

Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa

Public schools in the countryside: A retrospective and perspectives in a context of political projects in dispute

Julio Cesar Torres¹

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil

Cláudio Rodrigues da Silva²

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil

Agnes Iara Domingos Moraes³

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil

Resumo

Neste artigo, são apresentadas reflexões acerca do processo de fechamento de escolas públicas no campo, no Brasil. Por meio de levantamento bibliográfico, assim como de pesquisa documental, procedeu-se a uma análise retrospectiva do momento histórico em que ocorre a implementação das políticas de educação em massa, voltadas aos povos do campo, bem como se buscou levantar aspectos sócio-político-econômicos do momento em que o processo de fechamento dessas escolas é intensificado. A partir dos resultados, é possível sugerir possíveis implicações dessa política de fechamento e, ademais, apontar alguns dos desafios postos para a política pública de educação do país. Pode ser citado, como exemplo desses desafios, o contexto federativo brasileiro e as limitações orçamentárias impostas aos governos subnacionais no tocante ao financiamento da educação escolar, em especial no que se refere aos municípios de pequeno porte e/ou àqueles municípios com baixo montante de arrecadação própria. Tal situação ocorre porque, não raramente, esses municípios dispõem de reduzido orçamento, dependendo, de maneira majoritária, dos repasses de recursos financeiros provenientes de outras esferas governamentais, seja federal ou estadual, as denominadas transferências orçamentárias intergovernamentais, em especial do Fundo de Participação dos Municípios. Tais questões demandam que sejam retomados ou (re)problematizados os debates acerca do pacto federativo, em especial no que se refere ao federalismo fiscal, haja vista que a capacidade financeira de cada governo subnacional é determinante para a execução das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação do campo, Fechamento de escolas, Políticas Educacionais, História da Educação.

Agência de fomento: Capes

1 Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp/São José do Rio Preto. Doutor em Sociologia, Professor do Departamento de Educação da Unesp/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. E-mail: julio@ibilce.unesp.br

2 Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília, Brasil. Mestrando em Educação (Bolsa CAPES), na linha de "Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: silvanegrao@gmail.com

3 Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília, Brasil. Mestranda em Educação (Bolsa CAPES), na linha de "Filosofia e História da Educação no Brasil", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: mores.aid@gmail.com

Abstract

In present article, we present reflections on the process of closing public schools in the countryside in Brazil. Through bibliographical survey, as well as documental research, we carried out a retrospective analysis of the historical moment in which the implementation of policies of mass education directed to people living in rural areas occurs. We have also sought to raise socio-political-economic aspects of the moment in which the process of closing these schools is intensified. The results obtained suggest possible implications of this closure policy, in addition to indicating some of the challenges posed to the public policy of education in the country; for example, the Brazilian federal context and the budget limitations imposed to subnational governments with regard to the funding of school education, particularly in relation to small municipalities and/or municipalities with low tax revenues. This situation quite often occurs because these municipalities present reduced budgets, depending largely on transfers of financial resources from other spheres of the Government, either federal or state, the so-called intergovernmental budgetary transfers; namely, the Municipalities Participation Fund. Such issues demand the resumption of debates about the federative pact, in particular with regard to fiscal federalism, given that the financial capacity of each subnational government is crucial to the implementation of educational policies.

Keywords: Field education, Closing of schools, Educational policies, History of education.

Introdução

Neste artigo⁴, decorrente de estudos bibliográficos e documentais, apresentam-se algumas reflexões sobre a política de fechamento de escolas no campo, com o aporte principalmente de bibliografia relacionada a políticas educacionais e à história da educação, mais especificamente à educação rural e à educação do campo⁵.

Autores como Brandão (2012) e Munarim (2011) e movimentos sociais como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2009; 2011) denunciam que há algumas décadas tem sido colocada em prática, no Brasil, uma política de fechamento de escolas públicas de Ensino Fundamental em áreas rurais. Essa prática de fechamento, contudo, suscita em diversos atores sociais indagações a respeito dos propósitos e justificativas para tal política.

