

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

JAQUELINE DANIELA BASSO

**AS ESCOLAS NO CAMPO E AS SALAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.**

SÃO CARLOS

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

JAQUELINE DANIELA BASSO

AS ESCOLAS NO CAMPO E AS SALAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para defesa.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Nível: Mestrado

Candidata: Jaqueline Daniela Basso

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B322ec Basso, Jaqueline Daniela.
As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo : um estudo sobre as condições da educação escolar / Jaqueline Daniela Basso. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
155 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Educação no campo. 3. Educação do campo. 4. Escola no campo. 5. Classe multisseriada. 6. São Paulo (Estado). I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Jaqueline Daniela Basso
São Carlos 22/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof^ª. Dr^ª. Katia Regina M. Caiado

Prof^ª. Dr^ª. Fábio Fernandes Villela

Prof. Dr. Marcos Cassin

Katia Regina M. Caiado

Fábio Fernandes Villela

Dedico este trabalho a meu pai Nelson, minha mãe Fátima e a meu irmão Jeferson que incondicionalmente me apoiaram e acreditaram sempre em meus objetivos.

EPIGRAFE

Na história humana não há exemplo de que a generosidade dos fortes seja fator de libertação das grandes massas oprimidas. Os carcereiros não rompem cadeias, não rompem muralhas, não derrubam bastilhas. Só os oprimidos ganham sua libertação, através de uma luta em que não escolhem entre a vida e a liberdade.

Leonel Brizola Conferência do Caco. In: A Questão Agrária no Brasil, vol. I. p.256.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente,

A meu orientador Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto por sua generosidade acadêmica, pelos muitos momentos dedicados em minha orientação e por tudo que me ensinou e continua ensinando nesta caminhada;

Aos professores Dr. Marcos Cassin, Dr. Fábio Fernandes Villela e à professora. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, pela disponibilidade e contribuições muito valiosas dadas ao trabalho;

À Maria Cristina Bezerra, que também muito me ensinou e contribuiu para a pesquisa;

Aos amigos do GEPEC, que com generosidade, contribuíram para minhas reflexões e avanço na pesquisa;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq; pelo apoio financeiro, sem o qual esta pesquisa não seria possível;

À minha família, meu pai Nelson que sempre me apoiou e acreditou que seria possível, a minha mãe Fátima e meu irmão Jeferson, que com sua admiração e entusiasmo colaboraram na caminhada; à minha avó Madalena e minha prima Daniela pela torcida e carinho constantes;

À minha amiga Lucinéia, que me ajudou não só como exemplo de pesquisadora, mas como companheira em todos os momentos de minha vida; à Adriana e Joelma que me acolheram nos momentos em que mais precisei;

Às minhas companheiras de caminhada Andréa, Júlia, Paula, Adriana, Elianeide, Cleivane e Mônica, que compartilharam momentos de alegria e crescimento acadêmico;

À Marcilene que me encorajou e apoiou com a humildade que somente os grandes possuem, à Michele por ter me auxiliado pacientemente na construção do projeto, à Ana pelo apoio e acolhimento, e

A todos aqueles que me ajudaram e por ventura deixei de mencionar e que torceram pelo sucesso de meu trabalho.

RESUMO

Buscamos neste trabalho descrever e analisar as condições da educação no meio rural paulista tendo em vista o processo histórico e os determinantes econômicos que as produziram. Para tanto, inicialmente, realizamos uma contextualização histórica acerca da manutenção das escolas no meio rural paulista em meio ao processo de implementação dos Grupos Escolares, o movimento pedagógico ruralista e a proposta da Reforma da Educação Rural, de 1932. Em seguida discutimos a influência do neoliberalismo e do Banco Mundial na economia e educação brasileira. Colocamos em pauta duas questões que permeiam a educação no meio rural desde o final da década de 1980, a primeira delas é, se a educação rural deve ser denominada no ou do campo, e a segunda é o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais, que foi retomado no Estado de São Paulo em 1988, e influenciou diretamente no número de escolas e salas multisseriadas no meio rural paulista e no volume de alunos que vivem neste meio e são diariamente transportados para escolas de outras comunidades rurais e das cidades. A partir destas considerações nos dedicamos às condições da educação no campo paulista, expondo e analisando indicadores como o número de matrículas, escolas e turmas seriadas e multisseriadas. Tratamos também de questões relevantes para a educação no campo como o transporte de alunos, o Programa Escola Ativa, que se voltou ao ensino nas turmas multisseriadas e a formação dos docentes que atuam no campo. Finalmente, realizamos um recorte dentre os municípios paulistas que possuem escolas no campo, para então, visualizarmos as condições infraestruturais e de disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nas escolas rurais paulistas. Assim, pretendemos com este estudo esclarecer questões até então pouco trabalhadas acerca da educação no campo paulista e oferecer subsídios para novas pesquisas na área.

Palavras-chave: Escolas no campo. Turmas multisseriadas. Condições de escolarização. Estado de São Paulo.

ABSTRACT

In this research we tried to describe and analyze the education conditions in the rural area in the state of São Paulo, according to the historic and economic facts that produced this reality. For this reason, first we made a historical research about the maintenance of the schools in the rural area of the state, inside de process of implementation of the School Groups, a ruralist pedagogical movement and the purpose to the rural education renovation, in 1932. After we discussed the neoliberalism and Wolrd Bank power inside the Brazilian economy and education, so, we discussed two special questions that are part of the rural education since the end of the eighties. The first one is if the rural education should be named “in” or “of” the countryside and the second one is about the nucleation process and the fact that many rural schools were closed in the state of São Paulo since 1988, which influenced directly in the number of schools and multisseriate classrooms in the rural area in São Paulo as such as in the content of students who live in this field and are daily took to schools in other communities, in the countryside or in the towns. Considering all these questions, we dedicated to the conditions of the rural education in the state of São Paulo, showing and analyzing some features as the number of registrations, schools and seriate and multisseriate groups in this area. We also discussed some other questions, as the transportation of the students, the Active School Program, which tried to answer the multisseriate groups and the teacher’s formation to work with these groups in the rural area. Finally, we realized a delimitation with some cities in the state of São Paulo that have schools in the rural area, then we tried to visualize the material conditions as such as the availability of information and communication technologies in the schools of the rural area in our state. So, with this research we want to make clear some questions about the education in the countryside of the state of São Paulo and give tools to new researches in this area.

Key-words: Schools in the countryside. Multisseriate classrooms. Conditions of schooling. State of São Paulo.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Oferta de ensino na zona rural do Estado de São Paulo, antes e a partir da vigência do decreto dos agrupamentos por tipo de escola.....	73
TABELA 2	Escolas por Dependência Administrativa- São Paulo-1995 e 1997.....	80
TABELA 3	Frequência de escolas no campo no Estado de São Paulo- 2009-2010.....	88
TABELA 4	Frequência de escolas no Estado de São Paulo 2009-2010.....	89
TABELA 5	Localização residencial X localização da escola- matrículas- Estado de São Paulo 2009-2010.....	89
TABELA 6	Escolas no campo por dependência administrativa- Estado de São Paulo 2009-2010.....	92
TABELA 7	Escolas em localização diferenciada no Estado de São Paulo- 2009- 2010.....	93
TABELA 8	Níveis e Modalidades de Ensino ofertados nas escolas do Estado de São Paulo- 2010.....	93
TABELA 9	Matrículas no Estado de São Paulo por tipo de turma- 2009-2010.....	96
TABELA 10	Matrículas nas escolas no campo no Estado de São Paulo por tipo de turma- percentual multisseriação- 2009- 2010	97
TABELA 11	Transporte- Matrículas de residentes no campo- Estado de São Paulo-2009-2010.....	104
TABELA 12	Matrículas- alunos residentes no campo que usam transporte escolar por etapa e modalidade de ensino 2009- 2010.....	105
TABELA 13	Orçamento do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar- Pnate- Brasil.....	109
TABELA 14	Frequência escolaridade docentes no Estado de São Paulo-	

	comparativo meio urbano e rural- 2010- valores absolutos e percentuais.....	125
TABELA 15	Número de escolas urbanas e rurais na amostra proposta 2009-2010.....	130
TABELA 16	Disponibilidade de energia elétrica da rede pública, na amostra selecionada-2010.....	132
TABELA 17	Dependências disponíveis nas escolas da amostra-2010.....	133
TABELA 18	Disponibilidade de laboratórios e biblioteca nas escolas da amostra-2010.....	135
TABELA 19	Disponibilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC- nas escolas da amostra-2010.....	136

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
Ceftru	Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo
Gestar	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE	Levantamento da Situação Escolar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina
Pape	Projeto de adequação do prédio escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	Planejamento Estratégico das Secretarias
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Projeto de Melhoria da Escola
PMFE	Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
Praler	Programa de apoio à leitura e escrita

ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIIG	Sistema Integrado de Informações Gerenciais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional do Estado Norte-Americano
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: DETERMINANTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL/ CAMPO.....	21
1.1 A educação no campo no Estado de São Paulo: breve histórico.....	21
1.2 O neoliberalismo e o Banco Mundial: influências na economia e na educação brasileira.....	44
1.3 Educação do ou no campo? O debate a partir da década de 1980.....	64
1.4 O processo de nucleação e o fechamento das escolas no campo a partir do final da década de 1980 no Estado de São Paulo.....	71
CAPÍTULO 2: AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	81
2.1 A educação no campo: as tendências nacionais e a situação no Estado de São Paulo.....	82
2.2 A multisseriação nas escolas paulistas.....	96
2.3 O Transporte de alunos do campo.....	104
2.4 Programa Escola Ativa: breve histórico e características.....	111
2.5 As possibilidades de formação docente na perspectiva da educação do campo e os níveis de certificação dos professores no Estado de São Paulo.....	118
2.6 As condições infraestruturais e a disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação das escolas no campo de uma amostra de municípios paulistas.....	128
CONCLUSÕES.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação no campo não tem recebido a atenção merecida pelos poderes públicos e acabou sendo colocada em segundo plano nos investimentos educacionais, o que tem gerado uma situação de precariedade e quase abandono. Nos anos 1930 os pedagogos e outros adeptos do movimento ruralista buscaram colocar a educação no campo em evidência, denunciando sua inadequação ao meio a que servia. Sud Menucci, maior representante do ruralismo pedagógico no Estado de São Paulo, esperava que a Reforma do Ensino Rural Paulista, arquitetada em 1932, resolvesse o problema daquilo que ele considerava inadequado na educação rural por meio da criação das Escolas Normais Rurais, que de acordo com ele formariam educadores identificados com a realidade de vida e labor dos trabalhadores rurais, que colaborariam para a fixação do homem à terra.

O ruralismo pedagógico e a proposta de uma reforma para a educação rural a colocaram em evidência nas décadas de 1930 e 1940. Entretanto este debate se arrefeceu e nos anos de 1945 a 1960, a educação no campo foi marcada por iniciativas de caráter assistencialista, que visavam sobretudo, a diminuição do analfabetismo entre jovens e adultos. Na década de 1970, a aceleração do processo de industrialização do país e conseqüente urbanização, reflexos do crescimento do capitalismo, fizeram com que, progressivamente, as atenções se voltassem novamente para a educação nas cidades. Assim, mesmo após oitenta anos das movimentações ruralistas e da proposta de uma reforma da educação no campo, é comum a constatação de que a educação escolar no campo é carente e deficitária, um indicador desta situação é a permanência das turmas multisseriadas e a precariedade das escolas, sobretudo, as unidocentes.

Além da escolarização no campo ser considerada carente, há um grupo de pensadores que acredita que o campo está acabando, conseqüentemente, não haveria necessidade de escolas neste meio, mormente no Estado de São Paulo, símbolo da industrialização e urbanização brasileiras. Desta maneira, pretendemos com este trabalho demonstrar que há demanda por escolas no campo paulista, realizando um estudo que mostre sua dimensão, bem como suas condições infraestruturais, desmistificando assim as questões como a de que o campo está acabando, que a população do campo não se interessa pela escola e de que a educação no campo carece de infraestrutura e formação humana.

Com este trabalho objetivamos expor e analisar as condições da educação no campo paulista, nos anos de 2009 e 2010. Optamos por este recorte temporal recente por acreditarmos que indicadores mais atualizados englobam condições anteriores. Pretendemos então, dimensionar a educação no campo paulista, por meio de indicadores como o número de matrículas, escolas e turmas, oferta dos níveis de ensino, ocorrência de turmas multisseriadas, número de alunos transportados, certificação docente, condições infraestruturais e disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação.

Para alcançar nosso objetivo buscamos primeiramente embasamento teórico que nos permitisse compreender o processo histórico e os determinantes políticos e econômicos que culminaram com as condições da educação no campo no Estado de São Paulo no período proposto, para tanto, embasados em Severino (2007, p. 122) realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir de pesquisas anteriores publicadas em dissertações, teses, livros e artigos em periódicos.

Os indicadores sobre a educação no campo paulista foram conseguidos por meio de pesquisa documental, cuja fonte não se constitui apenas “de documentos impressos, mas sobretudo de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” que ainda não foram analisados por outros pesquisadores (SEVERINO, 2007, p. 122). O procedimento utilizado foi a documentação que “é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condição de análise pelo pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). Assim, em nosso estudo, consideramos documentos os Microdados do Censo Escolar que foram extraídos, interpretados e apresentados por meio de tabelas que permitiram nossas análises.

Os Microdados do Censo Escolar ganham relevância enquanto fonte de estudos à medida que são dados coletados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, portanto oficiais, e servem de parâmetro para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil.

Buscamos analisar os dados coletados de modo dialético, que de acordo com Gamboa (2009, p. 105), trata as dimensões qualitativas e quantitativas dentro do princípio do movimento, ou seja, “essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno”.

“Na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa” (GAMBOA, 2009, p. 106). Portanto, sob esta perspectiva utilizamos os microdados do Censo Escolar, que são quantitativos, como matéria-prima para análises qualitativas sobre a educação escolar no Estado de São Paulo, e isto foi possível por meio do resgate histórico e da contextualização político-econômica que empreendemos no primeiro capítulo, que nos permitiu compreender os dados não como números desconexos, mas como resultados do processo histórico e das políticas educacionais.

Assim, o trabalho foi realizado da seguinte forma, começamos as leituras já no primeiro semestre de 2011 e a documentação em julho daquele mesmo ano. Dedicamos-nos primeiramente à Sinopse Estatística do Censo Demográfico 2009 e o Censo Demográfico 2010, para termos a dimensão da população rural paulista e conseqüentemente, da possível demanda por educação escolar existente no campo.

A segunda etapa da pesquisa documental, que foi realizada no início do primeiro semestre de 2012, se dedicou ao Censo Escolar por meio de seus microdados, nela coletamos e tabulamos os indicadores desejados. Começamos a escrita do trabalho pelo resgate histórico, seguindo a ordem cronológica nos dedicamos às influências econômicas e educacionais neoliberais a partir dos anos de 1970, em seguida abordamos questões que permearam a educação no campo no Estado de São Paulo a partir de fins da década de 1980, como a nucleação e fechamento de escolas no campo.

Feitas estas considerações que nos permitiram compreender o processo histórico e transformações econômicas que precederam o período estudado, os anos de 2009 e 2010, analisamos os indicadores obtidos com a documentação, abordando questões pertinentes à educação no campo, o que nos permitiu visualizar algumas das condições em que acontece a educação escolar no campo no Estado de São Paulo, como os níveis de ensino ofertados, número de escolas, demanda de alunos atendida no campo e transportada para as cidades, a multisseriação, níveis de certificação docente, além de condições infraestruturais e de disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nas escolas no campo.

O projeto que deu origem a este trabalho surgiu em meio às discussões acerca da educação no campo feitas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo-GEPEC/ UFSCar ainda em 2010. Debruçados sobre a questão da educação no campo,

principalmente, no Estado de São Paulo, percebemos que, sabíamos que esta educação existe e merece atenção, contudo, não conhecíamos sua dimensão. Assim, para suprir esta carência, este estudo começou a ser pensado enquanto trabalho de base que reunirá e analisará dados governamentais disponíveis, porém, não compilados.

A partir disto, realizamos um rigoroso levantamento da produção acadêmica na área de educação no campo/ meio rural, entre dezembro de 2010 e janeiro de 2011, em busca de teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em anais de congressos que tratassem da problemática da educação no campo paulista, as salas multisseriadas, suas condições infraestruturais e do Programa Escola Ativa, que se dedica ao ensino nas turmas multisseriadas.

Foram encontrados estudos de caso que fizeram referência às multisséries no Estado de São Paulo, e estudos mais abrangentes que trataram de temáticas como: a educação no campo, da formação e a prática docente no campo, as propostas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a heterogeneidade das turmas multisseriadas, os avanços e retrocessos da educação no campo brasileiro, a diferenciação da educação no e do campo e a importância do Materialismo Histórico na formação do professor do campo.

Após este levantamento, percebemos que muito se tem pesquisado sobre a educação no campo nos últimos anos, contudo, constatamos que a temática proposta neste trabalho requer estudos mais específicos, visto que, parece não ter ainda nenhum trabalho referendado quanto às escolas no campo e salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo das condições da educação no campo entre os anos de 2009 e 2010. Portanto, seu estudo trará contribuições para o desenvolvimento da pesquisa na área de educação no campo no Estado de São Paulo.

Procuramos aqui, mais do que reunir dados, utilizá-los em busca de confirmações ou contestações daquilo que se tem pesquisado e divulgado acerca do campo e a escolarização que nele acontece, principalmente no Estado de São Paulo. Portanto, acreditamos ser este o caminho para que nosso estudo contribua para a pesquisa em educação no campo, tanto paulista, quanto brasileira.

Para isto, estruturamos o trabalho em dois capítulos. Iniciamos o primeiro capítulo realizando um resgate histórico da educação no meio rural paulista dos anos 1890, em que foi idealizada a Reforma do Ensino Paulista, até o final da década de 1970. Prosseguimos nos dedicando a investigar a influência do neoliberalismo e do Banco Mundial (BM) na economia

e educação brasileira e conseqüentemente, paulista. Então, após compreendermos os determinantes históricos e econômicos que permeiam a educação no campo, tratamos do processo de nucleação e fechamento das escolas rurais paulistas que foi retomado no ano de 1988 e influenciou diretamente no número de escolas no campo, turmas multisseriadas e no volume de alunos do campo que usam transporte público escolar para frequentarem escolas em outras comunidades ou então, nas cidades, no período pesquisado.

Com base nos princípios de Gramsci (1968, p.117), de que a escola deve ser unitária, capaz de formar integralmente todos os indivíduos da sociedade tanto para o trabalho manual quanto intelectual, acreditamos que a educação deva ocorrer no campo, próxima daqueles que vivem e trabalham neste meio. A partir desta concepção de educação no campo e da consciência de que a insuficiência de investimentos na educação escolar no campo no Brasil é histórica, no segundo capítulo, nos dedicamos diretamente a nosso objeto, que são as condições da educação no campo no Estado de São Paulo. Desta maneira, iniciamos o segundo capítulo com discussões acerca da separação entre o campo e a cidade, do nível de urbanização brasileira, assim, comprovamos que existe educação no campo paulista e que ela carece de vagas, visto que cotidianamente, milhares de alunos são transportados para as cidades.

Em seguida, tratamos da multisseriação nas escolas paulistas e da questão do transporte escolar público rural. Dedicamos-nos ainda ao Programa Escola Ativa, única política pública do governo federal voltada para o ensino nas turmas multisseriadas e aos níveis de certificação e possibilidades de formação dos docentes que atuam no campo, que comumente são alvo de críticas. Então, a partir de todas estas discussões, realizamos um recorte dentre os municípios paulistas que possuem escolas no campo, a partir de uma amostra, composta pelos vinte e nove municípios paulistas que aderiram, em 2008, ao curso de formação de professores do Programa Escola Ativa, oferecido em parceria com a Universidade Federal de São Carlos. Escolhemos esta amostra por tratar-se de municípios que possuem turmas multisseriadas, visto que, o programa se dedicou exclusivamente a esta demanda e pela preocupação que estes municípios demonstraram para com a educação no campo, visto que, as ações do Programa Escola Ativa tinham o intuito de melhorar as condições infraestruturais, materiais e de formação docente nas turmas multisseriadas. A partir desta amostra coletamos e analisamos indicadores infraestruturais e de disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nas escolas no campo no Estado de São Paulo,

comparando-os com os indicadores das escolas das cidades. E por fim, o trabalho busca dar contribuições, mesmo que modestas, para a pesquisa sobre a educação no campo paulista, oferecendo subsídios para novas pesquisas na área.

CAPÍTULO 1: DETERMINANTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL/ CAMPO

Pretendemos neste estudo descrever e analisar as condições da educação no campo paulista entre os anos de 2009 e 2010, contudo, sabemos que as condições educacionais atuais são resultados do processo histórico e das determinações econômicas, desta maneira iniciaremos este primeiro capítulo com um resgate histórico da educação no campo, sobretudo paulista, dos anos 1890 até o final da década de 1970. Em seguida esboçaremos considerações sobre o neoliberalismo e sua influência na economia e na educação, tanto mundial quanto brasileira, para que possamos compreender o debate que permeia a educação no campo a partir dos anos 1980, e os processos de nucleação e fechamento de escolas no campo, e assim termos indícios das causas da atual situação da educação no campo no Estado de São Paulo, que elucidaremos no segundo capítulo.

1.4 A educação no campo no Estado de São Paulo: breve histórico

Kolling, Néry e Molina (1999, p. 45) afirmam que a educação no campo sempre foi tratada como um resíduo do sistema educacional presente nas cidades, desta maneira, a escola no campo enfrentou problemas como: falta de infraestrutura adequada e qualificação docente; ausência de apoio e renovação pedagógica; currículos e calendários adequados às necessidades do campo; atuação de docentes com visão de mundo urbana ou agrícola patronal; distanciamento das necessidades e interesses daqueles que vivem e trabalham no campo, sobretudo os trabalhadores rurais assalariados e assentados da reforma agrária, tudo isto faz com que as escolas presentes no campo, muitas vezes, trabalhem contra si, estimulando o abandono deste meio, por apresentar a cidade como superior, moderna e atraente, colaborando assim para o deslocamento dos estudantes para as cidades.

Estas constatações vêm do Movimento por Uma Educação Básica do Campo, surgido em 1997, que traz em seu cerne a influência dos movimentos sociais do campo, representados principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, portanto, elas nos alertam para as condições da educação no campo, porém não podemos esquecer que refletem

a concepção de que o campo difere da cidade, e por isso, e necessita de uma educação específica.

Kolling, Néry e Molina (1999, p. 45) representam a visão do Movimento por Uma Educação do Campo e afirmam que a educação no campo é precária, que carece de infraestrutura adequada e materiais. Desta maneira, esta questão merece estudos mais detalhados, para que possamos compreender quais circunstâncias históricas deram origem às denunciadas más condições da educação no campo.

O Estado de São Paulo foi pioneiro na tentativa de construção de um sistema de ensino. Com a Proclamação da República em 1889 e conseqüente instauração do regime federativo, a instrução popular foi mantida a cargo das províncias, transformadas em Estados. Contudo, já em 1890 foi instituída por Benjamin Constant a reforma dos ensinos primário e secundário, que mesmo limitada ao Distrito Federal serviria de modelo para os demais Estados (SAVIANI, 2008, p.165).

Assim, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi aquela que se deu no estado de São Paulo. Ali procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implica a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação destas atividades também no âmbito das atividades escolares. Ora, a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, procurou preencher os dois requisitos apontados.

A partir do modelo empreendido no Distrito Federal, o Estado de São Paulo pretendia organizar sua educação por meio de órgãos centralizados e normas que direcionariam a educação de todo o Estado. Os grupos escolares, outro marco de pioneirismo, acabariam com as escolas isoladas, que em sua maioria eram unidocentes, ou seja, se resumiam a turmas em que um único professor instruía alunos em diversos níveis de aprendizagem ao mesmo tempo, assim, os grupos escolares tornariam as escolas graduadas, portanto, separadas em séries que agrupavam alunos com conhecimentos semelhantes.

A reforma era necessária pois, “o sistema de ensino paulista, até a proclamação, era profundamente insatisfatório, em termos quantitativos e qualitativos” (DEMARTINI, 1989, p.6). Contudo, a reforma paulista não se concretizou, pois, entre 1896 e 1897, foram suprimidos os cargos de diretor- geral da Instrução Pública e Secretaria Geral, além do fim do Conselho Superior da Instrução Pública e as Inspetorias Distritais. Este retrocesso na reforma do ensino paulista aconteceu no mesmo momento em que as oligarquias cafeeiras passaram a gerenciar o regime republicano. Era necessário aguardar o período final da República Velha, com a crise dos anos 1920, para que as reformas da instrução pública nos Estados fossem retomadas e o problema do sistema de ensino passasse a ser tratado em âmbito nacional após a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2008, p. 166).

Embora tenha ocorrido um movimento em direção à reforma do ensino paulista no período da República Velha, que levaria à uma sistematização e modernização do ensino, por meio da instituição dos grupos escolares, o poder oligárquico cafeeiro, impôs sua centralidade, impedindo assim que a reforma se concretizasse.

Saviani (2008, p.166) afirma que o sistema de ensino, enquanto ideia pedagógica implica sua realização prática, portanto, sua materialização. Desta maneira, o sistema nacional de ensino foi idealizado no século XIX enquanto forma organizacional prática da educação, e se materializaria em uma ampla rede de escolas que englobassem todo o território nacional, que articular-se-iam entre si, por meio de normas e objetivos comuns. Porém, sua implementação exigia condições materiais preliminares, dependentes de grande investimento financeiro. Daí surgiria uma hipótese para a não concretização do sistema nacional de ensino neste período, as condições materiais precárias, advindas do financiamento insuficiente da educação.

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando- nos um legado, de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2008, p. 168).

A discussão realizada por Saviani nos faz perceber que o investimento insuficiente na educação é histórico no Brasil, ele antecede a influência neoliberal, que a partir da segunda metade do século XX, vem sendo responsabilizada pela má qualidade da educação. Vemos

que desde fins do século XIX, a falta de recursos financeiros no sistema nacional de educação vem prejudicando o desenvolvimento da escolarização brasileira, que se encontra atrasada em relação a outros países ocidentais. Portanto, as deficiências vistas atualmente na educação brasileira não foram causadas pelo neoliberalismo, mas aprofundadas por ele, visto que, já são visíveis a mais de um século.

O pouco investimento na educação no século XIX gerou consequências, visto que, durante boa parte do século XX, a carência de vagas e a inexistência de escolas para atendimento de toda a demanda ainda desafiaram o avanço da obrigatoriedade escolar e dos ideais de democratização do acesso à escola, mesmo com a expansão gradual do ensino primário, financiado pelo governo estadual. Assim,

o acesso em quantidade restrita atingiu grupos sociais distintos, privilegiando moradores da zona urbana em detrimento da zona rural, e, nas cidades, assistindo setores diferenciados da população, especialmente a classe média, entre as camadas populares, os trabalhadores mais bem situados na estrutura econômica e social eram os privilegiados (SOUZA, 2009, p. 117).

Percebemos então, que o acesso dos habitantes das cidades à educação também não era uniforme, ela se destinava a integrantes da classe média e trabalhadores com melhores condições materiais, ou seja, a dita “democratização” do acesso ao ensino primário não se destinou inicialmente a todos, mas aqueles que possuíam condições materiais para frequentarem as poucas escolas disponíveis.

Zeila de Brito Fabri Demartini (1989, p. 6) colabora com nossa discussão afirmando que,

se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda a população, a política educacional adotada durante este período foi de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram consideradas na época, como as mais avessas à educação escolar [...] deixavam-se os setores considerados mais arredios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas (embora residisse na zona rural, neste período, a maior parte da população paulista).

O que evidencia que a questão da oferta de educação escolar não era direcionada pelo local onde as pessoas viviam, mas ao processo de divisão do trabalho uma vez que, ela alcançava àqueles que dela necessitavam para se integrar ao processo laboral. Assim, os trabalhadores rurais, cuja mão de obra era pouco diferenciada, não eram prioridade nos investimentos em educação escolar pública.

No período da Primeira Guerra Mundial (1914- 1917), a educação popular¹ ganhou importância nos debates públicos sobre os rumos da sociedade brasileira, sendo novamente considerada como a solução para os problemas nacionais. O nacionalismo era o terreno fértil para as mobilizações em torno dos problemas do país.

Se no plano político a oligarquia era culpabilizada pelo desvirtuamento da República, no plano social, a organização do trabalho e a manutenção da ordem eram problemas imperiosos para os quais se voltavam às elites econômicas, os políticos e os intelectuais. A construção da nação passava pela reforma moral e intelectual do povo brasileiro, o que implicava empreender esforços no sentido de reconstruir a ordem social ameaçada pelas greves e movimentos operários, nacionalizar o imigrante e educar as massas, pois, o analfabetismo constituía o grande mal que aniquilava o país (SOUZA, 2009, 117).

Fica clara a visão da educação enquanto redentora social naquele período, visto que, existiam “problemas” sociais que precisavam ser solucionados, e a solução perpassava pela educação, que não estava diretamente relacionada à disseminação dos conhecimentos historicamente construídos, mas à um projeto de disciplinamento tanto do povo brasileiro quanto dos imigrantes, visando impedir que eles se unissem e assim representassem uma ameaça à ordem capitalista nacional.

O colono imigrante foi a solução econômica encontrada para a agricultura paulista, mas constituía, ao mesmo tempo, um “perigo nacional”, do ponto de vista político. E, nesse caso, a escola era vista por muitos como uma forma de atenuar este perigo. Mas, mesmo nestes casos em que a criação de escolas era considerada problema urgente e fundamental, sua implantação nem sempre realmente se efetivava. Um exemplo é o que ocorreu com as 30 escolas criadas pela Lei de 16 de dezembro de 1909: foram alocadas e providas somente duas. Desse modo, as preocupações permaneciam, em muitos casos, teóricas (DEMARTINI, 1999, p.8)

Ou seja, Demartini nos mostra que havia um discurso em favor da educação no período da primeira república, porém, estavam em jogo questões políticas como aculturação dos imigrantes que faziam com que muitas vezes o discurso suplantasse as ações em busca da solução do real problema da educação naquele período, o alto índice de analfabetismo.

Em 1918, Oscar Thompson, o então diretor geral da instrução pública em São Paulo, levantou a questão das deficiências na disseminação da educação popular no Estado. Em

¹ É importante destacarmos que o termo educação popular aqui não tem o mesmo significado utilizado por Marx na Crítica do Programa de Gotha, em que representa um rebaixamento da educação. No texto de Rosa Fátima de Souza, em que nos embasamos, o termo educação popular ganha o sentido de educação para todos, no caso ela buscava diminuir os índices de analfabetismo.

1920, ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública, Sampaio Dória, com o apoio do governador Washington Luiz, colocou em ação uma das mais polêmicas reformas educacionais empreendidas no Estado de São Paulo e no Brasil no início do século XX, visando o fim do analfabetismo infantil (SOUZA, 2009, p. 118).

Objetivando reduzir os índices de analfabetismo, realizou-se uma profunda reorganização do ensino público, que abalou as bases do sistema escolar paulista que haviam se solidificado no início do período republicano. Dentre as principais ações da Reforma de 1920 estavam, a redução do ensino primário para dois anos, tanto em escolas urbanas quanto rurais; criação de um ensino médio que compreendia os antigos terceiro e quarto anos do primário; redução da obrigatoriedade da frequência e gratuidade da escola primária, ficando obrigadas a frequentarem as escolas as crianças de nove e dez anos; a taxação do curso médio e o desdobramento do turno de funcionamento das escolas isoladas. (ANTUNHA, 1976, p. 162).

Desta maneira, mesmo o Estado de São Paulo sendo pioneiro na busca por reformas que melhorassem a qualidade e o acesso à educação primária, nos anos de 1920 o Estado ainda se deparava com altos índices de analfabetismo, a saída para esta situação foi a proposição de uma reforma na educação, que priorizasse a aquisição das primeiras letras. Porém, mesmo servindo à fins autênticos, os métodos propostos por esta reforma foram bastante criticados, devido a seu desajuste em relação à política de disseminação dos grupos escolares que vinha sendo empreendida desde o início do período republicano.

A Reforma educacional de 1920 vinha na contramão dos princípios educativos até então defendidos, por reduzir a duração do primário, transformando dois de seus quatro anos no curso médio, por propor medidas que reduziriam o déficit da educação, pois a redução da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, que agora se direcionava à crianças de nove e dez anos e a taxação do curso médio, automaticamente diminuiriam a demanda de alunos e reduziriam os gastos do governo estadual com a educação. Outro ponto que se aclara é a possibilidade da iniciativa privada se apropriar da instrução primária no Estado devido à redução da gratuidade. Contudo, acreditamos que a medida que mais incomodou os críticos à reforma, foi o desdobramento do período das escolas isoladas, visto que, se opunha ao desejo de disseminar os grupos escolares, tidos como modelos da educação moderna, em todo o Estado de São Paulo.

Além das críticas sofridas no interior do Estado, a Reforma do Ensino paulista ainda sofreu outras fora dele, o que impulsionou o debate fervoroso, na década de 1920, sobre os rumos da educação brasileira, isto é, sobre os caminhos que seriam traçados para se alcançar um projeto de modernização da educação, que, colaborasse para a reforma da sociedade. Nesta mesma década, Sampaio Dória dirigiu um detalhado recenseamento escolar, que tornou ainda mais evidente o problema do analfabetismo infantil paulista (SOUZA, 2009, p. 121).

A maior parte da população concentrava-se na zona rural, nas vilas e bairros. Por isso, na opinião de Sampaio Dória, o problema das escolas isoladas configurava-se o mais urgente a ser enfrentado, particularmente no que dizia respeito à moradia do professor e à sala de aula [...] Sampaio Dória expunha assim, problemas crônicos do ensino primário na zona rural: a falta de casa para a escola, a dependência do professor, o mandonismo político local e sua interferência na questão do ensino.

Assim, nas duas primeiras décadas do século XX, faltavam vagas nas escolas e no campo os problemas se agravavam, passando pela ausência de um local que abrigasse a escola isolada, a dependência do docente que, não tinha moradia perto da escola e tinha que se deslocar da cidade, percorrendo grandes distâncias sem os meios de transportes existentes hoje, além do coronelismo, assim definido por José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 1997, s.p.),

[...] o coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca do reconhecimento deste de seu domínio no estado. O coronelismo é fase de processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo. O coronelismo não existiu antes dessa fase e não existe depois dela. Ele morreu simbolicamente quando se deu a prisão dos grandes coronéis baianos, em 1930. Foi definitivamente enterrado em 1937, em seguida à implantação do Estado Novo e à derrubada de Flores da Cunha, o último dos grandes caudilhos gaúchos.

O coronelismo era sentido na educação no campo no início do século XX, pois, em sua maioria, as escolas se localizavam dentro das fazendas, e com isto, estavam sob o domínio dos coronéis, que além do capital financeiro, detinham poder político, o que lhes dava condições de intervir na educação escolar.

No período em que vigorou a Reforma, entre 1920 e 1924, houve um incremento da matrícula geral e na frequência escolar, consequência de medidas administrativas que faziam

valer a obrigatoriedade escolar, como a matrícula compulsória e aplicação de multas em prol da frequência. Desta forma, a política de ampliação das vagas incidu mais sobre a expansão da rede escolar existente do que sobre a criação de novas escolas. Pela primeira vez, desde a reforma republicana de 1890, suspendeu-se a criação e instalação dos grupos escolares em detrimento da criação das escolas reunidas, que condensavam as escolas isoladas, que naquele período tiveram seu desenvolvimento desacelerado. Porém, com o fim da Reforma, em 1925, a antiga estrutura do ensino primário foi reerguida, tendo os cursos dos grupos escolares quatro anos de duração e os das escolas isoladas e reunidas, três. O grupo escolar novamente era prioridade na expansão da educação, com isto, muitas escolas reunidas foram transformadas em grupos e outras desmembradas em escolas isoladas (SOUZA, 2009, p. 122).

Fica evidente que durante o período daquela reforma houve um movimento em favor das escolas isoladas enquanto possibilidade de diminuição do analfabetismo, porém, com o fim da mesma, elas voltaram a ser condenadas, dando lugar aos grupos escolares. Outro fator que merece atenção é o de que quando a educação paulista retomou suas características, a educação que acontecia nas escolas isoladas e reunidas, que coincidia, na maioria dos casos, com a educação do campo, teve sua duração diminuída em comparação à das cidades. Revelando-se aí a diferenciação histórica e persistente entre a educação das urbes e aquela que acontece no campo. Assim,

em meados do século XX, a democratização do ensino público em São Paulo restringia-se à escolaridade primária nas zonas urbanas. Em relação aos outros níveis de ensino as oportunidades educacionais ainda eram menores [...] Em relação ao ensino primário, o desequilíbrio entre a demanda e a oferta de escolarização e a persistente diferenciação entre escola urbana e escola rural retratam as múltiplas formas pelas quais se processou a escolarização da infância. Essa diferenciação atesta também os entraves históricos de realização do ideal democrático de universalização de uma escola comum para todos (SOUZA, 2009, p. 124).

