresenta indicadores de educação que denotam uma grande urbanização das escolas. Finalmente, embora, o Espírito Santo tenha uma estrutura educacional mais rural que os demais estados da região Sudeste (87,8% de alunos em escolas urbanas), a realidade do município em foco é distinta da realidade estadual.

Tabela 7
Matriculas no ensino fundamental, por localização da escola segundo unidade territorial, Brasil 2005

Região/estado município	Localização				
	Urbana	%	Rural	%	Total
Brasil	27.716.231	83,3	5.566.432	16,7	33.282.663
Sudeste	11.625.516	94,5	681.825	5,5	12.334.341
Espírito Santo	491.826	87,8	68.357	12,2	560.219
Castelo	1.604	54.5	1.338	45.5	2.942

Fonte: MEC, 2008

Segundo o Censo Escolar (2005), o município de Castelo possui 38 escolas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Dessas 38 escolas, apenas nove estão localizadas na zona urbana, ou seja, 23,7% na zona urbana e 76,3% na zona rural (tabela 8).

Tabela 8
Total de escolas por dependência administrativa e localização - Castelo 2006

Localização	Dependência administrativa			
	Estadual	Municipal	Particular	Total
Rural	6	23	0	29
Urbana	3	3	3	9
Total	9	26	3	38

Fonte: Censo escolar, 2007

Nas 38 escolas da rede municipal de Castelo estão matriculados de acordo com MEC (2007) 2.942 alunos, sendo 1.610 matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental e 1.332 matriculados nas séries finais do ensino fundamental.

Segundo Ferretti (2004), um primeiro desafio é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de propostas de políticas públicas voltadas para essa realidade.

O IDEB nacional, em 2005, segundo o Ministério da Educação, era de 3,8 nos anos iniciais do ensino fundamental (quarta série); 3,5 nos anos finais do ensino fundamental (oitava ou nona série). Essa escala vai de zero a dez e considera o desempenho dos alunos (medido pelo Saeb e pela Prova Brasil) e o rendimento (medido pela taxa de aprovação no Censo Escolar). A meta para 2021, é que o país atinja a nota média 6, entre as escolas de 1ª a 4ª série, nota que equivale ao nível de conhecimento demonstrado pelos estudantes de países desenvolvidos em 2003.

> O Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamento de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:
> a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
> b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (MEC,2007, p. 2)

Na tabela 9 é possível observar os Índices de Desenvolvimento da Educação do Brasil, que é de 3,8 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,5 nos anos finais do ensino fundamental; o IDEB do Espírito Santo, 3,7 para as séries iniciais e 3,5 para as séries finais do ensino fundamental. No município de Castelo, o IDEB das redes Estadual e Municipal é, respectivamente, 4,7 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,8 para as séries finais e 4,8 para as séries finais e 4,3 para as séries finais do ensino fundamental. Nota-se que esses indicadores são superiores à realidade brasileira e estadual.

Tabela 9
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por Áreas Geográficas Selecionadas – IDEB - 2005

Localização	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais
Brasil	3,8	3,5
Espírito Santo	3,7	3,5
Castelo - Rede Estadual	4,7	4,8
Castelo- Rede Municipal	4,8	4,3

Nota: Nenhuma escola rural participou da prova Brasil e não possuem IDEB
Fonte: MEC, 2006

A partir do ano de 2007 todas as escolas do município que oferecem a modalidade de ensino de 1ª a 4ª série foram municipalizadas. De acordo com a Secretaria Municipal de educação de Castelo, todas as escolas recebem os mesmos investimentos proporcionais ao número de alunos matriculados, e todos os alunos da zona rural têm acesso ao transporte escolar gratuito.

Apesar de a secretaria municipal de Educação afirmar que os investimentos são iguais para todas as escolas da zona urbana e da zona rural, e que também todos os alunos da zona rural têm direito ao transporte gratuito, de acordo com os dados fornecidos pela própria Secretaria de Educação a maior porcentagem de evasão escolar no ensino fundamental ocorre na zona rural do município.

A tabela 10 mostra as dependências existentes nas escolas por localização. Através de sua análise é possível perceber que as escolas localizadas na zona urbana do município possuem melhor infra-estrutura física do que as escolas localizadas na zona rural.

Tabela 10
Dependências existentes nas escolas por localização - Castelo 2006

Localização	Dependências existentes							
	Biblioteca		Quadra de Esportes		Cozinha		Sala de professores	
	nº abs.	%	nº abs.	%	nº abs.	%	nº abs.	%
Rural	3	10.3	7	24.1	28	96.5	8	27.6
Urbana	8	88.8	7	77.7	7	77.7	7	77.7
Total	11	28.9	14	36.8	35	92.1	15	39.5

Fonte: Censo Escolar, 2007

A diferença entre essas escolas é bastante significativa, como mostra a tabela 10, das vinte e nove escolas localizadas na zona rural do município somente sete possuem quadra de esportes e oito possuem sala dos professores, enquanto que das nove escolas da zona urbana, sete possuem quadra de esporte e também sete possuem sala de professores. A maior disparidade entre as escolas das zonas rurais e urbanas, no que diz respeito às dependências físicas, é o número de bibliotecas. Apenas três das vinte e nove escolas da zona rural possuem biblioteca, enquanto que na zona urbana oito, das nove escolas possuem biblioteca.

Verifica-se também na tabela 10 que apenas entre o número de cozinhas, nas escolas rurais e urbanas, não existe disparidade, das vinte e nove escolas da zona rural, vinte e oito possuem cozinha, enquanto que das nove escolas da zona urbana sete possuem cozinha. Isso ocorre devido à obrigatoriedade do fornecimento da merenda escolar nas escolas públicas instituída pela Constituição Federal de 1988.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais.

A Constituição Federal assegura em seu capítulo III: Da Educação da Cultura e do Desporto, seção da Educação, Artigo 208:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.(Brasil,1988)

Para assegurar o cumprimento desta lei o governo Federal atribuiu ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) dando assistência financeira em caráter complementar, normatização, coordenação, acompanhamento, monitoramento e fiscalização da execução do programa, além da avaliação da sua efetividade e eficácia.

O PNAE, de acordo com Brasil (2007) visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos.

No que se refere aos equipamentos existentes nas escolas, por localização, utilizados como recursos didáticos também existe grande diferença de quantidade de acordo com a localização das escolas, como se pode verificar na tabela 11.

Tabela 11
Equipamentos existentes nas escolas por localização – Castelo 2006

Equipamentos	Localização					
	Rural		Urbana		Total	
	nº abs.	%	nº abs.	%	nº abs.	%
Computador	4	13.8	9	100	13	34.2
Internet	7	24.1	5	55.5	12	31.6
Televisão	17	58.6	9	100	26	68.4
DVD	11	37.9	8	88.8	19	50.0
Vídeo Cassete	15	51.7	9	100	24	63.2
Retro projetor	9	31.0	9	100	17	44.7
Impressora	5	17.2	9	100	14	36.8
Mimeógrafo	24	82.7	7	77.7	31	81.6

Fonte: Censo escolar, 2007

A maior disparidade, como pode ser visto na tabela 11, é na quantidade de computadores. Enquanto que nove das nove escolas da zona urbana possuem computadores, apenas quatro, dentre as vinte e nove escolas da zona rural, possuem esse equipamento.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo que é um programa educacional criado pela Portaria Nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

De acordo com Brasil (2008), existem dois programas para implementação da informática nas escolas, o Proinfo urbano, destinado às escolas da área urbana de ensino fundamental - 5ª a 8ª série com mais de 100 alunos e o Proinf rural, destinado às escolas da zona urbana com mais de 50 alunos e com energia elétrica.

Mas não basta apenas preencher os requisitos citados acima para ser beneficiado imediatamente pelo programa. De acordo com o Ministério da Educação são atendidos, com prioridade, os municípios que possuem escolas de 5ª a 8ª série que obtiveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior a dois, com o objetivo de elevar o grau de inclusão digital e em conseqüência o desempenho dos alunos.

