

## AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ESCOLAS NO CAMPO NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO FINAL DA DÉCADA DE 1980

Jaqueline Daniela Basso<sup>1</sup>

Luiz Bezerra Neto<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste trabalho buscamos expor e discutir algumas políticas educacionais que incidiram diretamente no fechamento de escolas no campo e na multisseriação no Estado de São Paulo, a partir de fins da década de 1980. Historicamente há um movimento de fechamento das escolas rurais e valorização das escolas urbanas e no período aqui analisado, percebemos que os processos de nucleação e a Reorganização das Escolas estaduais, além de outras ações governamentais mais abrangentes, intensificaram ainda mais este processo. Desta maneira, pretendemos aqui contribuir para a compreensão do processo histórico recente que culminou com a atual situação da educação escolar no campo paulista, representada por um reduzido número de escolas se comparado às escolas urbanas e pelo transporte, cada vez mais numeroso, de alunos do campo para as cidades.

Palavras-chave: escolas no campo, multisseriação, políticas públicas e Estado de São Paulo.

### THE IMPLICANTIONS OF PUBLIC POLICIES IN THE COUNTRYSIDE IN THE STATE OF SÃO PAULO FROM THE LATE 80S.

### ABSTRACT

This work we present and discuss some educational policies that focused directly on the closure of schools in rural and multisseriação in São Paulo, from the late 1980s. Historically there is a movement of the closure of rural schools and urban schools and appreciation of the period analyzed here, we find that the nucleation processes and reorganization of state schools, and other government actions long, further intensified this process. Thus, here we intend to contribute to the understanding of recent historical process that led to the current situation of school education in the countryside of São Paulo, represented by a small number of schools compared to urban schools and transportation, increasingly numerous, from countryside students to the cities.

Keywords: schools in the countryside, multisseriação, public policy and the state of São Paulo.

### Introdução

Este trabalho resulta de pesquisa para a dissertação intitulada “As escolas no campo e as turmas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar” apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, que objetivou dimensionar a educação escolar no campo paulista, analisando por amostragem as condições infraestruturais e de disponibilidade de materiais e tecnologias da informação e comunicação nestas escolas. Buscando contextualizar os dados coletados nos Censos Escolares dos anos de 2009 e 2010

e que serviram de fonte para o estudo, realizamos um breve resgate histórico sobre a educação no campo no Estado de São Paulo entre os anos de 1890 e 1970, algumas discussões sobre a influência neoliberal na economia e educação mundial e brasileira, além de um histórico das políticas públicas que desde o final da década de 1980 tem colaborado para o fechamento de escolas no campo no Estado de São Paulo, trecho que expomos no presente trabalho.

Iniciamos esta parte da pesquisa com o intuito de compreendermos o processo de nucleação das escolas rurais paulistas empreendido a partir de 1989, visto que este movimento acarretou o fechamento de muitas escolas multisseriadas que estavam inseridas nas comunidades rurais mais distantes, entretanto, ao nos dedicarmos ao tema atentamos para outros momentos relevantes com expressivo fechamento de escolas rurais, como a Reorganização das Escolas Estaduais, proposta em 1995, no governo Mário Covas.

No ano seguinte, 1996, a promulgação da LDB e consequentemente implementação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério), hoje FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização do Magistério) fez com que os municípios se responsabilizassem pela escolarização de um grande número de alunos que até então eram atendidos pela Rede Estadual de Ensino. Isto fez com que municípios com menor arrecadação tivessem dificuldades orçamentárias, o que piorou ainda mais as condições de financiamento das escolas no campo e contrariamente ao processo de nucleação, fez aumentar a multisseriação.

Desta maneira, procuramos expor e discutir estas políticas públicas que tiveram implicações diretas no número de escolas no campo e nas escolas unidocentes, sobretudo naquelas que trabalham com classes multisseriadas a partir de fins da década de 1980.

## **Desenvolvimento**

Desde a Reforma Paulista da Educação empreendida em 1890, houve um movimento em direção ao fechamento das escolas multisseriadas, até então chamadas isoladas, típicas do campo. Com a Reforma do Ensino Paulista de 1920, as escolas isoladas foram vistas durante um período como uma possibilidade para a diminuição do índice de analfabetismo que assolava o Estado de São Paulo, visto que naquele período a maior parcela da população estava localizada no campo, porém, com o fim desta reforma em 1924, os grupos escolares voltaram a ser privilegiados pelos investimentos governamentais.

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, e não colaboravam para a valorização da vida e do trabalho no meio rural, como almejavam os ruralistas. Tudo isto fez surgir vários debates político-educacionais e até uma proposta de reforma para o ensino rural paulista, arquitetada por Sud Menucci em 1932. Porém, com o passar dos anos estes debates se arrefeceram e o fortalecimento da indústria e da urbanização, progressivamente, colocou a educação no meio rural em segundo plano nos investimentos governamentais novamente e reavivou o processo de fechamento das escolas neste meio.

