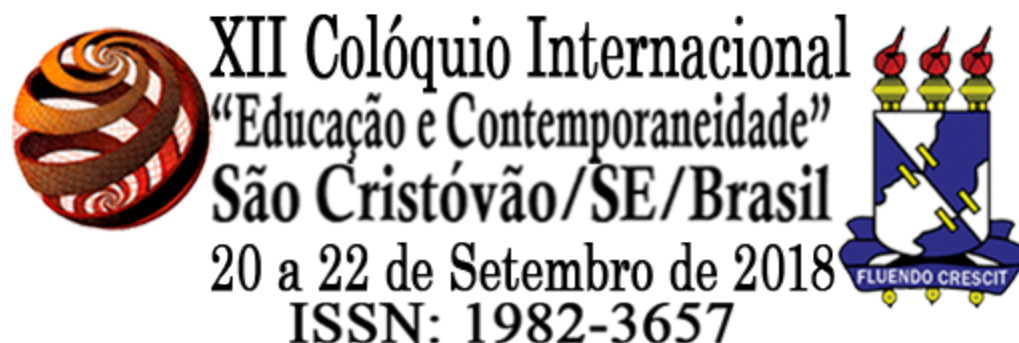




Recebido em:
05/08/2017
Aprovado em:
06/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL: REFLEXÕES ACERCA DAS CLASSES MULTISSERIADAS

JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS
SICLEIDE GONÇALVES QUEIROZ
RAPHAEL DOS SANTOS

EIXO: 2. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

RESUMO

O objetivo neste trabalho é o de apresentar algumas reflexões sobre o neoliberalismo e suas interferências nas políticas educacionais, especificamente nas classes multisseriadas. Para tanto, construímos uma análise sustentada na discussão teórica sobre o papel do Estado e as diversas políticas e programas destinados a educação, a partir de uma metodologia que tem como uma das fontes a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como referenciais adotamos os estudos de Anderson (1995), Gentili (1996; 1998), Gentili e Silva (1995), Mészáros (2005), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Leite (2002), Antunes-Rocha e Hage (2010), entre outros. Os resultados apontam a precariedade presente na ofertado do ensino destinado aos estudantes das classes multisseriadas, resultante das reformas educacionais pautadas nos interesses do capital.

Palavras-Chave: Neoliberalismo; Classes Multisseriadas; Educação do Campo.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre el neoliberalismo y su interferencia en las políticas educativas, específicamente en las clases multiseriadas. Para ello, construimos análisis sostenido en la discusión teórica sobre el papel del Estado y las diversas políticas y programas para la educación, con base en una metodología que tiene como una de las fuentes la base de datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira (INEP). Como referencia, estudiamos Anderson (1995), Gentili (1996, 1998), Gentili e Silva (1995), Mészáros (2005), Arroyo, Caldart y Molina (2004), Leite (2002), Antunes-Rocha E Hage 2010), entre otros. Los resultados apuntan a la precariedad de la oferta de enseñanza destinada a los estudiantes de las aulas multiseriadas, resultantes de las reformas educativas basadas en los intereses de la capital.

Palabras clave: Neoliberalismo; Clases Multiseriadas; Educación en el campo.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar no Brasil se configurou historicamente como uma educação de caráter elitista e ao mesmo tempo

excludente, tendo em vista as determinações ocorridas na esfera política, econômica, social e cultural. Numa conjuntura marcada por profundas contradições e crises na base estrutural do sistema capitalista, em sua fase imperialista, o capital, buscando sua recomposição exige uma reestruturação produtiva e ajustes estruturais. Deste modo, a atualidade deste sistema exige que a superação da crise e retomada das altas taxas de juros perpassem pela destruição das forças produtivas, fundamentalmente por meio de ataques aos direitos conquistados historicamente.

Nas últimas décadas, muitas mudanças têm ocorrido na educação pública brasileira e em outros países da América Latina, resultante de uma série de reformas educacionais desencadeadas pelas políticas neoliberais pautadas nos interesses das agências financiadoras do capital internacional. Assim,

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1996, p. 244).

