

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202329327339>

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE COM BASE NO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB)

*Educational Opportunities in Rural Areas:
an analysis based on Brazilian Education
Opportunities Index (IOEB)*

Oportunidades educativas en áreas rurales:
un análisis basado en el Índice Brasileño
de Oportunidades Educativas (IOEB)

Renata GRINFELD

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Correo-e: renata.grinfeld@comunidadeeducativa.org.br

Sanny SILVA DA ROSA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Correo-e: ssdarosa@uol.com.br

Recibido: 17 de octubre de 2022

Envío a informantes: 15 de diciembre de 2022

Aceptación definitiva: 12 de febrero de 2023

RESUMO: Este artigo discute as oportunidades educacionais na educação do campo no Brasil, em diálogo com estudos que trazem à tona os desafios educacionais encontrados nesses contextos e de análises realizadas com dados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – IOEB – em contextos rurais. Na primeira parte, os desafios da educação do campo são cotejados com normativas federais que, embora reconheçam as

suas especificidades, não foram acompanhadas de políticas públicas capazes de oferecer respostas às suas demandas e mitigar suas carências. Em seguida, apresenta os indicadores que compõem esse índice e discute resultados de um estudo sobre as oportunidades educacionais no campo, identificadas por pessoas que vivem em territórios com características predominantemente indígenas, quilombolas, rurais e de fronteira. A despeito de alguns avanços, conclui-se que, em comparação aos contextos urbanos, a educação no campo no Brasil mantém-se em situação de evidente desvantagem.

PALAVRAS-CHAVE: oportunidades educacionais; educação do campo; desigualdades; Índice de Oportunidades Educacionais; Brasil.

ABSTRACT: This article discusses educational opportunities in rural education, in dialogue with studies that bring to light the educational challenges found in these contexts and analyzes carried out with data from the Brazilian Education Opportunities Index – IOEB – in rural contexts. In the first part, the challenges of rural education are compared with federal regulations that, although they recognize their specificities, were not accompanied by public policies capable of offering answers to their demands and mitigating their needs. It then presents the indicators that make up this index and discusses the results of a study on educational opportunities in the countryside, identified by people living in territories with predominantly indigenous, quilombola, rural and border characteristics. Despite some advances, it is concluded that, compared to urban contexts, education in the countryside remains at an evident disadvantage.

KEY WORDS: educational opportunities; rural education; inequalities; Brazilian Education Opportunities Index; Brasil.

RESUMEN: Este artículo discute las oportunidades educativas en la educación rural en Brasil, en diálogo con estudios que revelan los desafíos educativos encontrados en estos contextos y análisis realizados con datos del Índice Brasileño de Oportunidades Educativas –IOEB– en contextos rurales. En la primera parte, se comparan los desafíos de la educación rural con las normas federales que, si bien reconocen sus especificidades, no fueron acompañadas de políticas públicas capaces de ofrecer respuestas a sus demandas y mitigar sus necesidades. Luego presenta los indicadores que componen este índice y discute los resultados de un estudio sobre oportunidades educativas en el campo, identificadas por personas que viven en territorios con características predominantemente indígenas, quilombolas, rurales y de frontera. A pesar de algunos avances, se concluye que, en comparación con los contextos urbanos, la educación rural en Brasil permanece en una evidente desventaja.

PALABRAS CLAVE: oportunidades educativas; educación rural; desigualdades; Índice de Oportunidades de Educación Brasileña; Brasil.

1. Introdução

A DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NOS diferentes territórios brasileiros demonstra, entre outros aspectos, que as condições da educação em contextos rurais são ainda muito precárias, principalmente, quando comparadas a zonas urbanas. Embora existam normativas e documentos oficiais que

reconheçam e tentam garantir os direitos educacionais às populações do campo, a realidade que se impõe é ainda muito distante dos objetivos e metas descritas no papel.

O Ioeb – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – traz uma perspectiva de análise territorial que amplia o olhar para buscar compreender o que cada território deveria oferecer a seus estudantes. A noção de território emerge, assim, como categoria chave para a efetivação dos direitos educacionais e para a discussão de estudos que têm como objeto as oportunidades educacionais. A partir deste índice, o estudo *Oportunidades Educacionais em territórios com características predominantemente indígenas, quilombolas, rurais e de fronteira* (CEDAC, 2020) – principal objeto deste artigo – buscou trazer uma sistematização sobre o que são, de fato, oportunidades educacionais nesses territórios.

Embora a discussão central deste trabalho seja a educação do campo, há de se considerar que a ruralidade contempla uma diversidade de formas de vida e de socialidades, como a dos indígenas e a dos quilombolas, por exemplo. Às diversidades étnicas e culturais que caracterizam a sociedade brasileira se somam as desigualdades econômicas estruturais e a fragilidade das políticas públicas, o que torna as oportunidades educacionais uma questão especialmente complexa. Nos limites deste artigo, procuraremos traçar um panorama dessa problemática, a partir de um estudo que tomou como base os indicadores do Ioeb em localidades tipicamente rurais.

2. Garantias para a educação do campo: um breve histórico

Embora tenha conquistado direitos e reconhecimento legal por pressão de lutas dos movimentos sociais, a educação do campo no Brasil ainda sofre por não garantir a escuta das demandas da população que vive nos contextos rurais. Entre outros fatores, essa realidade é fruto de uma lógica urbanocêntrica que pouco dialoga com as realidades desses contextos. Com efeito, tal lógica tem raízes históricas profundas, fincadas no passado colonial latinoamericano marcado por dualidades, assim descrito por Anísio Teixeira, em texto de 1962, em que tratou da distância entre os valores proclamados e os valores reais da educação brasileira:

A vida do recém-descoberto Continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; «fé e império»; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos, mas, quando muito, «cruzados». Não vinham organizar nem criar nações mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã. (Teixeira, 1962, p. 59)

Tardiamente, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, em seus artigos 205 e 206, a educação como «direito de todos e dever do Estado e da família», bem como garante «igualdade de condições para o acesso e permanência na escola», o que inclui, certamente, as populações das zonas rurais. Em 2002, a Resolução CNE/CEB No. 1 trouxe Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o que significou um grande avanço, pois admitia as especificidades inerentes a esse contexto. Em seu parágrafo único, manifesta:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002)

Em 2006, o Parecer CNE/CEB n.º 1/2006 reconheceu os Dias Letivos da Alternância, o que representou outro aspecto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico no meio rural, já que muitas famílias trabalham em colheitas que acontecem em determinadas épocas do ano e levam seus filhos consigo. Mesmo com esse Parecer, ainda há localidades que não reconhecem a necessidade de definir calendários letivos diferenciados, fazendo com que muitas crianças tenham que abandonar a escola, já que precisam acompanhar seus familiares para garantir os meios de sua sobrevivência.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB n.º 2 estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, como, por exemplo, a regulamentação e financiamento de transporte e merenda garantida pelo regime de colaboração entre estados e municípios. Em seu Artigo 1.º, a referida Resolução reconhece que:

A Educação do Campo compreende Educação Básica em suas etapas de Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros. (Brasil, 2008)

Em 2010, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 classificou a educação do campo como modalidade específica da educação básica, apontando a necessidade de adequações da escola às especificidades da vida rural e às particularidades de cada região do território nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) reconheceram, portanto, a existência de uma educação *no* e *do* campo, destacando a importância de valorizar e contemplar a diversidade de conhecimentos e experiências culturais dessas populações nos currículos escolares. Artigo recentemente publicado por pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) enfatizou que:

Nas diretrizes, a modalidade de educação do campo é prevista com adequações à realidade rural, com base em uma pedagogia própria, bem como conteúdos curriculares e metodologias adequadas aos seu contexto. A novidade é que o documento faz referência a metodologias pertinentes à experiência de vida no campo, como a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância. A primeira relacionada à sustentabilidade e a segunda ao mundo do trabalho e à possibilidade de que o tempo escolar e o tempo dedicado à reprodução do modo de vida sejam integrados. A proposta pedagógica das escolas do campo, segundo o documento, deve contemplar a diversidade do campo no que se refere aos aspectos sociais, culturais, geracionais, econômicos, de gênero e de etnia. (Lima, Santos e Azevedo, 2021, p. 82)

Ainda em 2010, o Decreto n.º 7.352 de 4 de novembro de 2010 instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

– PRONERA – destinados a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior para as populações do campo, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Porém, a concretização dos direitos anunciados não foi garantida na ponta, dada a generalidade e a ausência de objetividade com que a Educação no Campo foi tratada nos dois últimos planos nacionais de educação, cuja vigência é de 10 anos.

Referindo-se às diretrizes do PNE 2001-2011, Santos (2018, p. 200) observou que «das dez diretrizes que orientam as metas e estratégias desse documento, não se vislumbra nenhuma que contemple, especificamente, a educação da população camponesa» e que a educação do campo aparece de forma genérica e pouco objetiva, sem nenhuma menção no currículo à cultura e à produção de conhecimento do campo. Quanto ao PNE (2014-2024), a autora observa que, embora essa modalidade tenha sido mencionada de forma mais evidente no novo texto, enquanto política pública, não apresentou avanços substantivos. «Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado» (Santos, 2018, p. 203).

Ademais, as políticas públicas educacionais pouco refletem as diversidades culturais e geográficas e acabam por desconsiderá-las adotando, preferencialmente, práticas homogêneas e hegemônicas. A pesquisa *Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil* certifica essa realidade ao apontar a dimensão das avaliações educacionais nos diferentes territórios:

A educação, vista na perspectiva da urbanidade, supõe um mundo igual, em que as cidades todas se assemelham, nas quais os indivíduos e grupos atendem às mesmas demandas e projetam futuros semelhantes. Voltamos assim ao tema da igualdade. A perversidade do uso irrefletido do princípio da igualdade se revela quando as avaliações de aprendizagem constatarem que bons resultados escolares mantêm elevada correlação com a escolaridade dos pais e o nível de renda das famílias. Educação é uma herança de classe. Como torná-la um direito de todos e de cada um? (Montechiare e Lázaro, 2020, p. 23)

Em um país tão desigual como o Brasil, conceber o princípio da igualdade como uma garantia de direitos é um equívoco, uma vez que para que haja igualdade de direitos, são necessários mais recursos em territórios onde há maior escassez e adversidades. Por isso, o princípio da equidade precisa fazer parte das escolhas políticas a fim de garantir a igualdade de condições a que deveríamos aceder.

O tema das avaliações, junto a outros aspectos considerados relevantes para uma revisão de políticas públicas no e do campo, será retomado mais adiante, a fim de se criar uma sistematização das dimensões que precisam ser consideradas para que as normativas vigentes de fato reconheçam a diversidade das realidades existentes no país.

3. As oportunidades educacionais em contextos rurais a partir da noção de território

Muitas podem ser as definições para oportunidades educacionais, a depender de uma variedade de dimensões implícitas nos diferentes contextos brasileiros. Familiares,

professores/as, ter uma escola próxima, transporte, alimentação, a presença de um centro cultural e/ou religioso, presença de lideranças comunitárias, participação na escola, gestão democrática, valorização de identidades, entre outros, são algumas possibilidades de respostas quando se pergunta a diferentes pessoas o que, para elas, consiste em uma oportunidade educacional.

O Ioeb – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – nasce da necessidade de se sistematizar, a partir de indicadores consolidados, regulares e oficiais, as oportunidades educacionais oferecidas em determinado território. Com o objetivo de traduzir as oportunidades educacionais oferecidas nos territórios, o Índice de Oportunidade da Educação Brasileira – Ioeb – teve sua primeira edição em 2015 e é divulgado a cada dois anos. É composto por 2 grupos de subindicadores: a) o de insumos – jornada escolar, escolaridade docente, experiência do diretor e matrícula na Educação Infantil; e o de resultados – Ideb dos anos iniciais ajustado¹; Ideb dos anos finais ajustado; e taxa líquida de matrícula no Ensino Médio (CEDAC, 2021).

Vale registro que o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) é um indicador que sintetiza, em uma nota de zero a 10, a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e o desempenho médio obtido pelos estudantes nas provas aplicadas pelo governo federal. Já a taxa líquida de matrícula é um indicador que verifica o acesso ao sistema educacional dos estudantes que se encontram na idade recomendada em cada um dos três níveis da educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Assim, o Ioeb é um índice composto por um conjunto de fatores que, estatisticamente, representam a qualidade da oferta da educação básica de uma determinada localidade (município, estado ou D.F.), incluindo as crianças e jovens que estão fora da escola. Dessa forma, faz uma provocação para que uma localidade consiga se avaliar em seu conjunto e não apenas por redes de ensino. A provocação vai além da cooperação entre estados e municípios, pois inclui a corresponsabilização de outras instituições, como universidades, ONG e sociedade civil, a fim de potencializar as oportunidades educacionais oferecidas em um determinado território.

Nesse sentido, o conceito de território formulado por Milton Santos (2005) é categoria chave para a análise das oportunidades educacionais abrangidas pelo Ioeb. De acordo com este geógrafo brasileiro:

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. [...] O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. [...] Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas. (Santos, 2005, pp. 255-256)

Na perspectiva desse conceito, o estudo *Oportunidades Educacionais em territórios com características predominantemente indígenas, quilombolas, rurais e de fronteira* teve duas etapas. Em um primeiro momento, fez uma análise quantitativa do Ioeb em dez municípios das regiões Norte e Nordeste com essas características a fim

¹ O Ioeb ajustado é feito com base background familiar usando como fator de ajuste a escolaridade média dos pais. (Cf. Nota Técnica CEDAC, 2021).

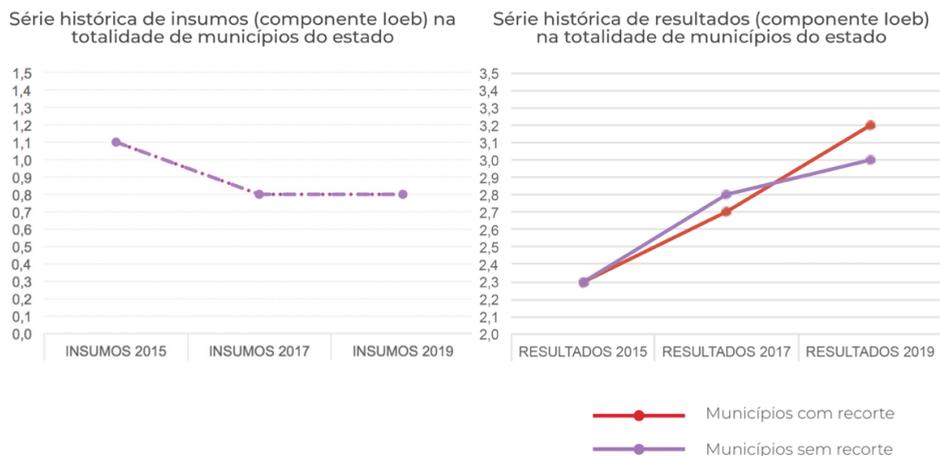
de responder como o índice se comporta nessas localidades a partir de semelhanças e diferenças com os outros municípios do mesmo estado.

Para isso, buscou padrões de comportamento em suas séries históricas; nas análises dos indicadores de insumos e resultados; e em análises por quartis, divididos de acordo com a população e número de matrículas. No caso dos municípios com características rurais, em comparação com os não rurais de seus estados, não houve um padrão de comportamento.

Em dois dos três estados presentes no estudo – Amapá e Bahia – o comportamento do Ioeb se manifestou de forma inversa: enquanto em um deles, os municípios com recorte rural se destacaram, apresentando melhores desempenhos, no outro foi o contrário, o que nos leva a indagar em que medida as políticas públicas de cada estado interferem nessas condições. A primeira parte do estudo identificou o comportamento do índice e revelou tendências nos territórios analisados, mas não as razões pelas quais apresentam tais comportamentos.

A fim de ilustrar essas diferenças, mostram-se dos resultados desta parte do estudo², destacando o recorte rural e os estados que apresentaram melhores desempenhos neste recorte: Amapá e Bahia, respectivamente

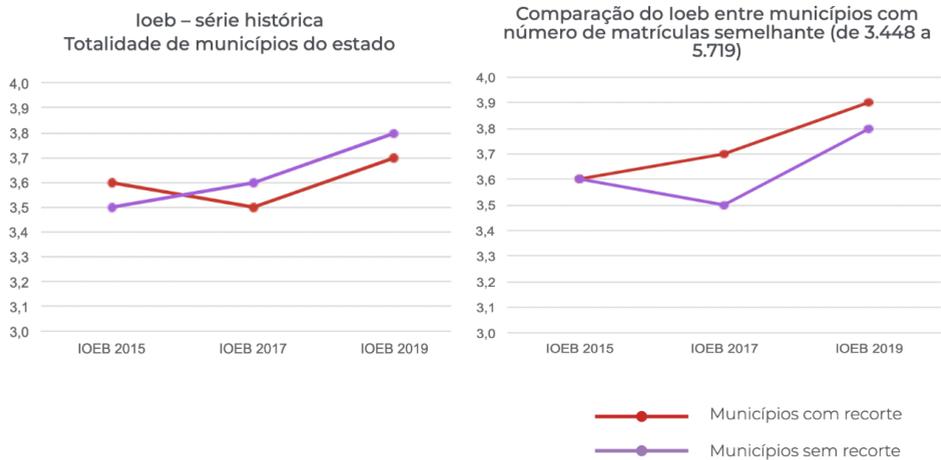
[Amapá] Em relação aos insumos, ambos os grupos apresentaram queda entre 2015 e 2017 e ficaram estagnados entre a segunda e a terceira edição. Não há diferença numérica. Em relação aos resultados, municípios rurais e não rurais apresentaram curvas ascendentes, e o grupo com recorte apresentou maior crescimento entre 2017 e 2019, abrindo uma pequena diferença numérica. (CEDAC, 2020, p. 115)



Fonte: CE CEDAC, 2020.

² Ioeb. A parte 1 do estudo citado encontra-se no Anexo do Relatório do estudo da parte 2. Disponível em: https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Oportunidades-Educacionais_Estudo-Ioeb_02.pdf Acesso 05 fev 2023.

[Bahia] Ao observar a série histórica, nota-se que os municípios não rurais apresentaram uma pequena diferença numérica (0,1) em relação aos rurais. Entretanto, quando olhamos municípios com a mesma faixa de matrículas, nota-se que os rurais apresentaram melhor desempenho no Ioeb. (CEDAC, 2020, p. 116)



Fonte: CE CEDAC, 2020.

Nesses dois casos, a hipótese de um comportamento que se contradiz à tendência relatada na introdução deste trabalho – sobre a desvantagem da educação no campo – se relaciona às possíveis políticas locais implementadas nestes municípios e, consequentemente, que geram diferenças de oportunidades educacionais em seus territórios. Evidencia-se, assim, a partir da limitação do estudo realizado, uma análise mais aprofundada das políticas educacionais implementadas nesses municípios no período analisado.

Para ampliar a compressão sobre oportunidades educacionais nestes territórios, o estudo seguiu com uma análise qualitativa a partir de entrevistas realizadas com integrantes das comunidades educativas de cada localidade participante do estudo. Os recortes do estudo foram localidades com características predominantemente indígenas, quilombola, rurais e de fronteira. Embora tragam especificidades distintas, são localidades predominantemente rurais. Assim, compreende-se que os pontos apresentados a seguir, considerados como oportunidades educacionais comuns nos quatro recortes do estudo, refletem essa diversidade, embora este artigo tenha seu foco na modalidade da educação do campo.

O primeiro ponto identificado como oportunidade educacional no estudo foi a valorização das identidades locais. Embora a BNCC contemple uma parte diferenciada para que populações tradicionais possam abordar seus conteúdos, a luta pela valorização das identidades vai além: não basta, por exemplo, o trabalho específico sobre saberes e culturas indígenas para estudantes de escolas indígenas. É preciso dialogar com os conteúdos globais. É preciso que as escolas ditas «regulares» também

trabalhem esses conteúdos e reconheçam esses saberes para que haja, de fato, uma valorização social, uma construção identitária que possa romper com paradigmas e preconceitos.

Montechiare e Lázaro (2020) destacam essa realidade e seus impactos, quando as políticas públicas desconsideram as diversidades existentes:

A importância de compreender as relações entre educação e território cresce com as imposições da globalização. Todos os sistemas de ensino são afetados, na medida em que se torna hegemônica a percepção de que um mundo comum se sobrepõe aos espaços cotidianos. Estes, no sul global, são marcados por determinadas práticas e tradições tidas como inferiores às hegemônicas, e se tornam objeto de preconceito e discriminação. (Montechiare e Lázaro, 2020, p. 27)

O ponto a seguir destaca, assim, como a articulação entre os saberes locais globais ou, tradicionais e convencionais se articulam. É nessa construção curricular que as oportunidades educacionais podem surgir a partir do momento em que criam ou não sentido ao processo de aprendizagem. Segundo o próprio estudo:

Faz-se necessário, então, romper com uma cultura homogeneizadora e enraizada que determina ações práticas para que as representações das diferenças possam aparecer no cotidiano escolar. Para isso, além de gestores(as) e professores(as) que valorizem essas diferenças, a participação das comunidades – familiares e lideranças do entorno – na elaboração de currículos municipais e também de projetos político-pedagógicos das escolas é fundamental para dar início a essas transformações. (CEDAC, 2020, p. 80)

Ainda sobre a questão curricular, o estudo captou algumas falas que demonstram a necessidade de se vincular às realidades locais:

Joaquim deu o exemplo do açaí: «Se 100% de uma população consome açaí diariamente, como é que o açaí não vai entrar no currículo?» Ótima colocação à qual responderam que, a partir da BNCC e da possibilidade da LDB de formatar um currículo com 40% de conteúdos diversificados, a formação prática entrou de forma a transformar o entorno e as riquezas locais em currículo: «O cultivo do açaí, da castanha, da mandioca e do camarão é cultural e pode ser a base de projetos de economia local que têm início na escola». Ou seja, o diálogo com a própria realidade, a valorização do contexto local e a parceria com as famílias são considerados oportunidades educacionais. (CEDAC, 2020, p. 62)

Mas, para que esse currículo e valorização das identidades seja possível, se faz necessários oferecer formação de professores – inicial e continuada – que possibilitem a ação efetiva nesses diferentes contextos, frente às diversidades existentes. No contexto rural, um dos maiores desafios é o trabalho em escolas multisseriadas. Essas escolas reúnem estudantes de diferentes idades e conhecimentos em uma única sala de aula com um único professor. Mas este professor foi formado para trabalhar em salas seriadas, seguindo o modelo urbanocêntrico e homogêneo.

Assim, essas escolas são vistas por suas comunidades como um «mal necessário» (Hage e Barros, 2010), ou seja: reconhecem sua precariedade, mas é melhor do que nada. Entretanto, há uma nova perspectiva que valoriza essas escolas, inclusive a diversidade de saberes dos estudantes como fonte de interação e aprendizagem entre eles.

[...] a composição heterogênea das turmas e escolas (multi)seriadas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e, também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem. Isso propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular. (Hage e Reis, 2018, p. 81)

Para que essa nova abordagem seja possível, a formação docente precisa olhar para essas realidades a fim de preparar docentes capazes de reconhecerem e valorizarem tal diversidade. Para além do trabalho nas salas multisseriadas, a formação docente específica para a educação do campo também foi apontada, entre tantos outros, como oportunidade educacional como um aspecto articulador capaz de qualificar diferentes dimensões estruturantes que têm como foco um mesmo objetivo: a melhoria da qualidade educacional de crianças, adolescentes e jovens. Neste sentido, Maria Lúcia, uma das entrevistadas do município Ibitiara-BA, ressalta a importância do papel do coordenador pedagógico na formação continuada:

O coordenador aqui não é ‘de gabinete’, eles atuam para fazer a formação dos professores, acompanhar práticas de sala de aula, analisar os resultados e ir ajustando seus planos de trabalho. A atuação do diretor também tem um olhar muito específico para a parte pedagógica, fornecendo apoio ao coordenador o tempo todo. (CEDAC, 2020, p. 55)

Representantes comunitários do município de Mazagão, estado do Amapá, de recorte rural, por exemplo, relataram problemas de rotatividade de professores, falta de adaptações curriculares e incentivos públicos. Nesse cenário, a parceria com as universidades passa a ser uma estratégia importante para mitigar o problema. Com isso, jovens estudantes voluntários adquirem experiência e certificação da instituição parceira e depois, «tanto a escola como o próprio profissional, quando formado, tomam juntos a decisão sobre a contratação». (CEDAC, 2020, p. 63)

Ou seja, a consciência da corresponsabilização pela educação em diferentes âmbitos é necessária. Seja dos diferentes atores de uma mesma comunidade escolar e seu entorno, seja com universidades, ONGs ou entes federativos. O regime de colaboração entre estados e municípios, embora presente nos marcos legais da educação brasileira, é ainda pouco praticado. O estudo aponta para uma visão integrada do território, que considere o estudante como munícipe que frequenta diferentes redes de ensino e, portanto, está sob a responsabilidade de todas elas e não apenas de uma.

O financiamento de políticas que contemplem um planejamento contextualizado e, portanto, a diversidade de gastos de acordo com condições geográficas, por exemplo, também é visto como uma oportunidade educacional. De acordo com o estudo, embora o estado e a própria prefeitura contribuam, por meio de verbas provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), recursos provenientes de doações de particulares, empresas e organizações da sociedade civil constituem um modelo diversificado de financiamento que ampliam as oportunidades educacionais.

Reconhecer que determinada localidade precisa gastar mais recursos para dar acesso a populações isoladas ou mais distanciadas é fator importante para a redução das desigualdades. Em outras palavras, para garantir a equidade, não se pode fazer uma

divisão igualitária, já que as condições são diferentes. É preciso dar mais a quem tem menos.

Por fim, as avaliações aparecem como oportunidade educacional quando há processos que reconhecem avanços da aprendizagem independentemente das provas oficiais. Os indicadores não revelam esses processos e, por isso, seria necessária uma revisão das avaliações externas, de forma que possam também reconhecer tal diversidade. Isso porque ficou evidenciado na etapa qualitativa do estudo que embora os resultados das avaliações possuam um valor potencial como guias para as tomadas de decisão, em geral, as provas externas não consideram a diversidade cultural e as vivências das populações dos diferentes territórios. Ademais, a vinculação de recursos ao desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala tende a conflitar com os declarados objetivos de equidade das políticas educacionais brasileiras.

4. Considerações finais

Ao reconhecermos as especificidades da vida no campo é possível vislumbrar uma série de políticas educacionais que podem, de fato, apoiar nos processos de ensino e aprendizagem desses diferentes contextos, valorizando os conhecimentos e as culturas regionais.

Considerando os resultados do estudo que foi objeto deste artigo, destacam-se aspectos comuns levantados pelas comunidades com vistas a ampliar as oportunidades educacionais em seus territórios. São eles: currículos que contemplem conhecimentos locais articulados aos conhecimentos globais; investimentos na formação inicial e continuada de docentes e gestores para atuar com a diversidade de culturas características da sociedade brasileira; incremento das parcerias e acordos de cooperação com universidades e organizações não-governamentais engajadas com o projeto de democratização da educação; aprimoramento das políticas que levem em conta a realidade orçamentária das diferentes regiões, bem como os propósitos de distribuição equitativa das oportunidades educacionais, como os declarados no PNE 2014-2024.

Entretanto, para que isso aconteça, é preciso romper com a lógica homogênea e hegemônica existente e, efetivamente, operacionalizar as políticas educacionais. Não se trata de uma tarefa simples, visto que a luta por direitos educacionais das populações mais vulneráveis, como as que vivem no campo, é antiga e costuma se deparar com obstáculos estruturais, como reiterou Anísio Teixeira na seguinte passagem do já mencionado ensaio:

A realidade [...] é que nos acostumamos a viver em dois planos, o «real», com as suas particularidades e originalidades, e o «oficial» com os seus conhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. (Teixeira, 1962, p. 62)

Sem desconsiderar as reais conquistas de direitos obtidas a partir da Constituição Cidadã – como é chamada a Constituição Federal brasileira de 1988 – continuamos muito aquém dos propósitos declarados em nossa legislação. As desigualdades gritantes da educação no campo, em relação a dos contextos urbanos do país – que, por sua vez, também continuam precárias e padecem do descaso dos atuais governantes – infelizmente, corroboram a atualidade da análise feita por Anísio Teixeira seis décadas atrás.

5. Referências

- BRASIL. (1988). *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. RECUPERADO EM 21 DE JUNHO DE 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (2001). *LEI N.º 101072, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 21 de junho de 2022, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
- BRASIL. (2002). *RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, de 3 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado em 21 de junho de 2022, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. (2008). *RESOLUÇÃO N. 2, de 28 de abril 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Recuperado em 21 de junho de 2022, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- BRASIL. (2014). *LEI N.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 21 de junho de 2022, de <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- CEDAC - COMUNIDADE EDUCATIVA. (2020). *OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM TERRITÓRIOS COM CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTEMENTE INDÍGENAS, quilombolas, rurais e de fronteira*. Recuperado em 21 de junho de 2022, de https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Oportunidades-Educacionais_Estudo-Ioeb_02.pdf
- CEDAC – COMUNIDADE EDUCATIVA. (2021). *METAS SOCIAIS. ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - IOEB 2021*. RECUPERADO EM 21 DE JUNHO DE 2022, de <https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Nota-tecnica-Ioeb-2021.pdf>
- HAGE, S. A. M. e Barros, O. F. (2009). Currículo e educação do campo na amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Revista Espaço Do Currículo*, 3(1). Recuperado em 21 de junho de 2022, de <https://doi.org/10.15687/rec.v3i1.9097>
- HAGE, S. M. e Reis, M. I. A. (2018). Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi) seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *Em Aberto*, 31(101), 77-91. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3230/2965>
- LIMA, M. A. B.; Santos, R. dos e Azevedo, A. R. (2021). As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007-2019). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 75-126. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4889/3884>
- MONTECHIARE, R. e Lázaro, A. (o rgs.). (2020). *Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil*. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

- SANTOS, M. (2005). O retorno do território. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 6(16) (jun). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>
- SANTOS, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 26(98), 185-212. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLTl-Vr3DhQhb/?format=pdf&lang=pt>
- TEIXEIRA, A. (1962). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 37(86), 59-79.