No que diz respeito ao transporte escolar no município, de acordo com a Secretaria Municipal de educação, existem algumas dificuldades de acesso às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte para alunos que residem na zona rural.

A cidade de Castelo por ter um relevo bastante acidentado, muitas comunidades da zona rural se localizam em áreas muito altas e de difícil acesso para os ônibus escolares. Em muitas dessas comunidades só é possível o transporte através de carros que possuem tração nas quatro rodas.

O problema é que de acordo com a Secretaria de Transportes Municipais, a prefeitura não dispõe de veículos escolares com tração nas quatro rodas para transportar os alunos das comunidades de mais difícil acesso. Esses alunos são transportados em cima de caminhonetes antigas, sem nenhuma segurança, apenas com uma cobertura de lona, já que são os únicos veículos que conseguem chegar a essas comunidades.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, alunos que dependem desse tipo de transporte são constantemente prejudicados. Quando chove nem mesmo as caminhonetes conseguem chegar a essas comunidades, fazendo com que alguns alunos fiquem por até duas semanas sem freqüentar a escola.

Outra questão a ser analisada é a habilitação dos professores da rede municipal de ensino. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação a maior parte dos professores possui ou está cursando o ensino superior.

A tabela 12 mostra o número de professores com formação superior, ensino médio e sem ensino médio por etapa do ensino fundamental. É possível observar que nas séries iniciais do ensino fundamental dos 109 professores, 90 (82,6%) possuem curso superior, 19

(17,4%) possuem apenas o ensino médio e não há professores que não possuem o ensino médio.

A quantidade de professores que possuem curso superior aumenta para os que lecionam nas séries finais do ensino fundamental. Dos 105 professores, 99% dos professores possuem curso superior e apenas 1% possui apenas o ensino médio.

Tabela 12
Funções Docentes por nível de formação alcançado. Castelo – ES - 2006

	Formação dos Docentes				
Etapa do Ensino Fundamental	**Superior**	**%**	**Médio**	**%**	**Total**
Séries iniciais (1ª a 4ª série)	90	82,6	19	17.4	109
Séries Finais (5ª a 8ª série)	104	99,0	1	1,0	105

Fonte: MEC, 2007

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação a maior parte dos professores com apenas o ensino médio são estudantes do ensino superior. Essa realidade é coerente com a LDB que estabeleceu que todos os professores devem possuir curso de licenciatura de graduação plena como formação mínima para exercer o magistério.

Em relação ao currículo escolar das 29 escolas localizadas na zona rural de Castelo, apenas uma escola, a Escola Família Agrícola de Castelo fundada no ano de 2006, possui calendário e currículo diferenciado, adaptado a realidade dos alunos provenientes da zona rural.

A Escola Família Agrícola (EFA) é um modelo de escola que oferecem as modalidades de 5ª a 8ª séries e educação profissionalizante em nível médio, e que se baseia na Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 a partir da idéia de um padre e um agricultor que comovidos pela situação das crianças de comunidades rurais que não estudavam por que precisavam trabalhar na propriedade de suas famílias. Segundo Molina (2004) o Estado não tinha política pública voltado para esta especificidade. Surgiu a partir dessa idéia uma escola que unia o trabalho, a vida e a cultura do campo com o conhecimento científico e escolar.

Na Pedagogia da Alternância proposta pelas Escolas Famílias Agrícolas, alternam-se os dias em que os alunos freqüentam a escola, e além das disciplinas básicas, também estudam disciplinas voltadas à realidade do meio rural como agricultura e piscicultura entre outras, com os dias em que convivem com suas famílias em suas propriedades.

> Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria). (AMARALl, 2002, p. 58)

No Brasil, a Pedagogia da Alternância se torna realidade a partir de 1969 com a fundação da Escola Família Agrícola de Olivânea na cidade de Anchieta no Espírito Santo. Assim, há mais de 30 anos se trabalha essa Pedagogia de Resistência Cultural e, hoje, já se encontra presente em mais de 20 estados do Brasil como mais de 200 centros de formação em alternância.

De acordo com Amaral (2002), as EFAs, através da Pedagogia da Alternância promovem uma educação que prepara os jovens da zona rural para o trabalho através da profissionalização, que será aplicada na propriedade agrícola a fim de favorecer o desenvolvimento, o fortalecimento e a sustentabilidade da agricultura familiar.

> As principais características das EFAs são: a responsabilidade das famílias na gestão; a alternância dos períodos entre o meio de vida sócio-profissional e a Casa Familiar; a vida dos alunos/as em pequenos grupos e em internatos; uma equipe de formadores/as; uma pedagogia adaptada. As EFAs querem proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto é feito procurando desencadear junto aos jovens um processo de reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade. (AMARAL,2002, p 63)

A Escola Família Agrícola de Castelo, de acordo com a Secretaria Municipal de educação, é uma escola nova, fundada em janeiro de 2006, e ainda com um número de vagas limitadas devido ao seu tamanho. A escola por enquanto, possui apenas três turmas com 40 alunos cada uma, e por isso ainda não consegue atender a todos os elegíveis à ocupar vagas em escolas dessa natureza.

De acordo com informações de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Castelo, a maior parte dos alunos residentes na zona rural do município freqüenta as escolas localizadas no campo, mas que possuem a mesma grade curricular e calendário das escolas localizadas na zona urbana, independente de sua realidade cultural.

O número de escolas com classes multisseriadas também é um indicador importante a ser analisado no município. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação das trinta e

oito escolas do município, dezesseis possuem classes multisseriadas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e todas se localizam na zona rural do município.

É possível observar na tabela 13 que das dezesseis escolas com classes multisseriadas, duas possuem duas turmas, portanto são dezoito turmas multisseriadas no município com um total de 259 alunos.

Tabela 13
Número de turmas, séries e alunos por escolas rurais com classes multisseriadas – Castelo – ES

Escolas com Classes Multisseriadas	Turmas	Número de Alunos/Série			
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
EMEIEF Guarino Casagrande	01	14	14	08	10
EMEIEF Alto Caxixe	02	02	05	09	04
EMEIEF Povoação	01	05	01	04	02
EMEIEF Jabuticabeira	01	03	05	05	-
EMEIEF Victorio Fim	01	17	11	05	12
EMEIEF Braço do Sul	01	07	10	05	06
EMEIEF Profº Antônio Vazzoller	01	03	03	04	-
EMEIEF Alfredo Guizardi	01	01	-	02	-
EMEIEF Pontões	01	-	07	02	06
EMEIEF Rute Augusta Tessinari	02	09	05	07	06
EMEIEF Fazenda Stelzer	01	01	02	03	03
EMEIEF Marta Mazini	01	-	-	-	02
EMEIEF Córrego da Prata	01	11	05	-	-
EMEIEF Guarani	01	-	01	05	01
EMEIEF Filomena Bassini Fiorine	01	03	-	01	02
EMEIEF Seleta	01	01	01	-	02
Total	18	77	70	55	57

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Castelo, 2008

É possível notar na tabela 13 que, apesar de dezoito escolas do município possuírem classes multisseriadas, o número de alunos matriculados nessas turmas, 259 no total, representa apenas 8% dos alunos matriculados nas escolas de ensino fundamental do município.

Outro dado relevante a ser analisado é a taxa de distorção idade-série do município. É possível observar na tabela 14 que somente na 2ª e na 3ª série do ensino fundamental a distorção idade-série é maior na zona urbana do que na zona rural, nas demais séries a distorção idade-série é maior nas escolas localizadas na zona rural.

Tabela 14
Distorção idade-série (%) - Ensino fundamental – por localização Castelo – ES - 2005

Nível	Localização		Total
	Urbana	Rural	
1ª série	10,9	15,1	13,0
2ª série	18,8	18,3	18,6
3ª série	25,7	22,9	24,3
4ª série	16,9	26,1	21,5
5ª série	25,9	26,6	26,2
6ª série	26,8	32,4	29,3
7ª série	17,8	30,1	23,1
8ª série	16,3	19,9	18,1
Total	34,8	50,4	42,6

Fonte: MEC, 2007

3.2.3 Indicadores de qualidade da educação

As tabelas 15, 16 e 17 apresentam respectivamente a taxa de aprovação por localização da escola, a taxa de reprovação por localização da escola e a taxa de abandono por localização da escola no município de Castelo. Esses indicadores possibilitam a análise da educação no município de Castelo, por meio de uma comparação com os indicadores descritivos analisados na seção anterior. Essa comparação é importante para verificar se esses indicadores influenciam ou não nas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar e explicar as contradições encontradas nos dados apresentados.