Os impactos provocados pelo programa de reformas neoliberais são visíveis na contemporaneidade, especialmente na educação da classe trabalhadora do campo brasileiro, composta em sua diversidade pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, para citar alguns. Desse modo,

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito a educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

Esse descaso com que tem sido tratada a educação destinada à classe trabalhadora do campo, provenientes dessas ações reformistas, tem gerado inúmeros problemas ligados a oferta educacional, tais como: ausência de escolas ou quando da existência essas instalações físicas mostram-se precárias; fechamento de escolas; ausência de professores habilitados e efetivos; de materiais didáticos e pedagógicos, de merenda escolar e, de transporte escolar tanto para os professores quanto para os alunos; currículos deslocados da realidade do campo; altas taxas de evasão, distorção idade-série e de analfabetismo; e, baixos índices de escolaridade (BRASIL, 2007).

Esses dados expressam parte da atual conjuntura da educação brasileira que vem sendo disseminada no campo. A Educação do Campo é resultante de um longo processo de reivindicações, luta e resistência da classe trabalhadora do campo organizada em movimentos sindicais e sociais populares pela efetivação de uma educação pautada nas necessidades imediatas, mediatas e históricas da classe trabalhadora do campo, como direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelas leis subsequentes[i].

O INEP, de acordo com de 2011, apontou a existência de 76.229 escolas no campo, com 6.293.885 estudantes matriculados. Do quantitativo de estabelecimentos, 54.405 ou 71,37% têm turmas multisseriadas, com 1.436.667 ou 22,8% estudantes matriculados no campo (BRASIL, 2012). Assim, pretendemos realizar neste artigo algumas reflexões sobre o neoliberalismo e suas interferências nas políticas educacionais, especificamente nas classes multisseriadas[iii]. Pretendemos também, mostrar como vem se configurando educação no campo brasileiro, e ainda apontar a necessidade da consolidação das políticas da Educação do Campo, como possibilidade de superação da conjuntura em que as classes multisseriadas estão inseridas.

Para tanto, organizamos o trabalho da seguinte forma: inicialmente apresentamos algumas reflexões sobre o neoliberalismo e as políticas educacionais, em seguida, apresentamos como se configurou a Educação Rural e a Educação do Campo no Brasil, explicitamos, ainda, alguns indicadores educacionais que expressam a realidade das classes multisseriadas. E, por fim, elaboramos algumas reflexões conclusivas acerca do trabalho desenvolvido.

2 NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O neoliberalismo é caracterizado “por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado” (GENTILI, 2002, p.26). Ele representa uma nova fase de reorganização do sistema capitalista, visando superar mais uma das suas crises econômicas, neste caso a crise econômica mundial do pós-guerra, que é própria da dinâmica do capital[iiii].

Segundo Anderson (1995, 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 social”. Para o autor, a consolidação hegemônica do programa neoliberal durou quase uma década. Essa só foi possível em 1979, com a eleição do governo Thatcher na Inglaterra, disposto publicamente a implantar as reformas do programa no país. Já em grande parte dos países da América Latina a expansão do neoliberalismo ocorreu a partir do início da década de 1970.

De acordo com Gentili (1998, p. 13) essa expansão foi impulsionada:

Por um lado, a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e com alto grau de corrupção nos poucos países que não enfrentam governos de *facto* durante esse período, constituíram fatores propícios para a expansão do neoliberalismo na América Latina.

Para o autor, a cristalização do neoliberalismo só foi alcançada na América Latina durante os anos oitenta, com a introdução de um conjunto de reformas, com uma notável homogeneidade entre os países, que buscavam garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida. Os meios acadêmicos e jornalistas popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como o Consenso de Washington. Nesse período, as lideranças políticas e econômicas latino-americanas adotaram a ortodoxia neoliberal promovida por organismos financeiros internacionais como: o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar a economia dos seus países.

O programa de ajuste econômico firmado no “Consenso” inclui dez tipos específicos de reformas, que foram quase sempre implementadas com intensidade pelos governos latino-americanos, são elas: disciplina fiscal; redefinição das propriedades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberação comercial; atração das operações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desembargo da economia e proteção de direitos autorais (PORTELA FILHO, 1994 apud GENTILI, 1998).