Na tentativa de se contrapor a essa ação desenfreada que, aliás, contraria princípios da LDB 9394/96 (BRASIL, 1988) e do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), observam-se (re)ações de entidades e de movimentos sociais de trabalhadores, como, por exemplo, o MST, que deu início à Campanha “Fechar escola é crime”. (MST, 2009; 2011)

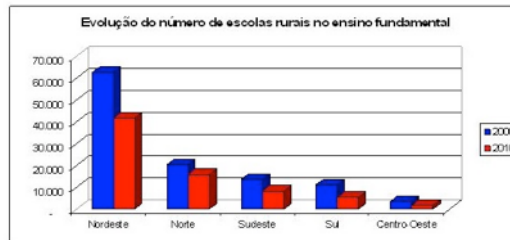
Segundo o MST (2011, p. 1), “um dado alarmante é que mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias”, sendo que, “no campo brasileiro,

4 Sabe-se que, no que tange à história das políticas educacionais para povos do campo, há especificidades dos diferentes Estados ou Regiões do Brasil. Porém, neste texto, para fins de problematização, parte-se de dados do estado de São Paulo, sem desconsiderar essas especificidades e sem pretensão de generalizações.

5 Utiliza-se *educação rural* para a perspectiva histórica, enquanto *educação do campo* é utilizada para se fazer referência principalmente ao momento atual e para interlocução com as perspectivas de movimentos sociais de trabalhadores, como o MST, entre outros.

existem milhares de crianças, jovens e adultos que têm seus direitos fundamentais negados pelo Estado, dentre os quais: terra, trabalho, habitação, saúde e educação básica.”

Segundo Cunha (2012), verifica-se uma constante redução do número de escolas rurais no Ensino Fundamental, entre 2000 e 2010, conforme gráfico abaixo:



Fonte: Censos escolares de 2000 e 2010 (INEP/MEC apud CUNHA, 2012, p. 3)

O ECA, por exemplo, reconhece, no Artigo 53, o direito de crianças e adolescentes ao “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” (BRASIL, 1990). Isso é importante, não só para fins de qualidade de vida, mas também para se evitar a desterritorialização de povos do campo.

De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras. (MUNARIM, 2011, p. 53)

Em termos históricos, nas primeiras décadas do século XX, dada a conjuntura sócio-político-econômica do Brasil (CARVALHO, 2003), em especial a Proclamação da República, a educação escolar estatal franqueada às massas é incorporada à agenda política.

Num primeiro momento, as políticas educacionais tiveram como foco a população de áreas urbanas, não obstante a maior parte das pessoas, até a década de 1960, estivesse concentrada em áreas rurais. (DIEESE; NEAD; MDA, 2011; SOUZA, 2009)

Apenas na década de 1930, povos do campo passaram a ser móbil de preocupações para o Estado, sendo implementadas as primeiras políticas de educação escolar específicas para essas áreas. Seria somente na Constituição de 1934 que a educação rural passaria a ser, pela primeira vez, estabelecida como direito social, possuindo, inclusive, um orçamento anual específico para a sua manutenção (SOUZA, 2009). A Constituição de 1934, no artigo 156, parágrafo único (BRASIL, 1934), previa que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.

Contudo, a partir principalmente de apontamentos de Almeida Júnior (SÃO PAULO, 1936), Ávila (2013) e Souza (2009), verifica-se que, ainda que no plano legal

estivesse prevista a educação escolar para os povos do campo, a execução dessas políticas ocorreu de maneira tanto quanto morosa, instável e precária, nos mais variados sentidos, seja no que se refere às instalações físicas e condições de trabalho docente, seja em termos de conteúdos e metodologias de ensino, o que tinha impactos negativos em termos pedagógicos. Esses pontos têm relações diretas com a questão dos recursos financeiros.

Almeida Júnior (1944, p. 29), ao discutir os objetivos da escola primária rural, destaca a questão financeira, como um dos principais problemas a ser considerado: “Em outras palavras, será preciso concretizar o aforismo: ‘onde a criança não possa ir à escola, que a escola vá à criança’. Simples questão orçamentária. Simples e complexa!”.