É possível observar, na tabela 15, que a taxa de aprovação no município de Castelo é bastante equilibrada, se compararmos as taxas das escolas urbanas com as taxas das escolas rurais. Nota-se também que somente na 1ª, 2ª e 8ª série do ensino fundamental a taxa de aprovação é maior na zona urbana, nas demais séries do ensino fundamental as taxas de aprovação na zona rural são maiores.

Tabela 15
Taxa de Aprovação por localização da escola, segundo a série - Castelo ES - 2005

Série	Localização		
	Urbana	Rural	Total
1ª série	79,4 %	77,6 %	78,6 %
2ª série	86,7 %	84,4 %	85,7 %
3ª série	81,2 %	89,3 %	85,0 %
4ª série	89,4 %	94,1 %	91,7 %
5ª série	73,8 %	86,6 %	80,1 %
6ª série	77,5 %	87,1 %	81,7 %
7ª série	78,7 %	88,9 %	83,3 %
8ª série	90,0 %	87,2 %	88,7 %

Fonte: MEC, 2008

A taxa de reprovação por localização da escola (tabela 16) também é bastante equilibrada, condizente com os dados da tabela 16, sobre as taxas de aprovação, porém nota-se que na 8ª série a taxa de reprovação é maior na zona urbana (6,4%) do que na zona rural (5,7%), contradizendo os números da tabela 16 que mostram a taxa de aprovação maior na zona urbana (90,0%) do que na zona rural (87,2%).

Tabela 16
Taxa de Reprovação por localização da escola, segundo a série - Castelo ES - 2005

Série	Localização		
	Urbana	Rural	Total
1ª série	19,7 %	20,8 %	20,2 %
2ª série	11,7 %	14,5 %	12,9 %
3ª série	17,4 %	9,7 %	13,8 %
4ª série	8,6 %	5,4 %	7,0 %
5ª série	22,2 %	11,3 %	16,8 %
6ª série	13,4 %	8,6 %	11,3 %
7ª série	19,5 %	5,9 %	13,4 %
8ª série	6,4 %	5,7 %	6,0 %

Fonte: MEC, 2008

No município de Castelo a taxa de abandono escolar (tabela 17) no ensino fundamental é maior na zona urbana do que na zona rural em quase todas as séries, porém na 7ª e na 8ª série existe uma diferença significativa entre as escolas da zona rural e as escolas da zona urbana. Nota-se que as taxas de abandono na 7ª série, 5,2% na zona rural e 1,8% na zona urbana e na 8ª, 7,1% na zona rural e 3,6 na zona urbana, além de serem maiores na zona rural, existe uma grande diferença nas taxas o que não ocorre nas outras séries, em que a diferença é pequena.

Tabela 17
Taxa de Afastamento por Abandono por localização da escola, segundo a série, Castelo ES - 2005

Série	Localização		
	Urbana	Rural	Total
1ª série	0,9 %	1,6 %	1,2 %
2ª série	1,6 %	1,1 %	1,4 %
3ª série	1,4 %	1,0 %	1,2 %
4ª série	2,0 %	0,5 %	1,3 %
5ª série	4,0 %	2,1 %	3,1 %
6ª série	9,1 %	4,3 %	7,0 %
7ª série	1,8 %	5,2 %	3,3 %
8ª série	3,6 %	7,1 %	5,3 %

Fonte: MEC, 2008

Os indicadores analisados sobre a infra-estrutura das escolas (tabelas 8 e 9) mostram que as escolas da zona urbana dispõem de maior quantidade e dos mais modernos recursos didáticos e também possuem melhor estrutura física do que as escolas localizadas na zona rural.

Comparando este resultado com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, é possível verificar que apesar de haver uma considerável diferença no que se refere à infra-estrutura, com as melhores dependências físicas e recursos nas escolas urbanas, a reprovação e o abandono não são maiores nas escolas da zona rural. Em algumas séries esses taxas são até menores do que nas escolas da zona urbana.

O transporte escolar foi outro indicador analisado nesta pesquisa para verificar a sua influência nas taxas de aprovação e reprovação. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo muitos alunos da zona rural são prejudicados pela falta de veículos adequados para o transporte escolar, por que residem em áreas de relevo bastante acidentado, e, portanto, de difícil acesso para os veículos escolares comuns que o município possui.

Esse problema do transporte escolar foi apontado, pela Secretaria Municipal de Educação, como responsável por constantes faltas dos alunos nas escolas e até mesmo por muitos casos de abandono e reprovação nas escolas da zona rural. Entretanto, pelos dados analisados é possível notar que as taxas de reprovação e afastamento são bastante equilibradas na zona rural e na zona urbana. Portanto, o problema transporte escolar não teria um grande impacto nos resultados sobre as taxas de abandono e reprovação, já que os alunos que freqüentam as escolas da zona urbana não utilizam esse transporte.

O Índice de Educação Básica (IDEB) foi outro indicador utilizado para avaliar a educação do município. Por meio dos dados apresentados verificou-se que o IDEB de Castelo, que é de 4,8 é superior a média estadual, 3,7 e a nacional que é de 3,8. Mas não foi possível comparar as médias das escolas rurais e urbanas de Castelo, como se pretendia, já que as escolas da zona rural do município não foram avaliadas pelo Ministério de Educação, e, portanto não possuem dados sobre o Índice de Educação Básica.

Outro índice de avaliação da educação apresentado neste estudo é a formação dos professores que lecionam no município. De acordo com o Ministério da Educação 2007, e como já foi abordado anteriormente neste estudo, a maior parte dos professores do

município, 82,6% dos professores que lecionam de 1ª a 4ª série e 99,0% dos professores que lecionam de 5ª a 8ª série, possui curso superior.

Os professores do município que não possuem curso superior, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, estão cursando para adequar-se a lei 9.394/96, que instituiu a obrigatoriedade do curso de licenciatura de graduação plena para o exercício do magistério. Este dado demonstra pouca diferença do grau de instrução dos professores que lecionam na zona rural e na zona urbana, já que a maioria possui habilitação adequada para exercer a profissão independente da localização da escola em que trabalham.

Este indicador, portanto, mostra-se condizente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono analisadas, já que existe, no município, um equilíbrio entre essas taxas e a habilitação dos professores.

O currículo escolar, que neste estudo foi abordado, traz uma discussão sobre o currículo básico do ensino fundamental e o currículo diferenciado, com disciplinas e carga horária voltada a realidade do campo nas escolas da zona rural.

Pretendia-se verificar se o currículo básico e a carga horária normal seguida por 99% das escolas da zona rural de Castelo influenciavam no número de aprovação, reprovação e principalmente pelo abandono nas escolas da zona rural.

Esta hipótese foi levantada porque, segundo a Secretaria Municipal de Educação, muitos alunos, principalmente os das séries finais do ensino fundamental entre 12 e 14 anos dessas escolas, trabalham na colheita do café nas propriedades rurais em que moram, e, por isso, se ausentam da escola neste período, prejudicando suas atividades e seu rendimento escolar.

É possível notar que existe uma diferença considerável entre as taxas de abandono dos alunos da 7ª e da 8ª série das escolas localizadas na zona rural e das escolas localizadas na zona urbana. A porcentagem de alunos da 7ª série que abandonaram a escola foi de 1,8% na zona urbana e de 5,2% na zona rural, e na 8ª série foi de 3,6% na zona urbana e 7,1% na zona rural em 2005.

Esses dados mostram a existência de uma maior porcentagem de abandono entre os alunos das últimas séries do ensino fundamental que, conforme a Secretaria Municipal de Educação informou, trabalham durante o período de colheita do café do que entre os alunos das mesmas séries da zona urbana que não trabalham. Os dados apresentados

revelam, portanto, que o trabalho na colheita do café seria um dos responsáveis pela maior diferença entre as taxas de afastamento por localização das escolas.