A implementação das políticas neoliberais provocou uma mudança na dinâmica social, devido a omissão do Estado perante os serviços prestados à sociedade. De acordo com Burbules e Torres (2004, p. 15),

O Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado (por exemplo, nos apelos por mais privatizações de escolas, por “escolhas” e vales) e pela esperança de que o crescimento econômico gere um excedente para ajudar o pobre, ou que a caridade privada assuma aquilo que os programas estatais deixam de fora.

Com efeito, o conjunto de reformas passou a orientar as políticas sociais e educacionais na América Latina, inclusive no Brasil. Tratando-se das políticas educacionais, especialmente, observamos que essas têm seguido diretamente as recomendações do Banco Mundial e do FMI, que as propõem uma série de reformas.

Gentili (1998) caracteriza as políticas de ajuste educacional promovidas pelo projeto neoliberal a partir de quatro

indagações: Como os neoliberais entendem a crise educacional Quem são, segundo essa perspectiva, seus culpados Que estratégias devem ser definidas para sair de tal crise Quem deve ser consultado, nessa perspectiva, já que se pretende encontrar uma solução para os problemas que a escola enfrenta atualmente

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais em questão, enfrentam hoje uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, pois cresceram quantitativamente sem garantir a qualidade do ensino. Para os neoliberais a profunda crise de qualidade educacional é gerada pela incapacidade estrutural do Estado para administrar tais políticas. Desse modo, para os governos neoliberais a saída para a crise educacional só é possível por meio de uma reforma administrativa, que transfira a gestão da educação da esfera política para esfera do mercado, ou seja, a despublicização da educação em favor de sua privatização.

Com o propósito de respondermos a segunda questão, o Estado populista/interventor é apontado pelos neoliberais como o principal culpado pela promoção e aprofundamento da dinâmica improdutiva da escola, juntamente com os grandes sindicatos, inclusive as organizações ligadas aos profissionais da educação. Os sindicatos, mesmo contrários à política neoliberal, ao exigir do Estado uma maior intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública, maior centralidade no planejamento e no delineamento das políticas educativas, possibilitaram na perspectiva neoliberal que essa crise fosse gerada. Desse modo, impediram que os sistemas escolares se transformassem num conjunto de mercados competitivos e flexíveis, contrariando a perspectiva neoliberal.

Acerca das estratégias, a fim de sair de tal crise, supõe desenvolver um conjunto de propostas em nível macro e microinstitucionais para institucionalização do princípio de competição que regula o sistema escolar como um mercado educacional. As estratégias para a saída da crise educacional são resultantes da combinação de uma dupla lógica aparentemente contraditória: a centralização e a descentralização. Assim, centraliza-se o controle pedagógico (em nível curricular, avaliação do sistema e da formação docente) e descentralizam-se os mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Especificamente sobre a última indagação, como na perspectiva neoliberal o sistema escolar deve converter-se na lógica do mercado, os especialistas mais indicados são aqueles que possam retirar as escolas da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares das instituições, em todos os seus níveis educacionais. Os especialistas consultados, nesse caso, são doutores em eficiência e produtividade, que sabem como conduzir as reformas propostas pela política neoliberal e são designados por organismos internacionais, como o Banco Mundial. No Brasil, pode-se tomar como exemplo a atuação de César Coll nas reformas curriculares da educação (GENTILI, 1998).

Diante do exposto, fica evidente que o projeto neoliberal propõe a precarização do Estado, ao restringir sua ação quanto à elaboração e implementação de políticas sociais que atendam diretamente as demandas da sociedade. Desse modo, são destinadas à sociedade políticas compensatórias, com o intuito de aliviar as tensões sociais provocadas pelos ajustes econômicos. Com isso, a responsabilidade pela oferta de serviços públicos, como os educacionais (que são direitos sociais), passa ser da própria sociedade tendo que recorrer à iniciativa privada para usufruir de tais serviços, quando dispõe de recursos financeiros.

A partir dessas considerações, apresentamos no item seguinte, de forma sucinta, como vem se configurando a educação desenvolvida no campo brasileiro para entendermos a interferência do projeto neoliberal nesse processo educativo, especialmente nas classes multisseriadas.

3 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Com base nas afirmações acima, pode-se dizer que a escola enquanto instituição social, tem desenvolvido, ao longo da história, uma educação para atender, principalmente as determinações políticas, econômicas e culturais, cujo objetivo, em muitos dos casos, não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a freqüentam, particularmente a destinada a classe trabalhadora.

