

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE
CAMPUS PETROLINA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GABRIELA BARBOSA
INGRID MARIANE DA SILVA GONÇALVES

**EDUCAÇÃO NO CAMPO: A PRECARIZAÇÃO E O FECHAMENTO DAS
ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL**

PETROLINA
2019

**GABRIELA BARBOSA
INGRID MARIANE DA SILVA GONÇALVES**

**EDUCAÇÃO NO CAMPO: A PRECARIZAÇÃO E O FECHAMENTO DAS
ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL**

Artigo apresentado à Universidade de Pernambuco-UPE, *Campus* Petrolina, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia. Orientação: Professora Dra. Maria Jorge dos Santos Leite.

PETROLINA

2019

EDUCAÇÃO NO CAMPO: A PRECARIZAÇÃO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

Gabriela Barbosa da Silva

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco-campus Petrolina.
Gabrielabarbosa2019@outlook.com

Ingrid Mariane da Silva Gonçalves

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco-campus Petrolina.
id.goncalves@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo analisar o processo de precarização das escolas do campo no Brasil, nos últimos anos. Trata-se de um estudo teórico, descritivo e qualitativo, a partir de referenciais teóricos que abordam o papel do Banco Mundial (BM) na formulação das políticas educacionais brasileiras, notadamente, as políticas de educação do campo, temática sobre o fechamento das escolas do campo no Brasil e o estudo documental. Para a análise dos dados, ancoramo-nos na perspectiva marxista, por esta nos proporcionar a compreensão das contradições existentes nos processos históricos. Os resultados apontaram para influências evidentes das políticas do BM para a educação brasileira, tendo como consequências imediatas o fechamento das escolas localizadas do campo, baseado no “programa de nucleação escolar” que promove o deslocamento dos alunos matriculados nessas escolas para os distritos mais próximos, ou para as escolas da sede, por meio do programa de transporte escolar. Tais como as principais consequências, a intensificação da precarização da educação para os camponeses, a desmobilização dos movimentos rurais e a abertura de espaços para expansão do agronegócio e de novos latifúndios.

Palavras-chave: escolas, educação do campo, Banco Mundial, precarização.

Abstract

This article has as main objective to analyze the process of field schools precarization in Brazil, in recent years. It is a theoretical, descriptive and qualitative study, based on theoretical references that address the role of the World Bank (WB) in the formulation of Brazilian educational policies, especially the education policies of the field, thematic on the closure of field in Brazil and the documentary study. For the analysis of the data, we are anchored in the Marxist perspective, because it provides us the understanding of contradictions existing in historical processes. The results pointed to evident influences of the WB's policies for Brazilian education, with the immediate consequences of closing the schools located in the countryside, based on the "school nucleation program" that promotes the displacement of students enrolled in these schools to the nearest districts, or to the headquarters schools, through the school transportation program. Such as the main consequences, the intensification of the precarious education of peasants, the demobilization of rural movements and the opening of spaces for the expansion of agribusiness and new latifundia.

Keywords: schools, field education, World Bank, precarization.

INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição educacional reflete os valores e anseios das classes dominantes. Desde os professores até o desenvolvimento curricular, da seleção de livros de textos até as metodologias utilizadas, e toda a prática pedagógica estão impregnados e saturados da ideologia dominante, argumenta Gutiérrez (1988). É também na escola que os indivíduos se preparam para a vida em sociedade, o que faz dela um importante meio de controle social. Nesse sentido, a escola não é neutra, ao contrário, é um espaço de disputas nos campos político, econômico e ideológico.

Quando localizada no campo, a escola é um dos instrumentos de existência dos camponeses, nela, esses sujeitos depositam seus desejos e anseios por transformação social. Nesse intuito, lutam por políticas específicas que rompam com o processo de discriminação e fortaleçam suas identidades culturais, realidade negada aos diversos grupos campesinos, rompendo, portanto, como processo de discriminação. Assim, a discussão sobre uma proposta de Educação do Campo implica o avanço na definição de políticas públicas que sustentem e superem a ideia de que o campo está em extinção; ao contrário, este constitui-se de espaços de produção de culturas e de saberes alternativos ao conhecimento hegemônico, por isso sempre considerados transgressivos.

É nessa perspectiva que a educação do campo visa dar ênfase à construção cuidadosa dos processos de socialização e subjetivação dos sujeitos no interior das instituições escolares, bem como aos processos de formação da identidade pessoal e coletiva. Entretanto, na direção oposta, o que temos assistindo nos municípios brasileiros nos últimos tempos, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, é um processo perverso de precarização promovido, principalmente, pelo corte de recursos financeiros, pelo fechamento das escolas rurais e pelo deslocamento dos alunos do campo para escolas nas sedes dos municípios.