As classes multisseriadas também são importantes indicadores na avaliação do ensino nas escolas por localização.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação dezesseis escolas, das trinta e oito do município, possuem classes multisseriadas. Todas elas estão localizadas na zona rural, com um total de dezoito turmas de 1ª a 4ª série. Apesar do grande número de turmas multisseriadas, o número de alunos é pequeno, 259, se comparado ao total de alunos do município da mesma modalidade de ensino de classes regulares, que é de 1.351 alunos.

O número de alunos matriculados nas turmas multisseriadas não é igual em todas as séries. O maior número de alunos está matriculado na 1ª série, 77 alunos e na 2ª série, 70 alunos, já a 3ª série e a 4ª série possui 55 e 57 alunos respectivamente.

Analisando a tabela 16 (taxa de reprovação) é possível verificar que apesar de o número de alunos matriculados nas turmas de classe multisseriada ser pequeno, as taxas de reprovação na 1ª e na 2ª série são proporcionalmente maiores na zona rural do que na zona urbana, justamente onde se encontra o maior número de alunos matriculados em calasses multisseriadas.

O último indicador analisado neste estudo é a distorção idade-série. A taxa de distorção idade-série do município se mostra equilibrada na maioria das séries do ensino fundamental nas escolas da zona rural e urbana. As maiores diferenças estão na 4ª série e na 7ª série, as demais séries apresentam poucas diferenças entre taxas por localização da escola.

Nessas duas séries, 4ª e 7ª, a distorção idade-série é consideravelmente maior na zona rural. A 4ª série possui uma taxa de distorção de 16,9% na zona urbana e 26,1% na zona rural, e a 7ª série possui uma taxa de distorção de 17,8 na zona urbana e 30,1% na zona rural.

A maior taxa de distorção idade-série, apresentada na 7ª série, quando analisada com as taxas de abandono apresentadas neste estudo, confirmam novamente que o trabalho, na colheita do café, que alguns alunos fazem, principalmente os das últimas série do ensino fundamental, influenciam no rendimento e na freqüência escolar desses estudantes.

Uma grande parte dos alunos que estudam e ao mesmo tempo trabalham na colheita do café, quando retornam a escola, não conseguem acompanhar os demais alunos, ou abandonam a escola para se dedicar ao trabalho. Muitos deles retornam no ano seguinte, quando a situação descrita cima se repete, aumentando a cada ano a diferença da idade entre esses alunos e os alunos que freqüentam a mesma série, na mesma escola, mas não trabalham na colheita do café.

4 Projeção da demanda por matrículas

A demanda por informações sociais e demográficas no Brasil, segundo Borges (2006) tem sido crescente na última década. Para a gestão pública essas informações são de suma importância para a implementação de políticas públicas específicas, bem como para elaboração de planos urbanísticos ou na avaliação de impactos ambientais causados pelo crescimento populacional.

Essas informações podem ser obtidas através da elaboração de projeções demográficas para estimação de demandas de serviços públicos e de públicos-alvo de políticas públicas ou de empresas privadas.

A projeção demográfica, segundo Borges (2006), é estimar uma população ou o comportamento de uma variável demográfica para o futuro. Essas projeções podem ser usadas como ferramenta para o planejamento e análise de políticas públicas e também de novos padrões de consumo ou novas demandas no setor privado. Por meio das projeções demográficas Borges, 2006, afirma que se pode planejar, por exemplo, a necessidade de mais hospitais ou escolas, a partir das projeções por grupo etário (quantidade de crianças), ou o impacto ambiental em determinado local a partir do total populacional previsto para esta localidade em determinado tempo.

> Projeção de população - Entende-se por projeção de população ao conjunto de resultados provenientes de cálculos relativos à evolução futura de uma população, partindo-se, usualmente, de certos supostos com respeito ao curso que seguirá a fecundidade, a mortalidade e as migrações. Geralmente são cálculos formais que mostram os efeitos dos supostos adotados. (IBGE, 2008)

Apesar da importância dessas projeções para elaboração de políticas públicas, as informações, ou os resultados dessas projeções ainda não são suficientes ou não estão disponíveis para os gestores públicos, principalmente no que diz respeito às informações municipais. "Quanto à disponibilização das estatísticas municipais, a maior queixa é de que as mesmas se restringem quase que exclusivamente às informações de censo e com um intervalo muito longo (a cada dez anos)" (BORGES et alli, p 3, 2006).

A projeção demográfica abordada neste estudo, que tem como foco as matrículas para a 1ª série do antigo ensino fundamental. Disponibilizar esses dados para secretarias municipais contribuiria para o planejamento da educação através da proposição de políticas educacionais para o município.

A projeção da população municipal utilizada como referência baseia-se em projeção populacional, por grupos etários qüinqüenais, realizada no âmbito do projeto institucional realizado para o Ministério das Cidades – MC (MC, CEDEPLAR e UCAM-Campos, 2007). Essa projeção foi adaptada por Oliveira e Givisiez (2009) que estimaram população projetada por idade simples, baseado em método de interpolação spline. A demanda potencial por matrículas pode ser representada pela população entre 7 e 14 anos completos e também pela população com de sete completos.

4.1 Alterações recentes na estrutura populacional brasileira

Para a implementação de políticas públicas, além das projeções, é necessário entender a transição demográfica[5], que de acordo com Borges (2006), dependendo em que estágio da transição demográfica a população se encontre vai exigir demandas específicas.

[5] O processo de transição demográfica se caracteriza pelo declínio das taxas de natalidade e de mortalidade, compreendendo três etapas: inicialmente há o declínio da taxas de mortalidade enquanto as de natalidade continuam em alta, gerando então, um rápido crescimento populacional. Posteriormente as taxas de natalidade começam a cair lentamente, reduzindo então o ritmo de crescimento da população; só mais tarde ambas as tas se apresentam baixas , resultando então em um lento crescimento demográfico.

Atualmente, o Brasil está em plena transição demográfica, e, portanto, as políticas públicas devem priorizar a educação nos ensinos médio e universitário, qualificação profissional emprego, habitação e serviços destinados à população idosa.

Para compreender essa transição demográfica e a importância da projeção populacional para a implementação de políticas públicas é necessário conhecer a evolução da dinâmica demográfica brasileira nas últimas décadas.

De acordo com Carvalho & Garcia (2008) até os anos 60 a população brasileira apresentou-se como quase estável, com distribuição etária praticamente constante. Era uma população muito jovem, em torno de 52 % abaixo de 20 anos e menos de 3% acima dos 65 anos.

Houve, no final da década de 60, um significativo declineo da mortalidade e principalmente da fecundidade brasileira. A esperança de vida ao nascer, segundo Carvalho & Garcia (2008) passou de aproximadamente 41 anos , na década de 30, para 55,7 anos, na década de 60 e a taxa de fecundidade[6] passou de 5,8 filhos por mulher, nos anos de 1970, para 2,3 filhos por mulher em 2000 (figura 2).