Rosa Fátima de Souza nos mostra que a separação entre a educação das cidades do campo no Estado de São Paulo é um fenômeno que acontece desde o século XIX e prejudica o processo de universalização da educação no Estado, pois, campo e cidade, são partes da mesma totalidade social. É esta consciência que embasa nosso trabalho, quando falamos aqui em educação no campo, não estamos primando por uma educação diferenciada daquela que ocorre nas cidades, mas pelo acesso daqueles que vivem no campo à uma educação, com no mínimo, as mesmas condições existentes nas escolas das cidades, que lhes permita ter uma formação geral, no próprio meio em que vivem. Ou seja, procuramos aqui romper a

diferenciação entre a educação urbana e a rural, considerando que, a educação deve ser comum a todos os indivíduos da sociedade, sejam eles da classe trabalhadora ou das camadas dominantes.

Para tanto nos embasamos em Gramsci (1968, p. 117) que atenta para o fato de que a civilização moderna tende a criar uma escola para cada prática, em busca de dirigentes e especialistas,

assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especialização.

Gramsci embasa nossa crítica às educações específicas visto que, elas deixam de lado os conhecimentos que são realmente interessantes ao trabalho educativo, ou seja, aqueles que permitem aos homens exercerem sua condição humana. Assim, defender o respeito às diversas demandas existentes no campo seria considerar a possibilidade de termos uma educação exclusivamente indígena, outra voltada à cultura e fazeres das comunidades quilombolas, outra ainda que ensinasse apenas a trabalhar a terra, e tantas quantas possíveis, o que certamente, limitaria a oportunidade de aquisição da cultura geral.

Esta preocupação com as diferentes demandas educacionais é fruto da tendência atual de acabar com qualquer espécie de escola “desinteressada” e “formativa” para a classe trabalhadora, mantendo-as apenas para uma pequena elite, composta por aqueles que não precisam se preocupar com o preparo funcional. Em contrapartida, a grande massa popular tem seu futuro e destino profissional pré-definidos nas inúmeras escolas profissionais. Tal situação somente será revertida se houver uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1968, p.118).

A formação baseada na cultura geral, que permite ao indivíduo aliar o trabalho material e intelectual certamente, faz com que os homens tenham capacidade de perceber que sua integração ao mercado de trabalho e condição de explorados não são acontecimentos

naturais. Desta maneira, é a partir do conceito da Escola Única de Gramsci que nos posicionamos à favor de uma educação comum para o campo e a cidade.

Porém, vemos que este não foi o caminho percorrido pela educação brasileira, tampouco paulista. Como já debatemos aqui, as escolas isoladas eram focos das mudanças na organização das escolas das primeiras letras paulistas ainda no século XIX, desta maneira, elas passaram a ocupar lugar secundário no sistema de ensino primário do Estado, sendo desprezadas pelo poder público e pelos docentes. Desta maneira, no decorrer do século XX, embora ainda aparecessem nas cidades, em bairros populares, distritos, vilas industriais e concentrações de colonos, as escolas isoladas foram cada vez mais se tornando sinônimos da escola primária tipicamente rural (SOUZA, 2009, p. 148).

Portanto, as escolas isoladas já não mais serviam aos centros urbanos no século XIX, contudo continuavam aparecendo nas periferias das cidades e, sobretudo, no campo durante o século XX, comprovando que, historicamente, a educação que é oferecida aos trabalhadores menos providos de recursos é diferente daquela a que a elite tem acesso. E no campo isto se torna ainda mais evidente.

Unidades escolares modestas e simples, as escolas isoladas, localizadas em sua grande maioria na zona rural, caracterizam-se durante o século XX pela carência e abandono. Nessas escolas o curso primário tinha duração menor e programas mais simplificados. Os professores recebiam vencimentos menores que os dos grupos escolares. Faltavam casas próprias para o funcionamento das escolas. Os resultados do ensino eram poucos profícuos [...] Casas de tábuas, barracos, casebres e algumas edificações de alvenaria. A escola entre as plantações, o pátio de terra sem cobertura, algumas crianças descalças... Nessa ambiência do mundo rural, a cultura escrita assalta em contraponto (SOUZA, 2009, p. 149).

A descrição acima, feita por Rosa Fátima de Souza é muito próxima daquela que fizemos sobre as escolas no campo no início deste capítulo, precariedade física, currículo empobrecido, má remuneração docente e conseqüente baixa qualidade na educação são constatações que acompanham a educação no campo desde o século XIX e que atravessaram o século XX, o que leva a crer que a cultura letrada parece distante da realidade daqueles que tem a roça como seu local de trabalho e vida.

Esta situação é consequência do processo desigual de expansão do capital, da indústria e, conseqüentemente, do ensino primário no Estado de São Paulo, que na primeira metade do século XX favoreceu as áreas urbanas, mesmo com a maioria da população alocada no campo, situação semelhante ocorreu em outros Estados brasileiros.

É preciso ver nessa política educacional direcionada para o espaço urbano algo mais, além do atendimento da demanda. Outros fatores estiveram em jogo como as pressões políticas, a relação custo/ benefício considerando a aglomeração de crianças nas cidades, a visibilidade pública das ações do Estado e os interesses de modernização e de manutenção da ordem social. A difusão da educação no meio rural compreendia um investimento oneroso e de enfrentamento de inúmeros obstáculos de natureza econômica, política e social que os governos do estado de São Paulo não ousaram enfrentar (SOUZA, 2009, p. 149).

Aqui visualizamos a complexidade das influências que permearam a expansão da educação para o campo, embora houvesse demanda, uma vez que a maioria da população naquele período estava no campo, haviam questões políticas ligadas ao projeto de modernização do país, que estava mais próximo da indústria do que das atividades agropecuárias, além do próprio marketing político, pois, as ações do Estado nas cidades eram bem mais visíveis do que aquelas ocorridas no campo, portanto, tinham mais condições de fortalecer os governos que as empreendesse.

Além das questões puramente políticas, havia também a orçamentária, os governos alegavam que a educação no meio rural gerava altos custos. Outra demanda já levantada aqui, é a influência política e financeira dos coronéis, que naquele momento era bastante relevante, pois, geralmente as escolas isoladas eram instaladas em locais cedidos pelos coronéis no interior das fazendas, assim, eles acabavam ganhando autoridade em relação à educação que ali se realizava, o que acabava aparecendo como um obstáculo para o avanço da educação no campo.

Assim, no início do século XX, disseminou-se a representação de que a população rural não se interessava pela escola, o que foi muito útil tanto para o Estado, que assim justificava a inferioridade dos investimentos na educação rural, quanto para os docentes, que buscavam fugir da hostilidade do ambiente rural e das más condições de trabalho lá encontradas (SOUZA, 2009, p. 150).

Contudo, nas décadas de 1920 e 1930, muitos pensadores ruralistas buscaram evidenciar os problemas da educação rural, embasados em projetos mais abrangentes para a sociedade brasileira. Naquele período, diferentes projetos de modernização da sociedade estavam em jogo, de um lado, a modernização do país era representada pelas indústrias, e de outro, a economia agrária, já alicerçada nacionalmente aparecia como a melhor opção (SOUZA, 2009, p. 150).

Dentre os pedagogos ruralistas estava Sud Menucci, o mais conhecido do movimento no Estado de São Paulo. Estes educadores criticavam o modelo único de escola primária existente no Estado, por estar alicerçado nos valores e culturas urbanas, não serviria ao homem do campo, colaborando para o êxodo rural. Desta maneira, viam a criação da escola rural como uma forma de fixar o homem no campo (SOUZA, 2009, p. 150). Portanto, este grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores, defendiam a existência de uma pedagogia que colaborasse com a fixação do homem no campo, ou então, dificultasse e até mesmo impedisse sua saída deste ambiente, considerado natural para os povos que nele habitam a muito tempo (BEZERRA NETO, 2003, p.11).

Essas propostas surgiram em um momento em que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas para exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político. Naquelas circunstâncias, os setores mais conservadores, mesmo divididos, temendo a rearticulação de movimentos que propusessem mudanças radicais na política e na economia, tomaram a iniciativa de depor o presidente Washington Luiz (1926-1930).

Ou seja, os ideais ruralistas surgiram em um contexto diferente daquele do final do século XIX, em que a oligarquia cafeeira tinha força econômica e política para conter reformas educacionais. Em meio a uma crise capitalista, nos anos 1920, a elite agrária viu ir embora, junto com seus lucros, parte de seu o poder político.

Neste contexto, a educação rural paulista estava esquecida, desde a tentativa mal sucedida de Oscar Thompson entre de 1911 e 1917 de colocá-la em discussão. Desta maneira, ao buscar recolocar a educação rural paulista em pauta, Sud Menucci atentou para o fato de que era, e ainda é, comum no Brasil afirmar que nossas raízes são agrárias, que a essência econômica brasileira é rural, contudo, de acordo com Menucci, foi após as campanhas ruralistas entre 1930 e 1934, que o país percebeu que a sustentação da zona rural é fundamental para a autonomia econômica e integridade territorial brasileira (MENUCCI, 1946, p. 107).

As exportações agrárias eram no início do século XX e ainda continuam sendo vitais para a economia brasileira, o que fez com a afirmação “o Brasil é um país essencialmente agrícola” não recebesse a atenção devida. Por sua importância econômica, esperava-se que o campo brasileiro fosse bem tratado, zelado, que o povo que ali habita recebesse bons

cuidados. A literatura brasileira do início do século XX pintou com vivas cores a beleza rural, o lirismo da vida no campo e a consagração da roça, enquanto bom lugar para viver (MENUCCI, 1946, p. 108).

Contudo, Sud Menucci nos mostra a realidade brasileira na década de 1930, para além das pinturas literárias:

Vida rural! Beleza do campo! Sim, por certo. Com o ‘nosso trabalho agrícola preso ainda à roçada, pelos golpes da foice; à derribada, pelo corte penoso do machado; pelo quadro trágico de uma grande queimada, onde crepitam, numa fogueira infernal, os exemplares de nossa magestosa flora tropical, que a natureza levou séculos a formar; pelo homem raspando o chão duro com a enxada, capinando as ervas daninhas; ou então, de cócoras manejando o sacho, na capina do arroz ou do milho’... esse é o espetáculo comum, diuturno, insubstituível da maioria dos nossos homens do campo, abandonados a si mesmos (MENUCCI, 1946, p. 116).

Portanto, a economia agrária brasileira dos anos 1930, mesmo em meio às crises econômica e política sustentava uma elite que não se preocupava mais com seu sustento, mas com o poder político, em contrapartida, a massa de trabalhadores rurais não via melhoras em suas condições de trabalho e vida. Vemos nas discussões de Menucci que o trabalho no meio rural brasileiro naquele período ainda era muito precário, braçal, desta maneira, o campo para aqueles que dele dependiam para conseguir seu sustento estava longe daquele pintado pelos literários, o que se via na realidade era um abandono social.

Este abandono social se traduzia nas mazelas da educação rural, que como já nos é sabido, basicamente se resumia às escolas isoladas. Visando mudar esta situação, surgiu a proposta da Reforma do Ensino Rural paulista em 1932, que estava pautada na especificidade da vida e do homem no campo, que exigiria uma educação própria. De acordo com os pedagogos ruralistas, já era visível a muito tempo a incompatibilidade da escola do meio rural com a realidade que a cercava, pois não havia sintonia entre os objetivos escolares e o que os pais queriam que seus filhos aprendessem. Os colonos viam a escola rural como um corpo estranho que não os amparava, mas, os domesticava para conter perturbações sociais. Sud Menucci resume assim esta questão:

E – caso curioso por certo-quem tem razão é o colono, é o ignorante, o analfabeto. Quem não na tem é o homem culto, é o sábio, o especialista. Alicerçados os nossos educadores no preconceito norte-americano de que é sempre melhor possuir uma escola má do que não ter nenhuma, não entendem, não podem entender que na organização social a verdade é uma Deusa de múltiplas faces e aquilo que parece e é definitivo para um meio, pode bem não sê-lo para todos os demais (MENUCCI, 1946, p. 136).

Menucci nos coloca duas discussões, a primeira delas é a questão da influência norte-americana na educação brasileira, ocorra ela no campo ou na cidade, que acontece desde a primeira metade do século XX e que incentiva a educação enquanto medida compensatória, pois, não prima pela qualidade, apenas pela oferta. A segunda é a elucidação dos princípios ruralistas, que se colocam ao lado dos homens do campo, defendendo que a verdade do campo não coincide com a verdade da cidade, nem a verdade americana afina-se com a brasileira. Desta maneira, admitem a existência de dois tipos de homens os citadinos e os rurícolas.

Menucci (1946, p. 138), continua, afirmando que,

nenhum homem do mundo, por mais bronco e tapado, deixou de se render à evidência dos benefícios que lhe pode prestar a instrução e a educação. Logo, se o campezino refuga o ensino que gratuitamente lhe oferece o Estado, se refoge de seus mestres e mentores é porque intuiu que esses mestres e ensino só lhe podem fazer mal. E na forma por que o estamos ministrando, esse ensino faz mal, sem nenhuma dúvida.

Assim, Sud Menucci não repudiava o valor da instrução e da educação, mas a forma como ela acontecia no campo, visto que, a repulsa do próprio campezino (sic) evidenciaria sua inadequação. Aqui a figura do mestre aparecia como ameaçadora, justamente por sua mentalidade calcada em valores urbanos.

A partir disto, uma das propostas da Reforma do Ensino Rural era a formação de novos educadores, com mentalidade coerente com a realidade e necessidades do campo, para isso emprendiam o estabelecimento das Escolas Normais Rurais, o que dividiria o professorado em duas classes, a urbana e a rural, quiçá uma terceira classe, a dos professores litorâneos. As Escolas Normais Rurais se organizariam em três pontos de vista: o pedagógico, o sanitário e o higiênico, o que requereria três tipos de docentes, os professores propriamente ditos, os professores-médicos e os professores agrônomos (MENUCCI, 1946, p. 141). “Tais escolas têm de formar professores quase hostis à vida citadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em líderes do núcleo em que vão servir” (MENUCCI, 1946, p. 142).

Fica evidente que uma das maiores preocupações dos ruralistas gravitava em torno do professor, que ao lidar diretamente com os alunos, deveria contribuir para a valorização do campo, e conseqüente fixação do homem nele. Esperava-se que os professores formados nas Escolas Normais Rurais abrissem mão de sua visão urbana e se tornassem representantes

comunitários, ou seja, o que se desejava era formar professores identificados com a realidade e as formas de produzir do campo.

O ruralismo pedagógico não se limitou aos educadores, alguns governantes aderiram a suas ideias, criando em seus territórios algumas escolas rurais, entretanto, atenderam parte das reivindicações ruralistas, um dos fatores que contribuiu para isto era a dificuldade de encontrar professores dispostos a lecionar no campo. Estes governos, mesmo contemplando parcialmente as premissas ruralistas, sofreram questionamentos acerca das medidas adotadas. Uma das maiores críticas foi dirigida ao curso de ruralismo, criado como anexo das escolas normais existentes e que supriria a falta das Escolas Normais Rurais que formariam professores aptos para a educação do homem que vive e trabalha no campo (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

O curso de ruralismo conteria as seguintes disciplinas elencadas por Ary Lex (1973, p. 250),

- a- **Higiene Rural:** alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias;
- b- **Sociologia Rural:** que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução;
- c- **Educação Rural:** ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinamentos através de centros de interesse rurais;
- d- **Atividades Rurais:** visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles transmitissem aos alunos.

Este curso atenderia grande parte das necessidades daqueles que viviam no campo, por poupa-los do deslocamento para as cidades e da contaminação do discurso urbanista dos professores que vinham ensinar no campo, além de permitir uma compreensão mais ampla da realidade do campo, que mostrasse suas múltiplas faces, como a precariedade da formação educacional, a pobreza das moradias e ausência de atrativos culturais que oferecessem diversão aos jovens (BEZERRA NETO, 2003, p. 16).

Talvez- por essa razão- se atribuísse à educação um papel que ela jamais poderia ter, que seria o de criar mecanismos de fixação do homem em um *habitat* considerado hostil e sem nenhum atrativo para o homem civilizado da cidade. Por outro lado, era necessário compreender que, se o campo não tinha atrativos para seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais

adequado. Isso poderia se dar através de investimentos realizados em infraestrutura, lazer e condições de habitabilidade, bem como com a possibilidade de emprego e geração de renda que o setor pudesse oferecer, visto que são as condições de vida, de empregabilidade e de salários que atraem o trabalhador e não apenas a facilidade de acesso ao comércio, posto de saúde, escola e lazer que a cidade poderia oferecer.

Ou seja, os ruralistas acreditavam que uma pedagogia voltada para a realidade dos homens do campo seria suficiente para fixá-los naquele ambiente, que não apresentava atrativos tanto para aqueles que nele viviam quanto para os habitantes das cidades. Entretanto, a discussão realizada por Bezerra Neto nos alerta que a educação nunca teve e não terá esta capacidade, o que o fará é mais do que a oferta de lazer, educação, cultura e tantas outras políticas públicas, mas, as condições de vida, de trabalho e empregabilidade e salários, pois, é com seus salários que os trabalhadores adquirem os bens necessários à sobrevivência.

Portanto, o que colaboraria para a fixação do homem no campo não seriam medidas educacionais, mas ações que incidissem na melhoria das condições laborais do homem do campo, que os libertasse das técnicas de cultivo arcaicas que esgotam o trabalhador rural e não colaboram para o aumento da produtividade e consequente melhora nos ganhos financeiros.

Imbuídos desta mentalidade, de que a educação fixaria o homem do campo à terra, os cursos de ruralismo, a pouco mencionados, foram um marco para esta corrente uma vez que,

Somente a partir dessas tentativas de investimentos técnicos e financeiros voltados para a educação do campo, é que podemos falar efetivamente do ruralismo como um movimento pedagógico que se deu não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. Intelectuais, considerados nacionalistas trataram de difundir-lo (BEZERRA NETO, 2003, p.17).

Não podemos compreender o ruralismo pedagógico sem entender as ideias nacionalistas que permeavam a época, aquele contexto fez brotar muitas propostas pedagógicas com várias facetas nacionalistas. Havia um embate que envolvia pensadores como Anísio Teixeira que defendia a industrialização e outros como o já mencionado Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres que vinham em defesa da ruralização do país. Contudo, todos eles guardavam em comum a defesa da língua portuguesa e do fortalecimento da nação e do ensino (BEZERRA NETO, 2003, p. 20).

Assim, em um período em que o Brasil já sentia a influência norte-americana em sua educação, pensadores, mesmo com visões econômicas antagônicas se esforçaram na

disseminação de uma mentalidade nacionalista, defendendo nossa língua, nação e uma educação identificada com elas.

Andrade e Di Pierro (2004, p. 5) elucidam que,

Entre 1945 e 1960 foram implementadas campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinados aos jovens e adultos, a maioria dos quais assumiu caráter assistencialista, por considerar a população do campo inculta, atrasada e desajustada. Adotando uma perspectiva diversa, alguns dos movimentos de educação popular que se desenvolveram nesse período comportaram iniciativas especialmente voltadas à população rural, como as escolas radiofônicas organizado pelo Movimento de Educação de Base, que recebeu forte influência da pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire.

Desta maneira, Andrade e Di Pierro nos mostraram que se na década de 1930 houve um movimento em favor de uma educação própria para o campo, de meados da década de 1940 à década de 1960, ela foi marcada por iniciativas assistencialistas que viam a população rural de modo pejorativo e eram marcadas por um ecletismo metodológico, amparado pela teoria de Paulo Freire. Estas iniciativas incidiam, sobretudo, sobre os jovens e adultos analfabetos do meio rural, evidenciando, novamente os altos índices de analfabetismo naquele meio.

Embora os ruralistas tenham lutado por uma educação identificada com o homem do campo e sua realidade laboral e tenham surgido iniciativas pontuais, como a demonstrada por Andrade e Di Pierro, voltadas para o ensino no campo, pouca coisa mudou na educação que ocorre no campo, visto que, sobretudo após os anos 1950, as políticas econômicas brasileiras se voltaram para a industrialização e com ela, a urbanização do país.

A industrialização e investimentos em infraestrutura urbana, a partir das décadas de 1950 e 1960, fizeram com que muitos trabalhadores analfabetos saíssem do campo e fossem para a cidade, o que prova que a leitura não era necessária para o ingresso neste novo mercado de trabalho, derrubando, o discurso dos ruralistas de que a má formação escolar colaborava para a expulsão do homem do campo. O processo de modernização conservadora do campo brasileiro, a partir da década de 1970, foi outra condição que seguramente colaborou para o avanço do êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003, p. 54).

Assim, desde os anos 1890 a educação não tem sido prioridade nacional, tanto no campo quanto na cidade. Devido ao fato da economia brasileira ser predominantemente agrária, esperava-se que o campo apresentasse boas condições de vida e acesso à bens sociais

como a educação, porém, o que percebemos foi uma diferenciação histórica em relação à educação oferecida na cidade. Na década de 1930 surgiram educadores e pensadores que buscaram alertar a sociedade brasileira para esta situação, propondo mudanças que originassem uma educação voltada para o homem do campo e seus fazeres, contudo, os rumos econômicos do país privilegiaram a industrialização e o meio urbano. E então, na década de 1970, o campo passou a fornecer mão de obra pouco ou até mesmo não alfabetizada para as indústrias, derrubando a tese de que a escolarização seria necessária para o trabalho fabril.

Além da absorção de mão de obra vinda do campo, o processo de industrialização gerou modificações no próprio campo, que anteriormente era identificado pelas atividades agropecuárias. Tudo isto fez emergir o debate sobre o que seria urbano, rural, campo e cidade, e o que se oporia os espaços ou as atividades produtivas? José Graziano da Silva (1993, p.2), tem se dedicado a estas questões e afirma que,

A “industrialização da agricultura” brasileira é relativamente recente (pós-65, se quisermos datá-la) e representa mudança qualitativa fundamental no longo processo de transformação de sua base técnica- chamado de “modernização”- que vinha sendo impulsionado por incentivos governamentais desde o pós-guerra.

O processo de modernização no campo, mencionado por Silva, se refere à introdução de maquinário nas atividades agropecuárias, ou seja, melhoria dos meios de produção, o que, na maioria dos casos representa a expulsão de mão de obra assalariada e não a melhora das condições laborais do trabalhador do campo.

Historicamente, o campo foi caracterizado pelas atividades agropecuárias, pela baixa densidade demográfica e por sua oposição típica à modernidade e à cidade, porém, em um movimento recente, que iniciou nos países desenvolvidos, as atividades econômicas do campo vem sendo diversificadas (CAMPANHOLA E SILVA, 2000, p.12).

Hoje, uma divisão clara entre o rural e o urbano deixou de ser importante, pois as relações de troca se diversificaram, e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, relegando a um plano inferior, a preocupação com seus limites geográficos. Essa mudança tem consequências relevantes na definição de políticas públicas, pois passa-se a priorizar a dinâmica dos processos e fluxos econômicos em detrimento da abordagem anterior em que se consideravam divisões estanques entre as atividades urbanas e rurais.

As discussões realizadas por Campanhola e Silva nos fazem perceber que a partir do momento em que o campo passa a ser tomado por atividades tipicamente urbanas já não faz

mais sentido esta diferenciação entre o urbano e o rural, pois, se um espaço que antes era determinado como rural por suas atividades agropecuárias hoje abriga indústrias e outras atividades próprias das cidades, como ainda podemos chamá-lo de rural? Aquelas pessoas que vivem no campo, mas desempenham funções típicas das cidades, tem modos de vida urbanos ou rurais?

Estes questionamentos caminham justamente para a superação da separação histórica entre o urbano e o rural, entretanto, no Brasil esta superação esbarra nos parâmetros de classificação populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que estão diretamente relacionados ao planejamento e implementação das políticas públicas. José Eli da Veiga, alerta que o modelo de classificação populacional brasileiro é único e que a população é contada como urbana ou rural considerando se residem em sedes de municípios e distritos ou não, critério que abre mão de indicadores como a densidade demográfica e a ocupação econômica da população, o que faz com que os altos indicadores de urbanização do país sejam questionáveis (VEIGA, 2005, p.7).

O IBGE classifica a população como rural ou urbana a partir do local de residência, com base primeiro volume do glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil, esclareceremos como se dá a classificação das localidades, começaremos por aquelas consideradas urbanas, que são as capitais, cidades e vilas.

Capital Federal- localidade onde se situa a sede do Governo Federal com os seus poderes executivo, legislativo e judiciário.

Capital- localidade onde se situa a sede do Governo de Unidade Política da Federação, excluído o Distrito Federal.

Cidade- localidade com o mesmo nome do Município a que pertence (sede municipal) e onde está sediada a respectiva Prefeitura, excluídos os municípios das capitais.

Vila- Localidade com o mesmo nome do Distrito a que pertence (sede distrital) e onde está sediada a autoridade distrital, excluídos os distritos das sedes municipais (BRASIL, 2010, p. 32).

Vemos que as localidades classificadas como urbanas são aquelas que abrigam as sedes de governo, ou seja, são o centro político de um determinado município, que compreende as áreas urbana e rural. Vejamos como se dá a classificação das áreas rurais:

Aglomerado Rural- Localidade situada em área não definida legalmente como urbana e caracterizada por um conjunto de edificações permanentes e

adjacentes, formando área continuamente construída, com arruamentos reconhecíveis ou dispostos ao longo de uma via de comunicação. Os aglomerados rurais estão classificados em dois grandes tipos, os aglomerados rurais de extensão urbana e os isolados (BRASIL, 2010, p. 32).

A classificação de aglomerado rural nos faz perceber que as áreas rurais, para o IBGE, estão subordinadas às urbanas, uma vez que, é considerada rural aquela localidade que não foi classificado como urbana. Diferentemente do que poderíamos pensar, o aglomerado rural é caracterizado por um conjunto de construções dispostas em ruas, ou seja, não é a presença de certa quantidade de casas ordenadas que faz com que uma localidade seja considerada urbana. Os aglomerados rurais são classificados em dois tipos de acordo com sua distância em relação à área urbana, o primeiro deles é o de extensão urbana:

Aglomerados Rurais de Extensão Urbana- localidade que tem as características definidoras de aglomerado rural e está localizada a menos de um quilômetro (1 km) de distância de área urbana de uma cidade ou vila ou de um aglomerado rural já definido como extensão urbana, possuindo contiguidade em relação a uma das localidades anteriormente citadas. Constitui simples extensão da área urbana legalmente definida, com loteamentos já habitados, conjuntos habitacionais, aglomerados de moradias ditas subnormais (Favelas) ou núcleos desenvolvidos em torno de estabelecimentos industriais, comerciais ou de serviços (BRASIL, 2010, p.33).

Desta maneira, o aglomerado rural de extensão urbana é uma continuidade da área urbana, portanto, nestas localidades a ocupação da área urbana se intensificou de tal modo que alcançou a área rural, fato que poderia explicar a matrícula de alunos das cidades em escolas no campo, que mostraremos no segundo capítulo, visto que, nestes casos não se trataria de um grande deslocamento de alunos das cidades para o campo, mas uma questão de classificação política das localidades, pois os alunos residem em área urbana contígua a área rural e são matriculados em escolas rurais. Quando os aglomerados rurais estão mais distantes são classificados como isolados, desta maneira:

Aglomerados Rurais Isolados- localidade que tem as características de aglomerado rural e está localizado a uma distância igual ou superior a um quilômetro (1 km) da área urbana de uma cidade ou vila ou de um aglomerado rural já definido como de extensão urbana. O Aglomerado Rural Isolado classifica-se em três subtipos:

Povoado- Localidade que tem a característica definidora de Aglomerado Rural Isolado e possui pelo menos um (1) estabelecimento comercial de bens de consumo frequente e dois (2) dos seguintes serviços ou equipamento: um (1) estabelecimento de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, em funcionamento regular; um (1) posto de saúde, com

atendimento regular e um (1) templo religioso de qualquer credo, para atender aos moradores de aglomerados e/ou áreas rurais próximas; corresponde a um aglomerado sem caráter privado ou empresarial, ou que não está vinculado a um único proprietário do solo, e cujos moradores exercem atividades econômicas quer primárias, terciárias ou, mesmo secundárias, na própria localidade ou fora dela.

Núcleo- Localidade que tem a característica definidora de Aglomerado Rural Isolado e que possui caráter privado ou empresarial, estando vinculado a um único proprietário do solo (empresas agrícolas, indústrias, usinas, etc.)

Lugarejo- Localidade sem caráter privado ou empresarial, que possui característica definidora de Aglomerado Rural Isolado e não dispõe, no todo ou em parte, dos serviços ou equipamentos enunciados para o povoado (BRASIL, 2010, p. 33).

Assim, os aglomerados rurais isolados estão mais distantes de áreas urbanas, porém, isto não significa que não disponham totalmente de organismos públicos e prestações de serviços, nos povoados encontraremos comércio e no mínimo uma escola e um posto de saúde, ou uma escola e uma igreja, ou qualquer combinação de dois ou mais destes equipamentos sociais, enquanto nos lugarejos, tais equipamentos nem sempre estarão presentes. Já os núcleos correspondem às antigas colônias das fazendas, visto que são definidos pela propriedade do solo. Hoje, as colônias já não são mais tão comuns, sobretudo no Estado de São Paulo, uma vez que muitas fazendas foram tomadas pela monocultura e os trabalhadores, que não trazem suas famílias para as propriedades rurais, vivem em alojamentos e dormitórios, que compõem os novos núcleos rurais.

Além destas localidades existe o local que é classificado como “todo lugar que não se enquadre em nenhum dos tipos referidos nas classificações anteriores e que possua nome pelo qual seja conhecido” (BRASIL, 2010, p.33). Estes esclarecimentos nos mostram que o critério de classificação populacional utilizado pelo IBGE desconsidera as dinâmicas econômicas das regiões e classifica o rural a partir do urbano, subordinado a ele, uma vez que é rural todo o lugar não classificado oficialmente como urbano, portanto, que não sejam capitais, cidades ou vilas. Assim, mesmo povoados, que de acordo com a definição podem ter serviços públicos como escolas e postos de saúde, cuja população exerce atividades dos três setores produtivos são considerados rurais, certamente, o oposto ocorre com os pequenos municípios agrícolas, que dedicados a atividades tipicamente rurais, tem sua população classificada como urbana, o que faz aumentar os índices brasileiros de urbanização de modo questionável.

Daí ser importante considerar as dinâmicas econômicas de cada região e não apenas a classificação urbano/ rural feita a partir da localização residencial da população, uma vez que, as novas dinâmicas econômicas no campo incorporam atividades não agrícolas que vão além do trabalho nos complexos agroindustriais e, a cada dia, empregam mais pessoas em funções como servente de pedreiro, motoristas, caseiros, empregados domésticos e prestadores de serviços em geral, e em contrapartida,

o emprego agrícola em função da mecanização das atividades de colheita dos nossos principais produtos, vem caindo cada vez mais rapidamente, a uma taxa de -1,7% ao ano. Nossas projeções indicam que a continuar nesse ritmo, no ano de 2014 a maioria dos residentes rurais do país estarão ocupados nessas atividades não-agrícolas. Em alguns estados como São Paulo, isso já está ocorrendo atualmente (SILVA, 2001, p. 39).

José Graziano da Silva nos mostra que no Estado de São Paulo, ao qual nos dedicamos, o campo já não é prioritariamente agropecuário, daí utilizarmos daqui em diante, o termo campo ao invés de meio rural, pois, ao optarmos por essa denominação estamos nos referindo ao espaço e não às relações econômicas que nele acontece, e que já não são mais exclusivamente agropecuárias.

O resultado destas novas relações econômicas no campo brasileiro é a inversão da fonte de renda daqueles que nele residem, que até 1997, vinha principalmente de atividades agrícolas e que a partir de 1998, foi superada por rendimentos não-agrícolas (SILVA, 2001, p. 40). Prova de que as atividades agropecuárias ao se modernizarem, liberam cada vez mais mão de obra para as atividades não agrícolas.

Diante da diminuição do emprego agrícola o esperado era uma aceleração do êxodo rural, entretanto, dentre os anos de 1996 e 1999, viu-se um crescimento da população rural, seguida de uma estabilização “esses sinais trocados sugerem que a dinâmica agrícola, embora fundamental, já não determina sozinha os rumos da demografia no campo” (SILVA, 2001, p. 40).

O que se vê no campo brasileiro são cada vez menos famílias agrícolas, pois, as ocupações agrícolas são as que menos geram renda, assim, cresce o número de famílias pluriativas, que combinam atividades rurais e não rurais em busca de seu sustento. Cada vez mais as propriedades familiares ficam a cargo de um ou dois membros da família, enquanto os demais se dedicam ao trabalho não agrícola para a complementação da renda familiar (GRAZIANO DA SILVA, 2001, p. 41).

Percebemos, a partir das discussões de José Graziano da Silva e José Eli da Veiga, que já não é mais possível falar em meio rural como se falava antes da década de 1970, pois, ele abriga uma infinidade de atividades que aconteciam prioritariamente nas cidades, já não podemos visualizar o homem do campo como aquele que planta, colhe e cuida de animais para si ou para seu patrão, pois, além, ou no lugar dessas atividades, ele é proletário na agroindústria, pedreiro nos condomínios de luxo, caseiro, empregado doméstico e prestador de serviços de vários gêneros.

Portanto, tendo em vista a complexidade e diversidade de atividades econômicas que hoje ocorrem no campo, buscaremos não utilizar daqui em diante o termo meio rural, porém, o empregamos no início do trabalho, quando nos dedicamos a um período histórico em que o campo mantinha relações de produção fundamentalmente agropecuárias e a discussão dos níveis de urbanização e industrialização no campo ainda não era realizada e ainda o empregaremos em momentos que mencionarmos dados oficiais que empregam esta denominação.

A questão rural/ campo vai além de denominações, ela nos impõe uma situação contraditória, pois, ao nos embasarmos em indicadores oficiais (Censo Demográfico e Censo Escolar) que se baseiam no critério de classificação populacional do IBGE, acabamos considerando campo o “rural oficial”, que certamente é menor do que a realidade, visto que a grande maioria dos municípios brasileiros tem menos de vinte mil habitantes.

Desta maneira, temos que reconhecer as limitações contidas nos dados referentes ao campo tanto no Brasil quanto no Estado de São Paulo, pois, mostram a realidade do rural a partir da classificação do IBGE, porém, não podemos descartá-los, pois, ao que nos parece, são os únicos disponíveis oficialmente até o momento. Desta maneira, não esperamos aqui encerrar a discussão sobre o que é campo ou meio rural, mas suscitar este debate que se faz necessário para que compreendamos a real dimensão do campo brasileiro e conseqüentemente sua demanda por políticas públicas, dentre elas a educação.

A diversificação das atividades no campo e conseqüentes mudanças sociais e debates por elas alimentados são reflexos dos processos de urbanização e modernização do campo que no Brasil se intensificaram no período em que o neoliberalismo ganhou força ideológica, desta maneira, é importante que façamos considerações sobre sua influência na economia e na

educação, no mundo e no Brasil, para que então, possamos compreender a situação atual da educação no campo no Estado de São Paulo.

1.2 O neoliberalismo e o Banco Mundial: influências na economia e na educação brasileira

Os apontamentos feitos na seção inicial de nosso trabalho mostraram que a insuficiência e inadequação dos investimentos em educação escolar no Brasil são históricas, e ultrapassam os limites do campo. No Estado de São Paulo já na primeira reforma educacional, empreendida em 1890, o que se viu foi a valorização da escolarização que acontece nas cidades em detrimento à do campo, situação que foi agravada com o avanço da industrialização e urbanização no país.

Assim, esta seção se dedicará à compreensão da influência do neoliberalismo na economia e educação brasileiras, que se tornou preponderante a partir dos anos 1990, compreensões que nos permitirão, no segundo capítulo do trabalho, analisar de modo contextualizado as condições da educação no campo paulista entre os anos de 2009 e 2010.

Para Perry Anderson (1996, p. 9),

o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Embora pensado em 1944, Göran Therborn (1996, p.139) identifica o neoliberalismo como um conjunto de receitas e programas políticos que começaram a ser propostas nos anos 1970. Ou seja, o neoliberalismo foi gestado ainda na década de 1940, mas começou a ser colocado em prática, enquanto pacote político e econômico, nos anos 1970, período em que a crise do petróleo desencadeou uma grande recessão capitalista.

O capitalismo, modelo econômico que impera na contemporaneidade, passou por seus anos de ouro no mundo entre as décadas de 1950 e 1960, uma vez que nunca havia crescido

de modo tão rápido, assim, naquele período, não existiam motivos para preocupações com os avisos dos neoliberais quanto aos perigos guardados por uma regulação de mercado feita pelo Estado (ANDERSON, 1996a, p.10).