Todavia, se comparada à educação escolar em áreas urbanas, a educação propiciada em escolas de áreas rurais foi historicamente mais excludente e discriminatória em variados aspectos (SOUZA, 2009). Fazendo referência à década de 1930, Almeida Júnior (SÃO PAULO, 1936) ressaltava alguns pontos mais problemáticos, tais como, condições de acesso e de permanência na escola, conteúdos ensinados, duração da escolarização disponibilizada e possibilidade de continuidade e de progressão nos estudos para esses povos, principalmente, nessas mesmas áreas.

Assim, ainda que não fosse um problema exclusivo de áreas rurais, segmentos economicamente mais pobres dessas áreas estiveram expostos de maneira ainda mais intensa, se comparados à significativa parcela dos povos do campo, aos impactos negativos das políticas educacionais.

Isso porque era comum que, desde tenra idade, integrantes da família do – recorrendo a uma formulação de Tolentino (2001) – “homem pobre rural” ajudassem na economia doméstica (GOUVEA; SCHUELER, 2012), realizando trabalhos diversos. Famílias que tinham condições mandavam seus filhos para estudar ou dar continuidade aos estudos na *cidade*.

Se, antes, ainda que apenas ou mais no plano legal, havia preocupação com a educação escolar para povos do campo, inclusive com a abertura (mesmo que em instalações improvisadas ou precárias) de escolas (ALMEIDA JÚNIOR, 1944; ÁVILA, 2013; SÃO PAULO, 1936; SOUZA, 2009; 2012), atualmente está em curso uma política de fechamento de escolas nessas áreas (BRANDÃO, 2012; MUNARIM, 2011; MST, 2009; 2011).

A conjuntura do processo de fechamento de escolas em áreas rurais

O processo de fechamento de escolas em áreas rurais ocorre num momento histórico em que, como ressaltam Apple (2003), Santomé (2003) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), entre outros autores, em diferentes países, são implementadas ou intensificadas políticas de capitalismo neoliberal, que têm entre suas premissas o Estado mínimo. Essas políticas promovem ou são resultantes de ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por repercutir nas demais instâncias sociais.

Esses ajustes implicam redução ou cortes de verbas, em especial naquelas áreas relacionadas aos denominados direitos sociais que incluem, por exemplo, saúde e educação, o que impacta diretamente nas políticas educacionais, até porque a escola é, se não a principal, uma das principais agências responsáveis, entre outras prerrogativas, pela preparação ou certificação da força de trabalho.

Isso está relacionado direta ou indiretamente às concepções de educação e tem vínculos com as políticas macroeconômicas. Atualmente, a polêmica sobre a educação para, no ou do⁶ campo ganha ênfase. Concepções de educação implicam recursos financeiros para sua execução, bem como projetos de sociedade em disputa.

Por um lado, isso resulta inclusive da dimensão que têm conquistado o campo e as atividades agrícolas para a economia internacional e nacional, já que as exportações de *commodities* agrícolas são consideradas elementares para a economia nacional (DELGADO, 2012). Parte da produção agrícola está relacionada a duas problemáticas centrais na atualidade, em especial no plano internacional, que são a produção de alimentos e de combustíveis (CLEAVER, 1981).

Por outro lado, contribui também para essa polêmica a intensificação da presença e da atuação de movimentos sociais de trabalhadores, vinculados direta ou indiretamente à questão do campo, como, por exemplo, o MST, um dos principais protagonistas no combate ao fechamento de escolas e na defesa da educação do campo.

Ao longo do tempo, diversos são os fatores que têm desencadeado o processo crescente de famílias abandonarem o campo ou, até mesmo, enviarem os filhos para a casa de parentes nas áreas urbanas. Visam com isso poderem estudar, trabalhar, realizar tratamentos médicos, dentre outros motivos. Colaboram diretamente para esse quadro os descontentamentos históricos de povos do campo, em especial de assentamentos ou acampamentos da reforma agrária, devido à falta de equipamentos públicos, principalmente nas áreas da saúde, da educação, segurança pública, entre outros (MST, 2010; STEDILE, 2012).

A falta de perspectiva ou a inviabilidade de se conseguir, a partir do trabalho familiar e no próprio lote, renda financeira suficiente para um padrão satisfatório de qualidade de vida, levam ou podem levar famílias inteiras ou alguns de seus integrantes, em especial adolescentes e jovens, a migrarem para a cidade em busca de educação escolar ou profissionalizante e, também, de colocação no mercado de trabalho (CASTRO, 2012; STEDILE, 2012).

