

FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES COM O DIREITO À EDUCAÇÃO E COM O PROCESSO DE REFORMA AGRÁRIA

Cláudio Rodrigues da Silva¹
Agnes Iara Domingos Moraes²

Resumo

Apresentam-se, em caráter de ensaio, resultados parciais de estudos bibliográficos e documentais sobre educação rural e movimentos sociais³. Nesta comunicação destaca-se a política de fechamento de escolas estatais de ensino fundamental em áreas rurais, levada a cabo pelo Estado, e implicações com a questão da reforma agrária no Brasil. Historicamente a educação escolar estatal de massas propiciada a populações de áreas rurais esteve aquém da propiciada a populações de áreas urbanas, inclusive em termos de conteúdos e anos de estudos. Se, no início do século XX, ocorriam iniciativas de políticas públicas visando levar a educação escolar até populações de áreas rurais, atualmente constata-se um movimento inverso, dada a política de fechamento, que desloca compulsoriamente essas populações de suas comunidades para estudarem em escolas em áreas urbanas. Essa política pode ter diversos impactos negativos. Conforme a forma de (re)alocação dos estudantes de escolas fechadas, pode, impactar nas condições de trabalho docente, e por conseguinte, no processo de ensino-e-aprendizagem de estudantes, tanto de áreas urbanas quanto de áreas rurais. Essa política tem encontrado alguma resistência, em especial por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com a campanha “Fechar escola é crime!”. Mobilizações como as do MST contra essa política transcendem a luta pela garantia do direito à educação, pois estão diretamente relacionadas com a viabilização do processo de reforma agrária, pois a escola, entre outros equipamentos públicos, integra a infraestrutura necessária para que assentados tenham condições adequadas de educação e trabalho. Porém, a resistência requer mobilizações de populações e movimentos sociais urbanos e rurais, pois essa política afeta a ambos.

Palavras-chave: Fechamento de Escolas Rurais; História da educação; Políticas Públicas; Movimentos Sociais.

¹ Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília – SP – Brasil – silvanegrao@gmail.com – Bolsista CAPES.

² Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília – SP – Brasil – moraes.aid@gmail.com – Bolsista CAPES.

³ Estes estudos decorrem de uma tentativa dos autores de realizarem uma interlocução, de forma paralela e concomitante, entre as pesquisas por eles desenvolvidas, em nível de Mestrado. O primeiro autor dedica-se ao estudo de educação em movimentos sociais, mais especificamente, o MST, na linha de políticas públicas. A coautora dedica-se ao estudo histórico de experiências alternativas de escolas primárias rurais no Estado de São Paulo (1933-1961).

Introdução

Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (doravante citado como MST ou Movimento), escolas estaduais de ensino fundamental localizadas em áreas rurais⁴ estão sendo fechadas pelo Estado. Por isso, o MST organizou e realiza a campanha “Fechar escola é crime!” (MST, 2011).

Conforme o Movimento (2011, p. 1), “Um dado alarmante é que mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias.”, sendo que, “No campo brasileiro, existem milhares de crianças, jovens e adultos que têm seus direitos fundamentais negados pelo Estado, dentre os quais: terra, trabalho, habitação, saúde e educação básica.”.

Empenhar-se por conquistas ou avanços em termos de *equipamentos públicos* faz parte das estratégias do Movimento, inclusive para que as lutas e os projetos de reforma agrária⁵ tenham chances de sucesso: “O MST, a partir da luta pela terra, tem demonstrado o potencial de organização quando alia estes direitos fundamentais a um projeto popular dos trabalhadores. É nossa responsabilidade dar visibilidade a estas questões e construir lutas que visem a garantia destes direitos básicos.” (MST, 2011, p. 1).

Essa política de fechamento de escolas está em consonância com as políticas de capitalismo neoliberal, com a lógica da relação custo-benefício, inerente à abordagem economicista, cada vez mais acentuada na atualidade. Tem em vista principalmente a redução ou a eliminação de *gastos* estaduais, em especial em relação aos denominados direitos sociais, que inclui o setor de educação escolar.

Isso pode ter impactos negativos inclusive no processo de ensino-e-aprendizagem, tanto de populações de áreas urbanas, quanto de áreas rurais, em especial aquelas que têm ou demandam projetos próprios ou diferenciados de educação e de pedagogia, seja por questões étnicas ou *culturais*, como, por exemplo, indígenas e quilombolas, e mesmo populações *camponesas* que, como apontam D’Aquino (2011), Nabão (2011) e Simonetti (2011a; 2011b), comumente, apresentam especificidades nos modos de vida, quando comparadas às populações de áreas urbanas.

⁴ Nesta comunicação não se tem por objetivo discutir a questão teórico-prática de educação do campo e de educação rural propriamente ditas, mas, sim discutir a questão do fechamento das escolas em áreas rurais (enquanto equipamentos públicos). Sobre essa discussão ver: Brandão (2012).

⁵ A questão da reforma agrária é/pode ser entendida ou abordada a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, econômica ou social (JEZUS, 2010). Neste texto, enfatiza-se a última, sem desconsiderar implicações da primeira.

Escolas estatais rurais: notas a partir da história da educação

Nas primeiras décadas do século XX, dada a conjuntura social do Brasil, a educação escolar estatal franqueada às massas é incorporada à agenda política e passa a ser uma política pública (CARVALHO, 2003).

Num primeiro momento, as políticas públicas de educação tiveram como foco as populações de áreas urbanas, ainda que, a maior parte da população estivesse concentrada em áreas rurais (SOUZA, 2009). Somente na década de 1930, populações das áreas rurais passaram a ser motivo de preocupações para os governos federal e estadual – mais especificamente no Estado de São Paulo – e, com isso, foi dado início a políticas públicas de educação escolar específicas para áreas rurais (ÁVILA, 2011; SILVA, 1957; SOUZA, 2009).

Todavia, com base principalmente em apontamentos de Almeida Júnior (SÃO PAULO, [1936]); Ávila (2011) e Souza (2009), constata-se que, ainda que na dimensão legal estivesse prevista a educação escolar para as populações das áreas rurais, a execução dessas políticas *foi* precária, morosa e instável.

Um dos principais critérios de análise, na perspectiva de governantes e gestores estatais, *era* o *ônus* financeiro que representava para o Estado a construção, a manutenção e o funcionamento de escolas em áreas rurais, mesmo porque, já estava presente a preocupação com a relação custo-benefício, em especial no que se refere ao número de estudantes por escola, por ano, por sala, por professor.

Portanto, a educação para as massas tinha que ser em massa, até porque, a contenção de recursos financeiros para políticas públicas voltadas aos denominados direitos sociais (saúde, habitação, educação, entre outras) é uma constante na história, com alguma variação, conforme os momentos históricos, os grupos políticos no poder e, principalmente, a correlação de forças.

No Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, não obstante as numerosas políticas públicas *formuladas* em âmbito federal ou estadual, que incluem diversas reformas educacionais, a educação escolar estatal franqueada às massas *foi* sofrível, em especial àqueles segmentos de populações de menores faixas de renda. Esses segmentos são/estão, comumente concentrados nos bairros mais periféricos das cidades, preteridos pelos governantes, especialmente quando se trata de investir na instalação, manutenção e funcionamento de equipamentos públicos.

Contudo, se comparada à educação escolar estatal em áreas urbanas, a propiciada em escolas de áreas rurais *foi* historicamente *mais* excludente e discriminatória nos mais

diferentes quesitos, como, por exemplo - conforme aponta Almeida Júnior (SÃO PAULO, [1936]), fazendo referência à década de 1930 - condições de acesso e de permanência, conteúdos, duração e possibilidade de progressão nos estudos.

Portanto, ainda que não *fosse* um problema exclusivo de áreas rurais, populações dessas áreas *estiveram* expostas de maneira ainda mais intensa aos impactos negativos das políticas públicas de educação.

Passadas várias décadas ou quase um século, verifica-se, na atualidade, um movimento inverso. Se, antes, ainda que apenas ou *mais* no plano legal, havia preocupação com a educação escolar das populações das áreas rurais, inclusive com a abertura (ainda que em instalações precárias ou improvisadas) de escolas (SOUZA, 2009), atualmente verifica-se o fechamento de escolas em áreas rurais (BRANDÃO, 2011; MST, 2011), o que pode resultar em diversos impactos negativos para populações dessas áreas, inclusive em termos de ensino-e-aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, no que se refere à viabilidade e de execução bem sucedida do projeto de reforma agrária no Brasil.

Há populações que têm especificidades étnico-culturais que demandam inclusive pedagogias personalizadas, como, por exemplo, as populações indígenas, cujas especificidades são reconhecidas pela legislação (BRASIL, 1988). Todavia, escolas localizadas em áreas enquadradas como não-urbanas incluem ou podem incluir diferentes populações, como indígenas, quilombolas, além das *camponesas* propriamente ditas, que, como apontam D'Aquino (2011), Nabão (2011) e Simonetti (2011a; 2011b), têm especificidades em termos de *modos de vida*, se comparadas às populações de áreas urbanas. Há que se considerar que, comumente, escolas de áreas urbanas não atendem ou não têm condições de atender certas especificidades dessas populações.

Uma análise a partir das políticas macroestruturais

A intensificação da política de fechamento de escolas em áreas rurais coincide com a conjuntura de agravamento das políticas de capitalismo neoliberal, políticas essas que, segundo Torres Santomé (2003), têm entre suas principais premissas a redução ou eliminação de *gastos* estatais, principalmente em setores que envolvem os denominados direitos sociais, como, por exemplo, saúde, educação, entre outros.

Importante ressaltar que *equipamentos públicos* nesses setores, além de prédios, demandam principalmente *trabalhadores*, um dos pontos nodais de corte de *despesas*

estatais⁶. Por isso, inclusive, a intensificação da lógica economicista do custo-benefício que, mais especificamente no setor da educação, tem por objetivo a (des)proporção cada vez maior na relação numérica estudantes por professor ou por escola, lógica essa consoante com as diretrizes educacionais preconizadas, por exemplo, pelo Banco Mundial (LOUREIRO, 2007; SILVA, 2010).

Nessa lógica, quanto maior o número de estudantes por professor, menor o *gasto* do Estado, independentemente dos resultados, inclusive em termos de ensino-e-aprendizagem dos conteúdos escolares. Destaca-se, ainda, que, conforme Torres Santomé (2003), direitos sociais são inconciliáveis com a lógica de mercado.

Isso tem impactos negativos tanto para professores, que não têm condições objetivas e subjetivas adequadas para realizar seu trabalho (ensinar), quanto para estudantes aprenderem, já que a educação é uma atividade dialética, sendo as condições de ensino e de aprendizagem imbricadas.

Na atual conjuntura, verificam-se fechamento e precarização (em termos de manutenção, conservação e condições de funcionamento) de *equipamentos públicos* nos mais diversos setores. Agrava-se a lógica da relação custo-benefício, com o aumento do número de pessoas (a serem) atendidas em relação número de trabalhadores, e também em termos de utilização máxima, comumente para além do limite máximo adequado ou planejado para o espaço físico ou capacidade dos *equipamentos públicos* e de seus trabalhadores.

Historicamente a educação escolar estatal franqueada às massas teve e tem como critério elementar o menor custo e a menor infraestrutura possíveis para atender ao maior contingente *possível* de estudantes, independentemente das condições de trabalho docente e dos resultados do processo de ensino-e-aprendizagem dos conteúdos escolares.

No que se refere à educação escolar destinada às populações das áreas rurais, a resistência ou recusa da parte de governantes e gestores estatais em realizar investimentos era ainda mais acentuada, se comparadas às políticas para áreas urbanas, não obstante o fato de que, no Brasil, quando das primeiras políticas públicas destinadas à escolarização rural, por volta de 1930, a maior parte das populações nacionais estava concentrada em áreas rurais. Isso põe em tela a necessidade de se analisar melhor a recorrente alegação de custo-benefício no que toca ao número de estudantes por escola ou por professor⁷.

⁶ Isso leva inclusive à privatização do serviço estatal, por intermédio de terceirizações, parcerias público-privadas, entre outras medidas, com base nos pressupostos do denominado *Estado mínimo* e da *atividade fim*.

⁷ Deve-se considerar também que, no Brasil, naquela conjuntura, o acesso à educação escolar não havia sido (quase) universalizado, como atualmente.

Na primeira metade do século XX houve implantação de políticas públicas visando levar a educação escolar até as áreas rurais, inclusive com alguma adequação curricular, com vistas a – ainda que a partir de concepções urbanas – adequar o ensino ao que era considerada ou ao que governantes e gestores estatais julgavam que deveria ser a cultura⁸ rural (WERLE, 2007).

Isso estava vinculado à conjuntura social – o que inclui as questões políticas e econômicas – daquele momento histórico, sendo o período denominado *Estado Novo* um dos principais marcos na política de expansão da educação escolar rural, haja vista, inclusive, a importância da agricultura para a economia nacional. Naquele momento, a maior parte das populações nacionais estava concentrada em áreas rurais (SOUZA, 2009). Além disso, a agricultura era muito diferenciada (em todos os sentidos), principalmente em termos de tecnologias utilizadas, escala e finalidade da produção (JEZUS, 2010).

Na atual conjuntura, a maior parte das populações nacionais, sobretudo nas cidades de médio e grande portes, está concentrada nas zonas urbanas (IBGE, 2010). Ocorreram significativas alterações nos processos de produção agrícola, com altíssimo emprego de tecnologias as mais diversas. Isso tem – ou pode ter – relações diretas e indiretas com a educação escolar.

Desde os primórdios das políticas públicas que visavam/visam levar a educação escolar a essas populações, as escolas rurais eram/são consideradas, por determinados segmentos da sociedade, em especial governantes e gestores estatais, como altamente onerosas ao Estado, especialmente pelo fato de o número de estudantes por escola ou por professor ser menor do que o considerado viável na lógica da racionalidade econômica.

Se, noutro momento, havia a preocupação em levar a educação escolar estatal até as populações das áreas rurais, atualmente verifica-se o movimento contrário, isto é, escolas estatais de/em áreas rurais estão sendo fechadas, sob a alegação de serem inviáveis, considerando-se o critério custo-benefício, segundo o qual o baixo número de estudantes por escola ou por professor não compensa o investimento estatal.

A lógica custo-benefício é coerente com a perspectiva economicista, que tem – fazendo uso de expressão de Souza (1999) – uma “visão contábil de sociedade”, cada vez mais acentuada pelas políticas de capitalismo neoliberal, que preconizam o corte ou a máxima redução de *gastos* estatais, principalmente no que se refere aos direitos sociais. Assim, a

⁸ Cultura no sentido *lato* de termo, envolvendo todas as dimensões da vida social, inclusive a econômica.

política de fechamento de escolas estatais em áreas rurais atingem – ou têm potencial para atingir –, de maneira até certo ponto indiscriminada, todas as populações de áreas rurais.

Escolas estatais rurais enquanto equipamentos públicos

Equipamentos públicos englobam diversas instalações e benfeitorias de uso coletivo ou destinadas ao atendimento público às populações nos mais variados setores, como, por exemplo, saúde, educação, segurança pública, entre outros. Dessa forma, parece pertinente analisar as *escolas estatais rurais* enquanto *equipamentos públicos*.

Os equipamentos públicos fazem parte também da dinâmica do capital, pois envolvem, entre outros, a produção, a circulação e o consumo de mercadorias, bem como as condições de reprodução e o valor da força de trabalho (KOWARICK, 1979; 2000; MAUTNER, 1999). São decorrências de políticas públicas, portanto, são resultantes dos embates e correlações de forças entre os diferentes segmentos políticos atuantes na sociedade. Por isso, comumente os equipamentos públicos são (ou não) instalados, conservados e mantidos em funcionamento conforme os interesses hegemônicos, exceto que as pressões populares sejam fortes o suficiente para *sensibilizar* e *convencer* os governantes e gestores estatais (ASSIS et al, 2005; SANTOS et al, 2007).

Assentamentos da reforma agrária e, mais ainda, acampamentos de trabalhadores rurais sem terra, demandam de praticamente todos os equipamentos públicos básicos ou indispensáveis para quaisquer populações, como, por exemplo, para atendimento no setor da saúde, educação, pavimentação, saneamento, comunicações, lazer, entre outros⁹. A lógica economicista que permeia as políticas públicas atinge de forma negativa principalmente as classes trabalhadoras de menores faixas de rendimentos e/ou que moram nas regiões mais periféricas e/ou mais pobres dos municípios.

Parece pertinente analisar as políticas públicas para além dos motivos e objetivos *declarados* pelos governantes e gestores do Estado. Isto é, analisar as políticas locais a partir das políticas macroestruturais, até porque, são, em certa medida, imbricadas. Segundo Castel (1998, p. 34)

Conseqüentemente, quer entremos na sociedade ‘pós-industrial’, quer mesmo na ‘pós-moderna’ ou como se quiser chama-la, ainda assim a condição preparada para os que estão ‘out’ depende sempre da condição dos que estão ‘in’. São sempre as orientações definidas nos centros de decisão – em matéria de política econômica e social, de gestão de empresas, de

⁹ Nos depoimentos coletados/apresentados por D’Aquino (2011) e Nabão (2011), por exemplo, ficam patentes, ainda que em outras palavras, a questão da importância ou da carência de equipamentos públicos.

readaptações industriais, de busca de competitividade etc. – que repercutem como uma onda de choque nas diferentes esferas da vida social.

Considerações

Procurou-se, neste texto, analisar a questão do fechamento de escolas estatais em áreas rurais, enquanto *equipamentos públicos*, e ressaltar que, dessa forma, fazem parte da dinâmica das políticas públicas. Procurou-se também ressaltar a importância dos equipamentos públicos para viabilização dos projetos de reforma agrária no Brasil. Construção, manutenção, funcionamento, assim como fechamento de equipamentos públicos, por dependerem de políticas públicas e, principalmente, verbas, estão condicionados à correlação de forças entre os diferentes atores sociais em dada conjuntura.

No caso das escolas estatais em áreas rurais, parece pertinente uma mobilização conjunta entre movimentos sociais urbanos e movimentos sociais rurais, com objetivo de apoio mútuo.

Referências

ASSIS, S. G. et al. Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação. In: MINAYO, M. C. S. et al. (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 105-132.

ÁVILA, V. P. S. Um modelo e um lugar específico para as escolas rurais: as concepções ruralistas na consolidação das leis de ensino em São Paulo (1947). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – Invenção, tradição e escritas da história da educação, 6., 2011, Vitória. *Anais... Vitória*, 2011.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988.

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

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

D'AQUINO, T. A casa, os sítios e as agrovilas: uma poética do tempo e do espaço no assentamento das terras de Promissão-SP. In: M. C. L. Simonetti (Org.), *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 15-52.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em: 14 ago. 2012.

JEZUS, L. A. A questão agrária no Brasil. In: MARQUES, R. M.; FERREIRA, M. R. J. (Orgs.). *O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula*. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 331-351.

KOWARICK, L. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOWARICK, L. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOUREIRO, B. R. C. *As políticas educacionais do Banco Mundial: uma análise crítica*. 2007. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1963.

MAUTNER, Y. (1999). Periferia como fronteira de expansão do capital. In: C. DEÁK & S. SCHIFFER (Orgs.), *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999.

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

NABÃO, M. T. P. Lembranças que tecem diferentes fios de uma mesma história. In: M. C. L. SIMONETTI (Org.), *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 67-103.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saude Publica. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936*. Organizado pelo Prof. A. Almeida Junior, Director do Ensino por ordem do governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, [1936].

SILVA, C. R. *Gestão democrática enquanto currículo oculto: uma carta marcada no jogo da governabilidade?*. 2010. 218 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, R. I. T. *A escola primária rural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1957.

SIMONETTI, M. C. L. Apresentação. In: M. C. L. Simonetti (Org.), *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011a. p. 7-11.

SIMONETTI, M. C. L. Os sentidos do trabalho para as famílias dos assentados rurais. In: M. C. L. SIMONETTI (Org.), *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011b. p. 53-65.

SOUZA, M. A. A. O II PND e a política urbana brasileira: uma contradição evidente. In: C. DEÁK & S. SCHIFFER (Orgs.), *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999.

SOUZA, R. S. et al. Compreendendo a natureza das políticas do Estado capitalista. *RAP – Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 41(5), p. 819-834, set./out. 2007.

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

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

WERLE, F. O. C.; BRITTO, L. M. T. de S.; NIENOV, G. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 81-105, 2007.