O presente artigo objetiva compreender, a partir de uma revisão da literatura e da análise documental, o processo de precarização e fechamento das escolas localizadas no campo no Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e, metodologicamente, ancorado no materialismo histórico dialético marxista. As “pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características determinadas pela população que estabelece relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Além disso, “descreve e determina com decisão conceitual rigorosa a essência

genérica da percepção e torna possível uma descrição compreensível da natureza das coisas” (FRIGOTTO, 2000, p.580).

A escolha desse pressuposto teórico-metodológico deu-se por este considerar que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto histórico-social, e que as contradições transcendem-se dando origem a novas contradições que requerem soluções. Nesse sentido, buscamos compreender a realidade por trás do processo de fechamento das escolas e refletir sobre seus impactos sociais, territoriais e educacionais, que atingem diretamente as populações campesinas.

Já o tema foi definido no decorrer do Estágio II do curso de Pedagogia, que foi realizado numa escola da zona rural de Petrolina, onde obtivemos a informação sobre o fechamento de uma escola localizada nas proximidades, e que boa parte dos alunos havia sido removida para a escola em que estagiamos, sendo estes transportados por ônibus superlotados, o que caracteriza, na nossa compreensão, também uma forma de precarização da educação escolar.

Outras atividades de estágio, como a participação em eventos da Pedagogia que abordaram a temática do fechamento das escolas no campo, também nos motivaram à investigação dessa temática. A partir dessas experiências, passamos a entender que, durante muito tempo, na educação brasileira, os povos que vêm do campo, relegados aos processos social, cultural, educacional e político do país, não têm suas particularidades respeitadas no âmbito da gestão das políticas públicas.

A temática da educação do campo vem conquistando espaços de interesses políticos, nos últimos anos, visando a implementação e a expansão de políticas educacionais com objetivo de precarizar as escolas, forçando o fechamento das mesmas e, consequentemente, o deslocamento das famílias para as cidades, deixando o campo livre para expansão dos latifúndios, do agronegócio.

Nesse estudo, buscaremos relacionar a política de cortes de verbas da educação com a precarização e fechamento das escolas do campo. Nossa intenção é levar ao conhecimento da população o que vem ocorrendo na educação brasileira. Entendemos que a realidade das escolas do campo significa uma amostra do que os governos vêm fazendo com a educação no Brasil.

1. O BANCO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Iniciaremos nossa reflexão apresentando um breve histórico do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial(BM) e o seu papel no cenário internacional. O Banco Mundial (World Bank) é uma agência financeira internacional sem fins lucrativos. Faz parte, de forma independente, do Sistema da ONU (Organização das Nações Unidas), sendo composto pelas seguintes instituições: Associação Internacional de Desenvolvimento, Corporação Financeira Internacional, Agência Multilateral de Garantia de Investimentos, Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos.

Com sede em Washington, nos Estados Unidos, o BM foi criado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods. O funcionamento desta instituição sempre esteve vinculado ao Fundo Monetário Internacional(FMI). Tanto a criação do FMI, quanto a do BM decorreram das preocupações dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem mundial, que evitasse a emergência de novas crises mundiais no pós-guerra.

Naquele contexto, os interesses dos países mais desenvolvidos do mundo centravam-se no FMI, enquanto o BM era apenas uma instituição coadjuvante, com um modesto papel de intervir no processo de reestruturação das economias devastadas pela guerra e de investir financeiramente no setor privado. Entretanto, desde o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o cenário político e econômico mundial passou por intensas modificações, ocasionando a ampliação do papel do BM no cenário internacional.

A Guerra Fria que dividiu o mundo em dois blocos, colocando de um lado os países de economia capitalista, liderados pelos Estados Unidos da América; e, de outro, os países socialistas, liderados pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas(URSS), foi um dos fatores do fortalecimento do BM, tornando-o peça-chave na proteção do bloco capitalista, oferecendo apoio aos países periféricos, evitando, assim, o avanço socialista sobre eles.

Enquanto ao FMI cabia o papel de órgão político e normativo, ao BM,o de operar na parte técnica por meio de financiamento de projetos específicos. Somente a partir da década de 1970, o BM começou a apresentar um discurso mais voltado às questões humanitárias, mostrando preocupações com as áreas sociais dos países pobres e adotando uma bandeira de defesa da erradicação da pobreza.

A política social produzida pelo BM, a partir de 1970, respaldou-se no humanitarismo, justiça, sustentabilidade e igualdade social. Nesse sentido, suas ações voltaram-se para:

- a) o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação;
- b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas, mediante o incremento da competência operacional dos agentes, cuja medida de qualidade seria a relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social;
- c) a busca da modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizantes, que ensejam maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais;
- d) o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários (FONSECA, 1998, p. 3).

No decorrer dos anos 1980, a preocupação do BM com a pobreza levou-o a investir na área social. Entretanto, esses investimentos não passavam de medidas compensatórias que visavam reparar os danos causados pelos ajustes econômicos que levaram à pauperização de milhões de pessoas situadas nas periferias dos países capitalistas. Essa preocupação tinha como motivação os perigos que as tensões, decorrentes das desigualdades sociais, poderiam causar para a estabilidade das nações. Dessa forma, fez-se necessário,

[...] diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Para tanto, recomendam-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos público deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação (FONSECA, 1997, p.56).

Em meio às preocupações do BM com a área social, fortaleceu-se a influência do Banco Mundial na política educacional brasileira. Para Frigotto (1994, p. 41), a redescoberta no campo educativo e a valorização da dimensão humana faziam parte de alguns ajustes neoliberais para a educação, dando ênfase na qualificação do trabalhador. É um rejuvenescer da teoria do capital humano.

A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação –, explicita de forma exemplar as duas razões anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a

propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006, s/p).

Nessa perspectiva a qualificação do sujeito para o mundo do trabalho passou a ser defendida no âmbito das políticas educacionais. As reformas educacionais realizadas pelo governo brasileiro, a partir da década de 1990, especialmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso(FHC), foram fortemente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial. Podemos visibilizar, nesse período, um forte alinhamento entre o Ministério da Educação (MEC) e o BM. Este apresentava como principal proposta para a educação dos países periféricos, inclusive o Brasil, a valorização da educação básica, a gestão escolar descentralizada e a avaliação dos sistemas escolares. Para nós, a ênfase na educação básica (ensino fundamental) tornou-se mais evidente a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através da lei nº 9424/96. Essa política foi financiada com a elevação, ou implantação, de impostos em diversas áreas produtivas, objetivando a melhoria salarial e consequente motivação do trabalho docente.

Como contrapartida a esse incentivo, o FUNDEF colocou uma grande responsabilidade para as instituições escolares em promoverem um bom desempenho discente, considerando apenas a melhoria salarial e desconsiderando outros fatores que pudessem interferir no processo produtivo educacional, como a estrutura física das escolas, ou a pertença dos alunos às classes menos favorecidas e, consequentemente, a necessidade destes conciliarem o trabalho diurno com o ensino noturno, o que precariza muito o seu processo formativo.

Nesse contexto, também por influência do Banco Mundial, são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998; e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Com esses sistemas, os governos passaram a condicionar os investimentos nas escolas ao rendimento dos alunos; inclusive com a instituição de bonificação aos agentes escolares, caso o rendimento dos discentes alcance o percentual desejável. Com isso, as instituições de educação passaram a adotar a mesma lógica do setor privado, baseada na produtividade, e em metas percentuais para cada ano letivo; transformando, assim, o ensino básico num trabalho meramente quantitativo, negligenciando a formação integral dos sujeitos.

A intervenção do Banco Mundial, nas políticas educacionais brasileiras, vem provocando o “desmantelamento” do setor educacional, especialmente, nas escolas do campo. Os investimentos em educação, que se apresentam como ações aparentemente desinteressadas, visando tão somente à melhoria da qualidade na aprendizagem, vêm culminado num processo perverso de precarização e fechamento das escolas. Diversos estudos realizados, com o intuito de avaliar essas ações, têm demonstrado que por traz delas escondem-se os interesses do capital internacional, implícito na lógica da educação técnica profissional, voltada para qualificação de mão de obra barata para o mercado capitalista, composta por sujeitos cuja formação distanciou-se, de uma formação cidadã e do desenvolvimento do senso crítico.

Nessa perspectiva, o BM passou a defender uma reforma da educação básica como necessária, inevitável e urgente. Segundo seus argumentos, retardar tal reforma ocasionaria sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. “[...] geralmente, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.71).

Com esse discurso, o BM vem investindo e estimulando os investimentos públicos na educação básica que, segundo sua lógica, é responsável por maiores benefícios sociais e econômicos, que levaria ao alívio da pobreza. No entendimento dessa instituição os investimentos nesse nível de ensino são necessários

[...] já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser obrigatória dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis (BANCO MUNDIAL, 1995, p.XVIII).

A reforma educacional proposta pelo Banco Mundial pauta-se em seis eixos: 1. a prioridade depositada sobre a educação básica, conforme argumentos apresentados acima; 2. melhoria da qualidade da Educação, baseado no argumento de que os alunos dos países em desenvolvimento não conseguem adquirir as habilidades requeridas pelos currículos de seus próprios países nem se desempenhar no mesmo nível atingido pelos alunos dos países mais desenvolvidos; 3. descentralização, recomendando no plano administrativo maior autonomia tanto para as direções escolares como para os

professores; 4. maior participação dos pais, considerada como uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição; 5. enfoque setorial para obter o máximo de eficiência na distribuição e no uso de recursos objetivando, assim, melhorar a qualidade; 6. definição de política e prioridades, segundo a análise econômica, orienta que governos devem determinar as prioridades educacionais segundo a análise econômica da sociedade em geral e a análise das taxas de rentabilidade.

Esses são os eixos que permeiam as políticas educacionais no Brasil, orientadas pelo BM, estabelecendo como prioridade as seguintes ações:

- a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino;
- b) melhorar as habilidades dos professores (que poderá ser feita em sala de aula e à distância);
- c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial (maior integração entre estados e municípios) (VOLSI, s/d, p.7).

São vários os projetos educacionais financiados pelo BM no Brasil. Podemos destacar, dentre outros, os do Estado de São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Projeto Nordeste (MEC) e o do Paraná. Conhecido como PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, este tem como objetivo aumentar a eficiência, a eficácia e a igualdade de oportunidade de acesso à educação média e profissionalizante.

A intervenção do Banco Mundial na educação brasileira não é, nem de longe, uma ação neutra. Na condição de organismo internacional, esse banco visa ao crescimento econômico dos países periféricos sob égide do capital internacional. Nessa perspectiva, as políticas do BM que orientam a educação brasileira vêm culminando em catástrofes na área educacional, notadamente, no campo.

É importante salientar que a educação do campo reivindicada pelos movimentos sociais populares, com ênfase no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), carregam um histórico de lutas e conflitos que perduram até os dias atuais. Essa realidade confronta-se com o modelo de educação rural proposto pelas agências internacionais; pois,

no campo educacional tal perspectiva pretende se distanciar dos projetos de “educação rural”, colocadas historicamente como paradigma para a educação das pessoas que viviam no campo brasileiro. Junto a isto, criticam a perspectiva de que os projetos de educação rural até o momento pautam-se na profissionalização dos jovens do campo, em atividades ligadas ao agronegócio ou à produção primária de matéria-prima para as indústrias (DAMAZ, 2016, p. 6).

Apesar dos esforços empreendidos pelos movimentos sociais no sentido de definir suas lutas nos objetivos das políticas educacionais, contrapondo-se ao modelo educacional hegemônico, é inegável a presença do Estado Burguês na educação do campo, transformando-a numa política de formação de mão de obra e de sujeitos consumidores dos produtos agropecuários.

Destarte, a política educacional brasileira, sob a influência do Banco Mundial, especialmente, no que refere-se à educação do campo,

passa a ser encarada como um elemento integrante do processo de expansão capitalista no campo, cunhado de “modernização agrícola”. Nesse sentido, o processo educacional necessita ser redimensionado, universalizado e ajustado para atender a formação de uma base de “capital humano” necessária aos projetos de expansão das fronteiras agrícolas e industriais do imperialismo nas semicolônias (AMORIM, 2018, p, 88).

Nesse contexto, as políticas seguem sempre a lógica de contenção de gastos com a educação, conforme orientações do BM. São políticas recessivas de cortes orçamentários que na educação têm ocasionado, nos últimos anos, a precarização e o fechamento das escolas rurais. Essa prática vem sendo denunciada pelos movimentos sociais como um crime contra a nação brasileira e sendo colocada como tema das disputas que opõem, de um lado, os movimentos sociais e educacionais populares; e, de outro, o Estado Neoliberal e as políticas do Banco Mundial.

2- POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRECARIZAÇÃO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

No Brasil ,atualmente,o processo de fechamento das escolas do campo vem sendo uma realidade constante e vem provocando um amplo e caloroso debate envolvendo diversos sujeitos coletivos e individuais, como os movimentos sociais, os professores, os pesquisadores das áreas sociais e educacionais, entre outros, que denunciam essa prática como a negação dos direitos de cidadania aos camponeses. Tal prática é decorrente das políticas educacionais gestadas para o campo, embasadas na perspectiva neoliberal, gerando consequências para as populações campesinas.

“O problema do fechamento das escolas do campo que vem ocorrendo nos últimos tempos, tende se acentuar frente da atual política recessiva e de cortes dos orçamentos” (TAFFAREL E MUNARIM, 2015, p.46). Essa prática tornou-se mais visível na atualidade, embora, segundo Souza (2014), o plano de fechamento das escolas se deu a partir da década de 1990, quando as prefeituras foram induzidas pelo

MEC a fechá-las, com a promessa de financiamento dos transportes escolares, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).

Aliada à política de transporte escolar, que na sua estrutura e organização já consumo recursos que poderiam ser destinados ao melhoramento das escolas rurais, conjuga-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, enquanto política avaliativa gerada no âmbito das concepções do BM, produz o discurso da ineficiência e improdutividade das escolas do campo.

Entende-se que os programas, como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foram, especificamente, as políticas que mais contribuíram para o fechamento das escolas rurais. O PNATE tem sua contribuição a respeito do fato de que o transporte escolar passou a receber montantes de dinheiro, e até mesmo veículos, para a condução das crianças e dos jovens até os distritos, povoados e mesmo à sede do município; o IDEB já agregou, pelo fato de que as escolas do campo serem sempre as que apresentam menores índices, o que faz com que seu fechamento seja considerado uma “saída”, causando a redistribuição dos alunos em escolas de melhores índices (AMORIM, 2018, pp. 115-116).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Souza (2014) considera a política de transporte um verdadeiro “cavalo de troia”, já que os repasses dos recursos pelo MEC, provenientes dos programas financiados pelo BM, são irrisórios frente às demandas de transporte existentes nos municípios. Essa política vem sendo denunciada por muitos pesquisadores como a “máfia dos transportes escolares”; que, segundo eles, tudo começa com o discurso de improdutividade das escolas rurais, e, em consequência disso, os cortes nos investimentos nelas, levando-as à precarização enquanto condição que justifica o fechamento.

Com o PNATE, um dos programas que vem do Banco Mundial/MEC, cujo objetivo é financiar o transporte escolar, começa já se notar uma considerável diminuição da população rural, embora reconheçamos que precariedade da educação não se restrinja à área rural, mas também urbana. (SOUZA, 2011).

Por outro lado, a política de transporte escolar concretiza-se na utilização de ônibus ou de caminhonetes para transportar alunos da zona rural para os distritos mais próximos, ou para a sede dos municípios, em condições precárias, sempre lotados, sem garantia de segurança, ocasionando o esgotamento físico de crianças, adolescentes e jovens, que, morando a quilômetros de distância da escola para a qual foram realocados, precisam acordar muito cedo, passam fome no decorrer do percurso escolar, chegando,

em suas residências muito tarde e, exaustos. Tal realidade tem, entre outras consequências, repercuções negativas na aprendizagem.

Entre outras implicações dessa política, podemos observar a prática clientelista e eleitoreira que se estabelece entre os gestores dos municípios e os proprietários dos transportes. O programa de transporte escolar não oferece ônibus suficientes para suprir a demanda de estudantes do campo para a cidade. Nesses casos, as Prefeituras contratam empresas privadas para prestarem esse serviço. A prática clientelista ocorre quando, de um lado, estão os interesses da gestão pública em atender os aliados políticos, garantindo o apoio destes, em detrimento da segurança dos alunos; de outro, os interesses dos prestadores que, focados nos lucros, negligenciam a qualidade dos serviços prestados.

Na prática, o fechamento das escolas do campo consolida-se por meio do chamado processo de nucleação. Trata-se da realocação dos alunos da zona rural, cujas escolas foram fechadas, para as escolas dos distritos mais próximos, ou da sede do município. O discurso que embasa a nucleação sustenta-se no argumento de que as escolas do campo, por serem multisseriadas, não têm bom rendimento, enquanto nas escolas centrais estes estariam em classes de uma única série e separados de acordo com a faixa etária, além de receber maior apoio técnico-pedagógico.

Por outro lado, a obrigatoriedade dos alunos do campo serem transferidos para as escolas centrais, por meio do processo de nucleação, viabilizada pela política de transporte escolar, vem provocando ainda outras mazelas para o trabalhador rural. As dificuldades enfrentadas pelos filhos no dia a dia com o transporte escolar (o cansaço físico, a falta às aulas devido às condições precárias dos transportes ou das estradas), têm levado muitos pais e mães agricultores a abandonarem o campo e morar na cidade onde os filhos possam estudar com mais tranquilidade. Esse novo êxodo rural traz outras consequências como a pauperização dos camponeses nas periferias das cidades e o abandono do campo que acaba sendo cooptado pelo agronegócio, e a formação de novos latifúndios.

Argumentos econômico-administrativos sustentam que a nucleação tem baixos custos, o que resultaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente. No entanto, o que os pesquisadores da educação têm demonstrado é que, pelo menos no que diz respeito à formação dos docentes, esta vem acontecendo às custas dos próprios docentes, por meio de cursos de especialização, ou de formação continuada na esfera privada.

O processo de nucleação, no Brasil, intensificou-se a partir da década de 1990, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Essas políticas, ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a sua municipalização, processo que resultou no fechamento de várias escolas multiserviços. Enquanto os estudantes das unidades desativadas foram obrigados a se transferirem para centros urbanos, cujas escolas são maiores e distantes de suas realidades, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) sinalizou com algumas propostas, aparentemente ,inovadoras para as escolas do campo, ao determinar que o currículo, a metodologia e a organização dessas escolas devem atender à realidade dos sujeitos nelas inseridos.

Assim, o artigo 28 da LDB/96 determina que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

É perceptível a distância entre os documentos oficiais que versam sobre a educação do campo e a realidade dos sujeitos usuários dessa educação. Ao preconizar que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, a Lei não considera que essas adaptações precisam ser feitas com a participação desses sujeitos.

Desconsidera, ainda, que um dos princípios da educação do campo emanado dos movimentos sociais é que a educação desejável é aquela construída “com os sujeitos” e não “para os sujeitos”; enquanto o teor do Parágrafo Único “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão

normativo do respectivo sistema de ensino” já preconizava que as intenções implícitas nessas políticas levariam ao fechamento desordenado das escolas do campo.

O fechamento das escolas do campo funciona como estratégia de expulsão dos camponeses, trata-se de um processo totalmente centrado na educação. Em dez anos, de 2005 a 2015, as escolas “foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas, sendo que esse número tem aumentado mais com o passar dos últimos anos em todo o país. Com o fechamento de escolas, não existe a possibilidade de enfrentamento dos gravíssimos problemas que afligem a Pátria que se quer Educadora” (TAFFAREL E MUNARIM 2015, p.49).

A importância dessa temática da precarização e fechamento das escolas do campo consiste no ato de denunciar tal situação, tendo em vista o crime que ocorre por meio desse processo, no qual está explícito o desrespeito às peculiaridades da população camponesa, como tem feito diversos autores que pesquisaram a temática:

[...] fechamento das escolas multisseriadas em todo o País iniciou-se na década de 1990. Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de **centralização ou nucleação** das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. (SOUZA, 2014, p.164,).

Para a autora, a lei 10.172/2001 do PNE tem como objetivo a deliberada desocupação do campo, ao fechar as escolas multisseriadas, que eram chamadas de escolas isolas, e implementar uma política de transporte escolar que leva os estudantes às escolas centralizadas. A legislação educacional brasileira só tem contribuído para essa situação. Em 2001,

a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), articulada com o objetivo de desocupação do campo, deliberadamente abordou a necessidade de substituir as escolas multisseriadas, também chamadas de ‘escolas isoladas’, e de promover o transporte escolar (SOUZA, 2014, p. 129).

As particularidades dos indivíduos, ou grupos camponeses, são anuladas por essas políticas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s),

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 28).

É dessa mesma forma que os parâmetros definem suas preocupações com as adaptações na educação, elegendo temas para integrar os transversais, como “muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo” (BRASIL, 1997, p.45).

Mesmo com a precarização da educação, pautada nas “adaptações” à vida da população rural, essa educação não chega a ser aplicada em muitos espaços, sobretudo, no Norte e Nordeste do nosso país (SOUZA, 2014). São alarmantes as estatísticas que apontam para o fechamento das escolas rurais no Brasil, uma realidade que vem ocorrendo sistematicamente todos os anos, pelo menos nos últimos 15 anos.

De acordo com estudos¹ realizados pelo Grupo de estudos e Pesquisa sobre educação do campo (Gepec), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), das mais de 100 mil escolas rurais existentes em 2002, 17 mil foram fechadas. Nas regiões Sul e Sudeste, os números do fechamento foram superiores a 39%; seguida da região Nordeste, com 22%; da região Sudeste com 20% e da região Norte com 14,4% das escolas fechadas.

Como consequências desse processo, o número de matrículas caiu de 7,9 para 6,6 milhões de alunos. Isso significa mais de 1,2 milhões de pessoas sem escolas, ou deslocadas das escolas do campo para as escolas das cidades. O mesmo estudo apontou, com dados de 2014, que os jovens das 923.609 famílias que viviam em 8.763 assentamentos no Brasil, 15.58% não foram alfabetizados; enquanto 42.27% cursaram apenas as séries iniciais; 27.27% concluíram o ensino fundamental; 7.36% cursaram parte do ensino médio; e apenas 6,04% concluíram a educação básica.

É importante frisar que a falta de incentivo e de estrutura explica esses números. Nas escolas rurais, via de regra, alunos de diversas séries assistem aulas na mesma sala pelo sistema de multisseriação, enquanto os professores exercem outras funções, na escola, além da docência. Diante dessa realidade, o sistema cria as brechas para a precarização e justificação do fechamento das escolas do campo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo Escolar, verifica desde o número de matrículas e rendimento dos alunos até a infraestrutura das escolas e funções docentes. O quadro abaixo apresenta um panorama da Educação Básica, no Brasil, no período

¹ Fonte do estudo: <http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminui-drasticamente-no-brasil.html>. Acesso em 17/05/19.

compreendido entre 2002 e 2011. Nele, podemos observar a progressiva redução do números de escolas, notadamente, as escolas públicas rurais.

À medida em que essas escolas são sucateadas, fechadas e abandonadas, um contingente de alunos passa a ser deslocado de sua comunidade, na área rural, para as escolas núcleos, aumentando, significativamente, os gastos com o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar²(BRASIL/FNDE, s/d, s/p).

TABELA 1- PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2002-2011

Ano	Total de Escolas	Públicas urbanas	Privadas urbanas	Públicas rurais	Privadas rurais	PNATE (milhões R\$)
2002	214.188	106.756	34.253	106.531	901	44
2003	211.933	73.552	35.053	102.371	957	56,88
2004	210.094	74.537	35.200	99.529	828	241
2005	207.234	75.943	34.734	95.776	781	246,9
2006	203.973	76.999	34.802	91.437	735	275,9
2007	198.397	78.043	31.968	87.760	626	292
2008	199.761	78.682	34.502	85.941	636	301,2
2009	197.468	79.324	35.108	82.459	577	418,5
2010	194.939	79.828	35.723	78.822	566	596,4

Fonte: (FNDE, 2010, s/p).

Os dados demonstram que, num período de apenas 10 anos, 9,43% das escolas rurais foram fechadas, num ritmo médio de quase 1% ao ano, enquanto o número de alunos transportados da zona rural para os centros urbanos aumentou em 100% nesse mesmo período. Essa política de fechamento das escolas tem como consequência

² <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>. Acessado em 23/05/19.

imediata o aumento progressivo dos investimentos em transporte escolar. No início de 2011, foi aprovada a Resolução nº12 /2011, elevando, 7,38%, o orçamento do PENATE,atingindo o montante de R\$ 644 milhões que ,em 2010,era apenas 596,4 de reais.

O programa de transporte escolar é uma política controversa por diversas razões: não é um instrumento da racionalização de recursos públicos, ao contrário, é muito dispendiosa; não atende satisfatoriamente seus usuários, sendo alvo de constantes reclamações dos alunos e seus pais; envolve-se, frequentemente, em denúncias de corrupção e, principalmente, tem-se transformado em instrumento das práticas clientelistas e eleitoreiras dos municípios brasileiros.

TABELA 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 2011-2017

Ano	Brasil	Urbano	Rural	Nordeste	Urbano	Rural
2011	50.972.619	44.875.662	6.293.885	15.470.148	11.470.148	3.577.878
2012	50.545.050	44.466.221	6.078.828	15.227.827	11.810.936	3.416.891
2013	50.144.488	44.071.907	5.970.541	14.968.836	11.618.578	3.350.258
2014	49.771.371	43.924.931	5.546.440	14.806.714	11.534.206	3.272.508
2015	48.796.512	43.078.040	5.718.472	14.405.399	11.226.999	3.178.393
2016	48.817.479	43.236.458	5.581.021	14.305.245	11.264.033	3.061.211
2017	48.608.093	43.034.078	5.573.385	14.338.627	11.268.410	3.070.217

Fonte: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Conforme os dados acima, em sete anos entre 2011 e 2017, o número total de matrículas no Brasil foi reduzido em 4,63%. Quando analisamos separadamente, as matrículas na educação urbana e na educação rural temos os seguintes números: 4,10% e 11,44 % , respectivamente, demonstrando claramente que o ataque à educação é mais violento no campo.

Considerando que no Nordeste os ataques à educação têm sido constante, verificamos os números relativos à diminuição das matrículas nessa última região, no mesmo período. Os resultados foram os seguintes: nesta região a queda nas matrículas foi de 7.31%, percentual superior ao Brasil com 4.63%; também no Nordeste há disparidade entre a educação urbana e a rural; a primeira teve uma redução de 7.31%, enquanto na segunda foi de 14.1%.

Podemos afirmar, com base nesses dados, que a educação básica no Brasil vem passando por um crescente processo de desmonte refletido claramente na redução do número de matrículas nesse nível de ensino. Os ataques à educação são mais visíveis em algumas regiões, a exemplo do Nordeste. Essa situação é mais grave no campo, onde o fechamento das escolas do campo vem sendo uma realidade constante.

Essa análise explica, pelo menos em parte, a realidade da educação brasileira e, especialmente, da educação do campo, que pode ser resumida da seguinte forma: precarização, fechamento, abandono e realocação de alunos em escolas centrais. A precarização não se revela apenas em números; as imagens do sucateamento da educação do campo são chocantes.

Figura 1- banheiro escolar



Fonte da imagem: . <https://expedicaocatastrofeblog.wordpress.com/>

Figura 2- abandono das escolas do campo



Fonte da imagem: . <https://expedicaocatastrofeblog.wordpress.com/>

Reafirmamos que essa precariedade da educação do campo , nos últimos anos, vem sendo motivada pelas políticas educacionais orientadas pelo BM. Conforme Souza (2014), quase toda a política educacional atual é, pois, fruto de uma influência do Banco Mundial, seja de maneira direta ou indireta, Aumentando ainda mais a precarização e o fechamento das escolas no campo em todo o território brasileiro. Taffarel e Munarim (2015) afirmam que entre 2005 e 2015, o número de escolas fechadas é enorme, somente em 2014 mais de 4 mil escolas foram fechadas no Brasil “quase absolutamente todas no campo” (TAFFAREL; MUNARIM, p.47). Hoje mais escolas foram fechadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo buscou demonstrar os imensos problemas que envolvem a educação para os povos camponeses brasileiros apesar dos esforços que os movimentos sociais populares têm feito no sentido contrário. Os poucos avanços alcançados nesse sentido foram resultantes desses esforços, de mobilizações e de lutas históricas.

Por outro lado, as concepções de educação do Estado brasileiro vem sendo influenciadas, nos últimos tempos, pelas políticas do Banco Mundial, cujos fundamentos são baseados na teoria do capital humano, segunda a qual a educação deve tornar o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho. Nessa concepção, a educação pode contribuir, consideravelmente, com a redução da pobreza, conferindo aos sujeitos habilidades, conhecimentos e atitudes que aumentam a

produtividade do trabalho dos pobres. Tornou-se evidente que essa concepção é focada na formação de mão de obra qualificada para o trabalho, descuidando da formação integral dos sujeitos, e na negação das particularidades do cidadão camponês.

Para o Banco Mundial, a qualidade da educação não deve ser associada ao aumento dos recursos, mas à gestão eficiente desses recursos. Nesse sentido, foram criadas, no Brasil, sob a orientação do BM, políticas para a educação básica, como o FUNDEF e o FUNDEB, focadas na descentralização da gestão e em avaliações internas e externas. Essas avaliações, em vez de servirem como parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino, são, na verdade, instrumentos de desqualificação da educação, especialmente, a educação rural; e justificativa para a precarização das escolas do campo e consequente fechamento.

A alternativa oferecida ao fechamento das escolas tem sido a nucleação, ou seja, a transferência dos alunos para as escolas centrais, por meio do programa de transporte escolar. Trata-se de uma política controversa (alvo de constantes denúncias), precariza cada vez mais a educação dos sujeitos rurais e desmobiliza a organização dos trabalhadores do campo, abrindo espaço no campo para a expansão do agronegócio e a formação de novos latifúndios.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Franciel Coelho Luz de. *AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO FRUTÍCOLA: implicações à formação escolar básica dos estudantes de Santana do Sobrado em Casa Nova – BA*. Petrolina/PE, UPE, 2018.
- Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: DC/Banco Mundial, 1996. (El desarrollo en la práctica). 218p.
- BRASIL. **LEI N° 4.504**, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504compilada.htm>. Acesso em: 04 de outubro 2018
- DALMAZ, Dayane Santos Silva. *Educação do campo e o Banco Mundial: uma política em disputa?* Luminária, União da Vitória, v. 18, n. 01, p. 22-30 ISSN: 2359-4373. (2016)
- FONSECA, Marília. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, G.F. *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed.-são Paulo: Cortez,2000.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6^a ed. são Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *como elaborar projetos de pesquisa*.4^a. ed.são Paulo: Atlas, 2002.

- GUTIÉRREZ, F. *A educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017[online].Brasília: Inep, 2016 [citado yyyy-mm-dd]. Disponível em: <<http://portal.Inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>
- Educação no semiárido. blogspot.com\2014\ *estudo demonstra precariedade no campo*, htm>acesso: 12 de setembro de 2018.
- SOUZA, Marilda Miranda de *imperialismo e educação no campo*. Araquarara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- SOUZA, Marilda Miranda. *O método dialético e as contradições da pesquisa educacional*- Revista EDUCA, ano 5, volIX, numero 2, jul-dez, 2012, pg. 192- 204.
- TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.
- VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de financiamento do Banco Mundial no setor educacional: um estudo da proposta do proem. Link: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20eunice%20franca%20volsi.pdf. Acesso em 17/05/19.