Outro fator é a tendência – que vem sendo apontada como efetiva e crescente – de novas configurações familiares, outras opções de sexualidade, identidades de gênero, redução ou postergação de uniões conjugais, opção por não ter ou pela redução do número de filhos, entre outras.

Os denominados desertos verdes, resultantes principalmente da expansão crescente do agronegócio (PEREIRA, 2012; STEDILE, 2012; THOMAZ JÚNIOR, 2006), também podem provocar migrações espontâneas ou compulsórias, haja vista a prática de monoculturas, com alta utilização de maquinários e outras tecnologias, o que reduz significativamente a demanda por força de trabalho nesses empreendimentos. Diversos fatores contribuem para a expansão desses desertos, entre eles, uma espécie de inviabilidade financeira, pois, em determinados casos, seria mais compensador, em termos de retorno financeiro, o arrendamento da terra para grandes corporações.

São fatores que, de certa forma, motivaram ou podem motivar ou intensificar uma espécie de êxodo do campo e, com isso, concorrerem para a continuidade da redução

6 A opção por fazer referência à educação *para* o campo fundamenta-se no fato de que a educação pública propiciada aos povos do campo é uma educação rural, ou seja, *para* os povos do campo, e não uma educação *do* campo, concebida e executada *na* e *a partir* da perspectiva desses povos (CALDART, 2012; FERNANDES; MOLINA, 2004)

da densidade demográfica e, por conseguinte, para a redução das demandas efetiva ou potencial por educação escolar nessas áreas.

A redução das demandas real ou potencial decorrente da diminuição da densidade demográfica no campo pode ser o principal mote para que o Estado – em suas três esferas, Municipal, Estadual ou Federal – justifique a não instalação ou o fechamento de escolas nessas áreas, até porque, como já ressaltado, cada vez mais o Estado, por intermédio de seus governantes e gestores, pauta suas ações a partir, principalmente, da relação custo-benefício, vinculada diretamente à questão do ônus financeiro.

Um campo em disputa

Embora o Brasil possua legislação relativamente avançada em termos de direitos educacionais (HADDAD, 2012), inclusive no que se refere à educação (a ser) destinada aos povos do campo, seu cumprimento está aquém do necessário para fins de alcance de patamares adequados para que se atinjam resultados satisfatórios em termos de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos. Entretanto, a própria noção de qualidade é relativa, ou seja, depende do ponto de vista de quem a avalia (OLIVEIRA, 2007; PINTO, 2012).

Em muitas circunstâncias, os Poderes Executivos de qualquer nível de governo veem-se desobrigados do cumprimento de leis autorizativas aprovadas no âmbito dos respectivos legislativos, sem maiores implicações ou desdobramentos legais. Tal fato é mais recorrente quando esse tipo de subterfúgio pode ser utilizado para justificar o cumprimento de outro aparato normativo-legal que possa representar claramente maiores riscos de sanções penais e/ou administrativas, como, por exemplo, o descumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal que impõe, dentre outras questões, limites de gasto com pessoal e de endividamento público.

E, ainda, no contexto federativo brasileiro, quando em torno de 80% dos municípios brasileiros possuem até 20.000 habitantes, por isso considerados de pequeno porte, a situação é agravada (BRASIL, 2005). Essas localidades dependem sobremaneira dos repasses de outras esferas governamentais, as chamadas transferências orçamentárias intergovernamentais. Destaca-se, após a Constituição Federal de 1988, o FPM – Fundo de Participação dos Municípios. Mesmo com a instituição do Fundef em 2006 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a entrada em vigor do Fundeb em 2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), os municípios que não contam com fontes próprias de recursos dificilmente conseguem expandir ou, até mesmo, aperfeiçoar suas ações nas áreas educacionais de sua competência (SOUZA, 2003).

Isso pode ter impactos negativos diretos sobre a educação a ser propiciada aos povos do campo, haja vista que, em tese, a educação nessas áreas demanda maior aporte, direto ou indireto, de recursos financeiros (PINTO, 2012). Um exemplo disso é o gasto-aluno diferenciado para áreas rurais.

Por um lado, a legislação reconhece e, teoricamente, garante o direito à educação dos povos do campo (BRASIL, 1996), bem como a especificidade da educação destinada a esses povos (ARROYO, 2012). Dessa forma, o poder público – União, Estados e Municípios – deve (ou deveria) cumprir a legislação.

Para alguns autores, como, por exemplo, Pinto (2012), a situação da educação, em especial nos casos pontuados neste texto, pode colocar ou coloca em tela a necessidade de ampliação do debate.

Isso talvez deva incluir a (re)discussão do pacto federativo e as responsabilidades dos entes federados e outros dispositivos constantes na legislação, como, por exemplo, da descentralização, da gestão democrática, entre outros, previstos na legislação (BRASIL, 1988; 1996). Entretanto, segundo Araujo (2010, p. 764),

No processo de regulamentação do regime de colaboração, há que se levar em conta um grande desafio para as relações intergovernamentais no Brasil: o estabelecimento de uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados, garantindo a independência e interpenetração dos governos nacional e subnacionais sem que haja comprometimento de um projeto de desenvolvimento nacional, no qual um dos elementos é a educação.

Diante das disparidades, em termos de recursos orçamentários dos municípios brasileiros, sobretudo no que diz respeito ao montante de “arrecadação própria”, em especial os de pequeno porte, uma possível alternativa para a resolução dessa e de outras questões seria a transferência para a União da competência financeira, especialmente no tocante à educação escolar, de forma inclusive a solucionar ou equacionar os problemas decorrentes das diferentes capacidades financeiras (dos diferentes contextos econômicos) dos municípios e a capacidade que cada localidade possui em viabilizar economicamente a implementação de suas políticas.

A questão do federalismo fiscal brasileiro e a capacidade financeira de cada governo subnacional são centrais e determinantes para a execução das políticas educacionais. Portanto, têm relação direta com a concepção de educação, ou seja, se do, no ou para o campo.

Há que se considerar ainda que os povos do campo são heterogêneos (TARDIN, 2012), demandando, assim, pedagogias diferenciadas. Portanto, há – ou provavelmente haja – as mais variadas concepções e expectativas em torno da educação escolar. Assim, parecem reduzidas as chances de consenso, mesmo internamente a essas populações, quanto à concepção de educação a ser implementada.

Esse parece ser um dos pontos mais polêmicos e estratégicos na definição da educação escolar (a ser) propiciada aos povos do campo. A opção por uma concepção extrapola o âmbito dos conteúdos, das metodologias ou mesmo do local onde serão ministradas as aulas. Envolve, em última instância, concepções de educação, de trabalho, de produção, em suma, de sociabilidade no campo.

Entretanto, subjacentes a essas preposições, a rigor, concepções de educação, há visões de sociedade em disputa. A execução das políticas educacionais, em conformidade com essas concepções, demanda diferentes tipos de infraestrutura – instalações arquitetônicas, profissionais, equipamentos e materiais –, ou seja, implica diferentes montantes de recursos financeiros.

Portanto, em última instância, retorna-se a questões que perpassam a história da educação para os povos do campo, quais sejam, o ônus financeiro e a relação custo-benefício, quesitos esses que, desde as primeiras políticas educacionais para o campo, foram determinantes na execução dessa modalidade de educação escolar.

Verifica-se, assim, que a política de fechamento de escolas tem implicações mais amplas e complexas que uma simples questão de localização geográfica de instalações escolares.

A guisa de conclusão

Há, na atualidade, um aporte teórico-prático que pode ser considerado para fins de subsídio às políticas educacionais para os povos do campo. Além das experiências e produções do MST e de outros movimentos sociais, existe significativa produção acerca dessa temática, tanto na perspectiva da história da educação, quanto na perspectiva das políticas educacionais e áreas correlatas.

O debate em torno da concepção de educação escolar destinada aos povos do campo no Brasil é histórico. Muitas questões que envolvem, na atualidade, a educação para os povos do campo guardam, com as devidas especificidades, alguma semelhança com questões de outros momentos históricos, isto é, com os primórdios da educação rural. Exemplos disso seriam a distância e as condições de acesso às escolas em áreas rurais, a demanda por mais recursos financeiros dessa modalidade, se comparada à educação nas áreas urbanas, a lógica do custo-benefício, a formação docente inadequada, as disputas entre concepções de educação escolar, dentre outras.