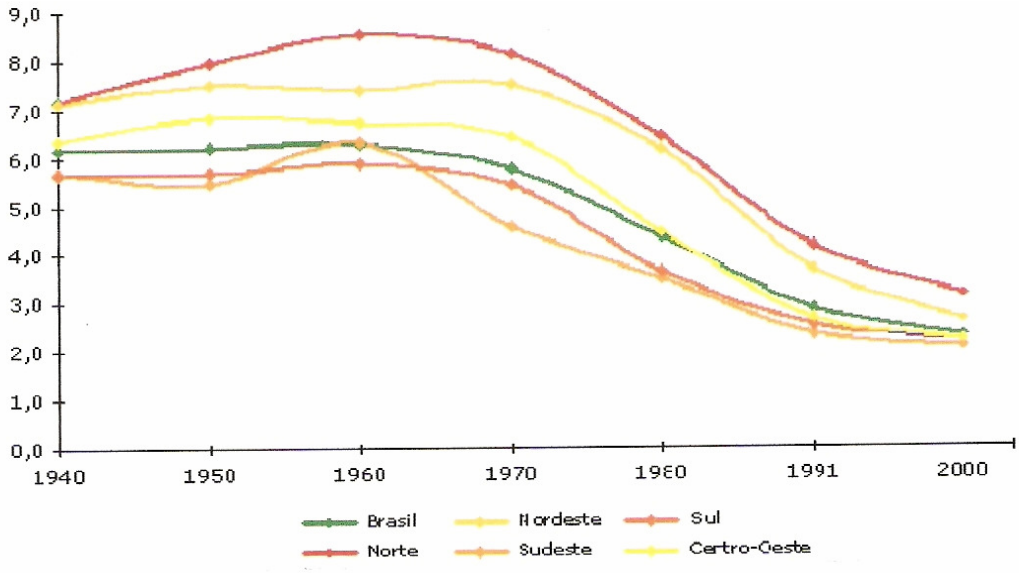

Figura 2 – Evolução da taxa de fecundidade total, Brasil e Grandes Regiões 1940/2010.
Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

[6] Número médio de filhos nascidos vivos, tidos por mulher ao final do seu período reprodutivo, em determinado espaço geográfico. A taxa é estimada para um ano calendário determinado, a partir de informações retrospectivas obtidas em censos e inquéritos demográficos.

> O nível da fecundidade, em 2000, já está bem próximo daquele de reposição, isto é, aquele que produz crescimento nulo da população a longo prazo. Parte da população já se encontra com fecundidade abaixo do nível de reposição e o nível médio do País deverá continuar a cair, pois há claras indicações de rápido declínio no Nordeste e em grupos mais pobres da população. Como conseqüência, entra a população brasileira em um sustentado processo de desestabilização de sua estrutura etária, com estreitamento continuado da base da pirâmide e, conseqüentemente, envelhecimento da população (CARAMANO & WONG, 1999).

São várias as razões, de acordo com Ramos et all (2007), para a mudança no padrão reprodutivo no Brasil. De um lado, resultado do processo da urbanização brasileira, existe uma diminuição da família determinada pelo modo de vida nos grandes centros urbanos, principalmente pela crescente participação da mulher no mercado de trabalho. De outro lado, não só pelas razões já mencionadas, mas também devido às mudanças de padrão sociocultural decorrentes da própria migração e do maior acesso aos meios de comunicação, as mulheres se mostram mais receptivas ao controle familiar.

Esta rápida mudança na estrutura etária brasileira tem grande influência na criação de políticas públicas, principalmente, segundo Moreira (1997) em termos de investimento em educação e saúde, em especial na oferta de ensino básico e nas demandas associadas aos indicadores de condições de vida das crianças (nutrição, mortalidade infantil, cobertura de vacinação e atendimento médico).

> A redução do crescimento da população jovem – ceteris paribus - permite deslocar as prioridades de investimento de aumento de número de salas de aula e professores para a melhoria da qualidade do ensino, no que respeita a educação e , semelhantemente , da ampliação física dos recursos médico–hospitalares para a qualidade dos serviços de saúde prestados às crianças e suas mães, no que respeita a saúde. De outro lado a redução da população jovem agudiza as questões relacionadas à previdência social, principalmente aquelas relacionadas as menores gerações futuras , nascidas sob os baixos níveis de fecundidade, se comportarão frente ao pacto social de financiarem as demandas postas pelas muito numerosas gerações anteriores, nascidas quando os níveis de fecundidade eram elevados. (MOREIRA, 1997, p. 38)

A mudança da estrutura etária brasileira diminui a demanda educacional, no ensino fundamental, e de acordo com Cerqueira e Givisiez (2004), traz outras preocupações com o sistema educacional brasileiro como a melhoria da qualidade do ensino, a diminuição das taxas de evasão e reprovação e também com o maior acesso ao ensino médio e superior.

> É importante considerar que a discussão da dinâmica demográfica brasileira é fundamental para uma discussão mais profunda da evolução da demanda por serviços educacionais, pois dessa dinâmica resultará o contingente demográfico a ser

> atendido pelas escolas, nos vários níveis de ensino. A composição populacional por idade e sexo, um elemento essencial na determinação dessa demanda, reflete a história da dinâmica demográfica, desde um passado relativamente longínquo, sendo determinada pelos níveis de fecundidade, mortalidade e migração a que esta população esteve sujeita. (CERQUEIRA & GIVISIEZ, p. 30, 2004)

Os resultados observados para o Brasil demonstram continuidade do processo de envelhecimento observado a partir do final década de 60. Esse envelhecimento da população pode ser notado claramente na transformação da pirâmide populacional brasileira na década de 1980 (Figura 3), 1990 (figura 4), 2000 (figura 5) e mostra a projeção populacional para 2010 (figura 6).

> Em demografia, por envelhecimento populacional entende-se o crescimento da população considerada idosa em uma dimensão tal que, de forma sustentada, amplia a sua população relativa no total da população. A população do peso relativo da população idosa pode dever-se a uma redução do grupo etário jovem, em conseqüência da queda da fecundidade, configurando o que se denomina envelhecimento pela base. Alternativamente, o aumento do percentual da população idosa pode ocorrer por um crescimento do grupo idoso, independente de eventual redução da população jovem, em razão da queda de mortalidade, definindo o envelhecimento pelo topo. Há uma estreita relação entre estágios da transição demográfica e o envelhecimento da população.(Carvalho & Garcia, 2006, p.26)

Essas transformações são observadas nas alterações na forma da pirâmide etária brasileira. O formato convexo e com base larga, observado em 1980, vai modificando gradualmente, com o estreitamento da base e alargamento do topo nos anos subseqüentes (1990, 2000 e 2010).