A grande crise do petróleo que o capitalismo enfrentou após 1973, fez com que o mundo capitalista mergulhasse em uma grande e duradoura recessão, que veio acompanhada de baixas taxas de crescimento e altos índices de inflação, tudo isto fez com que as ideias neoliberais ganhassem terreno. Hayek e seus companheiros defendiam que as causas da crise estavam no movimento operário, que com suas reivindicações por melhores salários e pressão para que o Estado gastasse mais com o bem estar social, destruiu os níveis necessários de lucros das empresas e com isso fez disparar a inflação, que logo desencadearia uma crise generalizada. Para conter esta crise, de acordo com os defensores do neoliberalismo, seria necessário manter um Estado forte capaz de refrear o movimento dos sindicatos e controlar o dinheiro, por meio do enxugamento dos gastos sociais e intervenções econômicas (ANDERSON, 1996a, p.10).

Desta maneira, em busca da estabilidade monetária, qualquer governo alinhado ao neoliberalismo deveria reduzir os gastos com o bem estar social, o que aqui podemos compreender como gastos com a saúde, educação e fundos de pensão, e restaurar a taxa “natural” de desemprego, ou seja, criar uma reserva de mão de obra para derrubar os sindicatos, além é claro, de reduções de impostos sobre os maiores rendimentos e rendas. Ou seja, tudo isso faria com que uma nova e “saudável desigualdade” colocasse novamente a roda do capitalismo e do crescimento dos lucros para girar (ANDERSON, 1996a, p. 11).

Aqui já podemos começar a ter ideia dos motivos que agravam os problemas na educação, o neoliberalismo, prega em seu discurso a não intervenção do Estado na economia, porém, em períodos de crise, em que vê os lucros reduzirem e a inflação aumentar recorre ao poder do Estado para regular tal situação, e estes métodos de regulação não são nada positivos para a classe trabalhadora uma vez que, fazem aumentar o desemprego e acentuar ainda mais as desigualdades entre a camada dominante e a dominada, dentre os fatores de desigualdade está a má qualidade da educação destinada às camadas populares.

No Brasil, que é uma sociedade capitalista, teve-se a ilusão inicial de que o neoliberalismo não seria letal, entretanto, os dirigentes do período ditatorial eram todos liberais, porém, respaldados por um autoritarismo típico dos militares. Desta maneira, com a

ditadura civil-militar (1964-1985) iniciou-se também o processo de depredação do Estado brasileiro, que atravessou o mandato de José Sarney (1985- 1990) e a eleição de Fernando Collor de Mello (1989), esta depredação desencadeou o desespero popular que via os desperdícios do Estado como bode expiatório da má distribuição de renda, da precariedade da saúde, educação e dos demais serviços sociais (OLIVEIRA, 1996, p. 24).

Este desespero popular, fez com que na década de 1980, em meio a um desânimo econômico, a sociedade civil mostrasse uma admirável vitalidade e capacidade de revidar ao ataque neoliberal, organizando-se. O processo de *impeachment* de Fernando Collor de Mello demonstrou que em certos setores e lugares a organização social estava reagindo à desorganização e depredação do Estado, e este processo, conseguiu responder e dificultar o avanço neoliberal pretendido por Collor, contudo, a hiperinflação administrada em doses homeopáticas na primeira parte do governo Itamar Franco (1992-1994), fez com que o Brasil voltasse a ser um terreno fértil para as investidas neoliberais (OLIVEIRA, 1996, p. 25).

Assim, em um primeiro momento, o Brasil não viu o neoliberalismo como ameaça, até mesmo porque estava sob a égide do governo militar que tinha o Estado como sua maior arma de controle social, contudo, o autoritarismo militar mascarava os traços liberais dos governantes. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda.

Diante desta situação, a população viu em Collor e em seus desperdícios orçamentários a causa das mazelas sociais, e, sua derrubada foi a maneira encontrada para demonstrar o descontentamento popular e a busca por mudanças. Porém, este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina.

Desta maneira, o que se tem visto no mundo desde a década de 1970 e no Brasil, sobretudo após a década de 1990, é o domínio do poder do mercado anônimo em detrimento ao poder dos trabalhadores e empresas, após a II Guerra (1939-1945), os mercados mundiais se abriram e o comércio mundial passou a crescer mais do que a própria produção, até mesmo as grandes empresas passaram a ser dependentes dos mercados (THERBORN, 1996, p. 141).

O neoliberalismo gerou a abertura de mercados e certo crescimento econômico, porém, o custo deste crescimento é bastante alto. Ele foi implantado, tendo como prioridade

conter a inflação dos anos 1970/ 1980, tarefa que foi alcançada, mas, levou à derrocada dos movimentos sindicais, dada a diminuição do número de greves nos anos 1980 e a contenção dos salários por meio do aumento das taxas de desemprego, tido como mecanismo natural e necessário nas economias de mercado lucrativas. Todas estas medidas foram aplicadas em busca da reanimação do capitalismo avançado e altas taxas de crescimento estável (ANDERSON, 1996a, p. 14). Isto na Europa, pois, naquele período, o Brasil vivenciou várias greves e a criação de movimentos sindicais como a CUT- Central Única dos Trabalhadores.

A hegemonia neoliberal não se concretizou do dia para a noite, visto que foi inaugurado em 1944, enquanto programa político- econômico ele encontrou oportunidade em 1979, com a eleição de Margareth Thatcher na Inglaterra, uma vez que foi o primeiro regime capitalista avançado que divulgou publicamente seu empenho em colocar o modelo neoliberal em prática (ANDERSON, 1996a, p. 11).

Mesmo hegemônico,

economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje (ANDERSON, 1996a, p. 23).

Os resultados econômicos positivos pretendidos pelo neoliberalismo não foram plenamente alcançados, porém, seus efeitos negativos são enormes nos países em que este modelo econômico ganhou força. As estratégias neoliberais de redução de impostos para os ricos, que permitiria o acúmulo e concentração dos lucros e a construção de sociedades mais desiguais, assentavam-se na crença de que os volumosos recursos acumulados pela burguesia seriam reinvestidos na economia, contudo, isto não ocorreu, o que gerou o fracasso no impulso econômico pretendido pelos neoliberais (BORÓN, 1996b, p. 145).

A desigualdade social é um dos reflexos negativos do neoliberalismo e em países como a Argentina, o México e o Brasil ela é fruto do modelo de integração empreendido, que propõe um retorno ao antigo molde de exportação de recursos naturais, quebrando o aparato industrial já desenvolvido por estes países e gerando desemprego (SALAMA, 1996a, p. 52).

O que nos leva a refletir sobre a maneira como o neoliberalismo age nos países latino americanos, políticas de integração comercial baseadas na exportação de riquezas naturais colaboram para a manutenção do grande latifúndio, que sabidamente emprega cada vez menos pessoas graças à mecanização das lavouras e prejudica diretamente o pequeno produtor rural, que não possui capital, tampouco recebe investimentos que permitam que sua produção concorra no mercado.

Temos aqui uma reação em cadeia, um mercado concorrencial que impulsiona a América Latina a ser fornecedora de produtos naturais, com isto há um enfraquecimento da indústria e diminuição na oferta de empregos neste ramo, tudo isto culmina com um maior número de pessoas sem emprego e necessitadas do auxílio do Estado, que devido aos moldes neoliberais não tem as políticas públicas como prioridade, e acaba deixando as massas populares em situação de extrema pobreza.

Mônica Castagna Molina (2012, p. 588) diz que as políticas públicas,

traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais.

Parece-nos claro que o Estado neoliberal não tem as políticas públicas como prioridade, uma vez que, os resultados da contradição atual do capitalismo, mais ideológica que econômica, traduz-se na destruição social gerada pelo poder de mercado.

Vemos em todos os países, não somente na América Latina, tendências a um desemprego de massas de caráter permanente, uma produção da pobreza e, também, o surgimento de um alto grau de desesperança e de violência, inclusive nos países escandinavos. Esta tendência autodestrutiva da competição atual no capitalismo, geradora de mecanismos cada vez mais intensos de exclusão social de uma grande parte da população, é um aspecto central desta contradição sociológica. No entanto, o problema não se esgota aí. As tendências destrutivas do capitalismo se enfrentam também com populações historicamente mais capacitadas. Tanto em nível mundial como local, estas tendências tropeçam em classes populares e classes médias mais instruídas, o que constitui um dado sumamente importante (THERBORN, 1996a, p. 47).

Novamente nos deparamos com as contradições sociais geradas pelo neoliberalismo, a pauperização, aumento da violência e exclusão social. Contudo, é preciso termos certos cuidados com o termo exclusão social, visto que os indivíduos não são retirados da sociedade e de suas influências, na verdade, quando falamos em exclusão social, estamos nos referindo à falta de acesso aos bens sociais, ou seja, educação, saúde, seguridade social, entre outros.

O acesso aos conhecimentos está no centro de uma contradição que permeia o processo de reestruturação social que as sociedades capitalistas vêm enfrentando desde os anos 1990. Em um pólo temos a tendência à fragmentação e diversificação social, que coloca em discussão a questão das especificidades como gênero, raça, crenças, entre tantos, fenômeno tratado por Perry Anderson como a construção de uma nova estratificação das classes populares, no outro pólo temos uma ação em busca de maior capacitação das classes populares, visto que nas sociedades capitalistas desenvolvidas, a tendência predominante é buscar uma melhor qualificação da força de trabalho (THERBORN, 1996, p. 48).

Atílio Borón afirma que os países latino-americanos sob o jugo do neoliberalismo, colhem e ainda colherão frutos das políticas econômicas implantadas na década de 1980, que gerou um tipo de sociedade heterogênea e desequilibrada que convive com extremos de pobreza e marginalidade social e outros de riqueza e ostentação. Neste contexto, nos deparamos com uma mão de obra pauperizada, faminta, cada vez menos escolarizada, carente de atenção social, sanitária e habitacional, mão de obra esta que certamente não contribuirá para a inserção dos países latino americanos na economia internacional (BORÓN, 1996a, p. 84).

Em contrapartida, as sociedades desenvolvidas realizaram um movimento inverso, investindo no capital humano, o que gerou a redução da pobreza e equidade social (BORÓN, 1996a, p. 84). Podemos então caminhar em nossas análises ao perceber que o não investimento na educação das massas populares, que vendem sua força de trabalho, acaba sendo um processo contraditório nas sociedades neoliberais pois, a desqualificação da mão de obra impossibilita a inserção dos países em ramos mais especializados do mercado.

No Brasil, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista em outro momento histórico, porém, tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente prezam a expansão da escolarização, garantindo

condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente.

Uma comprovação disto é o projeto de lei 8.035/2010 que tramita no Congresso Nacional que visa implementar o Plano Nacional de Educação que vigoraria de 2011 a 2020, e que privilegia a Educação Básica, portanto, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que, afirma ser a missão central do país no período de vigor do plano a redução da desigualdade educacional, assegurando a escolaridade mínima de 12 anos para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade e para os 25% mais pobres do país, aumentando assim a escolaridade média dos brasileiros entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2011, p. 68).

Juntamente a esta meta estão a elevação da taxa de alfabetização das pessoas com mais de 15 anos, a erradicação do analfabetismo até 2015 e redução da taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2011, p. 69), ou seja, a diminuição o número de pessoas que são consideradas oficialmente alfabetizadas, mas não dominam plenamente a leitura e a escrita. Desta maneira, percebemos que a prioridade da educação pública brasileira é retirar as pessoas mais pobres da condição de analfabetismo, permitindo assim que sejam integradas ao mercado de trabalho, para a realização de atividades que exigem baixa qualificação.

Tanto as leis ainda a pouco citadas quanto o Plano Nacional de Educação estão pautados nos quatro pilares da Educação elencados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “Educação um tesouro a descobrir” organizado e coescrito por Jacques Delors, no relatório a educação no presente século é vista da seguinte maneira:

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levam a orientar-se para os projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à

necessidade insaciável de educação- uma bagagem escolar cada vez mais pesada- já não é possível nem mesmo adequada (DELORS, 1998, p. 89).

Percebemos aqui a valorização do “saber- fazer”, do saber navegar nas ondas de informação, ou seja, sob esta concepção a educação já não mais deve oferecer uma “bagagem pesada” de conhecimentos, mas permitir que os indivíduos saibam apreender aquilo que lhes é útil em meio a tempestade de informações que a mídia e os meios de comunicação em geral lhe impõem cotidianamente.

Assim, as quatro aprendizagens consideradas fundamentais para o século XXI se organizam em quatro pilares, são eles:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. (DELORS, 1998, p.90).

Estes pilares explicam, e justificam de certa forma, o investimento mínimo em educação no Brasil, dado que, se o grande norte da educação é o aprender a conhecer, a mídia e os meios de comunicação dariam conta de oferecer as informações necessárias para que o indivíduo possa aprender a viver junto e ser o trabalhador que o século XXI requisita. Caberia então a escola básica a tarefa mínima de ensinar o aluno a ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas para que ele se aproprie dos infinitos conhecimentos informais.

Trata-se a nosso ver da desvalorização dos conhecimentos historicamente construídos, da banalização da necessidade de uma formação integral dos indivíduos, o que nos leva a um questionamento, esta educação esvaziada de conteúdos, “amena” é oferecida a todos os indivíduos da sociedade, ou a elite e seus filhos está tendo acesso a outra educação, mais erudita, formal, que lhes permite alcançar altos graus de formação acadêmica e profissional, para que comandem a grande massa popular mal formada?

Parece-nos que a expansão educacional neoliberal tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para

a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento.

Desta maneira, vemos que o acesso aos conhecimentos está diretamente relacionado à classe social a qual o indivíduo pertence, à utilidade que eles terão em sua vida laboral. Atílio Borón (1996b, p. 100) alerta que estes contrassensos sociais não deixam as nações perceberem que nas condições atuais do mercado internacional, economias caracterizadas por divisões e descontinuidades estruturais, delimitadas por desigualdades sociais e baixos níveis de saúde e educação da mão de obra estão fadadas a serem eternas perdedoras em um mercado cada vez mais competitivo.

A economia do final do século XX é ‘conhecimento intensivo’. É esta a principal vantagem competitiva que têm as nações e é o que explica que países desprovidos de recursos naturais, como o Japão, possam ser uma das potências industriais mais importantes do planeta. Mas esse país conta com uma força de trabalho altamente educada, que goza de uma excelente atenção médica e possui uma estrutura social integrada, na qual as fenomenais disparidades de renda e de riqueza que caracterizam os países latino-americanos são completamente desconhecidas (BORÓN, 1996b, p. 100).

As discussões feitas por Atílio Borón ganham importância à medida que exemplificam as diferenças sociais entre países como o Japão que estão sob o domínio do neoliberalismo a menos tempo e os países latino-americanos, já tão massacrados por este modelo econômico. No Japão, potência mundial que exporta tecnologias, vê-se uma mão de obra educada e amparada socialmente, o que contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, diferentemente do que ocorre em países pobres, onde as políticas neoliberais cada dia mais precarizam a qualidade e o acesso aos serviços sociais.

O problema é que a aplicação das receitas neoliberais de estabilização e de ajuste estrutural tendem precisamente a produzir as condições sociais menos promissoras para que as economias em questão possam sobreviver exitosamente aos imperativos da abertura comercial e da liberalização dos mercados. Em outras palavras, com o catecismo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional em suas mãos, nossos governos estão destruindo a educação e a saúde públicas, acentuando as desigualdades sociais, acrescentando a proporção de pobres estruturais e marginais de todo tipo que não podem ser “reconvertidos” e incorporados criativamente à economia moderna (BORÓN, 1996b, p. 100).

Ou seja, as desigualdades e fragmentação da sociedade são mais do que reflexos do neoliberalismo, são resultados esperados por esta política econômica que deixa por onde passa rastros de aniquilamento da educação e saúde públicas, colocando os indivíduos cada dia mais

em condição de pobreza e marginalidade social. Duas das ferramentas utilizadas pelo neoliberalismo para disseminar seus princípios são o Banco Mundial-BM e o Fundo Monetário Internacional-FMI.

O BM e o FMI, instituições fundadas respectivamente em 1945 e 1946, são frutos das deliberações da Conferência de Bretton Woods, que ocorreu na cidade homônima nos Estados Unidos, no ano de 1944, com a participação de quarenta e quatro países, inclusive a União Soviética. Esta foi “uma conferência monetária e financeira para estabelecer as orientações do ‘liberalismo global’ que haveria de prevalecer na emergente ordem mundial do pós-guerra” (BORÓN, 1996a, p. 91).

As temáticas predominantes na conferência de Bretton Woods giraram em torno da elaboração das novas regras que regeriam o funcionamento da reconstituída economia mundial e a concepção das instituições que zelariam por sua validade. As discussões partiam do pressuposto de que o protecionismo comercial era o grande responsável pelas tragédias econômicas que ocorreram nas três décadas posteriores ao início da Primeira Guerra Mundial. Desta maneira, as deliberações da conferência caminharam rumo à criação de mecanismos que garantiriam:

- a) o predomínio do livre comércio e a eliminação de todo o vestígio de protecionismo; b) o financiamento externo de países vitimados por problemas de curto prazo (queda nos volumes e/ ou preços de suas exportações, déficits orçamentários, instabilidade monetária etc.), e c) a aprovação de políticas dirigidas a tornar possível a reconstrução e o desenvolvimento das economias devastadas pelas guerras (BORÓN, 1996a, p. 91).

Aqui visualizamos os princípios liberais que deram origem ao Banco Mundial, a busca pelo livre comércio e libertação do protecionismo estatal e percebemos que em sua constituição, o Banco estava voltado para o auxílio a problemas econômicos imediatos e a reestruturação de economias devastadas pelas guerras. Com sua gênese enraizada em princípios notadamente liberais, fica-nos claro o motivo pelo qual o FMI e o BM são a via costumeira de disseminação e dominação do neoliberalismo, visto que ao analisarmos sua atuação, veremos que estas instituições ganharam força após os anos 1980 em países periféricos tomados pela crise e o endividamento externo.

Atualmente, o BM guarda pouca semelhança em relação à organização criada em 1945. Ao longo de mais de cinquenta anos de atividade, o Banco passou por inúmeras

transformações tanto na ênfase de suas políticas, distribuição setorial dos recursos e importância política dos países membros, que em 2007 já totalizavam 176, dentre eles China e países do Leste Europeu. Poucos anos após a Conferência de Bretton Woods, a Guerra Fria colocou no centro das preocupações a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo, esperava-se com isto que os países independentes se unissem à aliança não-comunista, assim, o BM se envolveu cada vez mais no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial por meio da liberação de empréstimos após os anos 1950 (SOARES, 2007, p. 15).

Desta maneira, foi dos anos 1950 em diante que o BM adquiriu a característica de agência financiadora dos países em desenvolvimento. Em 1968, inicia-se uma nova etapa na instituição, marcada pela gestão Robert MacNamara, antes deste período tinha-se a ideia de que o desenvolvimento econômico por si só levaria ao desaparecimento da pobreza nos países em desenvolvimento, contudo, mesmo após duas décadas de crescimento econômico a pobreza perdurava, assim como o distanciamento entre as nações ricas e pobres. Desta maneira, a administração de MacNamara marcou o surgimento de uma preocupação pontual com a pobreza e promoveu uma redistribuição setorial dos empréstimos, que antes se concentravam em investimentos infra-estruturais e passaram a contemplar mais a agricultura, indústria e setores sociais (SOARES, 2007, p. 18).

Esta redistribuição pretendia alcançar os países capitalistas devedores, então, a instituição financeira lapidou sua política econômica e estratégias para abranger e modificar a economia dos países devedores, tornando-se assim, a única instituição que possuía ferramentas para a promoção da redução da pobreza, analfabetismo e a possibilidade de implantar políticas econômicas competitivas e lucrativas. As relações dos países com o BM geram uma série de influências que começam com recomendações, e terminam em exigências que devem ser cumpridas para a obtenção de novos empréstimos (SILVA, 2003, p. 286).

A complexidade deste relacionamento advém das macropolíticas econômicas formuladas pelo conselho de diretores do Banco Mundial, representantes dos países capitalistas desenvolvidos, e encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais. Advém, ainda, da decisão dos governos dos países ricos e dos donos de empresas multinacionais de apropriarem-se da riqueza dos países da América do Sul e do Oriente. O poder político, bélico e econômico desses países possibilita que por meio o Banco Mundial, do Fundo Monetário e da Organização Mundial do Comércio (OMC), definam-se e operacionalizem-se na prática as medidas de ajustes e correção e de direcionamento dos interesses dos credores e grupos empresariais.

Aqui vemos vários pontos que merecem atenção quanto à atuação do BM, a instituição não pretende apenas oferecer empréstimos e “auxílio” às nações, mas modificar as economias dos países endividados, vendendo a imagem de única possibilidade de redimir problemas como a pobreza e o analfabetismo e de aceleração do desenvolvimento econômico, e o caminho para esta redenção é o acato às recomendações e exigências do Banco. Contudo, as “boas intenções” do Banco Mundial revestem suas bases ideológicas, uma vez que, as políticas econômicas a serem implementadas nas economias em desenvolvimento são elaboradas por representantes dos países desenvolvidos, ou seja, são políticas voltadas ao atendimento dos interesses destes países.

Outro ponto preocupante é o interesse dos países ricos e dos donos de multinacionais pelas riquezas sul americanas e orientais, que amparados por seu poder econômico, político e bélico, fazem do Banco Mundial, do Fundo Monetário e da OMC ferramentas para ajustes econômicos que favoreçam os grupos credores e grandes empresas. Ou seja, o Banco Mundial, que inicialmente surgiu para auxiliar na reconstrução econômica dos países atingidos pela Guerra, na verdade, acabou se tornando uma instituição à serviço dos países ricos, já que suas políticas colaboram para os interesses econômicos dos credores e não daqueles que estão necessitando de empréstimos.

Maria Clara Couto Soares avalia negativamente a atuação do Banco Mundial, visto que, a instituição tem financiado um desenvolvimento econômico desigual e socialmente cruel, que aumentou a pobreza global, a concentração de renda, a exclusão ao acesso aos bens sociais e degradação do meio ambiente, e, nosso país não escapa a esta situação. Durante o período do avanço da economia, que durou até fins dos anos 1970, o BM promoveu a “modernização” do campo e financiou uma série de grandes projetos industriais e infraestruturais no país, que colaboraram para a ascensão de um modelo desenvolvimentista concentrador de renda e despreocupado com os prejuízos causados ao meio ambiente (SOARES, 2007, p. 17).

Nos anos 1980, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 1990, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem

precedentes neste século com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza.

Assim, notamos que o Brasil sofre as mesmas influências que o BM exerce no restante das nações que estão sob sua dominação, à medida que o país se endivida, necessita cada vez mais de empréstimos, e para consegui-los precisa sucumbir às exigências do Banco que crescentemente influencia a economia e até mesmo a legislação brasileira. Desta maneira, a abertura indiscriminada do comércio e desregulação econômica levaram o país a enfrentar, nos anos 1990, uma crise de pobreza nunca antes vista no século XX.

No campo brasileiro o avanço capitalista, impulsionado pelos investimentos do BM, não rendeu bons frutos para o pequeno produtor rural, visto que, os recursos não chegaram a todos os lugares e geraram um modelo econômico excludente, que alimenta relações de produção atrasadas entre os pequenos produtores e financia a melhora na produção dos grandes latifundiários, colaborando assim para a manutenção da ordem capitalista. Portanto, para os pequenos produtores rurais os investimentos do Banco Mundial só fizeram aprofundar suas dificuldades em competir com a produção do grande latifúndio.

Não somente os pequenos produtores rurais sentem os efeitos negativos do neoliberalismo, ele é sentido por toda classe trabalhadora, pois impõe um enxugamento dos gastos com políticas públicas e o aumento das taxas de desemprego, assim, estas pessoas veem diminuir o acesso a bens materiais e públicos como a educação.

Antes de analisarmos os reflexos da atuação do BM e conseqüentemente do neoliberalismo na educação brasileira, temos que primeiramente compreender como esta relação se desenvolveu historicamente. A cooperação técnica e financeira do Banco ao setor social brasileiro começou na primeira metade dos anos 1970, isto inclui a assessoria aos órgãos centrais decisórios políticos, de planejamento e gestão, além da elaboração de projetos em setores peculiares. Esta colaboração com a educação brasileira foi desenvolvida através de cinco projetos de co-financiamento entre os anos de 1970 e 1990, o que implicaria em uma responsabilidade do governo brasileiro por metade dos custos dos projetos (FONSECA, 2007, p. 229).

A relação brasileira com o Banco Mundial deu continuidade a um processo de assistência técnica entre nosso país e os Estados Unidos iniciado na primeira metade do século XX. Até os anos 1950, esta relação foi marcada por uma fervorosa integração entre

associações de professores, norte-americanas e brasileiras, foi por meio destas relações que a educação brasileira incorporou os preceitos democráticos dos Estados Unidos, daí veio o ideal de uma educação para todos presente no texto do primeiro plano educativo do início dos anos 1960, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (FONSECA, 2007, p. 229).

Desta maneira, a influência norte-americana na educação brasileira antecede o início das relações do Brasil com o Banco Mundial, e ela é responsável pelo *slogan* que rege nossa educação até os dias atuais, “Educação para Todos”, contudo, sabemos que as políticas educacionais implementadas no país trabalham para que todos tenham acesso ao Ensino Fundamental, porém, não oferecem garantias à permanência dos alunos nas escolas, tampouco condições para que avancem nos estudos. Desta maneira, a educação, traduzida no Ensino Fundamental é, na verdade, para todos que possuem condições materiais e sociais que lhes permitam permanecer na escola. Sabemos que esta discussão não é o foco deste trabalho, porém, não podemos passar despercebidos a esta situação que é fruto do financiamento educacional empreendido pelo Banco Mundial no Brasil.

A partir dos anos 1950 os acordos entre Brasil e Estados Unidos passaram a ser mais econômicos, e de 1961 em diante, os fundos de assistência técnica passaram a ser administrados pela Agência para o Desenvolvimento Internacional do Estado Norte-Americano- USAID, criada para auxiliar no desenvolvimento dos países do terceiro mundo. Este segundo período é marcado pela substituição da espontaneidade da cooperação técnica na educação pelo formalismo típico dos acordos econômicos, que trazem consigo condicionalidades políticas e econômicas (FONSECA, 2007, p. 230).

As consequências políticas e técnicas desse novo processo geraram resistências sociais e institucionais, inclusive do próprio governo federal e do Conselho Federal de Educação, justificadas pelas interferências indesejáveis nos negócios da educação por parte das agências internacionais.

Ou seja, em um primeiro momento, os órgãos responsáveis pela educação brasileira não viram a colaboração norte-americana como invasiva, uma vez que era resultado de trocas entre docentes, contudo, após os anos 1950, a influência por meio da USAID se tornou mais institucionalizada, assim como nos acordos financeiros, a agência impôs suas condições em troca da assistência técnica, influenciando diretamente na educação brasileira, o que gerou descontentamento tanto na sociedade civil quanto no Governo Federal e o Conselho Federal de Educação.

Com base em Fonseca, (2007, p. 229), percebemos que, mesmo antes da criação do Banco Mundial os Estados Unidos já condicionavam a educação brasileira. Assim, em fins dos anos 1960, o apoio técnico da USAID é substituído pelo do Banco Mundial, por isto, buscaremos a partir de agora compreender melhor a concepção educativa do BM e seus reflexos na educação brasileira.

Como já afirmamos, a partir dos anos 1970, o BM que anteriormente concentrava seus investimentos em infraestrutura e energia, passa a se dedicar a questões sociais, investindo no incremento da produção, sobretudo a agrícola, como uma medida de contenção do avanço da pobreza. Assim, a educação que até então não era privilegiada, passa a ter acesso aos créditos da agência. Dos anos 1970 até 1990, o BM elaborou políticas educacionais que direcionaram a distribuição de créditos para este setor, dois traços nestas políticas são marcantes, o primeiro deles é a busca da integração dos projetos educacionais a projetos setoriais como, por exemplo, o de desenvolvimento rural. O segundo é atribuição de caráter compensatório à educação, entendida como ferramenta para diminuição da condição de pobreza nos países do Terceiro Mundo, principalmente em períodos de ajustamento econômico (FONSECA, 2007, p. 231).

O BM tem declarado sua preocupação social com os países de terceiro mundo, hoje denominados em desenvolvimento, esta preocupação recai sobre a qualificação para o trabalho e não sobre a educação conceituada por Dermeval Saviani, “educação será entendida, aqui, como um processo que se caracteriza por meio de uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2000b, p. 131). Ou seja, é a educação que permite ao homem se apropriar das práticas sociais, que lhe caracteriza enquanto humano, é através dela que se tem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Desta maneira, consideramos que, a educação não pode ser reduzida à mera auxiliar no processo de desenvolvimento econômico, tampouco ser considerada medida compensatória para alívio da pobreza como pregam as políticas educacionais do Banco Mundial.

Este reducionismo da educação empreendido pelo BM nos parece nítido, dada a ênfase de suas políticas, desde os anos 1970, aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A instituição considerava, naquele período, que os anos iniciais do Ensino Fundamental seriam suficientes para garantir às massas um ensino mínimo e de baixo custo, que viabilizasse a execução das políticas de estabilização econômica que foram intensificadas na década de 1980, assim, a educação aparece como uma medida compensatória para o alívio da pobreza e

um fator de contenção do crescimento demográfico e aumento da produtividade entre as populações mais pobres (FONSECA, 2007, p. 232).

A política do Banco para a educação primária tem sido fundamentada por estudos populacionais realizados diretamente pelo BIRD (“Banco Mundial”) ou sob seus auspícios. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola (FONSECA, 2007, p. 233).

Novamente vemos que os investimentos do Banco Mundial na educação visam fins econômicos visto que, o mínimo de ensino que considera necessário oferecer deve capacitar os indivíduos para produzirem mais e terem menos filhos, reduzindo assim a necessidade por alimentos e conseqüentemente os índices de fome e pobreza extremos. A educação empreendida pelo BM, dadas suas premissas neoliberais, serve diretamente aos interesses do capital, uma vez que, busca preparar mulheres para a aceitação, pouco refletida, das políticas de contenção da natalidade, bem como estimular sua inserção no mercado de trabalho. Ou seja, é uma educação para o conformismo e concordância com a ordem econômica capitalista, que constantemente busca a reposição da mão de obra e explora aqueles que não detêm os meios de produção.

Soares (2007, p. 30) confirma esta situação ao nos dizer que o Banco vem dando ênfase à educação, não somente como ferramenta para a redução da pobreza, mas como peça fundamental para a formação de “capital humano”, ou seja, mão de obra, coerente com as exigências do novo padrão de acumulação. Contudo, a própria instituição admite que suas medidas para contenção da pobreza tem sido pouco eficazes. Esta constatação nos faz refletir, visto que, sendo a educação uma das ferramentas do Banco para a redução da pobreza, a instituição não deveria pensar sobre as políticas educacionais empreendidas, já que as considera ineficientes?

No Brasil este ideário é traduzido na influência dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial nas decisões educacionais e nas pressões sobre o governo, que estão embasadas num discurso que traz as seguintes considerações: as estruturas capitalistas internas estão distantes do atual modelo de modernidade, daí a necessidade de ajuda e cooperação técnica externas; os países subdesenvolvidos são marcados pelo monopólio oligárquico e conservador na estrutura de poder, o que dificulta a aceitação de uma nova mentalidade, neoliberal no caso; há dificuldade do governo federal em planejar a educação,

tendo em vista que ela é a responsável pela qualificação da mão de obra; o próprio empresariado industrial do país vê a presença das multinacionais e o mercado de ensino como possibilidades de aumento de lucros; a abertura de mercados para as multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inquestionável, um exemplo desta pressão pode ser a exigência de licitações para compra de materiais didáticos de outros países; aconselhamento quanto à mudança dos rumos dos investimentos na educação, propondo a redução dos custos e induzindo o pensamento de que o Ensino Fundamental seja prioridade nos investimentos e que os demais níveis educacionais podem ser ofertados pela iniciativa privada; pressão aos ministros e técnicos para que suas decisões favoreçam a entrada de capital estrangeiro no país, através de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos; indução de ações setoriais e isoladas que combatam a má qualidade do ensino e reorganizem o currículo, um exemplo disto são os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA; tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas e a indução de atitudes que priorizem a cultura empresarial nas escolas, ou seja, a otimização da relação eficaz entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, 2003, p.287).

Analisando o discurso do Banco Mundial percebemos quanto à educação, a sociedade civil e o Governo Federal brasileiro são influenciados por ele. Começamos pela crítica ao modelo capitalista empreendido no país, considerado atrasado em relação aos países desenvolvidos, e que justificaria a influência de agências externas na economia nacional, este atraso é reflexo do processo de colonização empreendido no país que teve a exploração dos recursos naturais e a mão de obra escrava como pontos de partida econômicos, desta maneira, a acumulação inicial de capital no Brasil se deu por meios não capitalistas. Historicamente, não há como conceber que uma nação, subjugada por outra já em estágio mercantil, que teve na exploração das riquezas naturais e no cultivo da terra suas primeiras formas de exploração econômica se encontre nas mesmas condições de desenvolvimento capitalista que outros países que não foram submetidos a esta situação. De qualquer maneira, o Banco Mundial, usa o atraso produtivo do país como justificativa para suas “colaborações”.

Vemos claramente nas considerações do BM, a preocupação econômica por trás dos objetivos educacionais, na crítica feita ao governo por ter dificuldades em arquitetar a educação em função da formação de mão de obra. Contudo, se como veremos adiante, o Brasil segue grande parte das diretrizes do Banco e as incorpora em suas ações e legislação

educacional, e essas diretrizes são em favor de uma educação para a qualificação da mão de obra, esta crítica se tornaria incoerente.

Outro ponto preocupante no discurso do BM é a aceitação do empresariado industrial brasileiro quanto à entrada das multinacionais no país, a não contestação ao processo de globalização e a mercantilização da educação, estes pontos são reflexos claros do neoliberalismo visto que, como já afirmamos anteriormente, uma das premissas neoliberais é abertura dos mercados ao capital externo, que é traduzida no processo de globalização, e a busca pelo aumento de lucros. E neste contexto, hoje, a educação brasileira se tornou um mercado lucrativo devido à abertura indiscriminada de instituições de ensino particulares de todos os níveis e, sobretudo, os pólos de ensino superior à distância.

Um dos reflexos mais marcantes das proposições do Banco na educação brasileira é a concentração dos investimentos no Ensino Fundamental e a busca por redução dos custos educacionais (SILVA, 2003, p. 287). Vemos que se comparado às décadas 1970- 1980, em que o discurso do BM pregava que apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental eram suficientes, houve um avanço, contudo, as premissas econômicas ainda sobrepujam as preocupações com a educação na concessão de créditos.

Certamente, a diminuição dos custos é a imposição que mais gera prejuízos na educação brasileira, pois, reduzir custos implica manter baixos salários e níveis de formação docente, diminuir os investimentos em infraestrutura escolar e material didático, o que resulta na diminuição da qualidade da educação. Abordaremos esta questão da qualidade da educação e os reflexos históricos deste enxugamento dos investimentos na educação no próximo capítulo, quando faremos discussões acerca das condições da educação no campo no Estado de São Paulo.

Já a priorização do Ensino Fundamental pode ser facilmente elucidada neste momento, se observarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, lei que rege a educação brasileira, em seu quarto artigo, nos parágrafos primeiro e segundo:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Assim, a lei mater da educação brasileira se encontra alinhada às exigências e políticas do Banco Mundial, visto que, o Ensino Fundamental é o único considerado obrigatório e de responsabilidade total do Estado quanto à sua oferta gratuita, enquanto em relação ao Ensino Médio vemos que a lei prevê uma progressiva obrigatoriedade e gratuidade, o que abre espaço tanto para a não obrigação do governo para com este nível educacional e ao mesmo tempo para a possibilidade da iniciativa privada dele se apropriar.

Outro ponto que evidencia o alinhamento das leis educacionais brasileiras com o neoliberalismo é a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental também para aqueles que não frequentaram na idade apropriada, esta medida compensatória, busca em seu cerne, integrar um maior número de indivíduos ao mercado de trabalho, visto que ao se escolarizarem, passam a atender aos requisitos exigidos pelo capital. Ele evidencia também que nosso país ainda possui um grande número de analfabetos, que precisam ser “recuperados” para que possam ocupar melhores postos de trabalho. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, os Telecursos e outras formas de educação voltadas àqueles que por vários motivos não puderam se escolarizar em idade apropriada, nada mais são que medidas compensatórias às falhas históricas de investimentos na educação, que como já sabemos, foram aprofundadas pelas políticas neoliberais e a influência de agências internacionais como o Banco Mundial.

Outras grandes influências do BM em nossa educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs e o Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA. Os PCNs contêm as diretrizes curriculares que regem a educação brasileira, e são fruto de recomendações do Banco quanto à necessidade de reformas curriculares, desta maneira, eles, de certa forma, uniformizaram aquilo que deve ser trabalhado nas escolas. Podemos então, inferir que esta é uma medida que visa enxugar custos, visto que, ao elaborar um currículo que será aplicado em todo país, descarta-se a necessidade de equipes técnicas em cada Estado para a adequação dos conteúdos, visto que os Parâmetros orientam que as escolas façam tais adequações de acordo com seus contextos sociais.

Já o FUNDESCOLA está a serviço da recomendação do Banco em relação à melhora setorial da educação, o que pode ser comprovado pelas ações por ele implementadas (BRASIL, 2006): planejamento estratégico das secretarias-PES; sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público; sistema integrado de informações gerenciais-SIIG; plano de desenvolvimento da escola-PDE; projeto de melhoria da escola-PME, Escola Ativa;

programa de gestão da aprendizagem escolar- Gestar; programa de apoio à leitura e à escrita- Praler; programa de melhoria do rendimento escolar; microplanejamento; espaço educativo; padrões mínimos de funcionamento das escolas-PMFE; levantamento da situação escolar- LSE; projeto de adequação do prédio escolar- Pape; mobiliário e equipamento escolar.

As ações desenvolvidas pelo FUNDESCOLA personificam as recomendações do Banco Mundial na educação brasileira, dada a transferência de características empresariais para as escolas. Percebemos que a educação e suas dificuldades são tratadas de modo setorizado, como a produção de uma indústria. As ações acima elencadas cuidam individualmente dos componentes do processo educacional, ficando evidente também que o modelo de gestão típico das empresas, em que os resultados são constantemente cobrados e avaliados, foi transportado para as escolas.

Por conseguinte, o que se tem visto na educação brasileira é a busca da redução de custos e otimização de resultados, que se traduzem na melhora de indicadores em avaliações externas como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da redução dos índices de analfabetismo e acesso à educação.

Os resultados destas avaliações externas acabam sendo a mola propulsora para que as escolas brasileiras adquiram características empresariais, uma vez que, de acordo com Santos et. al. (2012, p. 2), desde fins da década de 1980, as avaliações externas tem direcionado as reformas educacionais ocorridas no Brasil, que se pautam nos padrões de desempenho dos estudantes. Conseqüentemente, escolas e professores são responsabilizados por este desempenho, gerando a competição entre educadores e instituições de ensino, impulsionada pelos sistemas de gratificação que existem dentro das redes escolares. Nas Redes Estaduais de Ensino esta gratificação é feita por meio do pagamento bônus salarial e premiações para professores, gestores, alunos e escolas que atingem bons índices nas avaliações externas.

Portanto, o que está em jogo, nestes casos, não é aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente, mas o alcance de indicadores externos que garantem aos atores dos processos de ensino e aprendizagem vantagens materiais e financeiras, assim como acontece com os funcionários de uma empresa privada quando atingem suas metas de produção.

Pereira (2007, p. 18) endossa estas considerações ao afirmar que as análises do Banco Mundial convergem com o olhar do governo brasileiro, visto que, critérios econômicos como a eficiência e custo são uma constante nos projetos educacionais nacionais, o que desconsidera o processo educacional que forma o aluno, que deveria pensá-lo em sua totalidade e não como mero produto do processo educativo.

Assim, em busca de conclusões quanto à influência do neoliberalismo por meio do Banco Mundial na economia e na educação brasileira, percebemos que as condições precárias e dificuldade de acesso aos bens públicos como saúde, seguridade social, habitação e educação, que acabam alargando a desigualdade social no país, bem como a abertura indiscriminada do mercado brasileiro ao capital estrangeiro, traduzido na vinda de multinacionais para o país e as privatizações em massa são reflexos claros das políticas neoliberais aqui desenvolvidas, e o veículo mais utilizado para a disseminação delas é o Banco Mundial.

Este por sua vez, tem financiado políticas compensatórias de educação, que mais do que dar condições aos indivíduos de acesso aos bens culturais, têm tentado servir de medida de alívio da pobreza. Assim, seguindo as recomendações do Banco Mundial, em busca de novos créditos, o governo brasileiro tem empreendido uma educação mínima, de baixo custo, que se reduz à obrigatoriedade do Ensino Fundamental, e voltada para a melhora de índices em avaliações externas e diminuição do analfabetismo, ou seja, a educação em nosso país está longe de ser instrumento de mediação entre os indivíduos, as práticas sociais e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ela está a serviço de políticas de favorecimento liberal, fornecendo aos trabalhadores brasileiros apenas aquilo que necessitam para integrar o mercado de trabalho capitalista.

Na próxima seção, munidos das discussões aqui realizadas, buscaremos compreender o atual contexto que permeia a educação no campo, que envolve o embate entre as concepções de educação no e do campo.

1.3 Educação do ou no campo? O debate a partir da década de 1980

Sabemos que a educação não é prioridade nos investimentos nacionais antes mesmo da influência do neoliberalismo e das políticas de financiamento do Banco Mundial. E a educação no campo que vem sofrendo as consequências desta política deficitária, em meados dos anos 1930 ganhou relevância nos debates nacionais devido aos educadores ruralistas, que a viam como forma de fixar o homem à terra, contudo, o avanço da industrialização e das urbes a partir dos anos 1950 a tirou de evidência mais uma vez.

Daí em diante o que se viu foi uma valorização e exaltação da vida urbana, que relegou tanto aqueles que vivem no campo quanto a educação que lhes é oferecida a um segundo plano social. A política de fechamento das escolas isoladas, hoje conhecidas como multisseriadas, empreendida no Estado de São Paulo, desde a Reforma Educacional de 1920, e que ganhou novo fôlego no final da década de 1980, colaborou para o transporte em massa dos alunos do campo para as cidades. Tudo isto fez com que o maior temor dos pedagogos ruralistas do início do século XX ganhasse vida e força, a submissão dos sujeitos do campo a valores urbanos. Os educadores ruralistas acreditavam que o contato daqueles que viviam no campo com valores e referenciais urbanos colaborariam para o êxodo rural, daí temerem esta submissão.

Neste contexto surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, que com sua criação oficial em 1984, coloca em pauta a luta dos trabalhadores rurais pela terra e a necessidade de uma educação no próprio campo identificada com as causas e necessidades destes trabalhadores. O MST surgiu das lutas concretas pela conquista da terra que aconteceram na região Sul do Brasil. Em fins dos anos 1970, houve um crescimento na concentração de terras nas mãos dos grandes latifundiários, expansão da empresa rural e a modernização do campo, que culminaram com a expulsão do homem do trabalho na terra. Tudo isto gerou uma grande crise no campo, que foi piorada com o fim do processo de colonização realizado no período militar (BEZERRA NETO, 2003, p. 145).

Motivado pela ideologia de construção de uma sociedade igualitária, que seria alcançada por meio da reforma agrária realizada pelos trabalhadores, o MST acreditava que a redistribuição das terras ociosas para a massa de trabalhadores rurais excluídos seria a melhor opção para a melhoria das condições de vida destes trabalhadores e distribuição da renda nacional. “Daí a insistência na luta pela manutenção do homem no campo, através de uma Reforma Agrária que distribua a propriedade da terra” (BEZERRA NETO, 2003, p. 145).

Portanto, o MST surge em uma conjuntura social em que o homem do campo viu diminuir os postos de trabalho assalariado nos grandes latifúndios, o que motivou a luta pela reforma agrária, que ao redistribuir as terras melhoraria a partilha da renda e conseqüentemente as condições de vida dos trabalhadores rurais, que deixariam de ser explorados no grande latifúndio, para produzir com sua família em seu próprio pedaço de chão.

Segundo João Pedro Stédile (1997, p. 9), em meio à luta pela terra, a preocupação do MST com a educação foi sendo construída como um processo, não houve imposição teórica, as práticas educativas começaram a acontecer no interior do movimento a partir da percepção de seus membros da importância e necessidade da educação na vida dos trabalhadores do campo. Quando das primeiras ocupações dos movimentos de luta pela terra, que ocorreram entre 1979 e 1984, existia uma visão simplória acerca do processo educativo, acreditava-se que a luta pela terra por si só garantiria futuros melhores para as famílias. Contudo, à medida que a conquista da terra foi se tornando realidade, o movimento cresceu e amadureceu, então, se percebeu o desafio que representaria a busca por educação nos assentamentos. Assim, a educação foi se incorporando no cotidiano do movimento, nas tarefas práticas e questões que envolvem a verdadeira reforma agrária (STÉDILE, 1997, p.9-10).

Hoje, temos a clara compreensão de que a Reforma Agrária é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples distribuição de terra. É necessária a democratização da propriedade da terra, mas articulada com um processo de desenvolvimento das comunidades assentadas, o que inclui o acesso necessário às tecnologias agrícolas adaptadas à realidade de cada região, à implementação de agroindústrias e à educação capaz de ajudar na construção de alternativas para este tipo de desenvolvimento social que pretendemos.

Desta maneira, para o MST, maior e mais ativo representante do movimento social do campo no Brasil, a educação faz parte de um projeto de reforma agrária mais abrangente, que não se restringe apenas ao acesso à terra, nele há a preocupação com as condições de vida e labor dos trabalhadores assentados, e neste contexto, a educação ganha grande relevância social.

A Reforma Agrária é uma luta dos Sem-Terra para se transformarem em cidadãos. Lutam por terra, por trabalho e para terem um futuro melhor para suas famílias, e assim se livram da exploração dos latifundiários e da miséria que existe no meio rural (STÉDILE, 1997, p. 10).

A discussão feita por Stédile nos mostra que para o MST o acesso à educação aparece mais do que como a possibilidade de letramento, mas como uma chance de se livrarem da situação de exploração a que são submetidos nas grandes propriedades agrícolas e conseqüentemente melhorarem as condições de vida de suas famílias. Percebemos aqui, que mesmo com cinquenta anos de distância, entre o ruralismo pedagógico e a fundação do movimento, a concepção educacional do MST carrega traços ruralistas, típicos dos anos 1930.

Seguindo a linha de raciocínio defendida pelos ruralistas, o MST conclui que os males inerentes às formas de educação rural advêm do fato desta ser direcionada para os alunos da zona urbana sem nenhuma adequação para o campo, por isso fazem apologia de um conteúdo diferenciado, que seja voltado para seus militantes, pois entendem que o conteúdo ensinado nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o campo, não pode contribuir para fixar o trabalhador nesse ambiente (BEZERRA NETO, 2003, p. 150).

Portanto, o movimento reconhece a importância e a necessidade da educação para os assentados e os demais trabalhadores rurais, contudo, não querem a educação urbana que é oferecida no campo, mas, uma educação diferenciada, adequada à sua realidade, que colabore com a fixação do homem à terra, o que sabemos não ser responsabilidade da educação, mas das condições materiais de sobrevivência.

Desta maneira, o MST não reivindica qualquer educação, mas uma educação inclinada para o homem do campo, que lhe permita compreender as causas de suas dificuldades e os mecanismos de dominação usados pela burguesia (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2007, p. 131).

Embora as reivindicações do MST por educação sejam de grande importância para a inclusão da educação no campo nas agendas governamentais, esta defesa por uma educação específica para o homem do campo perpetua a separação entre campo e cidade, gerada pelo advento da propriedade privada, tornando-se incoerente com o princípio de socialização dos conhecimentos, o qual a educação se propõe.

É importante esclarecermos que assim como deve ocorrer uma adequação metodológica nas escolas das cidades, de acordo com a realidade social a que estão servindo, no campo, o respeito às especificidades deve se ater ao método e não aos conteúdos, visto que, se dedicar apenas a conhecimentos ligados às atividades laborais e vida no campo limitaria o acesso da população do campo aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Feito este esclarecimento, podemos afirmar a influência do MST no processo de inclusão da educação no campo enquanto prioridade governamental por sua participação no movimento Por uma Educação do Campo. Em 1997, o MST realizou o 1º ENERA- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, ao fim daquele encontro surgiu a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que se tornou um espaço de reflexão e mobilização popular em favor de uma educação que, em seus conteúdos e metodologia, considere a especificidade do campo (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 13).

As discussões da conferência partem da percepção de que a população do campo é considerada atrasada e fora de um padrão de modernidade, dado que o modelo de desenvolvimento liberal empreendido no país, prioritariamente urbano, faz com que a população do campo seja vista como em extinção, e a educação no campo acaba sendo um retrato deste estereótipo. Assim, o intuito dessas conferências foi recolocar a educação no campo na agenda política brasileira (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 21).

Aqui vemos claramente as contradições geradas pelo capitalismo por meio da transmissão das ideias dominantes, os movimentos em favor de uma educação do campo se deparam com uma realidade em que a população do campo é marginalizada, desconsiderada, desta maneira, passa a ter que lutar por direitos já garantidos nas cidades, e um deles é a educação.

Esta luta tem motivos bastante relevantes, visto que, a educação no campo é tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional nacional que apresenta inúmeras deficiências (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 42). A luta do movimento Por uma Educação do Campo, encabeçado pelo MST, mostra a preocupação com a realidade educacional oferecida à população do campo que não proporciona sequer as mesmas condições da educação escolar das cidades, é preciso que fique claro que não fazemos aqui uma defesa em favor da educação oferecida pela burguesia à classe dos trabalhadores, porém, se ela é única possível de ser alcançada pelas camadas populares, ela deve estar presente também no campo.

Embora válidas, as reivindicações do MST e do Movimento por uma Educação do Campo são marcadas pela exigência de respeito às especificidades do campo, e isto pode ser uma armadilha, visto que ao procurar atender as inúmeras especificidades dos homens do

campo pode-se perder a visão de totalidade da classe dos trabalhadores, da qual eles fazem parte.

Para o movimento Por uma Educação do Campo, a educação do campo tem o significado de uma educação voltada para todos os que trabalham no campo e que não é suficiente que a escola esteja no campo apenas, mas que existam escolas do campo, isto é, escolas com projetos político-pedagógico coerentes com as causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo trabalhador do campo.

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

Contudo, Bezerra Neto (2010, p. 152), ao reiterar o histórico do movimento Por uma Educação do Campo, atenta para o fato de que suas bases epistemológicas partem da ideia de que o mundo rural difere do urbano, como se fossem realidades distintas que não integram uma mesma totalidade. A partir desta visão, admite-se a existência de homens urbanos e homens rurais, o que justifica a luta por uma escola do campo diferente daquela que está na cidade e nos leva a refletir sobre as concepções pedagógicas e as bases teórico-metodológicas empregadas na busca por uma educação do campo. Reflexão esta que ganha relevância, ao passo que o campo brasileiro está distante de ser homogêneo e que aqueles que o habitam têm interesses bem distintos, quando não, antagônicos.

Embora os movimentos sociais rurais ergam a bandeira pela educação do campo, a população do campo vai além dos assentados da reforma agrária, ela é composta por trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há décadas e até centenas de anos e não têm relação com os movimentos sociais. Neste contexto, é coerente questionar se a discussão deveria girar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado

que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidades estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

Esta ênfase na diversidade é preocupante, pois, oculta as verdadeiras causas das dificuldades educacionais, que são reflexos da histórica falta de investimentos no sistema educacional brasileiro. Ao promover a educação para a diversidade, o capital mascara sua verdadeira intenção, a de restringir o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos e desarticula a mesma, uma vez que, ao ser dividida em grupos distintos, a classe dos trabalhadores perde sua consciência coletiva e com ela a capacidade de se articular e assim ganhar força social.

Temos que reconhecer que a educação oferecida nas escolas públicas carrega traços urbanos, até mesmo pela valorização histórica que este meio recebeu, contudo, embasados em Gramsci, consideramos perigoso reivindicar uma educação específica para o meio rural, pois assim, se está sucumbindo à lógica do capital, que parcela a educação como a linha de produção de uma fábrica e contraria o princípio de uma escola única, capaz de formar integralmente o indivíduo para exercer funções tanto braçais quanto intelectuais e que lhe dá acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens.

Portanto, a discussão em torno da educação no campo ressurgiu em meados dos anos 1980, trazendo consigo características do ruralismo, movimento que a colocou em evidência nos anos 1930. Isto fez com que as reivindicações atuais, encabeçadas pelos movimentos sociais rurais, que tem o MST como seu maior representante, busquem uma educação do campo, específica para este meio, que tenha conteúdos e objetivos próprios. Porém, considerar as especificidades dos homens do campo acarretaria um sem número de educações distintas, o que colaboraria mais com os princípios capitalistas neoliberais que cada dia mais transportam características empresariais para as escolas do que para a formação integral de todos os indivíduos que compõem a sociedade.

Mesmo com a educação no campo tendo sido colocada novamente em discussão no final dos anos 1980, o Estado de São Paulo viu diminuir ainda mais o número de escolas no campo naquele período e no início dos anos 1990, devido aos processos de nucleação e de reorganização das escolas estaduais, que trataremos na sessão seguinte.

1.4 O processo de nucleação e o fechamento das escolas no campo a partir do final da década de 1980 no Estado de São Paulo.

A política de nucleação de escolas rurais implantada no Brasil acarretou o fechamento, muitas vezes mal planejado, de pequenas escolas rurais, sob a alegação de que a educação oferecida nas escolas multisseriadas é de baixa qualidade. Contudo, aspectos econômicos e de otimização no uso dos recursos financeiros dos municípios, sempre são fundamentais no norteamento da gestão e organização das escolas no campo (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Vimos anteriormente que desde a Reforma Paulista da Educação em 1890, houve um movimento em direção ao fechamento das escolas multisseriadas, até então chamadas isoladas, que eram típicas do campo. Com a Reforma do Ensino Paulista de 1920, elas passaram a ser vistas como possibilidade para a diminuição do índice de analfabetismo que assolava o Estado, contudo, com o fim desta reforma em 1924, os grupos escolares voltaram a ser privilegiados. Em meados dos anos 1930, os pedagogos ruralistas buscaram colocar a educação rural em evidência, apontando a inadequação tanto dos conteúdos oferecidos quanto dos professores que atuavam nas escolas do campo, que estavam pautados em uma visão de mundo urbana. Porém, o fortalecimento da indústria e da urbanização, iniciado nos anos 1950, progressivamente, colocou a educação no campo em segundo plano novamente.

Em 1989, o Estado de São Paulo, retomou o processo de agrupamento das escolas rurais em torno de novos núcleos, almejando o fim da multisseriação e melhores condições de ensino no campo. Este processo foi uma iniciativa da Secretaria de Educação em articulação com a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, que visava fechar as escolas pequenas e levar os alunos para a nova escola agrupada, reformada especialmente para isso. “A nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas

normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência” (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

Agrupar as turmas foi a alternativa encontrada pelo governo paulista para superar o modelo historicamente constituído das escolas unidocentes e multisseriadas, isoladas e de emergência², que perduraram por mais de trinta anos, desde a criação destas últimas em 1957, com a Lei 3.783 e que eram consideradas típicas à oferta de ensino daqueles que vivem no campo (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

Ou seja, o processo de nucleação foi desenvolvido sob a alegação da necessidade de melhoria na qualidade do ensino oferecido no campo, porém, vemos que esta “preocupação” foi motivada por questões orçamentárias, ou seja, buscou-se com a nucleação reduzir os custos médios por aluno, e isto não ocorreu somente em nosso país, ele ocorreu de modo semelhante em outros países como: Líbano, Irã, Costa Rica, Estados Unidos e Índia (VASCONCELLOS, 1993, p. 66). Em todos eles sempre esteve presente a discussão dos ganhos trazidos pelas mudanças geradas pela nucleação, uma vez que envolvem transformações profundas na distribuição física das escolas, na redistribuição de verbas governamentais e conseqüentemente, nas condições materiais de acesso da população que vive no campo às escolas.

Acreditamos ser importante esclarecer aqui que não consideramos que a educação fixa o homem à terra, visto que o que o faz são as boas condições econômicas e de vida, contudo, a escolarização perto da moradia é um direito garantido por lei a todos os estudantes brasileiros. Além disto, o fechamento das escolas nas pequenas comunidades do campo certamente incide negativamente no acesso aos bens culturais, uma vez que, a falta de disponibilidade de bibliotecas e outros ambientes que ofereçam livros e outras fontes de conhecimentos dificultam a familiaridade dos alunos com a leitura e outros domínios culturais.

O distanciamento das escolas é um dos reflexos da política de nucleação, que está diretamente relacionado ao financiamento da educação no campo. Assim, no final da década de 1980 e início da década de 1990, a questão do financiamento dos agrupamentos passou por

² O decreto 29.499, de 5 de janeiro de 1989, que regulou a implantação do agrupamento das escolas rurais no Estado de São Paulo, determinou que todas escolas de uma sala só se transformassem em escolas de emergência, e estas, por conseguinte poderiam se agrupar em conjuntos de duas a sete salas, passando a chamar-se Escola Estadual de Primeiro Grau Rural- EEPG (R) (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

transformações. Após muitos debates, o governo estadual se responsabilizou em fornecer os materiais para reformas e construção de novas escolas agrupadas, enquanto os municípios arcavam com a mão de obra. Naquele período, Estado e municípios firmaram diversos convênios para o financiamento do transporte de alunos (VASCONCELLOS, 1993, p. 67).

Parece-nos nítido que a questão do financiamento da nucleação das escolas rurais, em fins dos anos 1980 e início dos 1990, excede os níveis estadual e municipal, visto que, naquele período, foi grande a influência do Banco Mundial na educação brasileira, ou seja, se unirmos estas duas pontas, veremos que fechar as pequenas escolas e reunir as crianças em escolas maiores, foi uma política que atendeu às exigências do Banco Mundial, pois, trabalhando com alunos de uma mesma série, certamente um professor atenderia mais alunos ao mesmo tempo, reduzindo assim os custos da educação.

Os resultados da política de nucleação das escolas do campo apareceram rapidamente, vejamos sua dimensão na tabela abaixo, elaborada por Eduardo Alcântara Vasconcellos:

Tabela 1. Oferta de ensino na zona rural do Estado de São Paulo, antes e a partir da vigência do decreto dos agrupamentos por tipo de escola

Tipo de escola	Oferta de ensino (nº de escolas)					
	Antes (1988)		A partir da vigência			
	N	%	1989 (31/12)		1990 (31/12)	
	N	%	N	%	N	%
Isolada	5 665	56,4	0	-	0	-
Emergência	3 170	31,6	4 050	64,7	3 340	59,9
UEAC ³	818	8,1	500	8	344	6,1
Agrupadas	214	2,1	1 506	24,1	1 526	27,4
Outras ⁴	176	1,8	203	3,2	368	6,6
Total	10 043	100	6 259	100	5 578	100

Fonte: VASCONCELLOS⁵ apud VASCONCELLOS (1993, p. 67)

Vasconcellos (1993, p. 66) nos mostra que antes do decreto que determinou o agrupamento das escolas, o ensino no campo ocorria em sua maioria em escolas isoladas e de emergência, as escolas agrupadas representavam apenas 2,1% da totalidade. Em fins de 1989,

³ Unidade Escolar de Ação Comunitária (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

⁴ Escolas completas de 1º e 2º graus (VASCONCELLOS, 1993, p. 67).

⁵ VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. População Rural e acesso à Educação no Estado de São Paulo: análise da política pública. São Paulo: 1993. Tese de Doutorado. FFLCH- USP.

com o decreto do agrupamento em vigência, as escolas isoladas desapareceram oficialmente, fazendo com que aumentasse a representatividade das escolas agrupadas, que naquele ano já correspondiam a 24,1% do total. No final de 1990, grande parte da educação no campo era oferecida em escolas de emergência e agrupadas, o que consolidou este último modelo escolar.

O autor evidencia também que o processo de agrupamento gerou uma visível redução do número de escolas unidocentes no Estado de São Paulo. Em 1988 eram 9.653 unidades, enquanto dois anos depois, em 1990 este número já havia reduzido 62%, totalizando 3.684 unidades. Mesmo reduzindo o número de multisséries, o processo de nucleação não teve aceitação unânime, a população atingida tinha dificuldade em chegar ao consenso de onde seria a nova escola nucleada, uma vez que as pequenas escolas estavam mais perto das moradias e do trabalho dos pais, além do receio existente quanto à qualidade da nova escola e segurança do transporte oferecido para o deslocamento dos alunos (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

Esta falta de consenso em relação à nucleação nos leva a pensar nas salas multisseriadas, visto que, elas estavam presentes em comunidades mais distantes, o que facilitava o acesso dos alunos à escola. Outra questão é que, assim como Vasconcellos (1993) nos disse anteriormente que as escolas nucleadas geralmente apresentam melhores condições, os pais dos alunos tinham questionamentos em relação à qualidade da educação empreendida nestas escolas, ou seja, o processo de nucleação não garantiu por si só que as condições de educação das escolas-núcleo seriam melhores do que as das turmas multisseriadas.

Além da dúvida quanto à qualidade da educação, o processo de nucleação gerou uma nova situação, a necessidade de transportar os alunos do campo para escolas mais distantes e também para as cidades, o que representa um risco, visto que os educandos acabam passando grande tempo dentro dos ônibus em condições nem sempre adequadas, em estradas precárias, ou, até mesmo, fazem longas caminhadas, viagens em lombos de animais, embarcações e meios de transportes alternativos como tratores e caminhões. O que acabou também colocando em xeque o princípio de que a nucleação das escolas no campo acarretaria certa economia orçamentária, já que o transporte gera custos.

Um dos principais argumentos dos governos em favor da nucleação é a redução do custo médio por aluno quando se fecham várias pequenas escolas e passa a funcionar uma

escola maior, estes custos são calculados a partir dos gastos com construção ou adaptação da escola-núcleo e com a folha de pagamento dos docentes e pessoal administrativo. O que se tem questionado é a falta do cômputo dos custos com transporte desencadeados pelo processo de nucleação, já na década de 1990, via-se a elevação dos gastos com o deslocamento dos alunos em vários municípios paulistas. “Os custos de transporte podem até acabar anulando os benefícios econômicos dos agrupamentos, eliminando assim a economia de escala” (VASCONCELLOS, 1993, p. 72), ou seja, o gasto médio por aluno.

Além da questão dos custos econômicos, que é a prioridade para governos que estão mais preocupados com questões orçamentárias do que com o bem-estar social, o transporte de alunos do campo para as cidades traz grandes prejuízos humanos como o desgaste físico com a viagem, o gasto de tempo para chegar à escola, o risco de acidentes e as conseqüentes perdas no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, eles chegam cansados, com fome e nem sempre encontram um ambiente escolar acolhedor e professores que compreendem todo o processo que precede a chegada do aluno do campo na escola.

Assim, vemos que o processo de nucleação empreendido no Estado de São Paulo a partir de 1988, foi resultado de interesses econômicos mascarados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem no campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois, distanciaram as escolas dos alunos e das comunidades, impondo uma nova situação, o transporte em massa de educandos, além deste processo não ter atingido plenamente seu objetivo que era eliminar as turmas multisseriadas no campo paulista, visto que, no segundo capítulo demonstraremos que elas ainda persistem.

A promulgação da LDB em 1996 e a implementação do FUNDEF em 1997 caminharam na contramão do processo de fechamento das multisséries, também impulsionados por questões orçamentárias. A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF impulsionou a municipalização da educação, sobretudo em nível fundamental, uma vez que a distribuição dos recursos é proporcional ao número de matrículas de cada município no Ensino Fundamental (PINTO, 2007, p. 877). A municipalização transferiu para os municípios a responsabilidade pela escolarização da maior parcela da população, o que aumentou a receita educacional, mas também os gastos.

Esta mudança desencadeada pelo FUNDEF no padrão de divisão de responsabilidades, contudo, no nosso entendimento, pouco contribuiu para

aumentar a eficiência de gestão do sistema e menos ainda a qualidade do ensino. Em geral, não houve consulta à comunidade escolar e os critérios de decisão foram essencialmente monetários: de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas. A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização (PINTO, 2007, p. 880).

Portanto, as discussões realizadas por José Marcelino de Rezende Pinto nos mostram que o processo de municipalização pode até ter aumentado o repasse de verbas para os municípios investirem em educação, porém, a melhora na qualidade do ensino, que deveria ser consequência da maior disponibilidade orçamentária não parece ter sido a preocupação tanto dos Estados quanto dos municípios que receberam os alunos.

O autor prossegue afirmando que o aumento do número de alunos atendidos pelos poderes municipais gerou um desequilíbrio entre a demanda educacional e a capacidade de financiamento dos municípios que uma receita líquida de impostos inferior aos Estados, evidenciando a fragilidade do atual sistema de financiamento educacional empreendido no Brasil, visto que, municípios maiores e mais industrializados apresentam uma receita bem maior do que os pequenos municípios, devido à arrecadação de impostos (PINTO, 2007, 882).

Poderíamos pensar que se os recursos são redistribuídos entre as esferas governamentais pelo FUNDEF os custos com a educação seriam supridos, no entanto, os recursos são repassados de acordo com um custo mínimo per capita e nem sempre são suficientes e acabam tendo que ser complementados com a renda própria do município, o que gera uma política de economia no gasto dos recursos com educação, vejamos:

Um outro problema que a política de fundos trouxe à luz se refere às dimensões das escolas. Como o sistema de financiamento é estruturado tendo por base um valor disponível por aluno, uma questão crucial refere-se às economias de escala. Assim, quanto mais alunos possuírem as escolas (e as turmas) mais se faz com o mesmo recurso. Dessa forma de um lado há uma tendência em aumentar o número de alunos por turma e, de outro, há o risco de se subfinanciar as escolas de pequeno porte. O problema surge em especial nas escolas rurais, mas não só nelas. Segundo dados do Censo escolar do INEP, em 2005 existiam 41 mil escolas públicas (28% do total) com apenas uma sala de aula e 62 mil (43% do total) atendiam até 50 alunos. Essas escolas, em sua maioria, atendem as séries iniciais do ensino fundamental, e fica evidente que, com esse baixo número de alunos, a tendência dos administradores escolares para fazer os recursos “renderem” é montar turmas multisseriadas, com apenas um professor, com os efeitos já conhecidos na qualidade do ensino (PINTO, 2007, p. 883).

O autor nos mostra com estes esclarecimentos que as escolas no campo, devido ao pequeno número de alunos matriculados por turma, acabam recebendo menos investimentos

por parte dos governos municipais, e uma das alternativas encontradas para a economia orçamentária é a multisseriação, que permite que um professor atenda mais alunos ao mesmo tempo. Outra alternativa que já nos é bastante conhecida é o transporte de alunos do campo para as cidades, que discutiremos no segundo capítulo.

Portanto, seja por meio do transporte, multisseriação ou nucleação as escolas no campo tanto brasileiras quanto paulistas vem sendo historicamente multiladas, respaldadas pelo entendimento equivocado de leis e o repasse desigual de verbas em relação às escolas das cidades. Leis que acabam sendo contraditórias em relação à educação no campo, pois, temos de um lado políticas que esperam findar com a multisseriação e de outro sistemas de financiamento que impulsionam o agrupamento de alunos de diferentes séries e etapas de ensino em busca da economia de escala.

Adriana Kremer (2006, p. 1) afirma que, em fins da década de 1990, a partir do vigésimo oitavo artigo da LDB, que prevê adaptações na oferta da Educação Básica no meio rural⁶, como metodologias e currículos apropriados à realidade dos alunos do campo, organização do calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola e adequação da escola em relação à natureza do trabalho no campo, surgiram algumas políticas públicas tanto em âmbito nacional quanto estadual, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação, que foi elaborado em 1990, porém, começou a vigorar em 2000, que visavam balizar a educação a ser desenvolvida no campo. A autora nos alerta que estas políticas públicas foram norteadas por princípios urbanos e que, por preconizarem a oferta de escolarização em turmas unisseriadas, permitiram o fechamento de escolas isoladas.

Vejamos o que diz o Plano Nacional de Educação sobre a escolarização no campo:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar em todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries iniciais regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é uma meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e sazonalidade (BRASIL, 2000, p. 31).

Fica-nos claro a partir da observação das propostas do Plano Nacional de Educação para a educação no campo que, ele admite uma diferenciação da educação no campo bem como o respeito às suas especificidades, o que evidencia possíveis reflexos das reivindicações

⁶ Lembremos que as leis nacionais se baseiam no critério de classificação populacional do IBGE, daí o uso do termo rural.

dos movimentos sociais rurais, e do modelo de educação neoliberal que busca diferenciar os conhecimentos dos indivíduos ao invés de permitir que eles tenham uma formação integral. Além destas questões que nos ficam subentendidas, está a priorização das séries regulares em detrimento das escolas unidocentes, ou multisseriadas, uma vez que o Plano coloca como meta a substituição delas por turmas seriadas.

Portanto, o Plano Nacional de Educação, promulgado em 1998, impulsionou novamente o processo de fechamento das pequenas escolas isoladas no campo, colaborando assim, para o fortalecimento da política de transporte dos alunos do campo para as cidades em todo o país.

Todavia, no Estado de São Paulo, antes mesmo da promulgação do Plano Nacional de Educação, entre os anos de 1995 e 1996 houve o fechamento de muitas escolas no campo. Theresa Maria de Freitas Adrião (2003, p. 1) afirma que a *Reorganização das escolas da rede estadual de ensino*, implantada no Estado de São Paulo em 1995, definiu um novo perfil de organização da Secretaria Estadual de Educação ao alterar o padrão de oferta da Educação Básica, a partir da reorganização das próprias escolas.

Com um discurso fundado na necessidade de alteração no modelo de gestão e no perfil de oferta da educação básica, o primeiro governo de Mário Covas, tendo a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva à frente da Secretaria da Educação, divulga em 22/03/95 as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo relativas ao período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. Espelhando o espírito de sua época, a posição do governo assemelha-se às orientações reformadoras para a educação apresentadas, a partir de meados dos anos 1980, por diferentes autores e agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, senão suficientemente analisadas, ao menos bastante divulgadas no período (ADRIÃO, 2003, p. 1).

As discussões de Theresa Maria de Freitas Adrião confirmam a influência, já constatada neste estudo, do Banco Mundial na Educação brasileira, sobretudo a partir da década de 1980. Desta maneira, certamente a reorganização das escolas paulistas visava a otimização na aplicação dos recursos, característica tipicamente empresarial.

A autora continua, destacando que, o Estado de São Paulo buscou a reorganização das escolas, induzindo parcerias com a sociedade civil, empresas e níveis inferiores de governo, transferindo para estes parceiros a responsabilidade pela oferta educacional, e conseqüentemente, por parte de seus custos. Assim, o Estado ficou responsável por definir metas a serem alcançadas e desenvolver mecanismos de avaliação da educação oferecida. Estas mudanças na gestão da educação básica, propostas pelo governo Mário Covas, geraram

condições para a municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo (ADRIÃO, 2003, p. 2).

Vejamos as metas da reorganização das escolas estaduais paulistas:

O objetivo, de acordo com o decreto, seria garantir a escolarização de oito anos e melhorar o atendimento pedagógico por meio da adoção de iniciativas como sala ambiente, laboratórios e espaços adequados às diferentes série/idade. Chama a atenção o detalhamento do modelo de escola que o governo desejava implementar, ao mesmo tempo em que divulgava a necessidade de ampliação da autonomia, inclusive pedagógica, para as escolas como condição para a melhoria da qualidade de ensino. O texto oficial caracterizava a rede de escolas estaduais como ociosa dada a média de 33 alunos por professor (ADRIÃO, 2003, p. 3).

Assim, ao mesmo tempo em que as propostas do governo paulista almejavam um incremento nos recursos pedagógicos e a descentralização administrativa, considerava o número médio de alunos atendidos por professor, que já era alto, pequeno, o que evidenciava a intenção do governo estadual de melhorar a educação, sem, contudo, ampliar os investimentos.

Em dezembro de 1995, a resolução número 265 da Secretaria Estadual de Educação definiu um remanejamento de alunos e professores, para em 1996 promover a reorganização das escolas “os alunos seriam remanejados para unidades escolares selecionadas de acordo com as propostas apresentadas pelas esferas locais” (ADRIÃO, 2003, p. 6). Em 1996, a secretaria selecionou novas escolas a serem organizadas, preconizando que, sempre que possível os alunos deveriam ser remanejados para as áreas de abrangência das escolas. Naquele período, os alunos da rede estadual paulista foram realocados em outras escolas, não de acordo com suas necessidades, mas por imposição do governo estadual, que quando possível, os mantinha em áreas próximas às antigas unidades escolares, isto acarretou a diminuição do número de turmas e escolas (ADRIÃO, 2003, p. 6).

Vejamos o que nos mostram os microdados dos Censos Escolares dos anos de 1995 e 1997, na tabela 2, na próxima página:

Tabela 2. Escolas por Dependência Administrativa- São Paulo-1995 e 1997

Ano	Estadual		Federal		Municipal		Particular		Total	
	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural
1995	6 438	4 205	2	0	4 245	330	2 679	22	13	4
									364	557
1997	6477	2 922	2	0	6 384	1 120	4 228	29	17	4
									091	071

Fonte: Microdados do Censo Escolar 1995 e 1997

Estes dados evidenciam que a reorganização das escolas estaduais no Estado de São Paulo incidiu diretamente sobre a oferta de educação escolar no campo uma vez que, antes dela haviam 4.557 escolas neste meio, enquanto um ano após sua promulgação já eram 4.071, o que representa uma redução de aproximadamente 11% do total de escolas no campo. Ficam evidentes também o processo de municipalização das escolas tanto no campo quanto nas cidades, reflexo das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a ampliação da rede escolar nas cidades paulistas.

A reorganização das escolas estaduais paulistas implementada em 1996, bem como o processo de nucleação das escolas no campo, realizado a partir de 1988, diminuíram o número de escolas no campo e com isso aumentaram a distância entre os alunos e a escola e a necessidade de deslocamento diário para as cidades, sem, contudo, eliminar a existência de turmas multisseriadas. Mais adiante, no segundo capítulo, trataremos destas duas questões, a multisseriação e o transporte de alunos do campo.