De acordo com Mészáros (2005), a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam

os interesses dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta.

Baseada nesses propósitos configurou-se a Educação Rural, destinada a classe trabalhadora do campo cuja origem “está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62 apud AZEVEDO, 2007, p. 154).

De acordo com Leite (2002, p. 28), as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural foram despertadas, mais especificamente, pela sociedade brasileira “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Nesse sentido o autor explicita ainda,

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Partindo dessa matriz ideológica, com a oferta da Educação Rural para os trabalhadores do campo, sua concepção pedagógica “tem seu alicerce numa visão instrumentalizadora da educação, em que é suficiente para o povo do campo uma alfabetização funcional, pautada num projeto de reprodução do capital” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Essa forma de ensino pode ser relacionada também ao que nos aponta Arroyo (2007), ao enfatizar que as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Munarim (2006, p. 20), atenta para a importância de superar essa visão dicotômica que considera a cidade como local de desenvolvimento e o rural como local de atraso, uma vez que as políticas públicas “voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural”.

Desse modo, a política de Educação Rural se desvincula dos propósitos dos trabalhadores camponeses, que organizados por meio dos movimentos sociais e sindicais populares do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais para o campo.

Após um longo período de resistências e reivindicações, os trabalhadores do campo obtiveram uma significativa conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi a garantia da educação como um direito de todos. Com esse reconhecimento legal, configurou-se, posteriormente, uma nova concepção de educação que leva em conta suas demandas, que respeita seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo.

Conforme afirma Fernandes (2006, p. 28), a Educação do Campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. Assim, o autor entende a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo, “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”. Ainda com base no autor, o atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio^[iv] – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo.

Partindo dessa afirmação, pode-se considerar que este é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do

campo e que sobretudo evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades camponesas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural. De acordo com Santos, Paludo e Oliveira (2009, p.54)

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação.

Desse modo, a classe trabalhadora do campo deve ser atendida por políticas de educação que garanta seu direito a uma educação que seja *No* e *Do* campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART 2002, p. 18).

Diante das considerações destacadas acima podemos compreender alguns aspectos diferenciais entre a Educação Rural e a Educação do Campo, principalmente a qual projeto de desenvolvimento pertencem. Assim, podemos apontar que as atuais políticas públicas destinadas para as classes multisseriadas precisam ser elaboradas a partir da Educação do Campo, pois

as escolas, ofertadas sob a forma do multisseriado, representam a única presença explícita do Estado, materializado como equipamento público capaz de assegurar às populações do campo uma formação plena como ser humano, que tem assegurado o direito de acessar os conhecimentos, a cultura, os valores, a memória coletiva, as inovações do progresso tecnológico e os saberes do mundo do trabalho (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 18).

D&39;Agostini (2009), ao analisar a situação da educação no Brasil, concorda com o autor, ao considerar que as classes multisseriadas podem se constituir numa boa alternativa para a educação no meio rural, porém é necessário que haja um investimento na formação dos professores que nelas atuam, uma infraestrutura adequada, um projeto político-pedagógico coerente com as especificidades da comunidade.

Dessa forma, percebe-se a importância do atendimento educacional dos estudantes das classes multisseriadas pautado na política de Educação do Campo, com o intuito de revertermos, dentre outros aspectos, o contexto de precariedade em que estão inseridas, resultante de uma política de educação que visa atender aos interesses do capital.

4 DADOS DA REALIDADE DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O enorme contingente de classes multisseriadas, conforme destacamos anteriormente, parece não ser suficiente, para chamar a atenção dos sucessivos governantes, pois as pesquisas que têm sido divulgadas, apontam o contexto de precariedade em que estas se inserem, tornando visível o descaso e a ineficiência quando da existência das políticas educacionais, que por sua vez, merecem nossa atenção.

Iniciamos mostrando dados que expressam a uma das mais perversas facetas de negação ao direito educacional para classe trabalhadora do campo, qual seja: o fechamento das escolas. Segundo dados do Censo Escolar/INEP, em 2014, foram fechadas 4.084 escolas. Por região, lideram as estatísticas o Norte e o Nordeste. A Bahia é o Estado que aparece em primeiro lugar com 872 escolas fechadas, seguido pelo Maranhão com 407 e Piauí com 377.