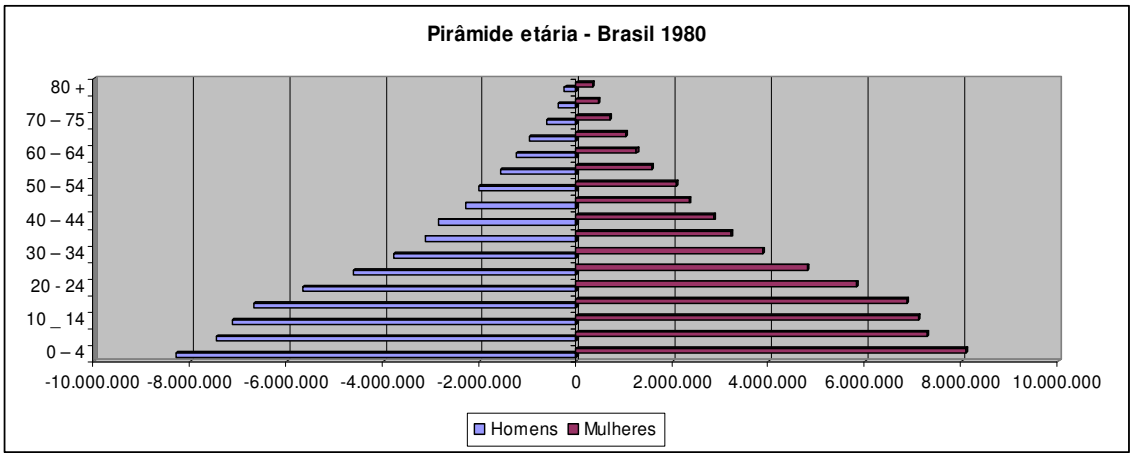

Figura 3: Pirâmide etária – Brasil, 1980
Fonte: IBGE, 2008

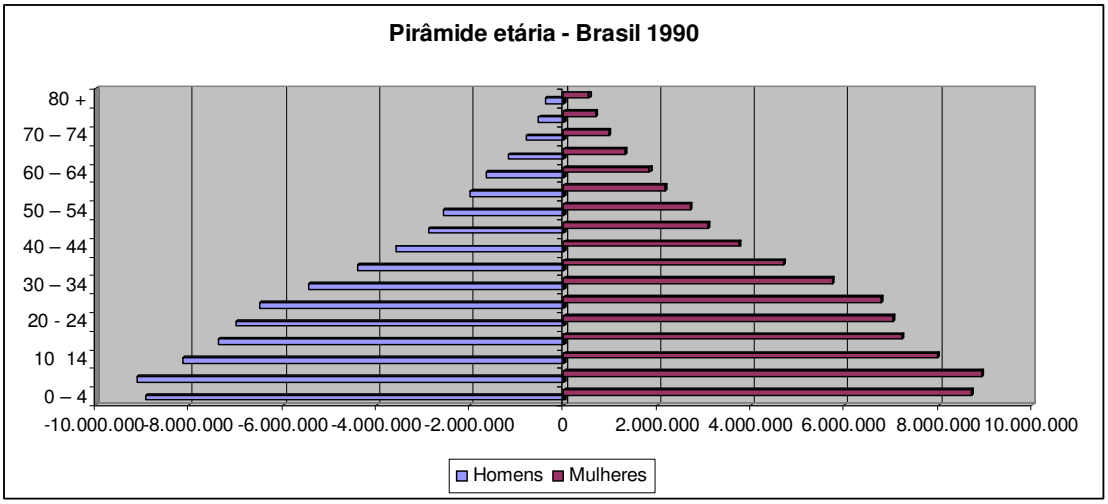

Figura 4: Pirâmide etária – Brasil, 1990
Fonte: IBGE, 2008

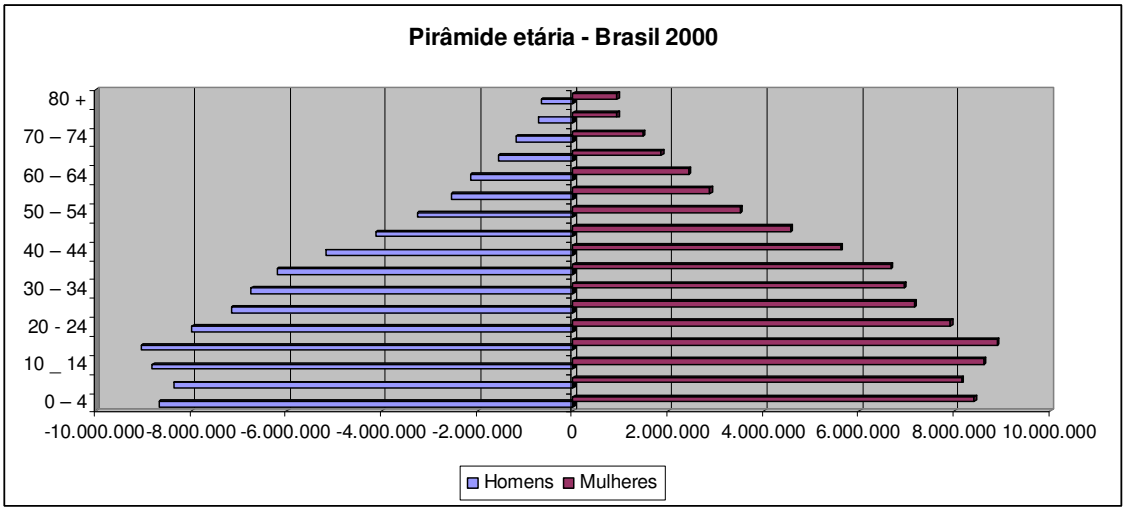

Figura 5: Pirâmide etária – Brasil, 2000
Fonte: IBGE, 2008

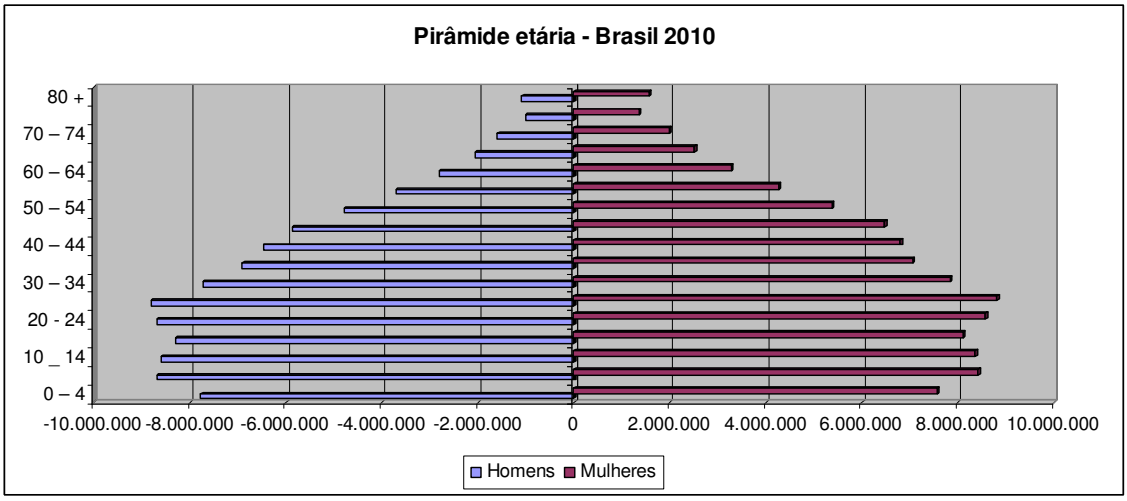

Figura 6: Pirâmide etária – Brasil, 2010
Fonte: IBGE, 2008

4.2 Análise dos impactos da projeção populacional para o município de Castelo

A figura 7 traz uma comparação da estrutura etária do Espírito Santo, da micro região de Cachoeiro de Itapemirim e do Município de Castelo em 2000. É possível observar que o número de crianças entre 0 e 5 anos está diminuindo nas três regiões analisadas, sendo que o município de Castelo apresenta uma maior redução no número de crianças nesta faixa etária. Ao mesmo tempo em que se observa a diminuição do número de crianças, também há um aumento no número de adultos, e principalmente no município de Castelo, o aumento do número de idosos.

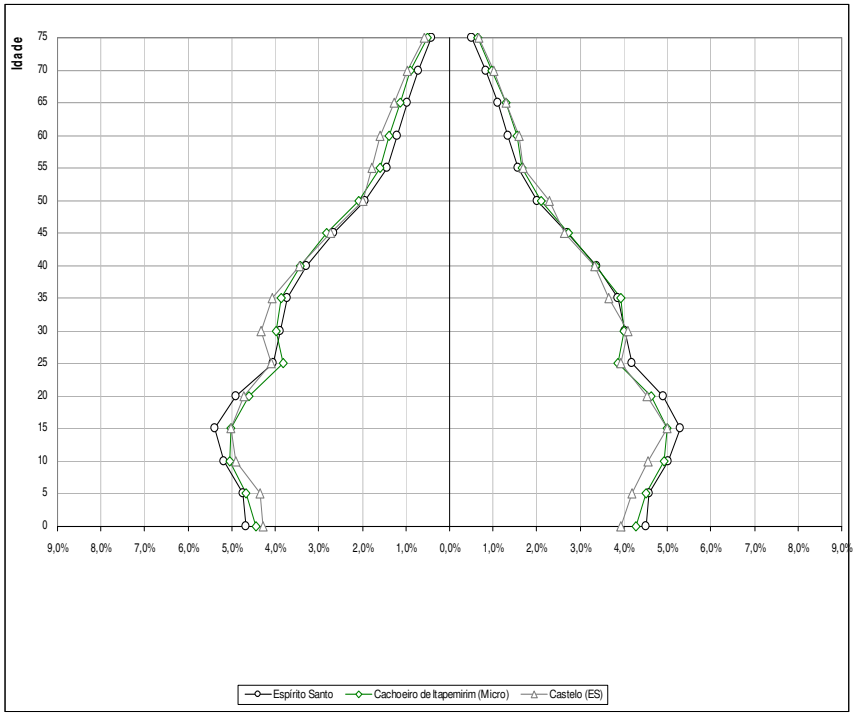

Figura 7 População total por grupo de idade, segundo município de Castelo, municípios da micro região de Cachoeiro de Itapemirim e Espírito Santo – 2000.
Fonte: CEDEPLAR e SH/MC 2007

Nesse sentido, se compararmos os dados observados em 2000 com os projetados para 2007, podemos observar esse envelhecimento da população, destacada pelo estreitamento da base da pirâmide (figura 8). Ademais, nota-se que o número de adultos e idosos também aumentou em relação aos dados de 2000.