Um período expressivo no fechamento de escolas no meio rural paulista se iniciou em 1989, quando o governo Estado, retomou o processo de agrupamento das escolas rurais em torno de novos núcleos. Naquele processo almejava-se o fim da multisseriação e melhores condições de ensino no campo, por meio de uma iniciativa da Secretaria de

Educação em articulação com a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação (VASCONCELLOS, 1993, p. 66). Uma vez que, a multisseriação tem sido historicamente considerada uma das vilãs da má formação escolar no meio rural, por submeter alunos em diferentes idades e níveis de escolarização ao atendimento por um único professor, que muitas vezes além da docência, exerce funções administrativas e até mesmo de manutenção e alimentação escolar, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

A nucleação visava fechar as pequenas escolas multisseriadas localizadas nas comunidades rurais mais afastadas e levar os alunos para a nova escola agrupada, também no campo, reformada especialmente para isso. Acreditava-se que a nova escola ofereceria melhores condições infraestruturais se comparada às escolas isoladas (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

O processo de nucleação foi oficialmente justificado pela necessidade de melhoria na qualidade do ensino oferecido no campo, porém, esta justificativa ocultava questões orçamentárias, uma vez que, buscou-se com a nucleação reduzir os custos médios por aluno, e isto não aconteceu somente Brasil, mas também em outros países como Líbano, Irã, Costa Rica, Estados Unidos e Índia (VASCONCELLOS, 1993, p. 66). Em todos estes países sempre esteve presente a discussão dos ganhos e perdas 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.

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, o financiamento dos agrupamentos passou por transformações. Após muitos debates naquele período, 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, além de firmaram diversos convênios para o financiamento do transporte de alunos (VASCONCELLOS, 1993, p. 67).

A questão do financiamento da nucleação das escolas rurais, em fins dos anos 1980 e início dos 1990, excedeu 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 premissas econômicas, pois, trabalhando com alunos de uma mesma série, certamente um professor atenderia mais alunos ao mesmo tempo, reduzindo assim o custo *per capita* nas escolas, tanto no campo que viu suas pequenas escolas serem fechadas, quanto nas cidades onde as turmas escolares ficavam cada vez mais lotadas.

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

**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	%	
Isolada	5 665	56,4	0	-	0	-
Emergência <sup>3</sup>	3 170	31,6	4 050	64,7	3 340	59,9
UEAC <sup>4</sup>	818	8,1	500	8	344	6,1
Agrupadas	214	2,1	1 506	24,1	1 526	27,4
Outras <sup>5</sup>	176	1,8	203	3,2	368	6,6
Total	10 043	100	6 259	100	5 578	100

Fonte: 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. Em fins de 1989, 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.

Fica evidente 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, a nucleação das escolas rurais 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 dos trabalhadores rurais. Além disso, havia o receio quanto à qualidade da nova escola e, principalmente com relação à segurança do transporte oferecido para o deslocamento dos alunos, que até então não era necessário (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

A 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. Cabe ressaltar que se os educadores contrários à multissérie entendem que esta modalidade não atende às necessidades de uma boa escola, deveriam lutar para que o Estado garantisse a sala seriada próxima à casa da criança, independentemente do número de alunos, preocupando-se mais com a escolarização da população do que com os aspectos financeiros.

Outra questão a ser considerada é que, como Vasconcellos (1993) nos disse anteriormente, havia o argumento de que as escolas nucleadas geralmente apresentavam melhores condições de atendimento, argumentos fortemente questionados pelos pais, no que diz respeito à qualidade da educação empreendida nestas escolas, ou seja, o processo de nucleação não garantiria por si só que as condições de educação das escolas-núcleo seriam melhores do que as das turmas multisseriadas, uma vez que, tanto o Estado quanto os municípios empenharam-se mais diretamente em questões infraestruturais do que no pedagógico.

Além destes questionamentos, o processo de nucleação gerou uma nova situação, a necessidade de transportar os alunos do campo para escolas mais distantes e das cidades, o que representa uma perda, 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.

Uma das principais motivações dos governos em favor da nucleação é a redução do custo médio por aluno, visto que, quando se fecham várias pequenas escolas e passa a funcionar uma escola maior o professor atende mais alunos ao mesmo tempo e são necessários menos funcionários para a manutenção das escolas e administração, o que consequentemente reduz a verba investida por aluno.

Desta maneira, 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, que é a prioridade para os governantes 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 consequentes perdas no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, eles chegam cansados, com fome e nem sempre encontram um ambiente escolar acolhedor com professores que compreendam todo esse processo que precede a chegada do aluno do campo à escola.

Assim, vemos que o processo de nucleação empreendido no Estado de São Paulo a partir de 1989, foi resultado de interesses econômicos disfarçados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem para as crianças do campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois, além de não atingir seu fim último que era a extinção da multisseriação, distanciou as escolas dos alunos e das comunidades e impôs uma nova situação, o transporte massivo de alunos do campo para as cidades.

O Estado de São Paulo passou por outro período expressivo de fechamento das escolas no campo entre os anos de 1995 e 1996. 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 que acomete as nações que aderem a pacotes educacionais da instituição.

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 ampliar a escolarização, 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 abaixo:

**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	17 091	4 071

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 havia 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. Fica evidente 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.

Vemos que 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.

Se a nucleação visava o fechamento das escolas multisseriadas, a promulgação da LDB em 1996, intensificou a municipalização. A implementação do FUNDEF em 1997, juntamente com a LDB caminharam na contramão deste processo, não de forma declarada, mas também impulsionados por questões orçamentárias. A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF acelerou 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). Com isto transferiu-se para os municípios a responsabilidade pela escolarização da maior parcela da população, o que aumentou a receita educacional, mas também os gastos dos governos municipais.

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).

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, até mesmo por que, juntamente com as verbas veio um grande montante de alunos, que demandou ampliação das redes escolares municipais e do quadro docente e conseqüentemente gerou ônus orçamentário.

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, dado que a receita líquida de impostos inferior aos Estados, evidenciavam 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, agora FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e valorização do Magistério) 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 possuem 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.

Seja por meio do transporte escolar ou da multisseriação ou nucleação, as escolas no campo, tanto brasileiras no geral quanto as paulistas em particular, vem sendo historicamente mutiladas, respaldadas pela interpretação de forma conveniente das 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.

Tudo isto nos leva a questionar a política de financiamento educacional brasileira como um todo, sem distinção do meio em que acontece, uma vez que os pequenos municípios amparados por custos mínimos por aluno, não possuem receita suficiente para empreenderem uma educação com bons níveis de qualidade em escolas bem estruturadas e com os materiais necessários disponíveis.



Quanto à educação no campo, 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 rural, 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 dos movimentos sociais rurais, que possuem traços culturalistas 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.

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, que a cada dia ao invés de aparecer como uma alternativa para a escolarização daqueles que vivem no campo tem se tornado regra, compensando a carência evidente de escolas no campo.

### **Considerações finais**

Em busca de conclusões, percebemos com as breves discussões aqui realizadas 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 à economia de recursos. As políticas empreendidas historicamente, sempre sob a alegação da melhoria de qualidade e aumento da oferta de educação no campo, na verdade, reduziram o número de vagas escolares neste meio e criaram obstáculos para que o aluno do campo prossiga no processo de escolarização.

Desta maneira, aos alunos do campo fica como opções o transporte, a multisseriação ou até mesmo, o abandono da vida escolar, visto que o fechamento das escolas no campo e o uso do transporte escolar públicos são regra e não última alternativa como deveria ser se os direitos à educação escolar de qualidade, garantia de acesso e permanência bem como o da proximidade das escolas às moradias fossem garantidos àqueles que tem o campo como seu meio de vida e labor.

Assim, podemos concluir que as políticas públicas voltadas para as escolas no campo paulistas desde fins da década de 1980 colaboraram e continuam colaborando para o distanciamento entre os alunos que vivem no campo e o processo de escolarização, visto que historicamente o que se tem visto é o fechamento massivo de escolas rurais e fortalecimento do transporte escolar de alunos do campo para as cidades enquanto medida compensatória.

### Referências

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](http://www.anped.org.br/reunioes/26/.../theresamariadefreitasadriao.rtf)> Acesso em: 30 maio 2012. p. 1- 18.

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/bitstream/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-mh9YNVDij0brqIVxt2GnTAhz71Cp3zXWxPxc6\\_mMKTEwO3WYubtG444OaxQ5FG1AN&sig=AHIEtbQQBhURz1O2UatR1sYNO1VMuYHUSQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ww65LVtMxy4J:bd.camara.gov.br/bd/bitstream/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-mh9YNVDij0brqIVxt2GnTAhz71Cp3zXWxPxc6_mMKTEwO3WYubtG444OaxQ5FG1AN&sig=AHIEtbQQBhURz1O2UatR1sYNO1VMuYHUSQ)> Acesso em: 22 mar. 2013.

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.

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.

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.

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.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto-lei n. 177 de 31 de dezembro de 1969**. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1969/decreto-lei%20n.177,%20de%2031.12.1969.html>> Acesso em: 06 jun. 2013.

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.

#### Notas

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Departamento de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo- GEPEC/UFSCar/HISTEDBR.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professor adjunto no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo- GEPEC/UFSCar/HISTEDBR

<sup>3</sup> De acordo com o decreto-lei 177 de 31 de 1969, as escolas de emergência poderiam ser criadas no campo nos seguintes casos: locais de fácil acesso, porém com baixa densidade demográfica ou população escolar instável; locais de acesso e permanência difíceis e locais onde o número de matrículas nas escolas existentes excede a capacidade de atendimento mas, não viabiliza legalmente a abertura de outra unidade escolar.

<sup>4</sup> Unidade Escolar de Ação Comunitária (VASCONCELLOS, 1993, p. 66).

<sup>5</sup> Escolas completas de 1º e 2º graus (VASCONCELLOS, 1993, p. 67).

Recebido em julho/13  
Aprovado em novembro/13