Além da questão do fechamento, grande parte dos estabelecimentos de ensino no campo apresentam condições de

precariedade material, esta diz respeito à infraestrutura física, a falta de energia, de bibliotecas, de sanitários, de refeitórios, de laboratórios, entre outros. Conforme dados do Censo Escolar de 2011, dos 76.229 estabelecimentos de ensino do campo, com 6.293.885 estudantes matriculados, possuem as seguintes condições materiais: 90,1% dos estabelecimentos não possuem acesso a internet; 94,1% dos estabelecimentos não possuem acesso a internet e a banda larga; 15% dos estabelecimentos não possuem energia elétrica; 10,4% dos estabelecimentos não possuem água potável; e, 14,7% dos estabelecimentos não possuem rede de esgoto sanitário (BRASIL, 2012).

Com relação à formação dos professores, os dados do Censo Escolar de 2011 apontam que dos 342.845 professores que atuam nas escolas do campo, 160.317 são professores sem formação superior, sendo 156.190 com Ensino Médio e 4.127 com Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Além disso, os professores que atuam nas escolas do campo, em alguns casos, possuem condições de trabalho precarizadas, enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir simultaneamente a docência e a função de outros profissionais da educação (diretor, coordenador, secretário, merendeiro, porteiro, faxineiro, etc.). Cabe ressaltar ainda, que muitos dos professores não são funcionários efetivos da rede de ensino, situação que contribui para sua constante rotatividade, que interfere na implementação de ações e projetos educativos, por exemplo.

Outro ponto que merece ser considerado é em relação à média de escolarização no campo. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2011, tal média entre a população de 15 anos ou mais é equivalente a 4,8 anos no campo. Na cidade foram registrados 8,2 anos de estudos.

Com relação ao acesso à educação, a PNAD, de 2004, aponta que a taxa de atendimento escolar corresponde a 97,1% entre a população de 7 a 14 anos e a taxa de frequência líquida 93,8% para essa mesma faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental, assim a universalização do ensino está próxima de ser atingida em nosso país, embora ao considerar apenas a população rural, essas taxas decresçam para 90,6% no Nordeste e de 89,7% no Norte, regiões em que estão localizados os estados que concentram os maiores números de escolas e classes multisseriadas do país.

Por outro lado, esse avanço significativo na oferta da educação institucionalizada não tem sido sinônimo de qualidade, pois os estudantes da Educação Básica e inclusive os das séries iniciais do Ensino Fundamental têm apresentado baixo desempenho escolar, que tem contribuído para a continuidade de acentuados índices de abandono, evasão, distorção idade-série, etc. Nesse caso, vamos tomar como base a distorção idade-série que chegou a cerca de 40,4 %, entre os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental da zona rural, cuja idade é superior a correspondente, enquanto na zona urbana esta taxa equivale a menos da metade, 19,2%. A distorção tem diferenças ainda mais acentuadas entre as regiões, com destaque para a Região Norte e Nordeste, com índices de 53,7% e 44,5%, respectivamente nas séries iniciais. Já no Sul do país esta taxa cai para 15,5%. Esse baixo desempenho também se expressa na proficiência média dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo mais uma vez inferior o desempenho atingido pelos alunos da área rural em relação aos alunos da área urbana, cuja média chega a de 20% (BRASIL, 2007).

Ademais, nos preocupamos com os rumos e com as possibilidades de superação das problemáticas históricas da educação escolar pública brasileira, especialmente no campo, ameaçadas com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 55/2016, que congela por vinte anos os investimentos públicos da educação pelos próximos 20 anos. Nos preocupamos também com a contrarreforma do Ensino Médio, aprovada por meio da Medida Provisória 746/2016; o Programa Escola Sem Partido, conhecida como Lei da Mordada (criado pelo Projeto de Lei nº 867/2015), tais medidas constituem o acirramento da luta de classes, o aprofundamento dos ataques aos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil na área da educação, se deu a partir do Golpe de Estado que destituiu a Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016.