Outras questões parecem inerentes ao momento atual. Demandam respostas, em termos, imediatas ou mediatas específicas para este momento histórico, ou seja, parece não haver aporte significativo da história para subsidiar análises e decisões.

Há, ainda, desafios vindouros, sejam a curto ou a médio prazos, e que, mesmo que ainda não estejam demandando providências, podem ser tornados, desde já, objetos de reflexões.

As próprias concepções de campo e de ruralidade, além de serem objetos de disputas, demandam problematizações (MARTINS, 2001; SOTO, 2006). Isso, de alguma forma, reflete na concepção de educação escolar, pois a escola, segundo Severino (1986), não fica imune às transformações da sociedade que a concebe. Há que se considerar também que o campo envolve não só conflitantes interesses nacionais, mas, principalmente, internacionais.

Trata-se de uma questão complexa – o que não é sinônimo de aporia –, que demanda pesquisas e intervenções, de maneira integrada, de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, como os dados – tanto da história do tempo passado, quanto da história do tempo presente – demonstram, a questão da educação e, mais especificamente, a questão da educação destinada aos povos do campo precisam ser analisadas não isoladamente, mas sim considerando-se as demais dimensões sociais, em especial as políticas de cunho macro. O fechamento de escolas em áreas rurais pode ter impactos diretos e indiretos na qualidade da educação e, mais ainda, na qualidade de vida, bem como na territorialização dos povos do campo.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-35, jul. 1944. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1701/1325>>. Acesso em: 12 set. 2012.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAUJO, G. C. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/06.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

ÁVILA, V. P. S. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)** - uma abordagem comparada. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 8., 2012, Marília. **Anais...** Marília, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 1 dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 2 mai. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 dez. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF: SENARC, 2005.

BRASIL. **Parecer nº 36/01-CNE-CEB, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república e outros ensaios**. Edusp: Bragança Paulista, 2003.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 439-446.

CLEAVER, H. **Leitura política de O capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CUNHA, R. População urbana aprofunda desigualdades entre escolas do campo e da cidade. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, n. 135, p. 1-5, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=74&id=922&tipo=0>>. Acesso em: 15 set. 2013.

DELGADO, N. G. Commodities agrícolas. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 135-143.

DIEESE; NEAD; MDA. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4 ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JEZUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

GOUVEA, M. C. S.; SCHUELER, A. F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. N. (Orgs.). **Escola primária na primeira república (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 329-351.

HADDAD, S. Direito à educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

MARTINS, J. S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 31-36, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

MST. **"Fechar escola é crime!"**. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

MST. **Fechar escolas itinerantes é atacar a escola pública**. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6509>>. Acesso em: 25 set. 2012.

MST. **MST – Lutas e conquistas**. São Paulo: MST, 2010.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 6 out. 2013.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

PEREIRA, M. C. B. Revolução verde. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

PINTO, J. M. R. Fundos públicos. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 374-381.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Boletim n. 4. **Os problemas da escola primária na zona rural**. Entrevistas concedidas ao “Diário de São Paulo” pelo prof. A. Almeida Junior, Director do Ensino. São Paulo, 1936.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.106 p.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOTO, W. H. G. A crise da sociologia rural no Brasil e suas tradições teóricas. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 11, p. 257-288, 2006.

SOUZA, C. Federalismo e conflitos distributivos: disputa dos estados por recursos orçamentários federais. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 46, n. 2, p. 345-384, 2003.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. F. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. N. (Orgs.). **Escola primária na primeira república (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 23-77.

STEDILE, J. P. Brasil em Discussão. São Paulo, **TV Record**, 17 jun. 2012. Entrevista a Heródoto Barbeiro.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

THOMAZ JÚNIOR, A. Trabalho, reforma agrária e soberania alimentar: elementos para recolocar o debate da luta de classes no Brasil. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 103-122, nov. 2006. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA72/Pegada7n2_20067Thomaz.pdf>. Acesso em: 6 out. 2013.

TOLENTINO, C. A. F. **O rural no cinema brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.