Portanto, o que podemos perceber com as discussões até aqui realizadas é que a defesa ou ataque à multisseriação, bem como a abertura e o fechamento de escolas no campo são questões que estão distantes da preocupação com a qualidade do ensino no campo, elas estão aliadas na verdade à economia de recursos.

Assim, com base no processo histórico que permeia a educação no campo paulista desde os anos 1890, bem como na percepção da influência que o neoliberalismo tem exercido na educação brasileira, do debate atual acerca da educação no campo e histórico processo de fechamento das escolas no campo e seus reflexos nas possibilidades de escolarização da população do campo, no próximo capítulo, trataremos de questões pertinentes à educação no campo, expondo e analisando dados que nos permitirão ter indícios de quais eram as condições da educação no campo no Estado de São Paulo entre os anos de 2009 e 2010.

CAPÍTULO 2: AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, a partir das considerações já feitas, analisaremos os indicadores da educação escolar no campo paulista e realizaremos discussões sobre questões de grande importância para a compreensão de suas condições, sem perder de vista a educação escolar das cidades, seu contraponto. Desta maneira começaremos tratando da separação histórica entre a cidade e o campo e trazendo dados que nos dão a dimensão geral da rede escolar do Estado de São Paulo. Adiante falaremos da multisseriação, do transporte de alunos do campo, do Programa Escola Ativa, das possibilidades de formação docente alinhadas com a proposta de educação do campo e dos níveis de certificação dos professores do Estado de São Paulo. Por fim, faremos um recorte dentre os 263⁷ municípios paulistas que possuíam escolas no

⁷ São eles: Adamantina; Aguaí; Águas da Prata; Alambari; Altinópolis; Alumínio; Amparo; Andradina; Angatuba; Aparecida; Apiaí; Araçariguama; Araçatuba; Arapeí; Araraquara; Araras; Arco- Iris; Arealva; Areias; Arthur Nogueira; Arujá; Atibaia; Avaí; Avaré; Bananal; Barão De Antonina; Barra Do Chapéu; Barra Do Turvo; Barretos; Bastos; Bocaina; Bofete; Boituva; Bom Jesus Dos Perdões; Botucatu; Bragança Paulista; Braúna; Brotas; Buri; Cabralia Paulista; Caçapava; Cachoeira Paulista; Caconde; Caiua; Cajamar; Campinas; Cajati; Campo Limpo Paulista; Campos Do Jordão; Cananéia; Canas; Cândido Mota; Capão Bonito; Capela Do Alto; Capivari; Caraguatatuba; Cardoso; Castilho; Cerqueira Cesar; Cerquilha; Cesário Lange; Colina; Colômbia; Conchas; Cordeirópolis; Cosmópolis; Cosmorama; Cruzeiro; Cunha; Divinolândia; Dracena; Eldorado; Embu-Guaçu; Espírito Santo Do Pinhal; Euclides Da Cunha Paulista; Ferraz De Vasconcelos; Franca; Franco Da Rocha; Garça; Guaíra; Guapiara; Guaraçá; Guaraci; Guararema; Guaratinguetá; Guareí; Guarulhos; Guatapará; Holambra; Iaras; Ibitinga; Ibiúna; Igarapava; Igaratá; Iguape; Ilhabela; Indiana; Iporanga; Irapuru; Itabera; Itanhaém; Itaoca; Itapetininga; Itapeva; Itapira; Itapirapuã Paulista; Itápolis; Itaporanga; Itararé; Itariri; Itatiba; Itatinga; Itú; Itupeva; Jaboticabal; Jacaré; Jacupiranga; Jaguariúna; Jales; Jambéiro; Jarínú; Jaú; Joanópolis; José Bonifácio; Jundiá; Juiú; Juiquitiba; Laranjal Paulista; Leme; Lençóis Paulista; Limeira; Lins; Lorena; Louveira; Mairinque; Mairiporã; Manduri; Marabá Paulista; Marília; Matão; Miguelópolis; Miracatú; Mirandópolis; Mirante do Paranapanema; Mirassol; Mococa; Mogi das Cruzes; Mogi- Guaçu; Mogi- Mirim; Mongaguá; Monte Alegre Do Sul; Monte Aprázível; Monte Mor; Monteiro Lobato; Morungaba; Natividade Da Serra; Nazaré Paulista; Nova Campina; Óleo; Ourinhos; Ouroeste; Paraguaçu Paulista; Paraibúna; Paranapanema; Parapuá; Pardinho; Pariquera-Açú; Pederneiras; Pedra Bela; Pedregulho; Pedreira; Pedro de Toledo; Penápolis; Pereira Barreto; Peruíbe; Piedade; Pilar Do Sul; Pindamonhangaba; Pinhalzinho; Piquete; Piracaia; Piracicaba; Pirajú; Pirapora do Bom Jesus; Pirapozinho; Pirassununga; Piratininga; Porto Feliz; Presidente Bernardes; Presidente Eptácio; Presidente Prudente; Presidente Venceslau; Promissão; Quatá; Queluz; Redenção Da Serra; Registro; Ribeira; Ribeirão Branco; Ribeirão Grande; Rio Claro; Riversul; Rosana; Rubiácea; Salesópolis; Saltinho; Salto De Pirapora; Santa Bárbara D' oeste; Santa Branca; Santa Cruz da Conceição; Santa Cruz Do Rio Pardo; Santa Isabel; Santa Rosa De Viterbo; Santo Antônio Da Posse; Santo Antônio Do Jardim; Santo Antônio Do Pinhal; Santos; São Bento Do Sapucaí; São Bernardo Do Campo; São Carlos; São João Da Boa Vista; São José do Barreiro; São José Do Rio Pardo; São José Do Rio Preto; São José Dos Campos; São Lourenço da Serra; São Luís do Paraitinga; São Manuel; São Miguel Arcanjo; São Paulo; São Pedro; São Pedro do Turvo; São Roque; São Sebastião Da Gramma; São Simão; Sarapuá; Serra Negra; Sertãozinho; Sete Barras; Silveiras; Socorro; Sorocaba; Sumaré; Suzano; Tabapuá; Tambaú; Tapiratiba; Taquaritinga; Taquarituba; Taquarivaí; Tatuí; Taubaté; Tejuapá; Teodoro Sampaio; Tietê; Torrinha; Tremembé; Tuiuti; Valinhos; Vargem; Vera Cruz; Vinhedo e Votuporanga.

campo em 2010, para então visualizarmos as condições infraestruturais e de disponibilidade tecnológica das escolas no campo paulista naquele ano.

2.1 A educação no campo: as tendências nacionais e a situação no Estado de São Paulo

Percebemos com as discussões realizadas no primeiro capítulo que as políticas neoliberais, que impulsionam a economia com gastos em serviços públicos, aprofundaram a insuficiência histórica de investimentos em educação escolar no Brasil como um todo, não somente no campo, porém, autores como Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21) que pensam e debatem o movimento por uma educação básica do campo, acreditam que devido ao modelo de desenvolvimento neoliberal empreendido no país, o Brasil surge como um mercado emergente, prioritariamente urbano, onde aqueles que vivem no campo são considerados espécies em extinção. Neste contexto, não seriam necessárias políticas públicas voltadas a estas pessoas, a não ser aquelas que compensassem sua “inferioridade social”. Assim, a educação no campo passa a ser um retrato deste estereótipo.

Estes mesmos autores continuam afirmando que, dada a atual situação da educação brasileira e a histórica marginalização das escolas no campo, o tipo de escola pública oferecida à população que vive no campo se torna um problema grave. Em geral, as escolas são abandonadas, como a concepção urbana impera na relação campo-cidade, a maioria das prefeituras sujeitam as crianças do campo à horas de viagem em estradas precárias para chegarem às escolas das cidades. Nas escolas citadinas, estas crianças são colocadas em salas separadas ou, quando misturadas às crianças da cidade acabam sendo rotulados por seus colegas e até mesmo por professores como “atrasados” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 42).

Começamos este segundo capítulo, expondo a visão que alguns pensadores e defensores de uma educação do campo têm daqueles que vivem no campo e os reflexos dela em sua escolarização. De acordo com Kolling, Néry e Molina (1999, p. 42), a corrente neoliberal que permeia tanto a economia quanto a política e a educação no Brasil, tende a considerar que aqueles que vivem no campo estão distantes da modernidade, o que justificaria o pouco investimento público no campo. Além de considerada atrasada, há estudiosos que

acreditam que a população no campo estaria condenada ao desaparecimento. Tudo isto faz com que a cada dia seja disseminada uma visão dualista que afasta e aprofunda as diferenças entre o campo e a cidade.

Já em 1992, Dulce Consuelo Andreatta Whitaker (1992, p. 30), atentava para a necessidade de superação da separação entre o rural e o urbano, lembrando que apenas o pensamento dialético possibilita a observação de que os objetos reais se interpõem, ora articulando-se, ora integrando-se, mas sempre compondo uma totalidade. Assim, a autora considera que superar esta visão dualista constitui o primeiro passo para a compreensão de como o rural e o urbano se articulam no contexto social brasileiro.

É um risco tratar o urbano e o rural separadamente, uma vez que eles encontram-se unificados pelo capital, que se personaliza no avanço do complexo agroindustrial. Esta unificação é bastante visível na região agrícola mais próspera do país, o nordeste do Estado de São Paulo, onde se encontram os ricos municípios de Ribeirão Preto e Araraquara, lá vemos as antigas fazendas de diversificada produção vegetal e animal dando lugar às enormes plantações de cana de açúcar e às usinas de açúcar e álcool com toda sua maquinaria, tecnologia, administração racional e submissão do trabalho ao capital, típicas da realidade urbana (WHITAKER, 1992, p. 30).

Contudo, isto não significa que aquele rural bucólico, com seus pássaros, pomares e hortas está desaparecendo. Ele sobrevive nas pequenas cidades, já asfaltadas, na maioria dos quintais daqueles que há pouco deixaram o campo. O avanço do capital por meio do agronegócio nos coloca duas situações, a urbanização do campo e a transformação das pequenas cidades que, comumente, viram dormitórios de trabalhadores rurais temporários, rodeados pela paisagem homogeneizada das plantações de cana de açúcar. Diante disto, faz-se necessária a crítica de um senso comum, que muitas vezes afeta até os meios acadêmicos, de que até os anos de 1930 e 1940 o Brasil era um país agrário, porém, hoje é um país moderno, urbanizado e industrializado e com isso, conclui-se que o rural irá desaparecer (WHITAKER, 1992, p. 30).

Este senso comum não se restringe apenas ao Brasil, José Eli da Veiga (2006, p.333), com base na realidade europeia, vem discutir esta questão, e afirma que mesmo inconscientemente, aqueles que se dedicam à pesquisa da ruralidade são influenciados por uma das duas hipóteses extremas sobre seu destino: a da total urbanização ou a do

renascimento rural. Contudo, percebeu-se que nos últimos trinta anos nos países centrais da Europa, a ruralidade não desapareceu, tampouco renasceu, o que abre portas para uma terceira hipótese sobre seu destino, o surgimento de um novo rural.

Para José Eli da Veiga (2006, p. 334) o triunfo da urbanização gera a valorização de uma ruralidade que não está renascendo, mas, nascendo. Nas sociedades desenvolvidas, é crescente a atração pelo campo, porém, este é um fenômeno novo que não resulta de relações passadas do homem com o campo, mas da maior mobilidade real e virtual das pessoas, que veem no campo um local de liberdade e beleza. Assim, o destino do campo sofre influência cruzada de no mínimo duas grandes dimensões da globalização, a dimensão econômica que envolve a produção, o comércio e o fluxo financeiro e tende a torná-las gradualmente mais periféricas e excluídas. Concomitantemente, a dimensão ambiental que está ligada às amenidades naturais e às várias fontes de energia e biodiversidade busca tornar o campo cada vez mais valoroso à qualidade de vida e ao bem-estar social (VEIGA, 2006, p. 334).

A ação simultânea dessas duas tendências está tendo um duplo efeito sobre a ruralidade. Por um lado faz com que aquele rural ‘remoto’, ou ‘profundo’, seja cada vez mais conservado, mesmo que possa admitir várias das atividades econômicas de baixo impacto. Por outro, faz com que no rural ‘próximo’, ou ‘acessível’, ocorram inéditas combinações socioeconômicas.

Percebe-se aqui a similaridade entre a realidade rural europeia e a brasileira, visto que como apontou Whitaker (1992, p. 31), no estado de São Paulo as duas dimensões rurais se fazem presentes, a ambiental materializada no rural bucólico das pequenas cidades e a econômica representada pelos imensos canaviais.

Ou seja, existem inclusive no meio acadêmico, aqueles que acreditam que o rural tende a desaparecer, contudo, como nos mostram os dois autores citados, o campo é parte da totalidade social brasileira e sofre as influências do capital assim como as cidades. Portanto, contrariando o pensamento de que o rural está desaparecendo, vemos novos arranjos econômicos que levam não ao ressurgimento, mas, ao nascimento de um novo campo, que ao mesmo tempo sustenta as agroindústrias, responsáveis por grande parte das exportações nacionais, como a soja e o café, e as novas possibilidades de aproveitamento econômico.

Campanhola e Graziano da Silva (2001, p. 39) afirmam que à medida que as agroindústrias se modernizam, expulsam mão de obra e conseqüentemente diminuem a oferta de emprego agrícola, o que faz com que as pessoas que residem no campo se ocupem em atividades como servente de pedreiro, motorista, caseiro, empregados domésticos e

prestadores de serviços em geral, funções que estão diretamente relacionadas à valorização do campo enquanto refúgio ou local de residência de muitas pessoas que viviam nas grandes cidades e estão em busca da qualidade de vida citada por José Eli da Veiga, daí o crescimento de condomínios de luxo no campo, por exemplo.

José Eli da Veiga (2005, p. 7) alerta que o Brasil é bem mais rural do que mostram os dados oficiais, pois a este espaço pertencem 80% dos municípios e 30% da população. Constatação nada negativa, uma vez que, algumas das principais vantagens competitivas do século XXI virão das forças econômicas rurais. Estas conclusões são frutos das análises da configuração territorial do país, tendo em vista indicadores recentes sobre o destino da ruralidade em sociedades mais avançadas. Para tanto, é preciso superar a visão dualista entre o campo e a cidade, porém, abrindo mão da ilusão de que o campo está desaparecendo.

O autor propõe que olhemos para a questão do grau de urbanização do país, despidendo-se da visão que segrega o campo e a cidade no interior da sociedade brasileira, contudo, tendo a consciência que esta separação ainda permanece viva. Neste contexto,

infelizmente, o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais. O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes (VEIGA, 2005, p.7).

José Eli da Veiga nos explica por que temos a concepção de que o país é extremamente urbanizado, a regra empregada para classificar o que é urbano e o que é rural desconsidera as características estruturais e funcionais dos municípios ou distritos. Desta maneira, mesmo que a maioria da população de um município ou distrito se dedique à agropecuária, que a educação se dê prioritariamente no campo, como acontece em muitos municípios nordestinos, ela é contabilizada como população urbana.

Mostramos um exemplo, que não se encontra no Estado de São Paulo, mas, que elucida bem a questão, um município gaúcho que possui apenas dezoito habitantes, fica difícil acreditar que esta localidade possua disponibilidade de serviços públicos, e infraestrutura típicas de um centro urbano, porém, estes menos de vinte habitantes engrossam a população urbana brasileira.

Seria um engano se pensássemos que esta é uma aberração na malha urbana brasileira, visto que, das 5.507 sedes de municípios existentes no país no ano 2000, 1.176 tinham menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil e 4.642 com menos de 20 mil, todas elas com legislação idêntica às que regem os núcleos que constituem as regiões metropolitanas ou os centros urbanos regionais. E todos aqueles que vivem em sedes, incluindo as micro sedes distritais, são contabilizados como urbanos, alimentando o argumento que o grau de urbanização brasileiro no ano 2000, teria atingido os 81,2% (VEIGA, 2005, p. 7).

Assim, fica-nos claro que grande parte da população brasileira vive em pequenos municípios, que certamente não apresentam o mesmo grau de urbanização dos grandes centros, ou seja, são pessoas que vivem em uma realidade bem mais rural do que urbana. O que novamente coloca em xeque a afirmação de que o rural brasileiro estaria acabando e nos coloca um questionamento, o Brasil é realmente tão urbanizado, ou seus dirigentes, por meio de regras de enquadramento populacional buscam torná-lo numericamente mais urbano para atender a exigências externas?

Reiterando a discussão já levantada no primeiro capítulo, temos que analisar os dados do Brasil rural com certa ressalva, pois, dado o modelo de classificação populacional do IBGE, temos muitas pessoas vivendo em situação rural sendo enquadradas como urbanas. Assim, o campo brasileiro, que de acordo com José Graziano da Silva (1993) já não mais seria adequado chamarmos de meio rural, visto que nele coexistem atividades rurais e urbanas, é bem maior do que nos mostram os dados oficiais se considerarmos a ocupação dos trabalhadores, pois novamente nos questionamos, como chamar de urbano o trabalhador que se ocupa nas lavouras e criação de animais ao redor das pequenas cidades? E como chamar de rural o trabalhador que constrói, presta serviços ou se emprega nas indústrias no campo?

Sabemos que na segunda metade do século XX houve um investimento do Banco Mundial no incremento da produção agrícola como fator de redução dos índices de pobreza, dado que melhoraria a oferta de alimentos, o que modernizou os grandes latifúndios, expulsou mão de obra agrícola, impulsionou o crescimento das atividades não agrícolas no campo e manteve a produção familiar nas mesmas condições difíceis. Diferentemente do que ocorre no Brasil, nos países desenvolvidos a agricultura familiar é bem mais importante que a patronal, neles, o grande latifúndio aparece na contramão do desenvolvimento agrícola, tornando-se um indicador de subdesenvolvimento (VEIGA, 2004, p. 1).

Esta visão de que o grande latifúndio, típico na agricultura brasileira, e sinal de atraso no desenvolvimento em países de primeiro mundo, poderia impulsionar o governo brasileiro a usar estas regras para a classificação territorial, não vistas em outras nações, para conseguir dados que mostram que o país se encontra em estágio avançado na produção, devido à sua grande urbanização. Assim, novamente nos deparamos com os determinantes econômicos na sociedade brasileira, agora, trabalhando em favor de maiores índices de urbanização.

José Eli da Veiga (2005, p. 8) afirma que estudiosos tem buscado contornar o modelo de classificação territorial empreendido no Brasil usando outra regra, que não consideraria urbanos os habitantes de municípios muito pequenos, com menos de 20 mil habitantes. A partir deste recorte, que vem sendo empregado desde os anos 1950, a população dos 4.024 municípios brasileiros com menos de 20 mil habitantes, seria considerada rural, o que já derrubaria o grau de urbanização do país no ano 2000 para 70%. Para o autor este critério é simples, contudo, guarda ressalvas, visto que há municípios pequenos que se encontram em regiões metropolitanas. Desta maneira, para evitar análises erradas a partir das normas legais, seria preciso combinar três fatores, tamanho populacional, densidade demográfica e localização do município, assim, teríamos dados fidedignos em relação à taxa de urbanização no Brasil.

Além dos três fatores mencionados por José Eli da Veiga, entendemos que a atividade econômica predominante de uma determinada região ou município deveria ser considerada para a realização da classificação territorial, uma vez que, é questionável classificar a população de pequenos municípios, cujos habitantes se dedicam prioritariamente ao trabalho agrícola como urbana, assim como a dos grandes centros.

Desta maneira, os apontamentos de José Eli da Veiga e José Graziano da Silva nos levam a acreditar que o Brasil é bem menos urbano do que mostram os dados oficiais e o Estado de São Paulo, onde se localizam 645 dos municípios do país, certamente não foge à regra, uma vez que, de acordo com a Sinopse do Censo Demográfico de 2010, poucos municípios paulistas não possuem população residente em área rural. Mesmo nestes municípios em que toda a população é declarada pelo IBGE como sendo urbana seria necessária uma investigação mais atenta, que não é foco deste estudo, que mostrasse a ocupação econômica destas pessoas, nos permitindo visualizar melhor o grau de urbanização destes locais.

As considerações feitas por José Eli da Veiga e José Graziano da Silva juntamente com os dados do Censo Demográfico só fazem validar a importância e a necessidade da discussão sobre a educação no campo brasileiro, visto que, ele veio historicamente se modificando com o avanço dos meios de produção, contudo, não perdeu sua representatividade demográfica absoluta e inquestionável importância socioeconômica.

Em 2010, de acordo com o Censo Demográfico, o Estado de São Paulo contava com 1.699.926 habitantes no meio rural, o que representa cerca de 4,12% do total de sua população. Apesar de pequena, se comparada à população urbana, a população do meio rural tem direito ao acesso à escola próxima de suas moradias, assim como os demais cidadãos paulistas, contudo, não são todos os municípios do Estado de São Paulo que possuem escolas no campo, como mostra a tabela 3:

Tabela 3. Frequência de escolas no campo nos municípios do Estado de São Paulo- 2009- 2010

Ano	Municípios com escolas no campo	Total de municípios	Percentual de municípios com escolas no campo
2009	265	645	41,08%
2010	263	645	40,77%

Fonte: Censos Escolares 2009 e 2010

A análise comparativa dos Censos Escolares 2009 e 2010 evidencia que apenas cerca de 41% dos municípios do Estado de São Paulo possuem escolas no campo, o que implica em mais da metade daqueles que vivem no campo e querem estudar terem de se deslocar para as cidades para fazê-lo. Este número reduzido de municípios que possuem escolas no campo é reflexo da política de financiamento da educação empreendida no país, que como nos é sabido é regida pelas determinações do Banco Mundial, que tem a redução dos gastos sociais como uma de suas premissas e historicamente tem trabalhado em direção ao fechamento das escolas no campo.

Vejamos a dimensão da rede escolar no Estado de São Paulo na tabela 4:

Tabela 4. Frequência de escolas no Estado de São Paulo 2009- 2010

Ano	Escolas Urbanas⁸	Escolas Rurais	Percentual Escolas Rurais
2009	28 187	2 046	6,76%
2010	29 157	2 079	6,65%

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

A partir destes dados percebemos que embora existam menos escolas no campo do que nas cidades, percentualmente elas superam a fração da população paulista no campo, que é de aproximadamente 4%. Assim, poderíamos pensar que não há demanda por educação escolar no campo no Estado de São Paulo, porém, os microdados do Censo Escolar nos mostram que há, veja a tabela 5:

Tabela 5. Localização residencial X localização da escola- matrículas- Estado de São Paulo 2009- 2010

Ano	Total de matrículas no Estado de SP	Situação				Total de matrículas no campo	Demanda Educação no campo
		Reside e estuda na cidade	Reside e Estuda no Campo	Reside na cidade e estuda no campo	Reside no campo e estuda na cidade		
2009	10 812 005	10300425	102 346	73 059	336 175	175 405	511 580
2010	10 729 290	10194408	104 559	68 556	361 767	173 115	534 882

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

Aqui diferenciamos as matrículas no Estado de São Paulo a partir do local de residência dos alunos e de localização das escolas, dados que ganham relevância à medida que primeiramente confirmam a discussão que fizemos a pouco, sobre a real urbanização do país, uma vez que, mostram que o Estado de São Paulo, assim como o restante do país não é tão urbanizado quanto parece, pois, no ano de 2010, 68.556 alunos matriculados no campo residiam nas cidades. Quais hipóteses podem explicar esta situação, os alunos saem das cidades para se escolarizarem no bucólico cenário do campo, a “cidade” em que vivem é um vilarejo tão pequeno que não oferece escolas, ou então, a área urbana já alcançou a rural?

⁸ Embora tenhamos feito discussões que nos levaram a questionar o uso dos termos urbano e rural, nas tabelas apresentadas os utilizamos visto que assim aparecem em nossa fonte documental, os Microdados do Censo Escolar.

Ou seja, dentro desta amostra dos 263 municípios paulistas que possuíam escolas no campo em 2010, podem existir casos de municípios que são mais rurais do que urbanos, daí seus educandos estarem matriculados em escolas no campo. Acreditamos poder fazer esta afirmação pois, o número de matrículas de alunos vindos das cidades nas escolas do campo não se limita a uma dezena ou centena, mas a milhares de alunos, o que torna este dado relevante.

Além dos alunos vindos das cidades, as escolas no campo paulista, em 2010, atendiam 104.559 alunos vindos do próprio campo, totalizando assim neste ano, 173.115 matrículas. Se comparada à demanda de alunos residentes e atendidos nas cidades, o número de matrículas é pequeno, contudo, a tabela 5 nos mostra que a real demanda por educação no campo é bem maior, visto que, ainda em 2010, 361.767 alunos deste meio foram atendidos nas cidades.

De acordo com o decreto 7352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, as populações do campo são compostas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam sua subsistência por meio do trabalho rural, e a escola que os atenderá, a escola do campo, é aquela localizada em área rural, assim classificada pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010, s.p.).

O decreto mencionado, assim como tantas outras leis brasileiras, dá margem para diversas interpretações, visto que delimita claramente a composição das populações do campo, porém, diz que a escola do campo tanto pode ser aquela situada no meio rural definido pelo IBGE, quanto aquela localizada na cidade e que atende mormente a população rural. Assim, ele atende as reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma escola com especificidades para o campo, mas não necessariamente está no local onde as pessoas residem. Ou seja, é uma escola do campo que não está no campo e que assim, descumpra ao que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à proximidade da escola ao local de moradia dos alunos, e que acaba não classificando a população do campo como demanda escolar das escolas no campo.

Ao admitir que escolas urbanas que atendem alunos do meio rural sejam consideradas escolas do campo, o decreto 7352/2010, abre ainda mais espaço e justifica a política de

transporte de alunos do meio rural para as cidades, que está longe de ser uma política para a ampliação das possibilidades de escolarização das populações do campo, mas uma ferramenta em favor da economia dos gastos públicos com a educação, mais adiante nos dedicaremos a esta questão tão cara a educação no campo.

Assim, mesmo com leis que impulsionam o transporte dos alunos do campo para as cidades e transformam a demanda por escolas no campo em demanda escolar das cidades, embasados no que preza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu 53º artigo, e em seu inciso V, que a criança e o adolescente tem direito a educação que preze por seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e trabalho, assegurando-lhes o acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência e considerando fatores humanos e não orçamentários, acreditamos ser nítido que há demanda por educação escolar no campo no Estado de São Paulo, uma vez que somando os alunos que residem no campo que são atendidos em escolas do campo e das cidades, temos um total 438.521 educandos, destes, 336.175 estão sendo levados para as cidades e poderiam estar sendo atendidos no campo.

Embora o transporte de alunos possibilite o acesso à educação escolar, desconsidera a distância entre os alunos e a escola e as perdas humanas nele contidas, como o cansaço dos alunos e os riscos de acidentes no transporte, daí defendermos a existência de escolas no campo, próxima à moradia dos alunos.

Desta maneira, os dados apresentados nos dão indicadores de que o campo no Estado de São Paulo não está acabando, pois, vemos que de um ano para outro aumentou o número de alunos do campo transportados para as cidades, ou seja, uma parcela da população paulista se mantém no campo e carece de educação ali, onde ganham sua vida. Este crescente número de alunos transportados para as cidades é reflexo do processo de fechamento das escolas no campo, que atinge a educação paulista desde as Reformas do Ensino de 1890 e 1920 e que passou por momentos de intensificação em 1988 e 1995/1996, como vimos no primeiro capítulo.

Vejamos então, a cargo de quais esferas administrativas estão as escolas remanescentes no campo no Estado de São Paulo, como nos mostra a tabela 6:

Tabela 6. Escolas no campo por dependência administrativa- Estado de São Paulo 2009- 2010

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2009	1	574	1 420	51	2 046
2010	1	579	1 443	56	2 079

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

Fica evidenciado que a maioria das escolas do campo, quase dois terços, é administrada pelo poder público municipal, o que reflete a política de municipalização do ensino que vem sendo desenvolvida no país, que transfere a responsabilidade pelo Ensino Fundamental progressivamente do Estado para os municípios. A Rede Estadual fica encarregada de praticamente um quarto das escolas no campo. Aparecem ainda, algumas escolas privadas, o que demonstra que o campo também sente os reflexos das políticas neoliberais que incentivam a atuação da iniciativa privada na educação, uma vez que, as instituições privadas acabam suprindo as lacunas deixadas pelo sistema educacional público. Já o governo federal era responsável, tanto em 2009 quanto em 2010, por apenas uma escola no campo paulista.

Esta predominância do poder municipal na administração das escolas no campo nos leva a refletir sobre a questão de seu financiamento, se a maioria das escolas fossem administradas pelo poder estadual poderíamos até pensar que os recursos não chegam no campo devido a centralização em sua distribuição, o que explicaria o pequeno número de escolas no campo, contudo, os governos municipais recebem por meio do Fundeb-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, verbas proporcionais ao número de alunos atendidos. Ou seja, o reduzido número de escolas no campo reflete fins econômicos maiores, a desejada economia de escala, como debatemos no primeiro capítulo. Porém, é importante salientarmos que seja atendido no campo ou na cidade, os alunos que residem no campo farão parte da demanda educacional dos municípios, gerando assim incremento orçamentário, o que não justifica o transporte massivo de alunos do campo para as cidades.

Dentre as escolas no campo paulista temos aquelas em localização diferenciada, podendo ser em assentamento da reforma agrária, terras indígenas ou remanescentes de quilombos, vejamos a tabela 7:

Tabela 7. Escolas em localização diferenciada no Estado de São Paulo- 2009- 2010

Ano	Urbano			Rural		
	Área de assentamento	Terra Indígena	Área remanescente de quilombo	Área de assentamento	Terra Indígena	Área remanescente de quilombo
2009	0	13	3	35	21	24
2010	0	13	2	38	22	23

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

Estes indicadores nos remetem novamente à classificação territorial feita no Brasil e a outra questão bastante delicada, a demarcação de terras, uma vez que índios e remanescentes de quilombolas compõem a população rural, torna-se incoerente existirem escolas em terras indígenas e remanescentes de quilombos em áreas urbanas. Outra evidência trazida pelos dados é a necessidade de estudos mais específicos quanto à educação indígena e quilombola no Estado de São Paulo, visto que o número de escolas que as oferecem é significativo se comparado ao número de escolas em assentamentos da reforma agrária e que são resultado de lutas e reivindicações por uma educação do campo, que tem sido amplamente debatidas na academia e fora dela.

Feitas estas considerações, observemos distribuição dos níveis e modalidades⁹ de ensino na rede escolar do Estado de São Paulo na tabela 8:

Tabela 8. Níveis e Modalidades de Ensino ofertados nas escolas do Estado de São Paulo- 2010

	urbana	rural
Creche	11 010	185
Pré- Escola	11 845	659
Fundamental de 8 anos	7 513	641
Fundamental de 9 anos	11 065	1 071

⁹ De acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação escolar compõe-se dos seguintes níveis: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior. Os níveis de ensino podem ser ministrados nas modalidades regular (alunos atendidos em idade própria), educação especial (atendimento de alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino) e educação de jovens e adultos (oferecida a alunos maiores de 15 anos que não se escolarizaram em idade própria).

Ensino Médio	5 808	166
Ensino Médio integrado	97	19
Ensino Médio Normal	9	0
Ensino Médio	1 221	34
Profissionalizante		
EJA Fundamental	2 742	139
EJA Médio	1 893	72
Educação Especial	740	12
Total	53 943	2998

Fonte: Microdados do Censo Escolar- 2010

É importante ressaltarmos que a oferta dos níveis e modalidades de ensino superam o número de escolas tanto no campo quanto na cidade, pois, uma escola pode oferecer mais de um nível de ensino ao mesmo tempo, como creche e pré- escola e Ensinos Fundamental e Médio, por exemplo. Ou então, oferecer modalidades diferentes de um mesmo nível de ensino, como o Ensino Fundamental Regular, para alunos entre 6 e 14 anos, e Educação de Jovens e Adultos para pessoas com mais de 15 anos, e tantas outras combinações de níveis e modalidades possíveis.

Os indicadores mostrados na tabela acima nos permitem visualizar o alinhamento da rede escolar paulista com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e implementação desta etapa em nove anos, visto que é o nível de ensino mais oferecido tanto na cidade quanto no campo e a progressiva oferta do Ensino Médio, cuja diminuída presença no campo torna-se um obstáculo à continuidade da escolarização dos alunos que vivem neste meio.

Se a distância entre os alunos que vivem no campo e a escola já é grande, quando falamos em Ensino Médio ela se alarga, mesmo com a consciência de que este nível educacional não é de frequência obrigatória, como acontece com o Ensino Fundamental, vemos que sua oferta é bastante reduzida, apenas 166 das 2.079 escolas no campo existentes no Estado de São Paulo em 2010 ofereciam este nível de ensino. O que nos coloca dois questionamentos quanto ao destino dos alunos do campo que concluem o Ensino Fundamental, estes alunos se sujeitarão ao transporte, geralmente no período noturno, para escolas das cidades ou comunidades distantes para realizarem o Ensino Médio ou abandonarão o processo de escolarização?

Vemos também a pouca oferta do Ensino Médio profissionalizante tanto nas cidades quanto no campo, embora saibamos que o ensino profissionalizante serve a fins específicos de ingresso no mercado de trabalho e que se dedica ao fazer e não à formação integral do indivíduo, se ele representa possibilidade de melhoria na qualificação profissional, empregabilidade e renda dos trabalhadores, torna-se um complemento possível na escolarização dos indivíduos e poderia estar mais presente tanto nas cidades quanto no campo.

A presença da modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos evidencia outro déficit da educação escolar brasileira e paulista, a presença de adultos não alfabetizados e que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e Médio. Vimos no primeiro capítulo que o alto índice de analfabetismo tanto entre crianças quanto adultos era um grande problema a ser enfrentado pela educação brasileira nas primeiras décadas do século XX, entretanto, finda a primeira década do século XXI, percebemos com a presença da EJA que, embora não existam mais níveis alarmantes de analfabetismo, o Estado de São Paulo ainda tem uma parcela de sua população que por algum motivo não se escolarizou em idade adequada e tem o feito por meio desta medida educacional compensatória que é a Educação de Jovens e Adultos.

Além disto, percebemos a carência de creches, que interfere diretamente na vida das mulheres que por não terem onde deixar seus filhos pequenos, acabam não podendo trabalhar fora de seus lares e deixam de colaborar com a renda familiar. As pré-escolas já estão mais presentes no campo, porém, não podemos afirmar a partir destes dados que elas poupam as crianças menores de seis anos que residem no campo de serem transportadas para as cidades.

Não podemos deixar de mencionar a Educação Especial, as doze escolas no campo e 740 nas cidades, identificadas por meio dos microdados, se referem aos casos de em que a escola possui classe especial ou o atendimento é feito em instituição de educação especial segregada, ou seja, estes indicadores não dimensionam claramente o atendimento de alunos com necessidades especiais no Estado de São Paulo, visto que, muitos alunos são atendidos nas turmas regulares, sem passar por avaliação clínico-pedagógica ou receber qualquer tipo de atendimento especializado.

Portanto, já temos a dimensão da educação que ocorre no campo paulista, marcado tanto pelo rural bucólico, que sobrevive e engendra novas formas de exploração econômicas quanto pelas grandes agroindústrias, o que leva a crer, que o Estado de São Paulo não é tão urbanizado quando mostram os índices oficiais. Neste contexto, menos da metade dos

municípios possuem escolas no campo, o que impulsiona o deslocamento de alunos para as cidades. Munidos desta visão geral, a partir de agora, nos dedicaremos a questões mais específicas, começaremos pela multisseriação.

2.2 A multisseriação nas escolas paulistas

Embora tenha ocorrido um histórico processo em favor do fechamento das pequenas escolas no campo e do fim da multisseriação no Estado de São Paulo, como mostramos no primeiro capítulo, a análise dos microdados do Censo Escolar dos anos de 2009 e 2010 nos mostrou que a multisseriação, com toda sua complexidade, permanece na educação escolar do Estado de São Paulo. Observemos a tabela 9:

Tabela 9. Matrículas no Estado de São Paulo por tipo de turma- 2009- 2010

		Seriação simples	Unificada Creche e Pré- Escola	Multietapa Educação Infantil e Fundamental	Multi Fundamental- várias séries	Correção de fluxo Fundamental- várias séries	Mista E. Médio e E. Profissional	Total
2009	Urbana	10 613 152	8 254	0	13 474	1 720	0	10 636 600
	Rural	163 216	779	0	11 381	29	0	175 405
2010	Urbana	10 361 567	31 917	1 326	18 649	2 545	140 171	10 556 175
	Rural	148 367	1 667	105	14 256	93	8 627	173 115

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

O número de matrículas por tipo de turma nos mostra a diversidade no atendimento escolar no Estado de São Paulo, seja no campo ou na cidade, as turmas de seriação simples e/ou etapa única, que são aquelas em que o professor atende alunos na mesma etapa de ensino, são maioria, entretanto, elas dividem espaço com as turmas multisseriadas. São elas: unificadas, que atendem alunos da creche e da pré-escola ao mesmo tempo, as multietapa que atendem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, as turmas multi e de correção de fluxo, que são compostas por alunos do Ensino Fundamental de 8 ou 9 anos, de séries diferentes, além das mistas, que atendem alunos da Educação Profissional concomitante e subsequente, sendo que concomitante é a Educação Profissional oferecida a quem está cursando o Ensino Médio e possui matrícula nos dois cursos, enquanto a subsequente oferece Educação Profissional a alunos que já concluíram o Ensino Médio (BRASIL, 2011, p. 22).

Percebemos que em 2009 não foram contabilizadas matrículas em turmas mistas, o que não deve ser entendido como um incremento na matrícula visto que, o total de matrículas e o mesmo do que o apresentado na tabela 5 o que pode ter ocorrido foi uma classificação diferente dos alunos, que em 2009 provavelmente foram contabilizados como alunos do Ensino Médio, sem a diferenciação de matrícula concomitante ou subsequente na Educação Profissional.

Os dados nos mostram que a multisseriação extrapola os limites das escolas no campo e o agrupamento de alunos em diferentes etapas de um mesmo nível de ensino, visto que, no caso das turmas multietapa alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são atendidos ao mesmo tempo pelo professor. A multisseriação é um tipo de organização escolar contraditório, autores como Menezes e Santos (2002, sp.), afirmam que as turmas multisseriadas existem prioritariamente em escolas no campo, todavia, Cardoso e Jacomeli (2010, p. 175) argumentam que, embora as turmas multisseriadas tenham surgido para atender periferias urbanas e o meio rural, elas, atualmente, seriam uma exclusividade do campo, o que os microdados provaram não ser a realidade nas escolas paulistas.

Comparemos o número de matrículas em turmas de seriação simples e as multisseriadas (somamos aqui as turmas unificadas, multi, multietapa, correção de fluxo e mistas) na tabela 10:

Tabela 10. Matrículas nas escolas no campo no Estado de São Paulo por tipo de turma- percentual multisseriação- 2009- 2010

Ano	Urbana			Rural		
	Total	Multisseriação	Percentual Multisseriação	Total	Multisseriação	Percentual Multisseriação
2009	10 636 600	23 448	0,22%	175 405	12 189	6,94%
2010	10 556 175	194 608	1,84%	173 115	24 748	14,29%

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

Percebemos que, proporcionalmente, as escolas no campo possuem mais multisséries, daí autores afirmarem que prioritariamente elas estão no campo, porém, não podemos desconsiderar sua ocorrência nas cidades, principalmente na primeira etapa do Ensino Básico (Creche e Educação Infantil) e no Ensino Médio profissionalizante.

Sendo nosso foco de estudo as escolas no campo, vejamos o que alguns autores dizem sobre a multisseriação nelas. A presença de multisséries não atinge a educação no campo somente no Estado de São Paulo, mesmo com políticas educacionais que privilegiam as turmas de seriação simples, a educação no campo brasileiro, assim como a que acontece na cidade, não segue uma organização única e homogênea, nela convivem vários modelos de escolas, como nos mostra Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (2010, p. 6), no seguinte trecho:

Há escolas unidocentes (soladas, incompletas, multisseriadas ou unitárias); escolas “completas” e as escolas nucleadas/ agrupadas/ concentradas (conhecidas como consolidadas ou escolas-pólo). As escolas unidocentes, em geral, costumam ser pequenas com uma ou duas salas e com um só professor, que, quase sempre, tem que se dividir no desempenho de tarefas que extrapolam seu quefazer pedagógico. Em geral, são escolas multisseriadas, nas quais crianças se encontram reunidas na mesma sala, apesar de cursarem distintas séries ou etapas de ensino. São mais comuns nas comunidades rurais mais “isoladas”. As escolas completas são escolas de duas salas ou mais, que oferecem pelo menos as 4 séries iniciais do Ensino Fundamental e até as séries finais da mesma etapa de ensino. São seriadas e a cada série corresponde um professor. Costumam ter uma estrutura melhor.

A autora nos caracteriza uma escola multisseriada pequena, em que o professor se desdobra em múltiplas tarefas, nos ajudando a compor o quadro da multisseriação no Brasil, entretanto, nosso estudo avança ao mostrar que além de estarem presentes nos locais mais remotos, no caso específico do Estado de São Paulo, estudado por nós, a multisseriação acontece também em áreas urbanas, caberia identificar em estudos futuros os níveis de urbanização, o tamanho da população e a atividade econômica predominante das cidades que abrigam estas turmas multisseriadas, para então dizermos se elas estão realmente em cidades, com características urbanas, ou estão em pequenos vilarejos, contabilizados como urbanos, mas que na verdade estão imersos em uma realidade rural.

A variedade de possibilidades na organização escolar é endossada pelos PCNs, que consideram os grupos de trabalho uma possibilidade positiva de escolarização, desde que haja uma intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os PCNs indicam que as turmas multisseriadas devem ser organizadas por objetivos, desta maneira, a diferenciação dos níveis ocorrerá pelas exigências do desempenho de cada aluno.

Esta menção dos PCNs às turmas multisseriadas, é na verdade a admissão por parte do governo que este tipo de organização escolar ainda é mantida no Brasil, e também reflexo de nossa legislação educacional que abre espaço para más interpretações que validariam a

implantação de turmas multisseriadas, observemos o seguinte artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Este artigo mostra que a LDB permite uma flexibilidade organizacional da Educação Básica, dando espaço para os sistemas de ciclos, alternância, que é utilizada no campo e é preconizada nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e também para a formação de grupos não seriados, que poderiam ser traduzidos nas turmas unificadas, multietapa, multi, de correção de fluxo e mistas, entretanto, um fator importante é destacado, todos estes tipos de organização são possíveis para atender às recomendações do processo de aprendizagem, ou seja, para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Porém, o que vemos no campo é uma multisseriação impulsionada por diretrizes político-econômicas, que tem buscado diminuir os custos sociais, dentre eles o da educação. Assim, as multisséries permitem que professor atenda mais alunos de uma só vez, reduzindo o custo por aluno.

Para Menezes e Santos (2002, sp.) as turmas multisseriadas típicas da educação no campo, tem intuito de diminuir a evasão escolar, e aproximar crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas e ou defasadas em suas aprendizagens escolares à escola, estimulando-as assim a prosseguir em sua escolarização. Para estes autores, as turmas multisseriadas são um tipo de organização conflitante, visto que, representam uma possibilidade de resgate daqueles alunos que se encontram marginalizados e defasados em seus estudos, porém, não são aprovadas por todos os estudiosos.

Menezes e Santos (2002, sp.) argumentam que alguns estudiosos consideram as salas multisseriadas um tipo problemático de organização escolar, visto que, seria difícil trabalhar com várias séries ao mesmo tempo, o que poderia gerar deficiência no processo de aprendizagem. Mesmo assim, o modelo de escola no campo que tem predominado no Brasil é constituído em sua maioria por salas multisseriadas conduzidas por professores leigos, tudo isto faz crer que a educação no campo está sendo sempre colocada em segundo plano nas políticas educacionais brasileiras, limitando-se, na maioria dos casos, ao ensino das primeiras letras.

Integrando estas discussões Souza e Santos (2007, p. 213) complementam que as escolas multisseriadas, mesmo numerosas, passam por grandes dificuldades de funcionamento no país, dificuldades que perpassam pelo constante risco de fechamento por parte das prefeituras, dada a baixa demanda de alunos, e a marginalização da sociedade que as considera disseminadoras de um ensino deficiente.

Em contrapartida, estes mesmos autores (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 213), afirmam que as escolas multisseriadas podem representar uma alternativa diferenciada de educação, em que os alunos de diversas faixas etárias, com suas diferentes experiências, podem interagir e criar formas coletivas de apropriação dos conhecimentos. Ou seja, pelo que vimos até aqui, não temos um consenso, entre os autores, sobre a multisseriação, o que temos são contrapontos e uma visão negativa acerca delas que colabora para ameaça de fechamento destas turmas, o que pode representar, um obstáculo ainda maior ao acesso dos alunos do campo à educação escolar.

Cássia Ferri (1994, p. 12), afirma que, para muitos alunos as salas multisseriadas são desconhecidas, contudo, para tantos outros são a única alternativa para o início da escolarização. A autora atenta para o fato que, para a maioria dos educadores é difícil aceitar a existência das salas multisseriadas presentes no interior dos Estados e relata que nas escolas ou salas multisseriadas vê-se ausência de alimentação escolar, direção e profissionais de apoio pedagógico, laboratórios ou salas de vídeo. Mas, em meio a esta ausência material, há o lado humano, alunos, tímidos, mas com seus olhares atentos e deslumbrados diante da possibilidade de novos saberes e professores incumbidos de ensinar, porém, com o sentimento de que aquilo que sabem não é adequado à realidade do campo.

Ferri traz um retrato da realidade das multisséries, que novamente nos revela os conflitos presentes neste tipo de organização escolar. Aqui se revelam suas carências como a falta de alimentação escolar, que certamente é um fator negativo, uma vez que isso pode sujeitar os alunos a um longo período sem fontes calóricas; a ausência de gestores, que evidencia certa despreocupação com a qualidade da educação no campo, uma vez que dificulta imensamente o acesso às melhorias e bens necessários ao bom funcionamento da educação escolar, como materiais didáticos, materiais de consumo entre tantos outros.

Embora a ausência de gestores na educação rural seja uma realidade, Bezerra e Rosa (2011, p. 9) nos mostram que um município do interior do Estado de São Paulo é uma

exceção a esta regra. A gestão municipal que vigora desde 2009, rompeu com o domínio de décadas de uma coligação política que não se preocupava com a gestão das escolas no campo e ameaçava constantemente fechar aquelas que estavam sob a administração do município, e passou a se dedicar à educação no campo.

As atitudes tomadas pela administração em curso foram a manutenção das escolas do campo e a implementação de um plano de desenvolvimento rural para o município, que inclui um plano de educação do campo. Através do PAR- Plano de Ações Articuladas, o município aderiu ao Programa Escola Ativa e foi criado pela prefeitura um cargo de diretora e coordenadora pedagógica que tem a função de administrar todas as seis escolas do campo (BEZERRA; ROSA, 2011, p.9).

Ou seja, no município em questão, vemos um movimento em favor da educação no campo, percebemos que as ações incidem sobre a manutenção das escolas no campo e a gestão delas, por meio de um plano de educação do campo e disponibilização de uma gestora que as administre. Bezerra e Rosa (2011, p. 9) prosseguem evidenciando que outros diferenciais do município são o incentivo à participação da comunidade na gestão das escolas do campo, viabilizada pelo Programa Escola Ativa, e a integração de Secretarias do município em favor das comunidades rurais, um exemplo disto é o PSF-Programa Saúde da Família, realizado pela secretaria da Saúde, que leva médicos e enfermeiros mensalmente às escolas do campo.

O PSF representa uma possibilidade de trazer o serviço público de saúde para a população do campo no município em questão, porém, as parcerias entre escolas e outros serviços sociais devem ser feitas com cautela, uma vez que, se estes serviços ocorrerem no período de aulas poderão prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, visto que tomam o tempo do aluno na sala de aula.

Desta maneira, acreditamos que a escola pode até emprestar espaços físicos para profissionais da saúde e esporte, por exemplo, caso a localidade não possua outra opção para abrigá-los, entretanto, a escola não pode perder de vista seu papel que é viabilizar a aprendizagem dos alunos, tampouco, tornar-se mercado de trabalho para médicos, dentistas e outros tantos profissionais de modo indiscriminado.

Com o caso do município do interior do Estado de São Paulo, Bezerra e Rosa nos mostram que existem localidades onde a administração pública investe na educação no campo e parcerias são feitas em favor da população deste meio. Porém, em municípios em que não

há este investimento, a falta de profissionais de apoio pedagógico é um fator que piora as condições tanto de ensino quanto de aprendizagem nas escolas, visto que a função deste pessoal é justamente auxiliar a melhoria destes processos. Não podemos apoiar nossas considerações apenas em requisitos materiais como laboratórios, salas de vídeo ou a disponibilidade destes equipamentos e materiais didáticos, afirmando que a ausência deles impossibilitaria a educação no campo, contudo, estas ferramentas são meios para que os alunos aprendam, desta maneira, sua ausência colabora para piores condições tanto de ensino quanto de aprendizagem e evidenciam a precariedade dos investimentos na educação no campo.

Para Cássia Férrri (1994, p. 13) as dificuldades encontradas pelos professores nas salas multisseriadas extrapolam as questões materiais e de conhecimentos, são elas: a tarefa de iniciar o processo de alfabetização já que a oferta de educação infantil no meio rural é reduzida; a dificuldade de ensinar diante das limitações das crianças de várias séries; a falta de acesso dos alunos à leitura, dada à limitação de acesso à literatura infantil e bibliotecas; ausência das famílias nas escolas por vários motivos dentre eles o analfabetismo dos pais, a cultura de que a educação é papel da escola ou então, pela própria jornada de trabalho que não lhes deixa tempo para acompanhar a vida escolar de seus filhos; a impossibilidade de realizar atividades fora do período de aulas, visto que, muitas crianças trabalham na lavoura e por último a impossibilidade do próprio professor em se dedicar integralmente à docência, pois, acaba tendo que exercer outras funções em relação à alimentação das crianças, questões administrativas e a própria manutenção da escola.

Assim, o professor que tem a sala multisseriada como seu local de labor, acaba tendo que administrar vários elementos, dentre eles a adaptação das crianças ao ambiente escolar pois, a maioria delas não frequentou a educação infantil devido a sua diminuída oferta no campo. Como são alunos em vários níveis de aprendizagem, suas dificuldades também são diversas, o que exige do docente organização e o preparo de um grande volume de atividades e abordagens para atingir o maior número de alunos possível com as aulas. É neste ponto que a falta de materiais didáticos influencia negativamente as turmas multisseriadas, pois, a uma maior variedade e disponibilidade de materiais certamente colaboraria para o trabalho docente e também com a aprendizagem dos alunos.

Percebemos que as condições materiais acabam influenciando diretamente na qualidade dos conhecimentos oferecidos nas multisséries e também na própria formação do aluno. Um

exemplo seria a falta de livros nas escolas, que dificulta a familiarização dos alunos com a língua escrita e, conseqüentemente, dificulta o processo de aprendizagem da leitura. Além destes fatores, as turmas multisseriadas enfrentam outras questões como a distância das famílias em relação à escola por muitos motivos, que podem partir da falta de escolarização dos pais que pode levar a uma não valorização da educação ou até mesmo certa vergonha desta condição e por fim as exigências do trabalho no campo que se inicia com o cantar do galo e se finda ao pôr do sol, além do trabalho dos próprios alunos acabam dificultando a realização de atividades extra sala de aula.

Finalmente, a ausência de pessoal administrativo, na maioria dos casos, e outros funcionários faz com que o professor tome para si responsabilidades como a merenda, manutenção da escola e matrícula dos alunos, tudo isto lhe rouba o tempo já escasso com cada aluno. Salta-nos aos olhos a complexidade das condições tanto de ensino quanto de aprendizagem nas multisséries no campo, questões de financiamento, administração, materiais e humanas se misturam na gênese desta organização escolar.

As deficiências e dificuldades presentes nas salas multisseriadas são facilmente identificáveis, contudo, Oliveira (2010, p. 1) atenta para um fator importante, a falta de investimentos à qual as turmas multisseriadas vem sendo submetidas historicamente.

Compreende-se que, desde uma percepção historicamente construída e cotidianamente comprovada, de que a escola multisseriada é, obrigatoriamente, uma escola precária, se vem elaborando um discurso em defesa de sua extinção enquanto “modelo” de organização escolar. No entanto, as escolas multisseriadas existentes no Brasil, ao longo de nossa história de educação escolar, não lograram receber os investimentos necessários ao seu bom funcionamento, seja desde a dimensão de sua estrutura física, seja de uma efetiva formação inicial e permanente do professorado, para desenvolver suas aulas em escolas com essa especificidade.

Feitas estas considerações sobre a multisseriação, podemos, neste momento, ter claro que estudos apontam que as turmas multisseriadas apresentam dificuldades materiais, físicas e de trabalho pedagógico, resultantes da falta de investimentos financeiros. Porém, elas representam para muitos alunos do campo a única possibilidade de escolarização no ambiente em que vivem, visto que, historicamente, as escolas no campo vem sendo fechadas deixando como alternativa aos educandos o deslocamento para as escolas de outras comunidades no

campo ou das cidades, que devido às grandes distâncias é feito por meio do transporte público escolar rural¹⁰, que trataremos na próxima sessão.

Desta maneira, consideramos que as multisséries, mesmo com suas limitações materiais e pedagógicas, são uma possibilidade de acesso daqueles que vivem no campo à educação escolar de um modo mais humano, que poupa os alunos de longas viagens de ônibus, ou qualquer outro meio de transporte, e caminhadas. Portanto, entendemos que uma multissérie próxima à moradia do aluno, mesmo com suas ressalvas, dará aqueles que vivem no campo e que não dispõem de uma escola seriada, maiores oportunidades de prosseguimento na escolarização, dada a facilidade de acesso à escola.

2.3 O transporte de alunos do campo

No primeiro capítulo, discutimos o processo de nucleação e o fechamento massivo de escolas no campo que vem acontecendo no Brasil e no Estado de São Paulo desde o final do século XIX, concluímos que eles aumentaram a distância entre os alunos que residem no campo e a escola e, conseqüentemente, o número de alunos que usam o transporte escolar público, observemos os dados na tabela 11:

Tabela 11. Transporte- Matrículas de residentes no campo- Estado de São Paulo- 2009-2010

Ano	Usa transporte público para estudar na cidade	Usa transporte público para estudar no campo
2009	191 788	61 705
2010	198 699	66 683

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009 e 2010

E na tabela 12:

¹⁰ Esta é a denominação que as políticas públicas dão ao transporte de alunos no campo, tendo em vista que consideram a classificação populacional do IBGE, empregam o termo rural ao invés de campo.

Tabela 12. Matrículas¹¹ - alunos residentes no campo que usam transporte escolar por etapa e modalidade de ensino 2009-2010

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Total
2009	14 430	179 587	49 194	196	9 408	252 815
2010	17 104	187 664	53 429	33	6 465	264 695

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2009- 2010

Vemos na tabela 11 que diariamente, no ano de 2010, aproximadamente 199.000 alunos faziam uso de transporte público para frequentarem escolas nas cidades e outros quase 67.000 utilizavam para chegar às escolas no próprio campo e que estão muito distantes de suas moradias. Já a tabela 12 nos mostra que a maioria dos alunos transportados estão cursando o Ensino Fundamental, evidenciando que este é o nível escolar mais comum à população do campo. Estes alunos diariamente tem que passar grande parte do tempo dentro de ônibus, nem sempre adequados, e em estradas, que na maioria dos casos não são pavimentadas para ter a acesso à escola.

Tedesco, Gasparini e Menezes, realizaram um estudo em 2008 em que analisaram o transporte rural escolar, em uma amostra de dezesseis municípios de doze Estados brasileiros, dentre eles São Paulo, que possuíam um número elevado de alunos que residiam no campo e usavam o transporte escolar. Com base em 105 rotas, o estudo mostrou que em média, os ônibus escolares percorriam, desde a saída da garagem à chegada na escola 27,07 Km. Um município do interior do Estado de São Paulo apresentou a maior média, 47,8 Km. O tempo médio de viagem, da saída do veículo da garagem à chegada na unidade escolar foi de oitenta minutos, contudo, em outros municípios da região Norte, este tempo chegou a 118 minutos (TEDESCO; GASPARINI; MENEZES, 2008, p. 7-8). O tempo médio de viagem parece ser discrepante se comparado à distância das rotas, porém, ele se deve à precariedade das estradas no campo, que nem sempre são pavimentadas, e as voltas que os ônibus dão e fazem com que os primeiros alunos que embarcam fiquem quase duas em seu interior.

O Relatório da Pesquisa Ônibus Rural Escolar do Brasil, elaborado pelo FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em parceria com o Ceftru-Centro de Formação de

¹¹ Os números das matrículas são aproximados, uma vez que, houve uma perda de 1% nos dados do ano de 2009 e 1,6% de 2010.

Recursos Humanos em Transportes mostrou que, em 2009, os alunos do campo no país, levavam em média noventa minutos para se deslocarem até o ponto de embarque e o tempo médio de viagem era de 241 minutos, em ambos os casos considerando ida e volta. O relatório ainda aponta as questões da superlotação dos ônibus e tempo de uso da frota, que em média era de treze anos, mas, que em alguns casos chegava a vinte e seis (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 33).

Ou seja, o relatório, nos mostra que o grande número de pessoas que fazem uso do transporte escolar rural tem que enfrentar longas caminhadas até chegarem aos pontos de embarque, e depois que entram nos veículos, levam em média mais de duas horas para chegarem à escola. Não bastasse a distância e o tempo de permanência, os alunos se deparam com ônibus velhos e lotados, que certamente pioram ainda mais as condições da viagem.

Se compararmos o estudo de Tedesco, Gasparini e Menezes ao Relatório de Pesquisa Ônibus Escolar Rural veremos que, o tempo médio de viagem aumentou de 2008 para 2009, o que evidenciaria um aumento na distância entre as escolas e as comunidades do campo, que já não era pequena em 2008, uma vez que, os alunos se sujeitavam a viagens de, em média, vinte e sete quilômetros de distância para chegar às escolas.

O transporte em massa de alunos do campo para as cidades parece ser um processo de difícil reversão, visto que, o número de alunos transportados é crescente. Tudo isto nos leva a refletir sobre a questão dos custos da educação no campo e do gasto com transporte. Governos se apoiam na economia orçamentária para justificar o fechamento das escolas no campo, porém, desconsideram questões humanas como o risco que os alunos correm ao serem transportados e o desgaste físico a que são submetidos nos longos trajetos em estradas de chão.

De acordo com Vasconcellos (1991, p. 84) a questão do transporte escolar está diretamente relacionada ao acesso das crianças do campo à escola, visto que tanto a oferta de ensino no campo quanto a distância entre as moradias e a escola, que foram aumentadas pelo processo de nucleação, influem diretamente na possibilidade de escolarização dos alunos do campo. Na década de 1990, a maioria das crianças chegava às escolas do campo de primeira à quarta série, a pé, tendo que percorrer longas distâncias, o que já excluía parte dos alunos do sistema escolar, seja pelo cansaço, ou então, pelas dificuldades encontradas nas caminhadas cotidianas.

Naquele período, quando as crianças terminavam a quarta série no campo, tinham que se deslocar para as cidades, visto que os anos finais do Ensino Fundamental quase não existiam no campo. Devido à falta de transporte público, bem como a dificuldade dos pais custearem um transporte privado, parte das crianças parava de estudar, e outra parte delas o fazia pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho ou então em atividades laborais informais (VASCONCELLOS, 1991, p. 94).

Percebemos que em pouco mais de duas décadas a tendência ao transporte de alunos do meio rural se manteve, visto que, desde os anos 1990 o deslocamento se dá prioritariamente para que os alunos frequentem o Ensino fundamental.

O programa de transporte de escolares tem um caráter mais emergencial, derivado do fato de que, por meio do transporte, se procura levar as crianças até as escolas disponíveis, normalmente localizadas na zona urbana. Este direcionamento reforça o ensino urbano em detrimento do rural, tendo portanto implicações culturais, sociais e políticas importantes, que precisam ser avaliadas. Este modelo é o que tem sido seguido, por exemplo, na maioria das cidades do Estado de São Paulo (VASCONCELLOS, 1991, p. 95).

O autor nos fala, tendo como base a realidade da década de 1990, do caráter emergencial do programa de transporte escolar, porém, conforme os dados apresentados anteriormente, evidenciamos o crescimento no número de alunos do campo que são transportados diariamente, ou seja, se há pouco mais de vinte anos o deslocamento de alunos do campo para as escolas das cidades era uma medida tida como emergencial, hoje ela é regra ao acesso à educação daqueles que vivem no campo, visto que, devido a políticas de financiamento da educação, o transporte dos alunos do campo para as cidades tem sido visto como medida de enxugamento dos gastos públicos na área social.

Até 1988, a legislação brasileira não previa o transporte escolar como direito da criança, porém, com a promulgação da nova Constituição Federal naquele ano, ele aparece ao lado de outros auxílios aos alunos como a merenda e a assistência médico-odontológica, visando garantir o acesso do maior número de indivíduos ao Ensino Fundamental, obrigatório no país. Antes mesmo desta disposição legal, alguns Estados brasileiros já realizavam o transporte escolar no campo e dentre os casos mais expressivos, quantitativamente falando, está o Estado de São Paulo. O transporte escolar foi regulamentado no Estado de São Paulo em 1976, e na década 1990, atendia 480 dos, até então, 570 municípios paulistas,

transportando cerca de 180.000 crianças diariamente com recursos advindos das esferas municipais e estadual (VASCONCELLOS, 1991, p. 96).

Assim, a política de transporte dos alunos do campo vem se fortalecendo ano a ano, reforçando a ideia disseminada pelo Banco Mundial, de uma educação prioritariamente voltada para o Ensino Fundamental, visto que é a prioridade da educação brasileira, e de baixo custo. Portanto, é importante que analisemos os dados disponibilizados pelo governo para aferirmos se o transporte dos alunos do campo para as escolas das cidades representa uma economia de recursos.

Atualmente, os investimentos no transporte escolar de alunos do campo vêm de dois programas executados pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, são eles: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar-Pnate, ambos voltados para o atendimento dos alunos do campo. O Caminho da Escola foi criado em 2007 e concede, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, crédito especial para que os Estados e municípios adquiram ônibus, miniônibus, micro-ônibus zero quilômetro e embarcações novas, muito utilizadas no transporte de alunos da região Norte. O Pnate é anterior, instituído em 2004, objetivava inicialmente, garantir o acesso e permanência dos alunos residentes em áreas rurais nos estabelecimentos de Ensino Fundamental públicos por meio de transporte escolar, oferecendo aos Estados, municípios e Distrito Federal, assistência financeira em caráter complementar.

Em 2009, uma medida provisória ampliou o programa para a Educação Básica, passando a favorecer também os estudantes da Educação Infantil e Ensino Médio que residem no campo. Assim, o programa transfere automaticamente recursos para o custeio de reformas, seguros, impostos e taxas, pneus, combustível e tantos outros quantos forem necessários para a manutenção de veículos e embarcações utilizados no transporte dos alunos da Educação Básica pública, advindos do campo. O valor repassado per capita por ano varia entre R\$ 120,73 e R\$ 172, 24 de acordo com a área rural¹² do município, a população residente no campo e a localização do município na linha de pobreza.

Embora o custo per capita por ano com transporte escolar seja baixo, representa um grande volume de investimentos no decorrer do ano, como nos mostra a tabela 13:

¹² Lembrando que o governo segue a classificação população urbana e rural, daí esta nomenclatura.

Tabela 13. Orçamento do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar- Pnate- Brasil

Ano	Investimento-em milhões	Alunos atendidos
2009	R\$ 418,50	4.648.107
2010	R\$ 596,40	4.900.000

Fonte: FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Ou seja, o volume final de investimentos no transporte de alunos do campo para as cidades no Brasil é representativo. O que não nos surpreende, visto que, como já debatemos aqui, a educação brasileira visa se alinhar às exigências do Banco Mundial, que com sua orientação neoliberal não vê o acesso das pessoas aos conhecimentos como prioridade, assim, a educação aparece como uma medida compensatória (FONSECA, 2007, p. 232).

No campo isto é nítido, para compensar a carência de escolas, o poder público oferece o transporte escolar, que lhe custa bem menos do que uma escola com seus funcionários. E este transporte, que submete os alunos à longas e cansativas viagens, acaba aparecendo como um redentor, visto que, torna-se, na maioria dos casos, a única possibilidade daqueles que vivem no campo terem acesso à escola, direito que lhes é garantido constitucionalmente.

Nos são conhecidos os motivos que levam ao transporte massivo de alunos do campo para as escolas das cidades, porém, é preciso compreender em que condições ele se dá. Ribeiro e Estelles (2009, p. 1) atentam para o fato de que a educação no campo, hoje, representa um desafio tanto para aqueles que a executam quanto para os alunos que vivem neste meio e precisam se deslocar até a escola.

Muitas vezes, o transporte escolar gratuito, oferecido pelo poder público, é a única forma de acesso à escola pelos moradores da área rural. Contudo, existem fatores que limitam e dificultam a prestação do serviço deste transporte, como, por exemplo, vias não pavimentadas, em péssimas condições de circulação, principalmente em período de chuva onde atoleiros e buracos se intensificam. A falta de qualificação dos condutores e a falta de estrutura de apoio para a manutenção e a conservação dos veículos também são limitadores. Desta forma, é comum veículos muito velhos e precários transportarem alunos em área rural. Algumas características geográficas, a baixa densidade demográfica e o isolamento espacial também contribuem para esta problemática (RIBEIRO; ESTELLES, 2009, p. 1).

Lúcio Lord (2008, p. 131), colabora com nossas discussões ao alertar que, não é somente a escola que está distante da população do campo, como mostra o trecho abaixo:

Caso seja dada relevância às condições sócio-econômicas e ao acesso a serviços das populações rurais, suas demandas específicas tornam-se claramente diferenciáveis daquelas demandas de populações urbanas. Para a população rural brasileira, o poder público está distante tão quanto estão distantes de suas casas os postos de saúde, os hospitais, a delegacia de polícia, a prefeitura e suas secretarias. Sobre os demais serviços a distância é igualmente grande, pois assim são distantes os bancos, os comércios especializados, o terminal rodoviário municipal. Assim, a materialização mais próxima que essa população tem do poder público são as escolas, já que esta instituição ou está presente nas diferentes regiões rurais brasileiras, ou atende diariamente quase todas as suas crianças de seis a quatorze anos.

Portanto, a discussão trazida por Lord extrapola os limites do acesso à educação escolar e nos faz refletir que as demandas sociais da população do campo acabam se diferenciando, a medida que tem que reivindicar e se deslocar para ter acesso a serviços públicos presentes nas cidades, como a saúde e segurança. Neste contexto, a educação que acontece no campo se torna ainda mais relevante visto que, na grande maioria dos casos é o único serviço público que está próximo daqueles que ali vivem.

Nossas discussões neste trabalho estão entrelaçadas visto que é impossível falar de transporte escolar de alunos do campo sem tocarmos na questão de seu financiamento e do acesso daqueles que vivem no campo aos bens sociais. Assim, após as análises e discussões aqui realizadas, temos claro que, o transporte massivo de alunos do campo paulista para escolas nas cidades atende a fins econômicos, determinados pelas agências estrangeiras de financiamento e a fins políticos como forma de manutenção do poder, visto que a educação que acontece nas cidades é mais valorizada e dá maior visibilidade às políticas e investimentos públicos.

Cotidianamente, quase 300.000 alunos do campo paulista são transportados para escolas nas cidades, não para que tenham melhores condições de aprendizagem, mas, para que os custos com a educação sejam reduzidos. Este processo que sucumbe os alunos a longas viagens em ônibus precários e estradas de chão batido, acaba sendo a única alternativa para que muitos dos educandos do campo tenham acesso à escola.

Deste modo, o fechamento de escolas no campo e o distanciamento entre elas e as moradias dos alunos, aliados à uma política compensatória e de baixo investimento, de transporte escolar nos dão indícios do quão difícil é para aqueles que vivem no campo terem

acesso a serviços públicos essenciais, que estão disponibilizados nas cidades, dentre eles, a educação.

Em meio à esta busca pela redução dos custos da educação escolar e históricos processos de fechamento das escolas e turmas multisseriadas no campo e fortalecimento da política de transporte de alunos do campo para as cidades, surge o Programa Escola Ativa, única política pública que visava investir na formação de professores para atuar junto às turmas multisseriadas, organização escolar, tida como precária, mas que, acreditamos ser uma possibilidade de aproximação daqueles que vivem no campo ao ambiente escolar. Faremos adiante algumas considerações sobre este programa.

2.4 Programa Escola Ativa: breve histórico e características

Na década de 1920, o Brasil viveu um significativo momento social, político e também no âmbito educacional, este último, influenciado pelas ideias da Escola Nova. Estiveram envolvidos neste movimento intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lauro de Oliveira Lima, sob a influência do pragmatismo do norte-americano John Dewey. As ideias da Escola Nova influenciaram as leis educacionais das décadas seguintes e colaboraram para a crítica do sistema tradicional de educação que necessitava ser democratizado no que tange ao acesso à educação e a seus métodos (BRASIL, 2008, p. 11).

Ou seja, como afirmamos no primeiro capítulo, a educação brasileira sofreu forte influência de educadores norte americanos na primeira metade do século XX, uma delas foi a disseminação do movimento Escola Nova, encabeçado por John Dewey.

Esta influência não se restringiu ao Brasil, na Colômbia, na década de 1970, o escolanovismo direcionou a proposta do Programa *Escuela Nueva*, pensado para atender às classes multisseriadas. Este programa estava voltado para o atendimento educacional de regiões pouco populosas, principalmente as áreas rurais, que demonstravam problemas na qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2008, p. 11). Duas décadas mais tarde, surge no Brasil o Programa Escola Ativa, inspirado no *Escuela Nueva* colombiano, porém, em um contexto bastante diferente daquele vivenciado na Colômbia (GONÇALVES, 2009, p. 23).

De acordo com Gonçalves (2009, p. 28), a sociedade colombiana, historicamente, apresenta problemas sociais ligados à propriedade da terra e à grande desigualdade social e econômica no país, principalmente entre a cidade e o campo, os conflitos armados estão enraizados nestes problemas. A educação no campo na Colômbia foi negligenciada antes dos anos 1960, contudo, a partir daquela mesma década, a postura dos tecnocratas e políticos colombianos começou a mudar em relação à ela, gerando uma mudança substancial nas políticas direcionadas à população do campo.

Naquele período, a reforma agrária, fomentada pelos movimentos sociais, tornou-se prioridade governamental e o desenvolvimento do campo passou a ser visto como a melhor alternativa para evitar o êxodo rural e com isto, responder às crescentes demandas por assistência econômica e social nos municípios, e também uma forma de enfrentar os grandes índices de pobreza e violência no campo. A educação integrava esta tentativa de promover o desenvolvimento do campo. Este crédito dado à educação vinha do mito de que ela seria capaz de resolver os problemas sociais, suprimindo assim a necessidade de reformas mais profundas nos âmbitos, econômico, político e social. Assim, o Programa *Escuela Nueva* surge em um contexto de violência no país e abandono da educação rural (GONÇALVES, 2009, p.29).

Percebemos aqui, a presença do discurso do Banco Mundial, visto que, no período mencionado, as políticas da agência estavam exatamente voltadas para a redução da pobreza e como vimos no primeiro capítulo, a educação era vista como ferramenta que colaboraria para o alívio dos problemas sociais, dentre eles a pauperização da massa trabalhadora.

Em 1967, o governo colombiano ofereceu suporte ao Programa Escola Unitária, promovido pela UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura em parceria com a OREALC-Oficina Regional de Educación para a América Latina. Adotado pela Colômbia e outros países latino-americanos, seu método era baseado em cartões de aprendizagem auto-instrutivos e nos princípios da Escola Ativa de Freinet. Porém, no início da década de 1970 este programa começa a ser criticado pelo sindicato dos professores devido à redução do número de empregos e intensificação do trabalho docente na confecção de materiais (SCHIEFELBEIN¹³ apud GONÇALVES, 2009, p. 29).

¹³ SCHIEFELBEIN, E. et al. Em busca de la escuela del siglo XXI: puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia? Santiago: UNESCO, 1992.

Os cartões desenvolvidos pelos professores foram recolhidos, selecionados e organizados em forma de guias auto-compreensíveis que seriam os precursores do método do Programa *Escuela Nueva*, que foi oficialmente lançado em 1975, como reação às críticas ao Programa Escola Unitária. A partir de 1986 o Programa *Escuela Nueva* recebeu um forte impulso por meio de um empréstimo do Banco Mundial, visando sua expansão para mais de dez mil escolas, passando a ser usado como estratégia para universalizar a educação primária rural na Colômbia. Na década de 1990, o Programa *Escuela Nueva*, enquanto modelo sistêmico para a educação em escolas multisseriadas no campo, passou a refletir a política do Banco Mundial para alívio da pobreza e para a reforma da educação na América Latina, ou seja, reforma da educação oferecida aos “mais pobres” com baixo índice de escolarização (GONÇALVES, 2009, p. 29).

Portanto, se o *Escuela Nueva* já estava alinhado aos pressupostos neoliberais disseminados pelo Banco Mundial antes mesmo de receber incremento financeiro desta agência, após 1986, ele se tornou mais um soldado a seu serviço. Ou seja, o programa é uma medida educacional compensatória, que visa o acesso dos indivíduos ao Ensino Fundamental, que teoricamente seria suficiente para que as pessoas adquirissem os conhecimentos que lhes permitissem planejar melhor o crescimento de suas famílias, o que refletiria diretamente na redução da demanda por bens sociais e alimentos e lhes possibilitaria o ingresso no mercado de trabalho, tudo isto, colaboraria para a redução dos índices de extrema pobreza.

O programa trabalha com recursos pedagógicos próprios como: guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, biblioteca escolar, governo escolar e promoção flexível. Os guias de aprendizagem são um conjunto de módulos sequenciados de trabalho para docentes e alunos. Divididos em níveis e pelas áreas matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem, são auto-instrutivos. Espera-se que estes guias permitam aos alunos, individualmente ou em grupos, avançarem de modo mais autônomo e de acordo com seu ritmo, reduzindo assim as exigências de qualificação e facilitando a atividade docente (GONÇALVES, 2009, p.32). Nas salas multisseriadas isto significaria melhores possibilidades de aprendizagem aos alunos e de dedicação do professor àqueles com dificuldades em desenvolver as atividades propostas.

Os cantinhos de aprendizagem são organizados por conteúdos, com materiais confeccionados pelos alunos com auxílio do professor ou trazidos da própria comunidade em que a escola está inserida. Estes materiais são usados para consulta e pesquisa assim como as

bibliotecas escolares, que todas as escolas que aderiram ao programa devem ter e fazem parte do trabalho em busca do incentivo à leitura. A organização escolar é feita pelo governo escolar, que visa envolver os alunos nas tarefas relacionadas à manutenção e funcionamento da escola, despertando neles os valores do companheirismo e solidariedade. Com isso, pretende-se também estimular e identificar lideranças, fazendo com que as crianças sejam capazes de tomar decisões por meios democráticos como a eleição (GONÇALVES, 2009, p. 32).

Fica-nos claro que os recursos pedagógicos empregados no programa são norteados pelos princípios neoliberais e nos quatro pilares da educação, visto que, para ingressar no mercado de trabalho concorrencial, a pessoa deve estar centrada em sua individualidade, em sua capacidade de aprender a desempenhar as funções que lhes serão designadas. Ou seja, trabalhar com cadernos auto-compreensíveis, estimular os alunos a aprenderem autonomamente, são mais do que medidas para o alívio do trabalho do professor e pela busca de melhores aprendizagens para os alunos, são maneiras de inculcar nos alunos que eles são os responsáveis por sua qualificação e consequente posicionamento no mercado de trabalho.

O autogoverno preconizado pelo programa, diferente daquele estimulado por Pistrak em sua Escola Comuna (2009), em que os alunos se auto dirigiam para que pudessem aprender tanto a ocuparem funções de liderança quanto no chão das fábricas ou então nos campos, aparece aqui como uma medida de transferência das obrigações do Estado para com as escolas, visto que, como já nos é conhecido, o Banco Mundial, almeja a redução dos gastos com os serviços sociais nos países credores, para que estes tenham condições de honrar suas dívidas, ou seja, à medida que os alunos assumem funções, por exemplo, de manutenção das escolas, eles suprem a carência de funcionários para este fim.

Outros elementos presentes no programa e que nos mostram a influência das premissas do Banco Mundial são: a promoção flexível e a avaliação de todo o processo de aprendizagem. Eles permitem aos alunos evoluírem de guia ou série de acordo com seu desenvolvimento, independentemente do ano letivo. Esta característica busca, em tese, não prejudicar os alunos que tem que deixar a escola durante os períodos agrícolas, permitindo que voltem aos estudos de onde pararam (GONÇALVES, 2009, p. 32). Entretanto, se não for bem planejada e executada, a promoção flexível pode se transformar em progressão automática, que atende mais aos interesses de melhora rápida dos índices de escolarização do que um real aumento da aprendizagem.

Em meio a estas características do Programa *Escuela Nueva*, o professor tem papel central no que se refere ao incentivo à uma educação ativa e reflexiva, sendo responsável pela adaptação dos conteúdos dos guias às características específicas de cada criança e contexto social em que estão imersas, além de organizar os demais elementos pedagógicos. O programa também possui um componente comunitário, ficando a cargo do professor o estímulo à participação das famílias e comunidade no cotidiano escolar (GONÇALVES, 2009, p. 33).

O Brasil se aproximou do Programa *Escuela Nueva* por meio de um convite do Banco Mundial, em maio de 1996, a um grupo de técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste, programa do Fundo de Fortalecimento da Escola, que atendia às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste para que participassem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “*Escuela Nueva-Escola Ativa*”, desenvolvida por um grupo de educadores colombianos que há mais de vinte anos vinha sendo bem sucedido no enfrentamento aos problemas educacionais nas turmas multisseriadas rurais naquele país. Deste curso nasceu o desafio de pensar esta metodologia como uma alternativa para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas brasileiras (FUNDESCOLA, 2005, p.17).

Em agosto de 1996, todos os Secretários de Educação e diretores de ensino dos Estados do Nordeste participaram de um seminário em Brasília, ministrado pelo responsável pela implantação da estratégia *Escuela Nueva-Escola Ativa* na Colômbia, para que a conhecessem e decidissem sobre sua adoção no Brasil. Após este seminário, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram aderir à estratégia, e em outubro de 1996, técnicos destes Estados foram capacitados na Colômbia. No Brasil o programa passou a denominar-se Escola Ativa (FUNDESCOLA, 2005, p.18).

O Programa Escola Ativa foi implementado em 1997, contando com a assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste, objetivando aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e evasão e elevar os índices de conclusão do Ensino Fundamental nas turmas multisseriadas. No final de 1998, os Estados de Sergipe e Alagoas também aderiram ao programa. Em 1999, o Projeto Nordeste se extinguiu dando lugar ao programa FUNDESCOLA-Fundo de Fortalecimento da Escola, o que não gerou descontinuidade nas ações desenvolvidas nos Estados, pois o Programa Escola Ativa passou a ser subsidiado por este novo programa (FUNDESCOLA, 2005, p. 18).

A implantação do Programa Escola Ativa passou por fases, a primeira delas, compreendida entre 1997 e 1998, foi marcada pelo aprofundamento no conhecimento da estratégia e suas possibilidades de melhoria na qualidade do ensino no campo. Neste período, o Projeto Nordeste se dedicou à elaboração dos Guias de Aprendizagem, distribuição dos kits pedagógicos com mapas, globos e outros materiais didáticos complementares, capacitação de técnicos e professores, além da contratação de um supervisor pedagógico para cada Estado (FUNDESCOLA, 2005, p.18).

Em sua segunda fase, o projeto se expandiu para as regiões Norte e Centro-Oeste, junto aos municípios que integravam as Zonas de Atendimento Prioritário-ZAP, classificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, atendidas pelo FUNDESCOLA. Na terceira fase, reconhecida a efetividade do programa, foi criada uma rede de multiplicadores da estratégia, o que iniciou um processo de concessão de maior autonomia aos Estados e municípios para o monitoramento e formação dos profissionais de suas redes. Na fase seguinte, a expansão do programa rompeu os limites da Zona de Atendimento Prioritário, integrando municípios chamados autônomos, por serem responsáveis pela formação docente e provimento da estrutura física das escolas e dos kits pedagógicos, ficando a cargo do FUNDESCOLA a distribuição de materiais para formação docente e dos guias de aprendizagem aos alunos (FUNDESCOLA, 2005, p.18).

Gonçalves (2009, p. 37) chama a atenção para o fato de que na Colômbia o *Escuela Nueva* foi resultado de um processo crítico e coletivo de discussões, enquanto o Brasil se limitou à tradução dos guias de aprendizagem como primeira atitude quando da implantação do programa. Desta maneira, os métodos pedagógicos do Programa Escola Ativa são os mesmos do *Escuela Nueva*, já apresentados neste trabalho.

O programa FUNDESCOLA, financiador do Escola Ativa, excluía as regiões Sul e Sudeste, concentrando sua ação em microrregiões mais pobres ao Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, pretendendo melhorar a qualidade do Ensino Fundamental e a permanência das crianças destas regiões nas escolas públicas. Este programa é uma política indutiva, que visa investir cada vez menos seus próprios recursos, vindos de empréstimos junto ao Banco Mundial, e aumentar a participação do Estado, que ao final deveria incorporar o financiamento do Programa Escola Ativa (GONÇALVES, 2009, 38).

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, alerta que o Programa Escola Ativa buscava alcançar metas quantitativas visto que ao se dedicar aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental com histórico de repetência, evasão e baixos níveis de aprendizagem, presentes nas turmas multisseriadas, visou diminuir os índices de repetência e aumentar os anos de escolarização dos alunos. Como nos é conhecido, ao firmar acordos com o MEC-Ministério da Educação e Cultura, o Banco Mundial estabelece prazos, metodologias e rotinas que devem ser cumpridas, bem como, controla e fiscaliza o modo como recursos serão distribuídos, o que restringe a autonomia das ações de programas como o Escola Ativa (GONÇALVES, 2009, p. 39).

Embora em 2007 tenha iniciado um momento diferente em que o Programa Escola Ativa foi transferido do FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, ficando a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, como uma das ações do MEC para uma política de ação nacional de Educação do Campo, as influências do Banco Mundial não desapareceram, visto que, o MEC continuou mantendo acordos com a instituição (BRASIL, 2008, p. 15). Esta mudança administrativa gerou a possibilidade de expansão do programa, que contou com a adesão de alguns municípios paulistas no ano de 2007.

Como já demonstramos neste capítulo, as turmas multisseriadas persistem no Estado de São Paulo, daí sua adesão ao Programa Escola Ativa em 2007. Oliveira (2010, p. 2) alerta para o fato de que o Programa Escola Ativa representa uma exceção em relação às salas multisseriadas, visto que, antes dele não se via investimentos específicos neste modelo educacional.

Estes investimentos se traduziam, além dos recursos pedagógicos já mencionados, na formação de professores para o trabalho com o material do programa, a educação no campo e mais precisamente com as turmas multisseriadas. Em 2009, ano que compõe o recorte temporal proposto neste trabalho, de acordo com dados fornecidos pela Coordenação do Programa Escola Ativa no Estado de São Paulo, 36 municípios aderiram ao curso de formação de professores, o que abrangeu um universo de 453 docentes, que atuavam em 208 escolas, em 455 diferentes turmas multisseriadas.

Indicadores como estes nos levam a pensar em outra questão tida como preocupante na educação no campo, a qualificação docente. Por isso, a seguir faremos algumas

considerações sobre as possibilidades de formação específica para a docência no campo e traremos dados que relatarão o nível de certificação dos professores que atuam nas escolas paulistas.

2.5 As possibilidades de formação docente na perspectiva da educação do campo e os níveis de certificação dos professores no Estado de São Paulo.

Ainda no primeiro capítulo constatamos que desde o fim do século XIX os professores relutavam em lecionar no campo, dada à distância que deveria ser percorrida, em estradas de chão batido, sem os meios de transportes que temos hoje. A inadequação da infraestrutura das escolas e a multisseriação também eram fatores que colaboravam para esta situação. Porém, os pedagogos ruralistas, que se debruçaram sobre as problemáticas da educação no campo enxergavam outra questão, a inadequação da formação dos docentes para a realidade do campo.

Uma das grandes ações da Reforma da Educação Rural Paulista, proposta em 1932, era a criação de Escolas Normais Rurais, que formassem professores identificados com a vida e realidade laboral dos trabalhadores do campo. Esta reivindicação atravessou o século XX e ainda permeia a educação do campo desejada pelo MST e outros movimentos sociais rurais e conseqüentemente pelo Movimento por Uma Educação Básica do Campo, sendo de certa forma realizada nos cursos denominados de Pedagogia da Terra oferecidos por algumas Universidades Federais brasileiras e pelos cursos de formação de professores do Instituto de Educação Josué de Castro-IEJC. Desta maneira, nesta seção nos dedicaremos a três propostas de formação específica para a educação no campo desenvolvidas no Brasil, e em seguida, discutiremos alguns dados referentes ao nível de certificação dos docentes que atuam no campo paulista.

O MST e o Movimento por Uma Educação Básica do Campo defendem uma educação específica para o campo, embora não concordemos com este posicionamento, estes movimentos têm contribuído para as discussões em torno da educação no campo e colaborado para que ela se torne alvo de políticas públicas para o setor, tudo isto faz com que as suas constatações se tornem relevantes. Um dos apontamentos destes movimentos é a inadequação

da formação dos professores, visto que, vão ensinar no campo com uma visão de mundo urbana, e acabam transmitindo valores que desmerecem este meio.

As discussões realizadas pelo Movimento por Uma Educação do Campo e pelo MST originaram o curso de Pedagogia da Terra, voltado para a formação de educadores para os assentados da reforma agrária e os cursos de formação docente do Instituto de Educação Josué de Castro. Outra experiência de formação docente específica para o campo foi realizada pelo Programa Escola Ativa, já mencionado neste estudo, e que visava o preparo de professores para trabalhar com o material do programa e de melhor maneira com as turmas multisseriadas, ainda presentes nas escolas brasileiras.

Começamos então pelo curso de formação docente oferecido pelo Instituto de Educação Josué de Castro, o IEJC é uma escola de formação do MST, abrigada pelo ITERRA- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, em Veranópolis, Rio Grande do Sul, onde vem sendo desenvolvidos cursos de formação docente em nível médio e um dos cursos de Pedagogia da Terra em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o curso atende demandas de diversos movimentos sociais do campo, desde o ano de 2002 (CASAGRANDE, 2007, p. 23).

Em 2007, o IEJC oferecia, além do curso de Pedagogia da Terra, cursos em nível médio e qualificação profissional, como o de Técnico em Administração de Cooperativas, Normal de Nível Médio (Magistério), técnico em Saúde Comunitária, Educação de Jovens e Adultos em Nível Médio e Qualificação Profissional em Comunicação Social (CASAGRANDE, 2007, p.145). Percebemos que, embora a LDB em 1996, tenha preconizado a formação docente em nível superior, o Instituto ainda oferece o Normal em Nível Médio, o que poderia ser considerado um retrocesso, entretanto, se considerarmos a dificuldade de acesso das camadas populares às instituições de Ensino Superior, o Magistério aparece como alternativa para a formação dos professores, neste caso, identificados com a realidade do campo, que desejam atuar nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

O Magistério e os demais cursos do IEJC apresentam uma metodologia diferenciada, Nair Casagrande, ao analisar o documento do ITERRA intitulado “Instituto de Educação Josué de Castro- Método Pedagógico” constatou que:

O primeiro destaque exposto é que o método pedagógico do Instituto de Educação não é fechado, dogmatizado, visto que se encontra em constante gestação através dos educadores e educandos que dele participam. Além

disso, sua teoria tem sido produzida no calor da vida escolar, numa escola real, em movimento onde o método passa por um fazer e refazer a partir da Pedagogia do MST (CASAGRANDE, 2007, p. 147).

Assim, Nair Casagrande nos mostra que o Instituto de Educação Josué de Castro, norteado pelas concepções pedagógicas do MST, extrapola as imposições metodológicas dos governos Federal e Estadual, uma vez que, conta com a participação dos docentes e alunos no processo de constante renovação metodológica. Desta maneira, promove a formação docente de modo contextualizado com a realidade escolar dos assentamentos e acampamentos, alinhada com os anseios do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Este conceito de escola em movimento, também está presente no curso de Pedagogia da Terra, que foi a denominação dada ao curso de formação de educadores do MST, que compõe as ações do movimento para a consolidação de suas propostas educativas, trata-se de um curso superior implementado em parceria com instituições federais de Ensino Superior e que já se alicerçou em vários Estados brasileiros (GONSAGA, 2009, p. 20).

Considerando a preocupação do Movimento com a educação das escolas de assentamento e acampamento, o objetivo do curso é formar educadores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso funciona em regime de alternância. Essa Pedagogia se caracteriza pela alternância dos estudantes entre a escola e sua propriedade, sua casa, ou como no caso dos educadores do MST, seu trabalho nas escolas de assentamento e acampamento. A essência da Pedagogia da Alternância está no fato de a mesma proporcionar a troca de saberes deste último, em seu conhecimento prático. No Brasil a Alternância tem sido um instrumento de grande relevância, no sentido de resgatar os valores, costumes e modo de vida das famílias camponesas, inserindo-as num contexto em que se colocam como sujeitos transformadores e construtores de seu próprio meio.

Desta maneira, o curso de Pedagogia da Terra tem a práxis como ferramenta para a formação dos educadores do campo que, têm tanto as instituições de ensino superior como o ambiente em que vivem como fonte para a obtenção de conhecimentos formais e informais. Os conhecimentos informais estão diretamente ligados à cultura, costumes e modo de vida do campo, são eles os elementos responsáveis pela formação da identidade dos educadores com a realidade rural, almejada pelos movimentos sociais rurais.

Eliana Gonsaga (2009, p. 21) complementa esta questão, afirmando que,

não basta apenas o conhecimento teórico, a proposta de educação do MST busca fazer a combinação da teoria com a prática, visando proporcionar aos sujeitos as condições devidas que os levem a um nível de amadurecimento capaz de torná-los seres conscientes de sua condição, sujeitos que tenham consciência de classe e que percebam que a conquista da terra não basta, que

é necessário, portanto, desencadear outras lutas para que tenham condições de vida reais e dignas.

Percebemos que o MST busca uma educação diferenciada daquela que é oferecida pelo Estado neoliberal, que seja capaz de criar nos indivíduos a consciência da luta de classes que permeia a sociedade capitalista e oprime a massa trabalhadora. Embora esta seja uma postura marxista, Luiz Bezerra Neto (1998, p. 136) nos alerta que,

O MST opta, portanto, por forjar uma nova maneira de ensinar a partir da contribuição de pedagogos que, no passado ou no presente, estiveram engajados, ou pelo menos posicionados politicamente nos partidos de esquerda. Buscando aproveitar tudo aquilo que entende como positivo em uma variada gama de educadores, de diferentes correntes pedagógicas, do existencialismo cristão de Paulo Freire, até o construtivismo de Piaget ou o marxismo de Makarenko, se constrói um ecletismo metodológico, através do qual as crianças dos acampamentos e assentamentos devem construir seus saberes.

Embora tenham premissas marxistas, as propostas educacionais do movimento são marcadas por uma diversidade de influências metodológicas, e isto se faz presente também no curso de Pedagogia da Terra. Desta maneira, o curso aparece como alternativa para a formação dos docentes que atuam em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, oferecendo uma formação eclética, porém identificada com a realidade dos trabalhadores assentados, alinhada com as reivindicações dos movimentos sociais e conseqüentemente, com os traços ruralistas nele presentes.

Menos atrelada à proposta de uma educação do campo, defendida pelos movimentos sociais do campo, e à luta pela terra, surgiu o curso de formação de professores do Programa Escola Ativa, que visava auxiliar o trabalho docente e melhorar as condições materiais e infraestruturais nas turmas multisseriadas. Já vimos anteriormente que o Programa Escola Ativa foi uma política pública implementada no Brasil por meio de um convênio com o Banco Mundial, embora seja uma iniciativa pioneira, dada sua dedicação ao ensino nas turmas multisseriadas, tem características neoliberais e visa a autonomia dos alunos, que na realidade poupa investimentos com docentes e deposita no aluno a responsabilidade por seu êxito ou fracasso escolar.

O Programa Escola Ativa foi articulado da seguinte maneira: a união ficava responsável pela articulação com as Universidades Federais que desenvolviam programas de formação de educadores para o campo, além de monitorar e avaliar as ações do programa, os Estados ficaram incumbidos de mediar a relação dos municípios com as Universidades, e

finalmente, os municípios eram responsáveis pela formação continuada dos educadores, tendo que lhes garantir o deslocamento e a presença nos cursos de formação, além de realizar um monitoramento local do programa (BRASIL, 2008, p. 35).

Seguindo a premissa da autonomia, o curso de formação docente oferecido pelo programa não se destinava a todos os educadores que atuam nas turmas multisseriadas, mas a coordenadores municipais que disseminariam seus conhecimentos aos demais professores, nas reuniões chamadas de microcentros (BRASIL, 2008, p. 35). Desta maneira, os docentes que participavam do curso agiam como multiplicadores, medida que reduzia os custos da formação docente, visto que, o curso se destinava a um número diminuído de professores e os demais recebiam uma formação duvidosa, pois, dependiam da compreensão e esforço daqueles que participaram da formação para que se qualificassem e tomassem contato com a metodologia proposta pelo programa e as discussões realizadas no curso de formação docente.

Além da transferência de responsabilidade pela formação dos professores para os multiplicadores, o curso de formação docente do Programa Escola Ativa era bastante aligeirado, pois, inicialmente estava organizado em cinco módulos, totalizando 200 horas, e em um segundo momento passou a contar com mais um módulo, abarcando então 240 horas, tempo reduzido para abordar de modo adequado as temáticas propostas. Os módulos propunham apresentar e discutir conceitos relacionados à educação do campo, características sócio- políticas do campo, os movimentos sociais rurais, os elementos curriculares e materiais do programa, gestão educacional, formação docente continuada, políticas públicas para a educação do campo, o trabalho como princípio educativo, além de questões pedagógicas como, métodos e concepções de aprendizagem (BRASIL, 2008, p. 36).

Vemos que o curso de formação docente oferecido pelo Programa Escola Ativa também era marcado por um ecletismo teórico, pois, vinha de uma política pública, que embora não declarasse em seu projeto base, estava a serviço do neoliberalismo, ao buscar diminuir as taxas de analfabetismo e repetência nas escolas no campo, auxiliando assim na melhora de indicadores externos de aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento dos alunos em Português e Matemática, e da produtividade educacional. Mas, em seu curso de formação docente discutia questões como a educação do campo, os movimentos sociais e o trabalho enquanto princípio educativo, que estão diretamente relacionadas a uma visão de mundo mais consciente com a luta de classes e a situação da classe trabalhadora.

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, ao avaliar o Programa Escola Ativa, afirma que as estratégias metodológicas do programa são adequadas aos novos modelos de administração pública, que buscam a descentralização administrativa e a promoção de uma educação equitativa, indicadores valorizados pelas agências internacionais de financiamento educacional. Porém, muitas ações do programa contradizem os princípios pedagógicos declarados (GONÇALVES, 2009, p. 41).

Em seu projeto base o Programa Escola Ativa prima pela descentralização do poder, porém, Gonçalves (2009, p. 6) destaca que:

Observou-se que, da perspectiva das professoras, houve melhora das condições materiais para o exercício da profissão docente a partir do PEA. Contudo, esta foi insuficiente para garantir condições adequadas para todos os professores e alunos e uma ampliação da autonomia do professor, que está condicionada a uma intensificação do trabalho e extensão da jornada. Observou-se ainda o caráter vertical da relação com a coordenadora municipal do Programa. Conclui-se que o Programa Escola Ativa possui um traço de verticalismo forte no modo como é implementado, nas esferas macro, meso e micro, que abarca todo o processo de formulação, implantação, avaliação e universalização e reflete na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso.

Desta maneira, Gonçalves evidenciou que as ações do Programa Escola Ativa, como o curso de formação docente e investimentos em infraestrutura, embora tenham contribuído para a melhoria das condições de trabalho dos professores, não conseguiram garantir a adequação do ensino e aprendizagem, tampouco, ampliaram a autonomia docente, visto que, há um forte verticalismo no exercício do poder, que faz com que desde a formulação à implementação do programa não ocorra a participação daqueles que farão uso de suas propostas e metodologias, ou seja, os professores.

Assim, percebemos que os cursos de formação docente do IEJC e de Pedagogia da Terra, se encontram pareados a uma proposta de educação do campo, identificada com as lutas dos trabalhadores rurais pelo acesso à terra, por isso, tem suas metodologias assentadas na realidade escolar a que servirão e visam a formação de professores conscientes de sua condição de exploração na luta de classes, presente em sociedades capitalistas, como a brasileira.

Em contrapartida, o curso de formação docente do Programa Escola Ativa, com sua vertente neoliberal, oferece uma formação aligeirada e em sua maioria delegada aos

multiplicadores, que embora tenha contribuído, não foi suficiente para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas e não permitiu que os docentes participassem no planejamento e implementação do programa, o que fez com a educação no campo ocorresse de modo delegado.

Além da inadequação da visão de mundo urbana dos educadores que atuam no campo, que os cursos de formação docente desenvolvidos pelo MST buscaram atenuar, a escolarização que acontece no campo é permeada pela questão do baixo nível de qualificação docente. Alvana Maria Bof, (2006, p. 35), ao tratar da situação dos professores destacou a importância destes profissionais na aprendizagem dos alunos e nos alertou que,

A condição de trabalho desses profissionais tem se precarizado cada vez mais. 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 dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Com base em indicadores do MEC/INEP- Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, referentes ao ano de 2002, Alvana Maria Bof (2006, p. 35), continua,

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana este contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de ensino médio normal. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%. Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo corresponde a 57% do total.

Os dados analisados por Bof nos mostraram a realidade da formação daqueles docentes que atuavam no campo em um passado próximo, 2002, evidenciando que, naquele período, seis anos após a promulgação da LDB, que prioriza a formação docente em nível superior, menos de dez por cento dos professores brasileiros que ensinavam em turmas rurais, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, possuíam certificação em nível superior. Todavia, a autora nos traz outro dado ainda mais alarmante, cerca de oito por cento dos professores do campo não possuíam sequer o ensino médio completo, o que submetia os alunos que estavam sob sua responsabilidade à um ensino de qualidade questionável.

Vejamos então, a realidade do nível de certificação dos docentes que atuam no Estado de São Paulo, oito anos após as constatações elucidadas por Alvana Maria Bof. Trazemos aqui os microdados referentes ao ano de 2010, não especificando o nível de escolarização, mas abrangendo a totalidade dos professores.

Elaboramos uma tabela com os valores e representações percentuais dos diferentes níveis de formação docente, no campo e na cidade. Se observássemos apenas os valores absolutos, desconsiderando a representação percentual, poderíamos realizar uma primeira análise equivocada, visto que o número de docentes no campo é bem menor do que no meio urbano, vejamos:

Tabela 14. Frequência escolaridade docentes no Estado de São Paulo- comparativo meio urbano e rural- 2010- valores absolutos e percentuais

	Fundamental incompleto		Fundamental Completo		Ensino Médio-Normal/ Magistério		Ensino Médio-Normal/ Magistério específico indígena		Ensino Médio		Superior Completo	
	urbano	rural	urbano	rural	urbano	rural	urbano	rural	urbano	rural	urbano	rural
N	2454	19	4446	51	85434	2130	4472	81	88776	1364	206682	35158
%	0,10%	0,04%	0,19%	0,13%	3,79%	5,48%	0,19%	0,20%	3,94%	3,51%	91,76%	90,60%

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2010

A análise das representações percentuais, nos mostra que, a diferença do nível de certificação entre os educadores que atuavam no campo e nas cidades em 2010, era pequena. Mesmo nos embasando em dados anteriores, se compararmos o nível de certificação docente no campo em 2002 aos dados aqui apresentados, veremos que o Estado de São Paulo apresenta um elevado índice de professores graduados, seja nas cidades ou no campo, se comparado à média do país. Assim, no ano de 2010, no Estado de São Paulo, os professores que trabalhavam em escolas no campo possuíam nível de certificação semelhante ao daqueles que tem as escolas das cidades como local de trabalho.

Os microdados do Censo Escolar nos mostram que, em 2010, o Estado de São Paulo possuía uma parcela pequena, menos de cinco por cento, tanto nas cidades quanto no campo, de professores leigos, ou seja, aqueles que não possuem a formação mínima exigida para o

exercício da docência, que é o curso Normal em Nível Médio, desta maneira, são considerados leigos aqui, os que possuem Ensino Fundamental incompleto, completo e Ensino Médio. Podemos perceber que, em níveis percentuais, existiam naquele ano, menos professores leigos nas cidades do que no campo.

Ao compararmos os professores com Ensino Médio-Normal e Ensino Médio-Normal, específico para a educação indígena, que acontece no campo, veremos que no campo há uma parcela maior de professores com este nível de formação, 5,68%, enquanto no meio urbano ela representa 3,98%. Todavia, a maior parte dos professores paulistas, possui certificação em nível superior, 91,76% dos que atuam nas das cidades e 90,60% daqueles que estão no campo, ou seja, algo em torno de um por cento de diferença, em detrimento ao ensino que acontece no campo.

Porém, não podemos perder de vista as constatações de Alvana Maria Bof (2006, p. 40), que embasadas em dados referentes ao ano de 2002, nos mostraram um Brasil onde os professores do campo apresentavam baixos níveis de escolarização, assim a autora alerta que os professores que atuavam na Educação Básica no campo, naquele ano, eram, “em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários”.

Embora os professores do Estado de São Paulo tenham bons níveis de certificação não podemos tratar estes indicadores como sinônimo de formação de qualidade, daí utilizarmos em vários momentos certificação ao invés de qualificação docente. Este é um problema que atinge todo o Brasil, com a exigência da LDB para que a formação docente se dê em nível superior, houve uma enorme expansão nos cursos de Pedagogia da rede privada de universidades que formam professores de modo aligeirado e conseqüentemente, questionável. Esta situação se agrava ainda mais quando a formação inicial se dá à distância.

Acássia Kuenzer (1999, p. 179) considera que a questão da qualidade da formação em nível superior no Brasil perpassa pela autonomia didática das instituições de ensino, uma vez que a LDB substituiu os currículos mínimos pelas diretrizes curriculares, que por serem rígidos e burocráticos não mais se enquadrariam na realidade educacional, pelas diretrizes curriculares. Estas diretrizes contém princípios gerais, que permitem a flexibilização das propostas das instituições superiores de ensino, de acordo com o mercado e as necessidades dos alunos.

Portanto, aquilo que é ensinado nas instituições de ensino superior já não mais segue um

padrão nacional, mas é determinado pela demanda do mercado, ou seja, assim como na educação básica o processo de ensino se tornou utilitarista, oferecendo aos alunos os conhecimentos que necessitam para se inserir no mercado de trabalho, ou então, manter a vaga que já possuem.

Assim, o velho modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalização econômica que articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificada em termos de formação. As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa de flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo que satisfarão a demanda por formação superior (KUENZER, 1999, p. 179).

Vemos com as discussões feitas por Kuenzer que os quatro pilares da educação, mencionados no relatório elaborado por Jacques Delors também se revelam no ensino superior brasileiro, uma vez que, há um esvaziamento de conteúdos e valorização do aprender a aprender, dado o aligeiramento dos “percursos” e do aprender a fazer, exigido nos diversos tipos de formação, assim como a busca pela redução dos custos do ensino superior.

Ao debater as políticas de formação docente presentes na LDB, dentre elas a homologação e regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, Kuenzer (1999, p. 181) continua afirmando que:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação em espaço não- universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada de Ensino Médio.

Aqui nos deparamos uma das grandes contradições da expansão da escolarização brasileira, o Governo incentiva e deseja o aumento dos níveis de escolaridade da população, uma vez que o desenvolvimento econômico não se sustenta com mão de obra pouco qualificada, porém, não investe de forma adequada na educação seja ela em nível básico ou superior, e transfere para a iniciativa privada a responsabilidade pela formação dos indivíduos, que com a flexibilidade que lhe é dada, oferece cursos com baixo nível de qualidade, situação que se agrava ainda mais com a educação à distância.

Por tudo isto, ao analisarmos os níveis de escolarização dos professores do Estado de São Paulo temos que estar conscientes de eles foram certificados pelo MEC, porém, esta certificação não garante que tenham recebido uma formação adequada que lhes permitam exercer o magistério da melhor maneira, visto que, o aligeiramento dos cursos de formação docente, a formação à distância e o barateamento dos custos podem indicar um enxugamento da grade curricular e contratação de profissionais pouco qualificados para atuarem nestes cursos.

Assim, ao fim desta seção podemos afirmar que, embora existam ressalvas quanto a qualidade da formação docente, os professores paulistas, tanto das cidades quanto do campo, apresentam altos níveis de certificação, o que coloca a educação no campo paulista em situação vantajosa se comparada à realidade nacional do início da década de 2000.

Desta maneira, adiante buscaremos indícios de como encontram os locais de trabalho destes professores, trazendo indicadores das condições infraestruturais e da disponibilidade de tecnologias da informação e comunicação das escolas no campo paulista.

2.6 As condições infraestruturais e a disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação das escolas no campo de uma amostra de municípios paulistas.

Nesta última seção do desenvolvimento deste estudo, realizamos um recorte dentre os 263 municípios paulistas que possuíam escolas no campo em 2010, para que pudéssemos ter indicadores das condições infraestruturais e da disponibilidade de tecnologias da informação e comunicação- TIC nas no campo no Estado de São Paulo. Estes indicadores foram obtidos por meio da documentação dos microdados do Censo Escolar dos anos de 2009 e 2010.

Para isto, empregamos uma amostra composta por vinte e nove¹⁴ municípios paulistas que aderiram ao curso de formação de professores oferecidos pelo Programa Escola Ativa no ano de 2008. Optamos por este recorte por sabermos que estes municípios possuem turmas multisseriadas, visto que, o programa se dedicava ao ensino nelas e também, por esta adesão

¹⁴ São eles: Apiaí, Arapeí, Bragança Paulista, Cachoeira Paulista, Capão Bonito, Guaratinguetá, Ibiúna, Ilhabela, Itapetininga, Itapirapuã Paulista, Itú, Jquitiba, Laranjal Paulista, Mairinque, Óleo, Pedra Bela, Peruíbe, Piedade, Piquete, Piracaia, Presidente Venceslau, Registro, Ribeirão Grande, São Bento do Sapucaí, São José do Rio Pardo, Socorro, Taquarituba, Tatuí e Vargem.

demonstrar certa preocupação dos gestores municipais com a educação no campo, uma vez que, as ações do Programa Escola Ativa buscavam melhorar as condições infraestruturais e pedagógicas nas turmas multisseriadas.

Comparamos os indicadores rurais e urbanos para que estes últimos servissem de contraponto e nos auxiliassem na compreensão das condições da educação no campo paulista. Desta maneira, com base na amostra selecionada, apresentaremos o número de escolas no campo e nas cidades, nos anos de 2009 e 2010. Os demais indicadores alusivos às escolas no campo, como: disponibilidade de energia elétrica e dependências (sala para a direção, sala dos professores, laboratórios de informática e ciências, quadra esportiva, cozinha, biblioteca e sanitário no interior da escola) e se há disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação (TV, DVD, parabólica, computadores e Internet) se referem ao ano de 2010, pois, acreditamos que indicadores mais recentes englobam condições anteriores.

A bibliografia disponível aponta para a inadequação infraestrutural e para a carência material das escolas no campo, desta maneira, com base nela pretendemos averiguar em quais condições estavam as escolas no campo paulista no ano de 2010. As referências para uma política nacional de educação do campo demonstraram que, em 2002, na rede de ensino da educação básica da área rural nacional, cerca de metade das escolas possuíam apenas uma sala de aula (BRASIL, 2003, p. 16).

BOF (2006, p. 31) complementa, afirmando que “as escolas rurais apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas. Em termos de recursos disponíveis, a situação da escola rural é bastante carente”. Ou seja, a questão da inadequação física das escolas no campo e de que elas em sua maioria são compostas por uma única sala, que conseqüentemente é multisseriada fica evidenciada, tanto pelas constatações das referências para uma política para a educação do campo, quanto pelas de Alvana Maria Bof, ambas baseadas na realidade da educação no meio rural brasileiro, no início da década de 2000.

Sátyro e Soares (2007, p. 3) com base nos Censos Escolares dos anos de 1997 e 2005, demonstraram que as escolas no campo sofriam com condições inaceitáveis de infraestrutura e resultados educacionais muito baixos, naquele período, “o que sugere que talvez uma política de melhoria de infraestrutura de escolas rurais possa ter impactos sobre a repetência ou aprendizado”. Ou seja, as autoras nos alertam que, além da carência infraestrutural, o

rendimento escolar dos alunos do campo era muito baixo, desta maneira, sugerem que uma política de incremento na qualidade da infraestrutura educacional no campo poderia incidir positivamente no rendimento dos alunos.

Embora não nos dediquemos especificamente ao rendimento escolar dos alunos do campo, sabemos que, assim como afirmam Sátyro e Soares, a inadequação da infraestrutura pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. E no campo, isto se traduz em escolas que, em muitos casos, são uma única sala de aula, que submetem os alunos à multisseriação, cujas limitações pedagógicas e materiais já foram discutidas neste trabalho.

Com base nas constatações já feitas sobre as escolas do campo brasileiras, investigaremos, se as condições da educação no campo paulista permanecem seguindo as tendências nacionais avistadas em fins da década de 1990 e início da década de 2000, ou se houve rupturas com o quadro de carência física e material constatados naquele período. Estamos comparando indicadores nacionais aos paulistas, pois, o Estado de São Paulo faz parte da totalidade social brasileira, desta maneira, suas condições educacionais dialogam e seguem tendências que se aplicam a todo o país, uma vez que, as políticas públicas nacionais, comumente redistribuem as verbas equitativamente, de acordo com o número de beneficiários em cada Estado.

Começamos nossas análises, pelo número de escolas presentes na amostra selecionada, para que possamos conhecer sua dimensão e distribuição nos municípios.

Tabela 15. Número de escolas urbanas e rurais na amostra proposta 2009-2010

Municípios	Escolas			
	Urbanas		Rurais	
	2009	2010	2009	2010
Apiáí	22	22	25	25
Arapeí	3	2	6	7
Bragança Paulista	97	99	29	29
Cachoeira Paulista	28	28	25	25
Capão Bonito	29	31	12	11
Guaratinguetá	85	102	22	22
Ibiúna	69	71	42	43
Ilhabela	25	29	9	9
Itapetininga	116	119	26	26

Itapirapuã Paulista	3	3	6	6
Itú	115	121	23	23
Juquitiba	24	24	7	7
Laranjal Paulista	21	21	2	2
Mairinque	38	39	4	4
Óleo	4	4	2	2
Pedra Bela	3	3	9	9
Peruíbe	58	59	4	4
Piedade	29	29	17	17
Piquete	11	11	3	3
Piracaia	20	22	11	11
Presidente Venceslau	34	36	2	2
Registro	55	56	25	25
Ribeirão Grande	4	4	20	20
São Bento do Sapucaí	4	4	7	7
São José do Rio Pardo	37	38	9	9
Socorro	27	27	20	20
Taquarituba	17	17	4	4
Tatuí	93	94	24	24
Vargem	4	5	9	9
Total	1075	1120	404	405

Fonte: Microdados do Censo Escolar- 2009-2010

Os microdados do Censo Escolar¹⁵ nos mostram que, em 2009, na amostra analisada, existiam 404 escolas no campo, e em 2010 eram 405. Estes indicadores evidenciam que, no biênio 2009-2010, não houve fechamento de escolas do campo nestes municípios, exceto em Capão Bonito, onde uma escola foi fechada, o que pode ser um reflexo das Diretrizes para a Educação do Campo, promulgada em 2008, que preconizam o não fechamento das escolas no campo.

Embora as escolas das cidades fossem bem mais numerosas que as do campo, nesta amostra, tínhamos os municípios de Apiaí, Arapeí, Itapirapuã Paulista, Pedra Bela, Ribeirão Grande e Vargem, que possuíam mais escolas no campo do que nas cidades. O que converge para as discussões realizadas por José Eli da Veiga em 2004, em que o autor ressaltava que o Brasil não é um país tão urbanizado quanto mostram os dados oficiais, pois, este maior

¹⁵ É importante que esclareçamos que os indicadores apresentados neste trabalho são fontes fidedignas, visto que, os microdados foram manipulados por meio do software estatístico SPSS, e não houve nenhuma perda de dados (missing) durante o processo de seleção das categorias.

número de escolas no campo revela uma possível predominância da população e modo de vida rural.

Em média, os municípios da amostra possuíam, em 2010, aproximadamente, quatorze escolas no campo, enquanto nas cidades este número sobe para trinta e oito, portanto, eles seguiam as tendências nacional e paulista de predominância no número de escolas citadinas, já avistadas quando contabilizamos as matrículas no Estado.

Quanto à questão infraestrutural e de recursos das escolas no campo, Alvana Maria Bof (2006, p.31) nos mostra que em 2002, as escolas rurais brasileiras sofriam com a falta de energia elétrica, uma vez que, aproximadamente, 21% das escolas de primeiro ciclo do Ensino Fundamental não tinham este recurso disponível, enquanto no segundo ciclo deste mesmo nível educacional, esta ausência atingia quase 10% das escolas.

Sátyro e Soares (2007, p. 9) ao falarem em infraestrutura escolar, esclarecem que,

aqui entende-se por infra-estrutura básica da escola o abastecimento de energia elétrica, de água e esgoto sanitário, bem como da existência de sanitário na escola [...] Esse tipo de análise não faz muito sentido em países desenvolvidos, pois este tipo de infra-estrutura, de forma geral, não é entendida como fator relevante para se analisar a eficácia escolar. Entretanto, sabe-se que, nestes países, as escolas são praticamente invariáveis no que se refere ao acesso a água, eletricidade ou esgotamento sanitário. Já em países como o Brasil, os recursos escolares variam muito entre escolas, dependendo da rede de ensino de que se trata, da localização geográfica destas escolas, e podem, sim, ser vistos como fatores de eficácia escolar, mesmo que não sejam os principais.

Vejamos como ocorria a disponibilidade de energia elétrica nas escolas de nossa amostra, que abarca todos os níveis da Educação Básica, de acordo com a tabela 16:

Tabela 16. Disponibilidade de energia elétrica da rede pública, na amostra selecionada- 2010

	Total de escolas		energia rede pública		energia inexistente	
	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural
N	1120	405	1010	291	0	0
%	100%	100%	90,17%	71,85%	0%	0%

Fonte: Microdados do Censo Escolar-2010

Estes dados nos mostram que, em 2010, todas as escolas paulistas possuíam energia elétrica, entretanto, ela não vinha da rede pública em todos os estabelecimentos, o que mesmo

assim representa melhorias na oferta deste recurso nas escolas no campo, se comparado aos dados nacionais de 2002. Não podemos deixar de notar que, cerca de dez por cento das escolas urbanas não tinham, em 2010, energia elétrica vinda da rede pública. No campo, este índice cresce para algo em torno de vinte e um por cento. O que evidencia que, mesmo as escolas urbanas, não eram plenamente contempladas por este serviço público fundamental para que tenhamos acesso as comodidades da vida moderna como, geladeira, rádio, televisão, computadores, entre tantos outros. Porém, como não foi relatada a ausência de energia elétrica em nenhuma escola, podemos crer que, nas escolas onde a rede pública não chegava, ela vinha de geradores ou fontes alternativas como placas solares e pequenas termelétricas e hidrelétricas, algumas vezes presentes em grandes propriedades rurais.

As referências para uma política nacional de educação do campo evidenciaram que, em 2002, aproximadamente metade das escolas rurais eram compostas apenas por uma sala de aula (BRASIL, 2003, p. 16). Desta maneira, para averiguarmos se esta situação se mantém nas escolas no campo paulistas, investigamos, por meio dos microdados do Censo Escolar-2010, a existência de outras dependências nas escolas, além das salas de aula. Observemos os indicadores compilados na tabela 17:

Tabela 17- Dependências disponíveis nas escolas da amostra- 2010

	Total de escolas		Sala direção		Sala professores		Quadra esportiva		Cozinha		Sanitário dentro do prédio	
	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural	urbana	rural
N	1120	405	858	111	690	101	490	84	962	305	992	296
%	100%	100%	76,60%	27,40%	61,60%	24,93%	43,75%	20,74%	85,89%	75,30%	88,57%	73,08%

Fonte: Microdados do Censo Escolar-2010

A partir destes dados, fica evidenciado que, cerca de três quartos das escolas rurais possuíam, em 2010, pelo menos, cozinha e sanitário dentro do prédio. Assim, nestes casos, podemos visualizar a escola no campo com uma ou mais salas de aula, um local para preparar os alimentos dos alunos e banheiros abrigados da chuva. Já as salas para o pessoal administrativo eram realidade em uma parcela bem menor de escolas, estando presentes em apenas 111 delas, enquanto em 101 existiam salas para os professores. Não pretendemos aqui afirmar que a ausência de salas para a direção e para os professores prejudique diretamente o processo de escolarização dos alunos do campo, todavia, ela nos dá indícios de duas hipóteses, a primeira delas é que este pessoal adapte salas de aula para exercerem suas

funções, ou então, a segunda hipótese, é que nestas escolas em que não há presença de sala para a direção, também não existam funcionários para este fim, o que acaba transferindo funções administrativas para os docentes. Nestes casos, em que o docente tem que dar conta de funções que não lhes são próprias, o processo educativo fica comprometido, uma vez que, para isto ele deve se ausentar da sala de aula. Aqui começamos a compreender as possibilidades de prejuízo que a inadequação infraestrutural e de investimentos nos aparato educativo podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem, constatado por Sátyro e Soares (2007, p.3).

Quando nos detemos à presença de quadras esportivas, percebemos que em quase 46% das escolas urbanas e 80% das rurais não existiam estes locais, que são adequados para a realização das práticas esportivas, presentes nas aulas de educação física, e que de acordo com os PCNs, compõem a grade curricular da Educação Básica. Ou seja, grande parcela das escolas paulistas não viabilizava, no ano de 2010, condições adequadas para as práticas esportivas em suas dependências. Acreditamos que no campo os prejuízos gerados pela ausência de quadras esportivas vão além dos momentos de aula, uma vez que, elas poderiam ser usadas como um espaço de convivência e lazer para os alunos e suas famílias fora dos horários de aula.

Portanto, vimos a partir dos indicadores até aqui apresentados, que as condições infraestruturais das escolas das cidades eram melhores do que as do campo. O que confirma a carência das instalações das escolas do campo em detrimento das citadinas, entretanto, eles nos mostraram que, não são todas as escolas das cidades que possuíam as dependências mencionadas. Ou seja, assim como no caso da disponibilidade de energia elétrica, não podemos afirmar que as escolas das cidades possuíam, no ano analisado, infraestrutura educacional plenamente adequada, o que evidencia o histórico processo de investimentos insuficientes na educação brasileira, que discutimos no capítulo inicial deste estudo.

Dediquemo-nos agora à presença de dependências que incidem diretamente na disponibilidade de materiais e possibilidade de enriquecimento metodológico do processo de ensino e aprendizagem, no campo ou na cidade. São elas: bibliotecas, laboratórios de informática e ciências. Avaliemos os indicadores da tabela 18.

Tabela 18. Disponibilidade de laboratórios e biblioteca nas escolas da amostra-2010

	Total de escolas		Lab. Informática		Lab. Ciências		Biblioteca	
	urbano	rural	urbano	rural	urbano	rural	urbano	rural
N	1120	405	430	58	118	0	236	19
%	100%	100%	38,39%	14,32%	10,53%	0%	21,07%	4,69%

Fonte: Microdados do Censo da Educação Básica 2010

Fica evidenciada a carência de bibliotecas tanto nas escolas das cidades, onde elas existiam em cerca de 21% dos estabelecimentos, e nas escolas do campo, em que a situação se agravava, visto que apenas 4,69% delas possuíam este espaço destinado à leitura. O que nos revela um quadro de negligência nos investimentos públicos destinados à educação e nos coloca uma questão. Nestas escolas que não possuem bibliotecas, o acervo de livros é armazenado nas próprias salas de aula, ou então, não existem livros disponíveis para os alunos? Se considerarmos que a escola, na maioria dos casos, é o único local que possibilita o contato dos alunos com os livros e a cultura letrada como um todo, a falta de uma biblioteca e de livros, certamente, dificulta o enriquecimento cultural dos alunos e aquisição da habilidade leitora.

A inadequação dos investimentos públicos na educação no campo fica comprovada se compararmos estes dados à realidade das escolas rurais nacionais no ano de 2002, trazida por Alvana Maria Bof (2006, p. 31), que evidenciou que naquele ano, apenas 5,2% das escolas rurais de Ensino Fundamental brasileiro possuíam bibliotecas. Embora nossa amostra se dedique à Educação Básica, nos é sabido que a oferta de ensino no campo paulista se concentra no Ensino Fundamental, o que nos permite concluir que pouca coisa mudou neste intervalo de oito anos, 2002- 2010, no que se refere à disponibilidade de bibliotecas nas escolas do campo.

Se as bibliotecas estão presentes em um reduzido número de escolas no campo, os laboratórios de ciências não fazem parte de sua realidade, uma vez que em 2010, nenhuma delas possuía este ambiente. Nossa amostra se encontra em situação ainda pior do que a desvelada em 2002 pelas referências de uma política para educação no campo, em que menos de 1% das escolas rurais brasileiras possuíam laboratório de ciências (BRASIL, 2006, p. 21). Já os laboratórios de informática estavam presentes em 14,32% das escolas do campo e

38,39% das cidadinas no Estado de São Paulo, em 2010. Cruzemos estes dados à disponibilidade de TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação, disponíveis na tabela 19.

Tabela 19. Disponibilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC- nas escolas da amostra-2010

	Total de escolas		TV		DVD		Parabólica		Computadores		Internet	
	urbano	rural	urbano	rural	urban o	rural	urbano	rural	urban o	rural	urbano	rural
N	1120	405	983	226	967	216	315	69	933	173	852	73
%	100%	100 %	87,67%	55,8%	86,33 %	53,33%	28,12%	17,03%	83,3%	42,71%	76,07%	18,02%

Fonte: Microdados do Censo da Educação Básica-2010

Ao compararmos as tabelas 18 e 19, perceberemos que o percentual de escolas tanto das cidades quanto do campo que possuíam computadores, no ano de 2010, era bem maior do que o de escolas que possuíam laboratório de informática. Certamente este é um reflexo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo, implantado pelo Ministério de Educação e Cultura- MEC, em 2005.

O ProInfo é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Este programa está dividido em duas frentes, o ProInfo urbano e o rural. O ProInfo rural se destina, à escolas de Ensino Fundamental, que estejam no meio rural, com mais de cinquenta alunos, que possuam energia elétrica entretanto, não tenham laboratório de informática. Portanto, os resultados das ações do programa são visíveis no Estado de São Paulo, visto que, na amostra analisada, cerca de 42% das escolas do campo e 83% das cidades possuíam computadores em 2010.

Todavia, a disponibilidade de Internet ainda é reduzida no campo, 18,02%, enquanto nas cidades ela está presente em 76,07% das unidades escolares. Embora o acesso à Internet fosse reduzido nas escolas do campo paulistas, no ano de 2010, ele aumentou significativamente, se comparado ao índice nacional de 2002, que era inferior a 1%.

Portanto, no ano de 2010, existiam computadores em quase metade das escolas da amostra analisada, porém, em sua maioria eles não estavam conectados à Rede Mundial de

Computadores, o que dificulta seu uso como ferramenta pedagógica e de comunicação. Além da falta de Internet, a difusão comunicativa, por meio do sinal televisivo, também é prejudicada pela ausência de antenas parabólicas na maioria das escolas, pois, este equipamento facilita a recepção do sinal, em lugares localizados em terrenos acidentados ou em declive. As parabólicas estão presentes em, apenas, aproximadamente 17% das escolas do campo e 28% das citadinas. Já as televisões e DVDs são aparelhos mais comuns nas escolas. Em média, cerca de 56% das escolas no campo possuíam estes aparelhos, enquanto nas cidades este número aumentava para, em média, 87%.

Não entraremos aqui, no mérito das Tecnologias da Informação e Comunicação enquanto ferramentas para incremento do processo pedagógico, uma vez que, objetivamos elucidar a disponibilidade delas nas escolas do campo, para assim, desvelarmos suas condições materiais. Entretanto, existem estudos como o de Patrícia Rosa Traple Lima (2001), que se dedica à compreensão do uso das TIC na educação brasileira, e mais precisamente, ao emprego da informática no processo educativo.

Desta maneira, a partir de nossas breves análises comparativas percebemos que a realidade trazida pela amostra, evidenciou que as escolas no campo paulistas, em 2010, seguiam as tendências nacionais, visualizadas em fins da década de 1990 e início da de 2000, no que se referiu à carência infraestrutural e material, se comparadas às condições das escolas urbanas. Porém, houve rupturas quanto à disponibilidade de energia elétrica, universalizada nas escolas rurais e de computadores, que em 2002, quase não configuravam nas escolas do campo brasileiras.

Estas análises permitiram visualizar as escolas do campo paulistas, no ano 2010. Deparamos-nos com quase três quartos delas, compostas por uma ou mais salas de aula, cozinha e sanitário dentro do prédio escolar, o que evidenciou melhores condições básicas do que as apresentadas pelas escolas no campo brasileiras no ano de 2002. Porém, estas escolas, em sua grande maioria não possuíam bibliotecas e laboratórios de informática, quadras esportivas, tampouco laboratórios de ciências que não foram encontrados em nenhuma delas.

Os computadores estavam presentes em quase metade da totalidade das escolas no campo analisadas, mas a Internet, que permite o uso deste equipamento para a comunicação e enriquecimento do processo pedagógico, por meio de acesso às fontes bibliográficas, por exemplo, aparecia em um número bem menor de escolas. Pouco mais da metade destas

escolas possuíam aparelho de TV e DVD, entretanto, menos de 20% delas possuíam parabólica, que otimizam seu uso. Assim, uma parcela significativa das escolas do campo paulistas, analisadas por nosso estudo possuía equipamentos tecnológicos como televisão, DVD, e computadores, todavia, a ausência de Internet e parabólica limitam sua utilidade pedagógica.

Portanto, podemos concluir que as escolas no campo paulista apresentaram, em 2010, condições infraestruturais e materiais superiores às encontradas nas escolas no campo brasileiro, no período de 1997 a 2005. O que evidenciaria, melhoras mesmo que sutis, nas condições materiais desta educação que, historicamente, não tem recebido os investimentos governamentais merecidos.

CONCLUSÕES

Iniciamos este trabalho em busca de um estudo que revelasse as condições da educação no campo paulista, até então pouco detalhada na bibliografia disponível. Para compreendermos o recorte temporal proposto, o biênio 2009-2010, buscamos contextualizar o processo histórico e os determinantes econômicos que tem permeado a educação no campo, desde o fim do século XIX.

Partimos das constatações de que a educação no campo não tem recebido os investimentos merecidos por parte dos poderes públicos e que ela é tipicamente marcada pela carência infraestrutural, material e pela multisseriação, o que cogitávamos ser reflexo das políticas internacionais de financiamento da educação brasileira, que a condicionam a partir dos princípios neoliberais, visando a racionalização dos gastos públicos, ao invés da qualidade destes serviços. Entretanto, ao nos dedicarmos ao processo histórico da educação no campo paulista, pudemos perceber que a inadequação dos investimentos neste setor antecede a influência neoliberal, que se tornou preponderante no Brasil na década de 1990.

Desta maneira, desde a Reforma da Educação paulista, proposta em 1890, houve um movimento em favor do fechamento das pequenas escolas rurais, naquele período, chamadas de isoladas, que se manteve com o fim da reforma educacional de 1920, que buscava diminuir os índices de analfabetismo no Estado de São Paulo, e via as escolas isoladas como possíveis auxiliares deste processo. Finda aquela reforma, em 1924, retomou-se a valorização dos grupos escolares, visto como redentores da escolarização paulista.

A valorização dos grupos escolares colocou em segundo plano as escolas no campo, que de acordo com Sud Menucci, tinham seus alunos ensinados por professores com visão de mundo urbana e que nem sempre estavam contentes com as condições de trabalho docente no campo. Diante da pouca atenção dada às escolas no campo e a discrepância da mentalidade dos professores que nelas lecionavam em relação ao seu alunado, no início da década de 1930, surge o movimento dos pedagogos ruralistas, que buscava melhores condições de ensino e aprendizagem nas escolas no campo e professores identificados com a vida e labor deste meio.

Assim, os pedagogos ruralistas colocaram a educação no meio rural paulista em discussão no começo na década de 1930, e em 1932 surgiu a proposta da Reforma do Ensino Rural Paulista, que pretendia a criação de Escolas Normais Rurais, capazes de formar o educador almejado para o campo. Todavia, a concretização da criação das Escolas Normais Rurais foi difícil, em seu lugar surgiram os cursos de ruralismo, anexos às escolas normais urbanas. Os pedagogos ruralistas colaboraram para a discussão em torno da educação rural paulista, mas não tiveram suas reivindicações plenamente alcançadas, o debate ruralista foi se esfriando à medida que a conjuntura econômica brasileira impulsionava a industrialização e consequente urbanização do país. Assim, entre os anos de 1945 e 1960, a educação no campo, em todo país foi marcada por iniciativas compensatórias e pontuais, que visavam a redução do analfabetismo, principalmente entre os adultos.

A partir da década de 1950, o incremento da industrialização brasileira, fez com que muitos daqueles que viviam no campo abandonassem este meio em busca de postos de emprego, o que esvaziou o campo, se comparado às décadas anteriores e colaborou para que sua educação recebesse ainda menos investimentos. A educação no campo volta a ser posta em discussão em fins dos anos 1980, graças às reivindicações dos movimentos sociais rurais, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que a vê como ferramenta essencial para a concretização da reforma agrária.

Os movimentos sociais rurais colaboraram para que a educação no campo voltasse a compor as agendas governamentais em fins dos anos 1990 e início dos 2000. E suscitaram o debate que vem permeando a educação no campo desde aquele período, esta educação deve ser do campo, identificada com as especificidades e lutas dos trabalhadores rurais, ou ela deve ser no campo, desinteressada, como preconiza Gramsci, permitindo que todos que vivem neste meio recebam uma educação integral, que lhes permitam exercer funções intelectuais e manuais?

Desta maneira, nos posicionamos em favor da educação no campo, que ocorra perto das moradias e locais de trabalho daqueles que vivem neste meio. Porém, nossas investigações mostraram que, a concretização desta educação, no Estado de São Paulo, vem sendo dificultada desde fins do século XIX, quando iniciou-se o processo de fechamento das escolas isoladas, processo este que foi novamente impulsionado no ano de 1988 com a nucleação das escolas rurais, que buscava fechar as pequenas escolas neste meio, e em 1995,

quando a reorganização das escolas estaduais paulistas, proposta pelo então governador, Mário Covas, provocou um fechamento massivo de escolas do campo no Estado.

Este histórico processo de fechamento das escolas no campo paulista culminou com o fortalecimento da política de transporte dos alunos para as cidades e a redução do número de escolas no campo. Assim, em busca dos objetivos deste estudo, pudemos a partir de indicadores da Sinopse Estatística do Censo Demográfico de 2009, do Censo Demográfico 2010 e dos microdados do Censo Escolar destes mesmos anos, ter indícios das condições de escolarização no campo paulista e dos possíveis reflexos da histórica inadequação dos investimentos governamentais no setor.

Campo este que, de acordo com José Graziano da Silva, já não corresponde aquele meio rural dedicado exclusivamente às atividades agropecuárias, mas um campo que é maior do que mostram os dados oficiais, que classificam como urbana a população de pequenos municípios e desconsideram a ocupação da população, que abriga relações de trabalho tipicamente urbanas, e que vê a modernização das lavouras expulsar cada vez mais mão de obra que se ocupa em atividades não agrícolas. Ou seja, um campo que abarca uma infinidade de novos arranjos econômicos, onde convivem latifúndio, agricultura familiar, agroindústria, prestação de serviços e tantos outros.

Neste campo multifacetado, nos deparamos com um número significativo de escolas, em 2010, eram aproximadamente 2.100 em todo o Estado de São Paulo, contudo, elas correspondem a menos de dez por cento das unidades escolares paulistas, em sua maioria estas escolas são geridas pelos poderes municipais e atendem, predominantemente, o Ensino Fundamental.

A multisseriação é uma realidade nas escolas paulistas, tanto no campo quanto nas cidades. O que nos coloca uma questão contraditória, pois, ao mesmo tempo em que as turmas multisseriadas apresentam denunciada carência infraestrutural, material e pedagógica no campo, elas aparecem como alternativa ao processo de nucleação que distancia os alunos das escolas e à política de transporte de alunos, que diariamente, sujeitam mais de 160.000 alunos à caminhadas até os pontos de embarque, e à viagens longas e cansativas em ônibus escolares lotados e, muitas vezes, sucateados. O que evidencia a necessidade de escolas no campo paulista, visto que, este enorme número de alunos transportados reflete a ausência de escolas

no campo em mais da metade dos municípios do Estado de São Paulo e, contraria a hipótese de que o campo estaria acabando.

Além da multisseriação e do transporte massivo de alunos, a suposta inadequação da formação dos docentes é uma das queixas em relação à educação no campo. Porém, nosso estudo mostrou que, em 2010, os professores que trabalhavam em escolas no campo possuíam níveis de certificação semelhantes aos daqueles que lecionavam nas cidades. Ou seja, se comparado à indicadores nacionais do início da década de 2000, o Estado de São Paulo se encontra em situação privilegiada, quanto ao nível de formação dos docentes que atuam nas escolas no campo.

Entretanto, temos que fazer algumas ressalvas quanto aos níveis de certificação docente, visto que, podem não ser sinônimo de qualificação, pois, vimos após a promulgação da LDB em 1996, um crescimento indiscriminado dos cursos de formação docente em nível superior, oferecidos pela iniciativa privada, e que geralmente são aligeirados, de baixo custo e pouco avaliados o que faz com que sua eficiência seja questionada.

Quando nos dedicamos aos indicadores infraestruturais das escolas no campo paulistas, a partir de uma amostra de municípios, como o local de funcionamento das escolas, disponibilidade de energia elétrica, sanitários dentro dos prédios, salas de direção, dos professores, bibliotecas e laboratórios de informática e ciências, pudemos perceber que, em 2010, a educação no campo paulista ainda seguia as tendências nacionais do início da década de 2000, visto que, seus indicadores infraestruturais ainda continuam piores do que os das cidades.

Todavia, a análise de nossa amostra demonstrou que, algumas carências materiais já foram superadas, total ou parcialmente, como a falta de energia elétrica e de locais adequados para o processo de escolarização. Pudemos aferir que em sua maioria, as escolas no campo no Estado de São Paulo são compostas por uma ou mais salas de aula, sanitário dentro do prédio escolar e cozinha, o que demonstrou que, aproximadamente três quartos delas rompem com o modelo de escola do campo que se restringe à uma sala de aula.

Já as quadras esportivas, laboratórios de informática, bibliotecas aparecem em uma quantidade bem menor de escolas, no caso das bibliotecas não chegam a cinco por cento delas. Desta maneira, evidenciamos que as escolas no campo paulista, embora não se restrinjam, em sua maioria, à uma sala de aula, carecem de investimentos infraestruturais,

contudo, nos deparamos com uma situação inesperada, as escolas das cidades paulistas também não são plenamente contempladas na disponibilidade destas dependências e de prédios escolares próprios e também enfrentam a multisseriação. O que nos evidencia que a inadequação de investimentos em educação no Brasil extrapolam os limites do campo.

Como as instalações diferenciadas, as tecnologias da informação e comunicação, como televisão, DVD, antena parabólica e computadores também não estão presentes em todas as escolas paulistas, sobretudo nas do campo, onde a carência é ainda maior. Verificamos a presença de computadores em cerca de 43% das escolas do campo, todavia, a Internet está presente em menos de 20% delas, portanto, o uso dos computadores no processo de escolarização fica limitado.

Em suma, concluídos nossos apontamentos, podemos afirmar que o Estado de São Paulo carece de escolas no campo e que as existentes possuem condições infraestruturais inferiores em relação às escolas das cidades. Porém, na maior parte dos casos elas rompem com a imagem da escolinha rural, composta de uma única sala de aula, onde o professor, mal qualificado ensina o pouco que sabe. O que representa uma vantagem da educação no meio rural paulista, no ano de 2010, se comparado aos indicadores nacionais do final da década de 1990 e início da de 2000.

Assim, por tudo que debatemos e pelos indicadores que analisamos, nos parece adequado que sejam feitos mais investimentos na educação no campo paulista, e que eles caminhem em direção ao aumento da oferta de escolas no campo e melhora de suas condições infraestruturais e de disponibilidade tecnológica, uma vez que, isto acarretaria a diminuição na sujeição de alunos ao transporte escolar rural e aprimoraria as condições de escolarização no campo.

Desta maneira, pretendemos com este estudo, dar uma contribuição, mesmo que singela para a pesquisa em educação no campo, sobretudo, no Estado de São Paulo e que ele ofereça subsídios para novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Um novo modelo de oferta do ensino fundamental em São Paulo: dividir para reinar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 26. 2003, Poços de Caldas, MG. 18 p. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../theresamariadefreitasadriao.rtf> Acesso em: 30 maio 2012. p. 1- 18.

ANDERSON, Perry. A trama do Neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996b. p. 139- 180.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a, p. 9-23.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. 82 p. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introdutoriopronera.pdf> Acesso em: 29 maio 2012.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **Instrução pública no Estado de São Paulo**: A Reforma de 1920. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976. 297p.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150- 168, junho de 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem terra aprende e ensina**: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST- 1979-

1998.161p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. Revista **HISTEDBR Online**, Campinas, nº26, p. 130-143, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_26.pdf> Acesso em: 14 jun. 2010.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; ROSA, Júlia Mazinini. **Apontamentos preliminares sobre as possibilidades de gestão escolar no Programa Escola Ativa**. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 1. 2011, São Carlos, SP. Anais. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br> Acesso em: 28 maio 2012. p. 1- 19.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, INEP, 2006. 233p. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/livro-a-educacao-no-brasil-rural/view>> Acesso em 02 jun. 2012.

BÓRON, Atilio. A sociedade civil após o dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a. p. 63- 118.

BÓRON, Atilio. A trama do Neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b. p. 139- 180.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2003. 40 p. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao-do-campo/view>> Acesso em: 02 jun. 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, 2010. s.p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de lei do plano nacional de educação (PNE 2011- 2020)**. Brasília, 2011. 105 p. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ww65LVtMxy4J:bd.camara.gov.br/bd/bitstrea>

m/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence%3D1+Lei+(PL)+n%C2%BA+8.035,+de+2010&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgi_jy9ouMZu5L2UHLu8lqmeIRbpJ37_gDOj5Xdp0ebgu2RrQeZqcGxc_kYur3hhArS4p-mh9YNVDij0brqlVxt2GnTAhz71Cp3zXWxPxc6_mMKTEwO3WYubtG444OaxQ5FG1AN&sig=AHIEtbQQBhURz1O2UatR1sYNO1VMuYHUSQ> Acesso em: 22 mar. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília, 2001. 94 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa nacional de apoio ao transporte escolar**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-legislacao>> Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2008, 48p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo nacional de desenvolvimento da educação. Resolução/FNDE/CD Nº17**, de 13 de abril de 2006. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/...2006/922-res01713042006/download> Acesso em: 02 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FUNDESCOLA**: guia para a formação dos professores do escola ativa. Brasília: MEC, 2005. 210p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 05 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2000. 141p. Disponível em: <<https://www.semebrusque.com.br/comed/leis/leis/Plano%20Nacional%20de%20Educa%E7%E3o%20-%20PNE.doc>> Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. **Valores do Pnate**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-legislacao>> Acesso em: 22 de abr. de 2012.

CALDART, Roseli Saete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 180 p.

CAMPANHOLA, Clayton, GRAZIANO DA SILVA, José. Desenvolvimento local e a democratização dos espaços rurais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**. Brasília, v.17, n.1, janeiro/abril de 2000. p. 11-40. Disponível em: <<https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/8860/4986>> Acesso em: 23 ago. 2012.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da Arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On- Line**, Campinas, número especial, p. 174-193, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3606>> Acesso em: 10 ago. 2011.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão. **Dados**, s.l. vol. 40, n. 2. Rio de Janeiro, 1997. s.p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581997000200003&script=sci_arttext> Acesso em: 11 dez. 2012.

CASAGRANDE, Nair. **Pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições do pedagogia da terra. 296 p. Porto Alegre, RS, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12204/000624307.pdf?sequence=1>> Acesso em: 29 maio 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998. 288p. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2013.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos Analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 71, p. 5-19, nov. 1989. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a01.pdf>> Acesso em: 04 set. 2012.

FÉRRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 166 p. Florianópolis, SC, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/classes-multisseriadas-que-espaco-escolar-e-esse/view>> Acesso em: 10 fev. 2012.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 229- 251.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Ônibus rural escolar do Brasil:** relatório. Brasília, 2009. 197 p. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/downloads/noticias2009/5.../download> Acesso em: 29 maio 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade- Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.); SANTOS FILHO, Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade- qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84- 110. (Coleção Questões da Nossa Época, v.42).

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa escola ativa:** educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONSAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da terra:** O curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais. Niterói, RJ, 2009. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 248 p. (Coleção Perspectivas do homem, v. 48, Série Filosofia).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2009**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo2009/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=35> Acesso em: 22 jan. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=35> Acesso em: 22 jan. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo histórico**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm> Acesso em: 31 maio 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil**. 1º vol. Rio de Janeiro, 2010. 36p. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:s8yiqIPuXy4J:ftp://geofp.ibge.gov.br/documentos/cartografia/bcim.pdf+resolu%C3%A7%C3%A3o+pr+do+ibge+007+de+04+de+janeiro+de+1989&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESimjfJ4a-zRLQwu5bE2-o7-5k8WJYbcNT08ebEd9sM2Ayc4bvF9UMbZorWumotq4OxuhFnOtmEbZDMCZ52qB82t102wIm-YNLGKVvq9hlRABDtxDFqIWEXzAm85ouHCpGZhEuVv&sig=AHIEtbS_r99LSKYiOXgu i9H6_otgBcUmKQ> Acesso em: 14 mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do censo demográfico 2010- São Paulo**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=0>>. Acesso em 05 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censos escolares 2009 e 2010**: Disponível em: <http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: Caderno de instruções- versão preliminar. Brasília-DF: 2011. 70 p. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/arquivos/File/logistica/CADERNODEINATRUCAOE SCENSO2011.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica 2008 e 2009**. Disponíveis em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 20 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do censo escolar.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 17 mar. 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Vol. I. 95p.

KREMER, Adriana. **Educação e desenraizamento:** processo de nucleação das escolas no município de Bom Retiro- SC. In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT06-2313--Int.pdf>> Acesso em: 29 maio 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade [online]**. Campinas, vol.20, n.68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em: 15 out. 2012.

LEBER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et. al. In: **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 578- 586.

LEX, Ary. **Biologia educacional:** para uso das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. 277p.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias da informação e comunicação na educação e a formação de professores nos cursos de licenciatura no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, SC, 2001. 83p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Programa de Pós- Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001.

LORD, Lúcio. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação/ Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática.** Cáceres, MT, ano 4, n. 9, jan.- jun. 2008. p. 129- 140 Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/Faed_9.pdf> Acesso em:10 abr. 2012.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349- 355.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Classes multisseriadas. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>> Acesso em: 8 abr. 2011.

MENUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: s. ed., 1946. 223p.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete(Org.) et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587- 596.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. 3., 2010, Brasília. **Resumos**. p. 1- 17. Disponível em: < www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300> Acesso em: 05 ago. 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996. p. 24-28.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de educação básica e o FUNDESCOLA**: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino. 2007. 149p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/pereira_smc_dr_arafcl.pdf> Acesso em: 23 abr. 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 8, n. 100, Esp. p. 877- 897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2013.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola- comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 472p.

PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PROINFO.
Apresentação. Disponível em:
 <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=articl](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article)
 e> Acesso em: 29 maio 2012.

RIBEIRO, Rejane Arruda; ESTELLES, Reinaldo Soares. A pesquisa transporte escolar rural: levantando dados qualitativos como subsídio às políticas públicas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 23, 2009, Vitória, ES. **Anais**. p. 1-15.
 Disponível em: <
http://www.cbtu.gov.br/monografia/2009/trabalhos/artigos/gestao/3_356_AC.pdf> Acesso em: 20 abr. 2011.

SALAMA, Pierre. Para uma nova compreensão da crise. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a. p. 51-61.

SALAMA, Pierre. A trama do Neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b. p. 139- 180.

SANTOS, Catarina de Almeida et. al. **Avaliação de desempenho docente nas Redes estaduais de educação básica no Brasil**. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GESTÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA EDUCACIONAL DESAFIOS PARA A MELHORIA DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS EDUCADORES. 3, 2012, Zaragoza, Espanha. 16p.
 Disponível em:
 <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf)
 GT2.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2012.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007. 39p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1267.pdf>
 Acesso em: 02 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico- crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a, 121p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SILVA, José Graziano da. A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 2- 10, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v07n03/v07n03_01.pdf> Acesso em: 23 de ago. 2012.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 43, p. 37- 50, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 ago. 2012.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v.23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 dez. 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 229- 251.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>> Acesso em: 14 abr. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890- 1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. 407p.

STÉDILE, João Pedro. Prefácio- MST. In: CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 9-11.

TEDESCO, Giovana Megume Ishida; Rozangela, GASPARINE; Patrícia Bassalo, MENEZES. **Conhecendo o transporte escolar rural no Brasil**. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 22, 2008, Fortaleza, CE. 2008. Anais. p. 1- 12 Disponível em: <http://www.anpet.org.br/2012/publicacoes/anaisDeCongressos_2008_1.html> Acesso em: 20 abr. 2011.

THERBORN, Göran. A trama do Neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139- 180.

VASCONCELLOS, Eduardo A. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 65- 73, ago. 1993. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2011.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. Crianças rurais e acesso à escola: sugestões de política pública. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 5 n.1, jan./ mar. 1991. p. 93-98. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_13.pdf>. Acesso em: 22 de abr. 2012.

VEIGA, José Eli da. A relação rural/urbano no desenvolvimento regional. **Cadernos do CEAM** (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília- UnB). Vol. 17, p. 9-22, fev. 2005. Disponível em: <http://www.zeeli.pro.br/Textos/outrostrabalhos/A_RELACAO_RURAL_URBANO_NO_DR_UNISC_2004.htm> Acesso em: 23 ago. 2010.

VEIGA, José Eli da. Nascimento de outra ruralidade. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, 2006. p.333- 353. Disponível em: <http://www.zeeli.pro.br/Textos/ArtigosCientificos/2006_08_nascimento_de_outra_ruralidade.pdf> Acesso em: 20 ago. 2010.

VEIGA, José Eli da. Nem tudo é urbano. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 56, n. 2, abr./ jun. 2004. Disponível em: < http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000200016&script=sci_arttext> Acesso em: 05 maio 2012.

WHITAKER, Dulce Andreatta. O rural urbano e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica. **Travessia**, v. 5, n. 12, p. 30-35, jan. /abr. 1992.