



## O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O ANÚNCIO DO FIM DAS COMUNIDADES RURAIS/CAMPONESAS

Odimar João Peripolli\*  
familiaperipolli@ibest.com.br  
Alceu Zoia\*  
alceuzoia@hotmail.com

### RESUMO

Aos poucos, a questão agrária, em nosso país, vem reocupando espaços perdidos nos meios de comunicação social, sobretudo, naqueles comprometidos com as causas sociais no meio rural/campo. De forma corajosa denunciam os muitos e graves problemas enfrentados pelos chamados povos do campo. Como pano de fundo deste cenário reapresentado está o trabalho realizado pelos movimentos sociais do campo, aliado às facilidades proporcionadas pelos avanços do mundo da tecnologia, sobretudo o da informação. Além de mostrar os avanços produzidos pela ciência e pela tecnologia aplicados ao campo (modernização), põem em evidência as muitas contradições produzidas pelo atual modelo de campo imposto pelo projeto do capital, cujas políticas agrária, agrícola e educacional são extremamente excludentes e classistas. Uma das consequências desta forma de gestar o campo tem sido o fechamento das escolas rurais/no/do campo. Um projeto de escola pra o campo não pode prescindir de um projeto de campo.

**Palavras-chave:** Educação. Campo. Fechamento de Escolas.

### 1 INTRODUÇÃO

Quando analisamos a realidade das populações rurais/do campo, no Brasil, vemos os resultados de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial a educação ofertada a esta população. Os dados revelam que exatamente situam-se nesses espaços os piores indicadores educacionais, ou seja: as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia e/ou água encanada, sem bibliotecas, sem laboratórios, sem TV/vídeo/parabólica, etc. (BOF, 2006 apud SOUSA et al., 2011, p. 157-8).

A questão agrária no país vem, paulatinamente, reocupando espaço nos meios de comunicação, pondo a nu os graves problemas presentes no meio rural/campo. Como pano de fundo deste cenário reapresentado, está o trabalho realizado pelos movimentos sociais do campo, aliado às facilidades proporcionadas pelos avanços do mundo da tecnologia, sobretudo da informação. Esta permite que se mostre, não apenas os avanços e benefícios advindos do uso da

---

\* Mestre e Doutor em Educação (UFRGS); Professor Adjunto na área de Metodologia Científica na Universidade do Estado do Mato Grosso/Sinop.

\* Doutor em Educação (UFG); Professor Adjunto da área de Filosofia na Universidade do Estado do Mato Grosso/Sinop.

ciência e da tecnologia aplicados ao campo; mostram, sobretudo, as contradições produzidas por este modelo de política agrária e agrícola, extremamente excludente e classista.

Esta forma de tratar o campo, este “outro campo”, não se faz por acaso. Deve-se, sobretudo, à ação/poder de pressão dos movimentos sociais ligados ao campo. Dentre outros tantos, ao MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e à CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Portanto, hoje, já não dá e não há como esconder os desmandos, o descaso, a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, em nome de uma agricultura de negócios – agronegócio, principalmente com os muitos problemas (destruição do ambiente; mortes; vazio populacional, dentre outros) mostrados mundo afora, principalmente nos últimos tempos.

É deste campo, cada vez com menos gente, com menos escolas, com menos oportunidades, que busco trazer algumas reflexões, sobretudo o fim/fechamento das escolas.

Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (HILARIO, 2011, apud ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Há um movimento no campo brasileiro. Há uma inquietação dos trabalhadores que, paulatinamente, vêm perdendo conquistas importantes como a possibilidade de trabalhar a terra e dar escola para os filhos. A luta é pela consolidação de uma outra forma de se conceber o campo e os seus sujeitos: o campo para além da concepção imposta pelo projeto do capital. A sociodiversidade, enquanto característica sempre presente no campo – nem sempre reconhecida e/ou negada – impõe novos olhares, novos projetos, novos programas, enfim, novas políticas para com os povos do campo.

Cai por terra, embora de forma muito lenta, a ideia de que o campo só é/será viável a partir da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio: “[...] o meio rural é um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade (CARVALHO, 2005, p. 125).

É este o campo, ao que se pode perceber, com seus muitos problemas, que ora, reocupa espaço na mídia que, dentre outras tantas temáticas, busca dar destaque ao esvaziamento do campo e, conseqüentemente, o fechamento das escolas.

Sabe-se, todavia, que esse fenômeno não é novo e que, embora com menos intensidade, preocupa, a considerar que recai, sobretudo, sobre os mais jovens (sobretudo mulheres/moças) e

cada vez mais cedo. Principalmente nas regiões/áreas onde estas populações estão mais distantes dos centros urbanos, ou seja, do alcance de recursos da modernidade e que não tem beneficiado estes trabalhadores.

Portanto, para que se entenda o processo, no caso, o fechamento das escolas no campo, há que se fazê-lo a partir de um entendimento do por que vem ocorrendo este esvaziamento do campo. Deste, compreende-se do porquê do fechamento das escolas. Ou seja, em não havendo comunidades/gente, não há escola. Uma escola só é escola quando tem estudantes/alunos.

Ressalta-se, aqui o fato de que, aos nos perguntarmos por que do fechamento das escolas, temos que nos perguntar que campo é esse que fecha suas escolas? É nesta perspectiva buscamos trazer esta reflexão.

## **2 MODERNIZAÇÃO DO CAMPO**

Reconhece-se que as áreas rurais, por conta dos complexos processos de urbanização, foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, fato que contribuiu para que a população que habita o meio rural não tivesse acesso a um processo educativo que considerasse as suas especificidades. Assim, a educação oferecida pauta-se, de modo geral, numa lógica urbanocêntrica, cuja prática pedagógica desenvolvida segue modelos transplantados das escolas urbanas (SOUSA et al., 2011, p. 157).

Não há, hoje, como negar os grandes benefícios trazidos pelo processo de modernização do campo. O mundo da ciência e da tecnologia aplicados à terra transformaram os mais diferentes biomas em áreas produtivas, principalmente à cultura de grãos. Tome-se como exemplo, dentro outros, a região de cerrado brasileiro, hoje grande produtora de soja e milho, culturas importantes para o mercado interno e externo/exportação/commodities.

Estes avanços científicos e tecnológicos, todavia, vieram acompanhados do que há de mais perverso no atual modelo de agricultura, a expropriação dos meios de produção de uma parcela significativa da população camponesa, mais especificamente, a terra de trabalho. Esta, o capital a transformou e terra de negócio, expulsando um sem-número de trabalhadores do campo.

Não só o campo tem e vem sofrendo profundas transformações, como a sociedade como um todo. O rural/campo e o urbano, em um movimento dialético, em vez de se oporem, se complementam, conservando, porém, cada um as suas especificidades, que é o que lhes garante suas identidades próprias de cada uma destas realidades/espacos.

Não há como negar que o campo, em relação à cidade, tem sido relegado a segundo plano quanto às benesses da modernidade. Como afirma Gritti (2003), escola do campo, uma cópia pobre da escola urbana. Para as escolas do campo vão as sobras usadas das escolas da cidade. O lixo que vira luxo, como ouvimos dos professores nas pesquisas de campo. Ou seja, para o campo, estas chegaram e chegam sempre depois de terem percorrido primeiro os territórios urbanos. Por isso e, tendo em vista a realidade do campo, com suas muitas especificidades (tempos, espaços, sujeitos), estas têm, principalmente nas últimas décadas, atingido, mais diretamente, a vida nas comunidades rurais/camponesas. Em outros termos, os impactos têm sido mais violentos, digamos, sobre o *modus vivendi* destes trabalhadores: invasão da cultura urbana no meio rural, via meios de comunicação (sobretudo TV e internet).

Neste sentido, as palavras de Kremer (2011, p. única) são significativas ao dizer que “as transformações em nossa sociedade, acentuadas nas últimas décadas, têm interferido diretamente na vida das comunidades rurais”. Para a autora, estas – referindo-se, basicamente, às redes de comunicação – “têm influência direta nesse processo de reelaboração das identidades socioculturais dos moradores do campo”.

Ao falarmos do fechamento das escolas do campo não podemos deixar de mencionar uma questão que, ao que nos parece, tem uma importância bastante significativa: a relação entre a escola e o processo de desintegração do campesinato (FERNANDES, 2002). A primeira vista, contraditório - e de fato o é -, uma vez que, ao que nos parece, a escola exerce outro papel, o da integração.

Ocorre que na sociedade capitalista, a escola tem sido usada como uma ferramenta pela classe hegemônica para consolidar seu projeto de sociedade. Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses.

Esta escola não leva em consideração as especificidades do campo. Seus conteúdos e metodologias são pensados para a realidade urbana, não para o campo. Daí o fato das muitas desistências/evasão os estudantes. Ou seja, uma escola longe da realidade destes, o que acaba expulsando-os da escola.

A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais, com isso, na tentativa da padronização da cultura burguesa, as

crianças de culturas diferentes não conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos, levando à repetência, à evasão escolar, etc. (FERNANDES, 2002a, p. 34).

Importa ressaltar que esta escola, com “cara” de escola urbana é responsável pelos altos índices de reprovação, repetência e de evasão, de um sem-número de crianças, jovens e adultos nas escolas do campo. Próximo passo: abandono da própria terra/campo<sup>1</sup>.

A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo (POPKEWITZ, 2001) já demonstrou seu esgotamento, tornando imprescindível a construção de pressupostos teórico-metodológicos que orientem as práticas pedagógicas, fazendo com elas considerem as especificidades dos territórios rurais, no que se refere as suas formas de produção da cultura e da vida, adequando-se às experiências, necessidades e anseios dessas populações (SOUSA et al, 2011, p. 157).

Esta preocupação está colocada como uma das principais ideias das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo (01/02CNE/CEB), ou seja, criar métodos e trabalhar conteúdos que tenham como base as especificidades da realidade campo.

### **3 O CAMPO: VELHOS ESTIGMAS**

[...] a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital (PERIPOLLI, 2009, p. 13).

Ressalta-se o fato de que, em que pesem os muitos avanços, aqueles trazidos pela modernidade, o campo<sup>2</sup>, ainda hoje, é visto como sinônimo de atraso; local da não modernidade (esta é atribuída à cidade); como se ali estivesse a sobra do urbano (FERNANDES, 2002b, p. 91).

Para Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21), há uma tendência ainda bastante forte em nosso país, “marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”.

Acrescenta Souza (2011) que modernidade pertence/está ligada à cidade/meio urbano.

Este quadro revela que ao longo da história da educação brasileira, o Estado sempre negligenciou, silenciou, (e/ou) abandonou a Educação Rural (Leite, 1999). O que justifica esta prática foi a ideologia urbanocêntrica e metropolitana que entendia ser

<sup>1</sup> Estes trabalhadores, na sua grande maioria, sem /ou com pouco estudo, tem dificuldades para arrumar trabalho. Esta situação os coloca, via de regra, em subempregos, morando em periferias, etc.

<sup>2</sup> Aquele campo dos chamados “povos do campo”: trabalhadores que vivem e trabalham na terra (pequenos lavradores, sem terra, posseiros...); povos das águas (ribeirinhos, pescadores...), povos das florestas (catadores de sementes, ervas...), enfim os que não se ocupam de atividades voltadas ao agronegócio.

necessário superar o nosso caráter rural, para que o País entrasse na modernidade; daí que, nesta lógica, não se concebia ser necessário políticas de Estado para as áreas rurais, relegando-as ao abandono, ao esquecimento, ao silenciamento e ao desinteresse, pelas práticas pedagógicas e saberes/fazeres ali desenvolvidos (SOUSA, et al., 2011, p. 158).

Portanto, não por acaso, esta forma de se conceber o campo, qual seja: sob o paradigma capitalista, é que tem levado as populações do campo a “merecer”, ao longo dos anos, por parte das políticas públicas, uma educação compensatória. “No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado” (JESUS, 2004, p. 114). É neste sentido que caminha Ponce (2011, p. 28) quando diz que “uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada” .

Pensar assim o campo significa abrir caminhos para que “ervas daninhas”, próprias do capitalismo, infestam o território. E, neste caso, as relações educacionais passam a ser analisadas na perspectiva custo-benefício<sup>3</sup>; o aluno/estudante não passa de um mero cliente; o campo, espaço voltado à produção/agronegócio; as escolas com estrutura física deficiente/precária; professores não qualificados (leigos); transporte escolar (alunos e professores) em veículos impróprios/sucateados sem as mínimas condições de conduzir seres humanos.

#### **4 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO**

[...], os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Algo bastante recorrente nos últimos tempos e que tem sido manchetes em jornais e revistas, principalmente aqueles comprometidos com a causa dos movimentos sociais do campo, quanto aos problemas voltados à educação do campo: transporte escolar, evasão escolar, déficit idade/série, dentre outros. Chama também a atenção as muitas matérias que discutirem o campo, cuja temática vem sendo o fechamento das escolas do campo.

---

<sup>3</sup> Na prática significa dizer que, para os mais pobres, “destinados à exclusão”, basta que tenham acesso aos conhecimentos “igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplistas e simplificados” (GENTILI e McCOWAN, 2003, p. 31).

A primeira coisa que nos vem à mente é nos perguntar: por que, qual a causa, deste fenômeno? Questão tão simples, ao que parece, exige por sua vez que se trate com bastante cuidado. O problema é sério e os números denunciam que há algo a ser pensado e feito.

O desafio maior está em compreender que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas. Ou seja, são decorrentes de outros aspectos que dizem respeito ao campo. Tratar a questão sem levar em consideração um conjunto de condicionantes imbricados no processo que envolve o contexto onde estas escolas estão situadas, compromete as análises. Não há como tratarmos as muitas questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos, primeiro, as muitas questões que envolvem o campo. Mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses.

Importa trazer para a análise alguns aspectos importantes para que se possa trabalhar melhor, possibilitando reflexões que, ao que nos parece, às vezes fogem do olhar do pesquisador e/ou dos que ainda veem a escola como responsável por “fixar” o homem no campo.

Números publicados falam que muitas escolas foram fechadas no campo entre 2002 e 2011. Em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002), foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas<sup>4</sup>.

Os números são significativos a considerar que o analfabetismo no Brasil ainda é bastante elevado, principalmente nas regiões mais pobres do país, principalmente no campo. Importa, portanto, saber quais são as causas do fechamento das escolas e, sobretudo, em um número tão grande. Até, porque, estamos em uma época em que,

após décadas de lutas por conquistas no âmbito educacional, cujas reivindicações foram atendidas em parte – o que permitiu a consolidação da pauta – o fechamento das escolas vão no sentido contrário do que parecia cristalizado (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Afinal, o que houve? Onde está o nó górdio da questão? As palavras de Hilário (Apud ALBUQUERQUE, 2011, p. única) mostram que o que se passa no campo vai e/ou está além do campo, ou seja, a realidade pela qual passa o campo e a escola do campo resultam de uma opção política quanto às ações voltadas para o campo.

---

<sup>4</sup> Os dados são referentes ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação. Estes números podem ser verificados, dentre outros, no jornal Brasil de Fato (on-line), de 30/06/2011. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/6734>.

Em outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho):

o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (Id.).

Há que se ressaltar para o fato de que, ao nos propormos pensar a escola do campo, há a necessidade de se pensar primeiro o campo. Seria ingênuo pensarmos o fechamento das escolas do campo como algo gratuito. Ou seja, por questões que não sejam, de fato, relevantes. O que não se quer afirmar, todavia, que o que vem sendo feito é a forma adequada e/ou justa, até porque, nos perguntamos: quais são os critérios usados que determinam o fechamento (ou não) de uma escola? Quais os motivos? Em que circunstâncias isso pode ser feito? Estas escolas estão sob a responsabilidade dos municípios e dos estados. Mas, o MEC (Ministério da Educação) tem ou não responsabilidade sobre essa questão? Quem tem e/ou deveria ter palavra final?

Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da Lei no 9.394, de 20.12.96 - Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - os Municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores (GNIGLER, 2011, p. única).

Ao que nos parece, tanto um quanto o outro, com o objetivo de reduzir gastos, mais especificamente, os municípios, – em decorrência da municipalização do ensino básico – optaram pelo fechamento de diversas escolas no campo e, através do processo de nucleação, reuniram os estudantes das unidades – cada vez com menos alunos – e que vêm sendo desativadas, passam a ser atendidas em escolas-pólo: inicialmente, dentro das próprias comunidades/campo e, num segundo momento – conforme foi diminuindo o número de alunos -, em escolas maiores, nos centros urbanos/cidades<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Neste novo/outro cenário que se forma, entra em cena o transporte escolar, em decorrência da necessidade do deslocamento de crianças, de jovens e adultos para a cidade, o que implica em: longas e cansativas viagens, feitas através de estradas e ônibus mal conservados, onde, não raras vezes, os acidentes se fazem parte do cotidiano dos alunos: “pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas” (PESSOA, 2011, p. única); outra manchete: “garoto morre após cair de pau-de-arara escolar no CE” (id.). Segundo pesquisas, “40% dos municípios

Assim, movidos pela ideia de que a manutenção de alguns poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados a atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária (Id.).

E conclui o autor:

Malgrado a determinação constitucional impondo aos Estados e Municípios a destinação anual nunca inferior a 25% da arrecadação para a manutenção e desenvolvimento do ensino, percebe-se que as políticas de contenção de gastos se fazem presentes numa área tão prioritária como a educação, especialmente num país que convive com altíssimas taxas de analfabetismo, cuja erradicação constitui prioridade absoluta, dado que a educação do povo tem sido a grande alavanca do desenvolvimento (id.).

Os nossos trabalhos de campo mostram que os camponeses resistem a todo custo à tentativa e/ou qualquer ato que sinalize o fechamento de uma escola dentro das comunidades. E com razão, uma vez que a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc.. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/“bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer.

Como ressalta Kremer (2011, p. única), a escola, juntamente com a igreja, “parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida ‘em comunidade’”. E acrescenta: “diante do fechamento da escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim” (Id). Anúncio do fim da/s comunidade/s. Anúncio do fim de uma possibilidade: o das classes subalternas poderem superar as suas insuficiências mediante o conhecimento buscado/adquirido na escola.

---

brasileiros responderam a um questionário que mostrou que atualmente mais de 4 milhões de alunos do ensino fundamental utilizam esse tipo de transporte para chegar à escola. O transporte é de graça, mas o problema é a situação dos veículos: antigos e mal conservados. A média de idade da frota brasileira que leva crianças à escola é de 16 anos. O coordenador-geral do Programa de Transporte Escolar do FNDE, José Maria Rodrigues, afirma que a realidade de muitos municípios é ainda pior. Em alguns lugares, as crianças chegam à escola de motos, charretes, carroças, caminhões, camionetes e até a cavalo. No Nordeste, esse tipo de transporte escolar é ainda mais comum”. (ROCHA, 2007, p. única).

Concordamos plenamente com Gramsci (Apud Kremer, 2011, p. única) quando, ao falar sobre educação, diz que esta não tem os objetivos “encerrados nela mesmo, mas que tem o papel de transformar as massas, pela construção de novos sujeitos sociais”.

Partindo desta assertiva, há que se perguntar: quais são as possibilidades dos que vivem no campo – sem escola – de superarem esta “insuficiência”? Que possibilidade terão de se organizarem e elaborarem outras propostas de campo, de escola, se lhes é tirado o espaço que possibilitaria esta unidade? Sem escola, - porque foi desativada/fechada, gerando um sentimento de impotência, de perda da história, de desvalorização do lugar -, o que esperar destes sujeitos? Que fiquem no campo? Fazendo o quê?

Este desenraizamento, pelo qual passa o trabalhador do campo, o coloca, cada vez mais, na condição de não-ser. Um ser sem passado, pois lhe foi tirado/negado a história, e sem futuro – o fechamento da escola representa o fim do sonho de uma vida melhor. Próximo passo, migrar, mais uma vez. Se não dentro do próprio campo, para a periferia de uma cidade, longe da escola. Assim se dá a reprodução do analfabetismo, tanto no campo quanto na cidade. Esta realidade, com estes números, alimenta, a cada novo levantamento, o número que nos coloca no fim da fila em termos educacionais.

Entendemos que o ato de fechar uma escola no campo tem implicações imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto): “o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. única).

Mas, que projeto de campo é esse? Projeto cujas ações estão ligadas às políticas de ajuste estrutural defendidas pelo BM (Banco Mundial), como “estratégia de um projeto maior que visa garantir as bases para a expansão do neoliberalismo” (MENDONÇA e RESENDE, 2004, p. 07).

## **5 O PROJETO DO BANCO MUNDIAL PARA O CAMPO: MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA E DA ESCOLA**

Está em curso uma ofensiva do Banco Mundial (BM) sobre a formulação da política agrária dos Estados nacionais, com um duplo objetivo: de um lado, mercantilizar o

acesso à terra, por meio da mudança neoliberal do aparato estatal, de modo a favorecer o livre fluxo de força de trabalho no campo, estimular o investimento privado na economia rural e potencializar a integração subordinada de parcelas pontuais do campesinato ao circuito agroindustrial, comandado por grandes empresas; de outro lado, aliviar de maneira focalizada a pobreza rural, especialmente em situações onde as tensões sociais no campo possam atingir níveis “perigosos” para a segurança do capital privado e/ou a estabilidade da ordem política vigente (PEREIRA, 2005, p. 01).

O BM tem um projeto para o campo cuja característica está voltada no sentido de fazer com que o Estado abra mão da sua obrigação de promover a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra e, “em vez disso, estimula o controle do território agrário por grandes empresas” (RESENDE e MENDONÇA, 2004, P. 07).

Para os mentores do projeto, a presença dos camponeses, em grande número, no meio rural/campo, tem se mostrado como um “entreve ao desenvolvimento” (id.). A forma para resolver este “problema”, está em fazer com que estes saiam do campo, ou seja, sejam “atraídos” para as cidades/favelas. Livres deles, o campo poderia atingir o progresso/desenvolvimento planejado pelo projeto do grande capital. Esta fórmula, ao que nos parece, vem surtindo o efeito desejado, haja vista a forma como o Estado vem tratando os camponeses através das políticas agrárias e agrícolas e educacionais.

Ressalta-se o fato de que no Brasil, a ideologia do BM passou a ter maior impacto no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na região Norte mato-grossense, campo empírico das nossas pesquisas, o programa é uma realidade e vem se consolidando. Basta que se observe a forma como os assentamentos de reforma agrária são realizados e gestados (Estado/INCRA): total abandono, onde os movimentos sociais encontram forte resistência, por parte do latifúndio monocultor, para se organizarem nesta região, conhecida como “terra do silêncio” (BECKER, 1997).

Este silêncio, todavia, vem sendo, paulatinamente, quebrado. Tanto que a burguesia rural/urbana, proprietária de latifúndios improdutivos, se sente ameaçada pela possibilidade de ter o “sagrado” direito da propriedade privada da terra questionado. Prova disso é a presença, bastante significativa, ao longo da BR-163 (Cuiabá/MT – Santarém/PA), de acampados ligados ao MST e da CPT; bem como a conquista da terra (assentamentos) por parte de grupos de ex-acampados.

A crítica mais severa ao programa do BM, em relação à questão fundiária, está no fato de que o Estado, ao abrir mão da sua obrigação de promover a desconcentração fundiária por meio

da distribuição da terra (CF/1988), a entrega ao mercado. O que implica em dizer que o controle do espaço agrário fica nas mãos das grandes empresas agropecuárias nacionais e internacionais, ou seja, dos grandes grupos econômicos.

A questão que se coloca como grave, está no fato de que, ao abrir mão dessa obrigação, o Estado a deixa por conta do mercado. Este, por sua vez, tem seus interesses determinados exclusivamente pelo lucro. Pergunta-se: e a função social da terra (CF/1988, art. 184, 185 e 186)?

Em termos formais e abstratos, as disposições da atual Constituição sobre política agrária representam, indubitavelmente, um aperfeiçoamento em relação ao passado, no sentido de se buscar atingir um nível mais elevado de justiça social. Na realidade, contudo, esse avanço é mais declaratório do que efetivo. Os próprios redatores da Constituição traíram a sua mentalidade conservadora, ao colocarem os artigos sobre política agrícola e fundiária e sobre reforma agrária como capítulo do Título VII, Da Ordem Econômica e Financeira, e não do Título VIII, Da Ordem Social. Ou seja, para os autores da Constituição em vigor, a questão fundiária diz respeito exclusivamente à vida econômica, nada tendo a ver com a desigualdade social (COMPARATO, 2011, p. única).

Ao que nos parece, na teoria, uma lei que ampara, propõe, encaminha; na prática, prevalecem os interesses do projeto do capital para o campo.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

[...] burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe de classe e de impor à sociedade, como lei suprema, as de existência de sua classe (MARX e ENGELS, 2002, p. 50).

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado da realidade e/ou das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras “cercas” nesse novo cenário que vem se produzindo no campo, o do campo sem gente, sem escola; o campo do vazio camponês.

Faz-se urgente nos perguntarmos: que projeto de campo queremos? O que defende e propõe políticas voltadas a atender os interesses da classe burguesa (latifundiários, monoculturas, campo sem gente, sem escolas); ou um projeto que interessa aos trabalhadores do campo (terra de trabalho, multicultivos, mão-obra, renda, gente, escola)?

Lá no final da linha/estrada está a escola. Esta, para que “funcione”, precisa de alunos. As famílias camponesas estão migrando para os centros urbanos, tentando fugindo da pobreza. Os filhos/estudantes vão junto com suas famílias. Cada vez menos gente nas comunidades e/ou nas escolas (alunos), os “gastos não compensam”. A nucleação é uma saída emergencial, primeiro no campo, depois em escolas nos centros urbanos. O transporte escolar com todos os problemas afasta os estudantes do sonho da escola/estudo.

O mais comum, hoje, ao longo dos caminhos que nos levam ao campo, é o das casas abandonadas/fechadas; o das comunidades que se desfazem; o das escolas abandonadas/fechadas.

“Frear” esse movimento vai muito além da luta, ações, localizadas (programas/projetos de governos). A complexidade da situação passa pela retomada, valorização e apoio ao trabalho que (já) vem sendo realizado, há muitas décadas, pelos movimentos sociais do campo, mas que a sociedade, como um todo (partidos, associações, sindicatos, universidades, igrejas, etc.) tem dado às costas. Estes têm, historicamente comprovado<sup>6</sup>, a força e o poder de dar outro rumo ao campo.

Por fim, enquanto as formulações de políticas para o campo, incluindo o uso e a ocupação do território (bem como as educacionais) estiverem sob a tutela de instituições financeiras internacionais, como vem ocorrendo, cada vez menos trabalhadores no campo; cada vez mais miséria; maior o êxodo; cada vez menos gente; cada vez menos escolas. As experiências das nossas pesquisas demonstram que o fechamento das escolas do campo é apenas o princípio do fim. O fechamento das escolas é seguido pelo fechamento da igrejinha, do campo de futebol, do clube recreativo, dos encontros de famílias, enfim, torna-se de fato um espaço sem gente.

## **THE CLOSING OF SCHOOLS FIELD: THE ANNOUNCEMENT OF THE END OF THE RURAL COMMUNITIES**

### **ABSTRACT**

Gradually, the land question in our country is reoccupying lost spaces in the media, especially those committed to social causes in rural / field. Boldly the media denounce many and serious problems faced by field's people. In the background of this scenario represented is the work done by rural social movements, combined with the facilities offered by advances in the world of technology, especially information. Besides showing the advances made by science and technology applied to the field (modernization), highlight the contradictions produced by the current field model imposed by the capitalism, which agrarian policies, agriculture and education are extremely exclusive

---

<sup>6</sup> As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo /2002 são a prova de que políticas públicas para o campo se fazem no/pelo coletivo.



and classicist. One of the consequences of this way of administer the field has been the closure of rural schools/in/of the field. A school project for the field cannot prescind from a field project.

**Keywords:** Education. Field. Closing Schools.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST.** Disponível em: [WWW.brasildefato.com.br/node/6734](http://WWW.brasildefato.com.br/node/6734). Acesso em: novembro de 2011.

BECKER, Bertha K. **Amazônia.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **CPMA Política Agrária no Brasil,** Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Meus%20documentos/Downloads/A%20Pol%C3%ADtica%20Agr%C3%A1ria%20no%20Brasil.htm> Acesso em: novembro de 2011.

FERNANDES, Ovil Bueno. **Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato.** In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola.** Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada.** In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). **Educação do Campo: identidade de políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

GENTILI, Pablo; MC COWAN, Tristan (Org.). **Reinventar a Escola Pública: política educacional para um novo Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GNIGLER, MIGUEL L./2011. **O Processo de nucleação das escolas isoladas.** Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm> Acesso em: 03/11/2011.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MENDONÇA, M. Luisa e RESENDE, Marcelo. **As Políticas do Banco Mundial são Iguais em Todo Mundo.** In: MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia.** São Paulo: Viramundo, 2004.

MOTTA, Márcia. **Dicionário da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **A política agrária contemporânea do Banco Mundial: objetivos, lógica e linhas de ação.** Disponível em: <http://www.fmra.org/archivo/dc1br.pdf> - Acesso em: 01/11/2011.



PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Tese (Doutorado). FAED/UFRGS/RS. 276p. Porto Alegre/RS, 2009.

KREMER, Adriana. **Menos uma coisa no lugar: as comunidades rurais e o fechamento de suas escolas.** Disponível em: [HTTP://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf](http://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf). Acesso em: novembro de 2011.

PESSOA, Luisa. **Pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/982956-pau-de-arara-escolar-tomba-na-ba-e-deixa-30-criancas-feridas.shtml>. Acesso em: novembro de 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória).** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, Autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Décio/2007. **Transporte escolar rural é precário em vários municípios, revela pesquisa.** Disponível em: <http://www.brasilatual.com.br/sistema/?p=809> Acesso em: novembro de 2011.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **Prefácio.** In: Martins, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia.** São Paulo: Viramundo, 2004.

SOUSA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAUJO, Sandra Regina Magalhães de. **SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DA BAHIA: ações educativas e territórios de formação.** Currículo Sem Fronteiras, v.11, n.1, p.156-169, Jan/Jun, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf> Acesso em: novembro de 2011.

Recebido em 20 de outubro de 2011. Aprovado em 17 de novembro de 2011.