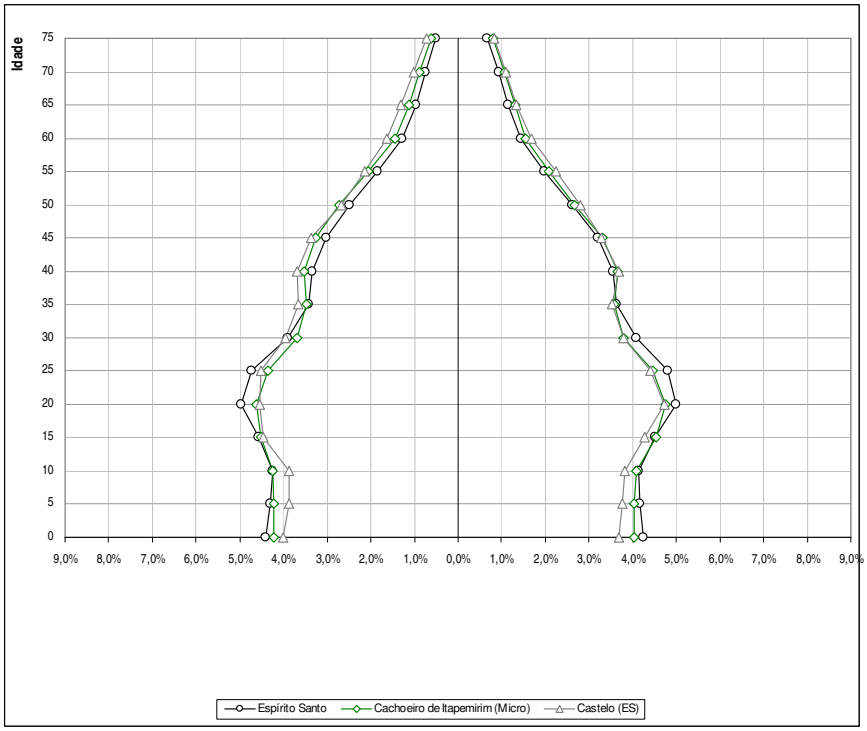

Figura 8 Total, por grupo de idade, Espírito Santo, Microrregião de Cachoeiro de Itapemirim, e Castelo - 2007
Fonte: CEDEPLAR e SH/MC 2007

A partir da análise da figura 9 é possível observar que a população entre 7 e 14 anos, de Castelo vem diminuindo desde o ano de 2000 e tende a diminuir até o ano de 2010. Da mesma forma, a projeção da população de sete anos também está decrescendo nesse mesmo período. Esses indicadores populacionais denotam a diminuição da demanda potencial por matrículas no período entre 2000 e 2010 para o município de Castelo.

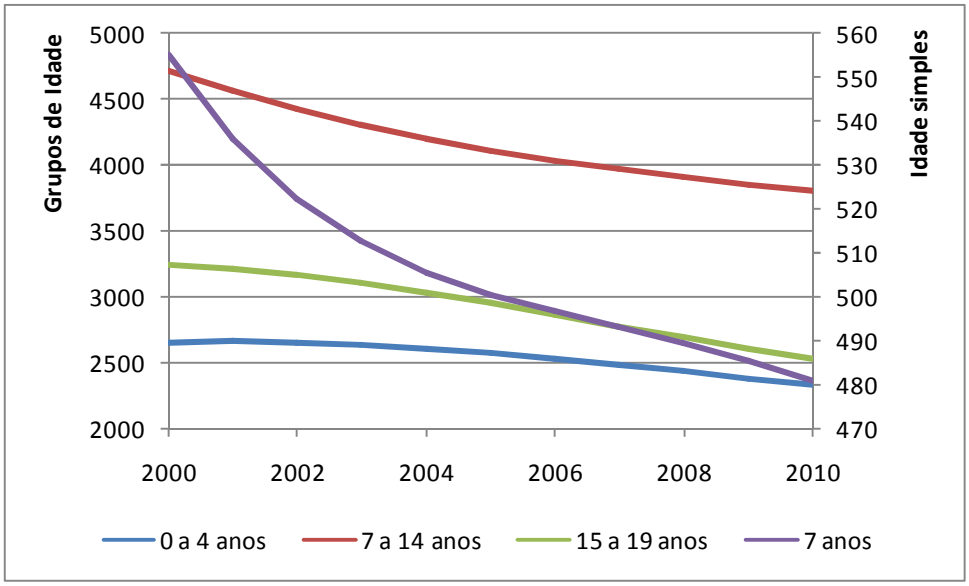

Figura 9 População projetada de 7 a 14 anos, Castelo- ES 2000/2010.
Fonte: Givisiez e Oliveira (2009)

Também há uma diminuição relativa da população jovem entre 15 e 19 anos, que era de aproximadamente 3300 habitantes em 2000 e passará para aproximadamente 2800 habitantes em 2010, ao mesmo tempo em que o número de crianças entre 0 e 4 anos também diminui, passando de aproximadamente 2700 habitantes em 2000 para menos de 2600 em 2010.

Além da diminuição gradual do número de jovens no município de Castelo, como das demais regiões analisadas, há um aumento de idosos proporcional à diminuição da população jovem, o que significa que a população do município está envelhecendo.

De acordo com os dados sobre a projeção populacional de Castelo para 2010 foi possível constatar que a população em idade escolar está diminuindo, principalmente entre 0 e 14 anos. Portanto, está diminuindo parte da população em idade correspondente a educação infantil e o ensino fundamental. Sugere-se então, com base nesses dados, que o planejamento para educação do município deva ser voltado para um maior investimento na melhoria da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, e não apenas investir na quantidade de vagas.

A necessidade da melhoria da qualidade do ensino fundamental é importante porque esta modalidade de ensino é, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a base para a formação do cidadão, uma preparação para o futuro.

> Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.(Brasil - LDB, 1996)

Para se conseguir uma melhor qualidade do ensino é necessário investir principalmente na formação dos professores, na correção do fluxo escolar e na inserção de tecnologias, como, por exemplo, a aquisição de laboratórios de informática, televisores e DVDs.

Para o ensino médio, além do investimento na qualidade do ensino, é necessária, também, a criação de novas vagas e a contratação de professores. Além do ensino médio regular, o investimento do ensino médio e pós-médio profissionalizante seria muito importante, principalmente o ensino médio profissionalizante agrícola.

Quanto ao ensino superior, é indiscutível a necessidade de investimento nesta modalidade de ensino, já que a mudança da estrutura etária de Castelo, como forma de melhorar a capacitação profissional dos moradores. Porém, o ensino básico, formado pela

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é prioridade, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na educação brasileira e também deve ser prioridade no município de Castelo.

Priorizar o investimento para a educação básica, que de acordo com a LDB (1996), é a base para a formação do cidadão e preparação para o trabalho, é também garantir para o futuro um ensino superior de qualidade.

5 Considerações finais

Segundo MEC (2007), no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de reprovação dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Com base na afirmação acima se procurou, por meio deste estudo analisar indicadores descritivos das escolas do município de Castelo e as relações desses com as taxas de aprovação, reprovação e afastamento por abandono nas escolas das zonas urbana e rural do município. Um indicador adicional poderia ser o IDEB, entretanto esse indicador não abrangeu, em 2005, as escolas da zona rural do município.

Em relação às dependências físicas das escolas, constatou-se que as escolas localizadas na zona urbana possuem uma infra-estrutura muito superior às escolas da zona rural. Todas as escolas da zona urbana possuem salas de aula adequadas, sala de professores, banheiros, bibliotecas, salas de vídeo, laboratório de informática, cozinha e quadra de esporte, o que não ocorre na zona rural, onde grande parte das escolas possui apenas salas de aulas, banheiro e cozinha.

Os recursos didáticos ou equipamentos que as escolas possuem também foram avaliados. Mais uma vez foi constatado que as escolas da zona urbana possuem também os melhores recursos, como acesso a internet, um maior número e mais modernos computadores, aparelhos de televisão e DVDs.

Mas, apesar dessa diferença de estrutura física e de recursos didáticos das escolas urbanas e rurais, foi constatado que esses indicadores não têm grande influência nas taxas de reprovação e abandono escolar, já que essas taxas, de modo geral, estão equilibradas nas escolas da zona rural e da zona urbana.

O transporte escolar foi analisado para verificar principalmente a sua influência na reprovação e afastamento por abandono nas escolas da zona rural. Como já mencionado neste trabalho, o município possui várias comunidades em áreas de relevo bastante acidentado, e, portanto, de difícil acesso, o que dificultaria a freqüência de muitos alunos dessas comunidades no período de chuva, ocasionando um maior número de reprovação e abandono escolar.

O problema do transporte realmente existe. Alunos de algumas comunidades perdem até 20 dias de aula na época de chuva. Mas, a Secretaria Municipal de educação, as escolas e os professores cientes deste problema, promovem aulas de reforço, passam atividades extraclasses e concedem prazos maiores para entrega de atividade para que esses alunos não fiquem prejudicados. Mais uma vez foi constatado que este indicador não contribui para uma maior porcentagem nas taxas de afastamento por abandono e reprovação, quando comparado aos mesmos indicadores na zona urbana.

Constatou-se também, que a formação dos professores que lecionam nas escolas da zona rural e urbana não influencia nas taxas de aprovação, reprovação e afastamento por abandono, já que essas taxas são equilibradas nas zonas urbanas e rurais, e também praticamente todos os professores (99%) possuem ensino superior, formação exigida para o exercício do magistério.

O currículo escolar diferenciado para escolas da zona rural foi abordado neste estudo porque, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, muitos alunos que estão matriculados em escolas da zona rural do município, trabalham no período de colheita do café e, por isso estariam abandoando a escola para trabalhar na colheita.

Ao analisar este indicador concluiu-se que o currículo escolar influencia na diferença das taxas de aprovação, reprovação e afastamento por abandono por localização das escolas do município.

As escolas da zona rural apresentam em algumas séries maiores taxas de reprovação e afastamento do que as escolas da zona urbana. Essas taxas são maiores entre os alunos que freqüentam as últimas séries do ensino fundamental, que de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, estão na idade em que começam a trabalhar na lavoura de café.

Classes multisseriadas e a distorção idade-série, também foram indicadores que influenciaram nas taxas de aprovação, reprovação e abandono por localização das escolas. As escolas da zona rural que possuem classes multisseriadas de 1ª a 4ª série, apesar de representarem 19% dos alunos do município, proporcionalmente, a reprovação e abandono são maiores quando comparando as escolas da mesma modalidade de ensino, que não possuem classes multisseriadas, localizadas na zona urbana do município.

A distorção idade-série, que também apresentou taxas maiores na zona rural, principalmente nas últimas séries do ensino fundamental, comprova que o trabalho, de alguns alunos, na colheita do café, reflete diretamente em sua freqüência e rendimento, levando a reprovação ou o abandono do ano letivo. Muitos alunos desistem dos estudos e os que retornam no ano seguinte já estão em idade defasada em comparação aos demais alunos que freqüentam a mesma série.

Após análise dos dados apresentados neste estudo concluiu-se que, com base na projeção populacional feita para 2010 do município de Castelo, parte dos investimentos municipais devem ser alocados para as modalidades de ensino voltadas para jovens e crianças. Porém, o município ainda necessita de muitos investimentos para melhoria da infra-estrutura das escolas do ensino fundamental, em especial nas escolas da zona rural.

O ensino fundamental é condição necessária para se chegar ao ensino médio e posteriormente ao ensino superior. Não é possível planejar um ensino médio e superior de qualidade para o município sem antes oferecer o meio para alcançá-los.

Referências bibliográficas

AMARAL, Sandra Raimundo de Moura. A Escola Família Agrícola e o Desenvolvimento Comunitário Profissional: Um Estudo da Escola Olivânia, Anchieta, ES. (1979-2000). Brasília: 2002.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. Por uma Educação do Campo.2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004

AZEVEDO, José Clóvis de. Estado planejamento e democratização da educação. In: SOUZA & FARIA. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BORGES, Andréa da Silva et al. Projeções Populacionais no Brasil: Subsídios para seu Aprimoramento. ABEP, 2006 Caxambu, 2006.

BRASIL, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censos Demográficos. FIBGE: Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, A Educação no Brasil Rural, Brasília, 2006.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, Panorama da Educação no Campo, Brasília, 2007.

_____, Ministério da Educação, Lei nº. 11.274, de 2006. Brasília: fev. de 2006.

_____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria da Educação das Unidades da Federação. Censo Escolar. Brasília: INEP. Brasília, 2007.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS et al. Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino – problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

CALDART, R.S. Por Uma Educação no Campo: Traços de uma identidade em construção In: Por uma Educação do Campo. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

CAMARANO, A. A. (org.), 1999. Muito Além dos 60: Os Novos Idosos Brasileiros. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 1999.

CAPELLESSO, Maria Ottilia. Escolas multisseriadas esperam mudanças. Consciência, Palmas (PR). INEP, 2004

CARBONARI, Francisco José. Municipalização do Ensino: Das velhas práticas às novas perspectivas. In: Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino – problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

CARVALHO, José Alberto Magno & GARCIA, Ricardo Alexandrino. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. Cad. Saúde. Vol. 19. n 3 Rio de Janeiro, 2003.

CERQUEIRA, Cézar Augusto e GIVISIEZ, Gustavo Henrique Naves. Conceitos básicos em Demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz G.; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2004

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo : Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo : Cortez, 2006.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. Poder local e o dirigente municipal de ensino In: MARTINS et al. Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino – problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GARCIA, Walter E. Administração educacional em crise. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Tecnocratas, educadores e dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Sylvia Carrapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

GIVISIEZ, Gustavo Henrique Naves; OLIVEIRA, Elzira Lúcia de. Educação: avaliação de indicadores e projeção de demanda em escala municipal. Campos dos Goytacazes: UCAM-Campos. Documento impresso. 2009. 98 p. (Relatório de Pesquisa. Observatório da Educação. CAPES/INEP).

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais, Cadernos CEDES v.21 n.55 Campinas, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. P. 53, São Paulo, Cortez, 2002.

LOBO, Yolanda Lima & FARIA, Roberto. A questão política do direito à educação da população do campo. In: SOUZA & FARIA. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Brasília, INEP, 1982.

MARTINS et al. Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino – problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, Ângela Maraia. Autonomia da Escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MC. Ministério das Cidades. Brasília. DF; CEDEPLAR. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Belo Horizonte. MG; UCAM-Campos. Universidade Candido Mendes-Campos. Campos dos Goytacazes. RJ. Projeção populacional para o Brasil e unidades da federação, por idade, 2000-2020, Cenário Básico. CEDEPLAR: Belo Horizonte. 2007. 79 p. (Relatório de Pesquisa. Uso Restrito).

MOLINA, M.C. A Educação Básica e o Movimento Social no Campo, In: Por uma Educação do Campo.2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

MOREIRA. Morvan de Mello. Envelhecimento da População Brasileira: Aspectos Gerais., Brasília: Fundaj, 2006.

OLIVEIRA, D. A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. *In:* FERREIRA, Naura S.C., AGUIAR, Márcia A. S. Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; e CERQUEIRA, Cézar Augusto. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz G.; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil – 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANDER, Benno. Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello & FARIA, Lia Ciomar Macedo. O Processo de Construção da Educação Municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: SOUZA & FARIA. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

VASCONSELOS, Maria Celi Chaves. Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In: SOUZA & FARIA. Desafias da Educação Municipal. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo : Cortez, 2006.

WEBER, S. Democratização e descentralização: política e práticas. *Revista Brasileira de Administração Educacional*, Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 1993.