Esses dados são suficientes para revelar o contexto catastrófico em que se inserem os estudantes do Ensino Fundamental, sobretudo aqueles que são atendidos nas classes multisseriadas, assim torna-se ainda mais preocupante sabermos que esses dados expressam apenas a realidade das classes multisseriadas, sendo essa uma situação semelhante entre as séries/anos posteriores da educação pública brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar como um bem sociocultural tem desempenhado diferentes papéis ao longo da história da humanidade, em dadas formações econômicas. No modo de produção vigente, o capitalismo, a educação é um dos principais meios utilizados para a propagação da hegemonia dominante e uma das suas principais funções é contribuir para manutenção e reprodução do capital.

Desse modo, dentro da perspectiva neoliberal a educação não visa atender as demandas humanas e sociais da classe trabalhadora da cidade ou do campo. Pelo contrário, “nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes” (GENTILI, 1996, p. 35).

Essa afirmação é suficiente para justificar o panorama apresentado, que denuncia o contexto de precariedade em que se inserem as classes multisseriadas. Ao mesmo tempo, os dados mostram os acentuados desníveis educacionais entre os trabalhadores que vivem nas áreas urbanas, em detrimento dos que vivem nas áreas rurais, embora ambos tenham desafios a serem superados, sendo os destes últimos ainda mais preocupantes. Essa precariedade está relacionada às políticas compensatórias, assistencialistas que tem suas raízes na Educação Rural, tendo como base nas últimas décadas as reformas propostas pelo neoliberalismo. Assim, torna-se necessário o atendimento desses estudantes por meio da Educação do Campo, como possibilidade de superação da atual conjuntura em que as classes multisseriadas estão inseridas, uma vez que se constitui num modelo de educação contra-hegemônico, que tem suas bases centrada no projeto histórico socialista.

Portanto, diante do que foi exposto percebemos que o desafio que temos pela frente consiste em lutarmos por uma educação para além do capital (MÉSZAROS, 2005), de modo especial para as classes multisseriadas, pois assim como afirma Freitas (1995, p. 157) “quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais”.

[i] Neste caso, podemos citar como exemplo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002.

[ii] Classe multisseriada é uma “forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no *campo* brasileiro, em que são concentrados em um mesmo espaço e tempo escolar, estudantes de diferentes séries/anos (e idade) e na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor” (SANTOS, 2012, p. 16, grifo do autor).

[iii] Como destaca Freitas (2008, p. 120), o capitalismo é uma forma de organização social que se mantém por meio de crises. Na medida em que delas por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo. Ou ainda, “é nós períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos”.

[iv] Segundo Görgen (2004), o agronegócio também chamado de *agribusines*, na língua inglesa, é o nome que designa o aperfeiçoamento da modernização conservadora do latifúndio no campo brasileiro. É modernizadora, porque introduz novas técnicas mecânicas, químicas e biológicas de cultivo, e é conservadora, porque aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e de trabalho, tendo como resultado concomitantemente, o aumento da produção e da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Apresentação. In: _____. _____. (Org.). **Escola de Direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de mar. 2009.

_____.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: _____. _____. _____. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: _____. _____. (Org.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abr. de 2002.

_____. INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Panorama da educação no campo. Brasília/INEP, 2007.

_____. PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

D&39;AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. O momento atual do capitalismo. In: _____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: 1995.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

_____. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____. Tomaz T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões críticas. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2. ed. [S. l.]: Governo do Paraná, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I

Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNARIM, Antonio. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador/UFBA, 2009.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada:** uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012.

[1] Neste caso, podemos citar como exemplo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002.

[1] Classe multisseriada é uma “forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no *campo* brasileiro, em que são concentrados em um mesmo espaço e tempo escolar, estudantes de diferentes séries/anos (e idade) e na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor” (SANTOS, 2012, p. 16, grifo do autor).

[1] Como destaca Freitas (2008, p. 120), o capitalismo é uma forma de organização social que se mantém por meio de crises. Na medida em que delas por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo. Ou ainda, “é nós períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos”.

[1] Segundo Görgen (2004), o agronegócio também chamado de *agribusines*, na língua inglesa, é o nome que designa o aperfeiçoamento da modernização conservadora do latifúndio no campo brasileiro. É modernizadora, porque introduz novas técnicas mecânicas, químicas e biológicas de cultivo, e é conservadora, porque aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e de trabalho, tendo como resultado concomitantemente, o aumento da produção e da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental.