



2933 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ROLIM DE MOURA ? RO

Silmar Oliveira dos Santos - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Marilsa Miranda de Souza - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Este artigo apresenta as primeiras análises da proposta do projeto de pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que tem como tema o fechamento das escolas multisseriadas em Rolim de Moura. Utilizou-se como método o materialismo histórico-dialético que permitiu a análise da realidade concreta e suas múltiplas determinações. A educação do campo historicamente foi relegada. A luta em sua defesa pelos movimentos sociais do campo se tornou uma luta corporativista, resultando em políticas compensatórias, posição contestada pelos teóricos marxistas que pesquisam sobre a educação do campo. Nos últimos anos para atender aos interesses do capital monopolista, o Estado brasileiro implementou políticas públicas que fomentaram o fechamento de milhares de escolas do campo em todo o país. O município de Rolim de Moura ocupa os mais altos índices de fechamento de escolas do campo. A escola do campo representa a luta dos camponeses e o seu fechamento representa o êxodo rural e a ampliação do agronegócio, da monocultura e do latifúndio.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ROLIM DE MOURA – RO

RESUMO: Este artigo apresenta as primeiras análises da proposta do projeto de pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que tem como tema o fechamento das escolas multisseriadas em Rolim de Moura. Utilizou-se como método o materialismo histórico-dialético que permitiu a análise da realidade concreta e suas múltiplas determinações. A educação do campo historicamente foi relegada. A luta em sua defesa pelos movimentos sociais do campo se tornou uma luta corporativista, resultando em políticas compensatórias, posição contestada pelos teóricos marxistas que pesquisam sobre a educação do campo. Nos últimos anos para atender aos interesses do capital monopolista, o Estado brasileiro implementou políticas públicas que fomentaram o fechamento de milhares de escolas do campo em todo o país. O município de Rolim de Moura ocupa os mais altos índices de fechamento de escolas do campo. A escola do campo representa a luta dos camponeses e o seu fechamento representa o êxodo rural e a ampliação do agronegócio, da monocultura e do latifúndio.

Palavras-chave: Educação do campo. Fechamento de Escolas. Agronegócio.

Introdução

O presente trabalho trata-se dos resultados preliminares de pesquisa sobre o fechamento das escolas multisseriadas no município de Rolim de Moura. Para compreender a educação do campo, é necessário fazer uma análise da conjuntura da qual ela faz parte, sem dissociá-la da questão agrária brasileira e seu modelo concentrador fundiário onde a terra é transformada em mercadoria, assim como, o trabalho do camponês, os alimentos e a natureza. Buscaremos fazer uma análise geral em relação à educação do campo particularizando o fenômeno do fechamento das escolas. Essa problemática necessita ser vista além da aparência, pois o fechamento de escolas do campo não pode ser analisado apenas como uma política educacional, mas como uma política econômica com vários desdobramentos e consequências para o campesinato e para a sociedade de uma maneira geral.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo analisar a educação do campo e o fechamento das escolas do campo, especialmente as escolas multisseriadas, em âmbito nacional, fazendo uma inter-relação com a realidade vivenciada no município de Rolim de Moura.

A pesquisa está sendo desenvolvida com a utilização do materialismo histórico-dialético, pois esse método proporciona a análise da realidade concreta, suas determinações, a relação dialética entre o universal e o particular e preconiza que somente a partir do conhecimento dessa realidade é possível estabelecer sua transformação.

Para a compreensão da realidade, dentro da perspectiva materialismo histórico-dialético, utilizamos as categorias totalidade e contradição. Na categoria totalidade buscamos compreender a história da educação do campo no Brasil e a questão agrária brasileira. Dentro dessa categoria também foi analisado o desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Brasil para atender interesses dos países imperialistas.

A categoria contradição esteve presente em todos os procedimentos do trabalho. Na trajetória histórica da Educação do campo, explicitaram-se as contradições existentes por parte do Estado ao utilizar a Educação do campo para atender aos interesses do capital em cada época.

Assim como, foram apresentadas as contradições existentes nas concepções de educação do campo, formuladas pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, demonstrando suas articulações com o Estado e com organismos internacionais na elaboração de políticas públicas e as formulações dos autores marxistas que contestam a luta em defesa da educação do campo apenas no âmbito das políticas compensatórias e afirmativas. Assinalamos ainda, um breve apontamento sobre a questão agrária rondoniense, que é marcada, desde o processo de colonização, pela concentração de terras. Servindo aos ditames dos organismos internacionais para a expropriação dos camponeses a fim de ceder espaço para a expansão do agronegócio. É nesse contexto em que se realiza o fechamento das escolas do campo.

Trajetória sócio-histórica da Educação do campo brasileira

A educação brasileira tem sua fundação baseada num modelo elitista, marcado pela exclusão, onde o direito à educação estava nas mãos das classes dominantes, dos detentores do poder. Os camponeses, negros, índios e a maioria das mulheres eram excluídos desse direito.

No período colonial, a educação tinha como objetivo difundir a fé e a doutrina católica e se destinava apenas à classe dominante, era desenvolvida pelos

jesuítas com a finalidade de formar a elite brasileira dentro dos preceitos culturais da metrópole portuguesa. Contudo, mesmo sendo destinada para a elite, inicialmente não tinha a função de desenvolver a ciência e o pensamento crítico, conforme apresenta Romanelli (1986, p. 34):

As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Destarte, parte dessa perspectiva enraizou-se construindo o preconceito de que os camponeses não necessitam de estudos. Se de maneira geral a educação não era vista como necessária, para os camponeses a situação é ainda mais agravante.

De acordo com Souza (2010) a educação do campo no Brasil tem sua origem denominada como educação rural, expressada em 1889, com a Proclamação da República, quando foi criada a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria que tinha por designio o atendimento a estudantes do campo. O governo republicano tinha a intenção em modernizar o país e entendia a educação como uma possibilidade, por isso obrigou os fazendeiros a abrirem escolas em suas propriedades.

O Estado brasileiro, desde o período colonial, assim como no período imperial pouco foi feito em prol da educação do campo e, mesmo o Brasil se tornando República, praticamente nada mudou em relação ao processo escolar. De acordo com Leite (1999, p. 28):

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização.

A educação do campo passou a receber atenção quando o campo se tornou uma preocupação para a sociedade burguesa, pois com o grande fluxo migratório dos camponeses em busca de trabalho nas indústrias, as cidades ficaram superlotadas. Como uma estratégia para conter o êxodo rural, dentro dos aportes da educação, surgiu o Ruralismo Pedagógico que tinha como principal objetivo “a fixação do homem no campo” por meio da educação.

O ruralismo pedagógico era apoiado pelos latifundiários, pois esses não queriam perder sua força de trabalho, assim como contava com o apoio de uma elite urbana que demonstrava preocupação com as consequências da intensa migração campo-cidade.

Souza (2010) explicita que após a Primeira Grande Guerra Mundial imperialista a Inglaterra perdeu o espaço de controle sobre a economia brasileira para a nova potência mundial, os Estados Unidos da América. Essa alteração resultou em uma transformação no modelo econômico agroexportador do Brasil. Da mesma forma que, a partir desse período, o Brasil passou a ser dominado pelos Estados Unidos, uma forma de dominação do imperialismo que vai além do setor econômico, desenvolvendo-se também no campo cultural e educacional.

No campo educacional, como estratégia de dominação imperialista, a ideologia que se destaca, a partir da década de 1930, foi o ideário da Escola Nova, que tinha seus pressupostos embasados no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado na obra do americano John Dewey. A respeito da Escola Nova, Souza (2010, p. 138) ressalta que os Estados Unidos “lançou suas bases ideológicas por meio do controle da educação”.

Com as alterações ocorridas posteriormente ao domínio imperialista Norte Americano no campo econômico, na década de 1930 o ruralismo pedagógico não foi mais estimulado, tendo em vista que ele era vinculado à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento.

Na final da década de 1930 com a implantação do processo de industrialização amplo, a atenção é voltada novamente para a escola rural. Em 1937 é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais, no entanto, conforme Leite (1999, p. 31), “coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica”, a educação foi utilizada como um aparelho ideológico a serviço dos interesses do imperialismo.

Na década de 1940, com o final da II Guerra Mundial, como afirma Leite (1999), o Estado brasileiro, em parceria com a política externa norte-americana, criou a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que visava a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades do campo, por meio da criação de Centro de Treinamentos, onde professores especializados repassariam informações técnicas para os rurícolas, bem como eram realizadas palestras, debates, seminários e dia de campo.

Como o suporte da criação da CBAR em 1948 foi implantada a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural) que posteriormente seria denominada de EMATER. Dessa forma surgiu o Programa de Extensão Rural no Brasil. Conforme Leite (1999, p. 34):

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

A Extensão Rural utilizou-se de estrutura física das escolas e desenvolvia trabalhos diferenciados do qual era realizado pela escola tradicional, criando assim a comparação com a dinâmica pedagógica desenvolvida pelos professores rurais.

Para Leite (1999), os programas de extensão rural tinham um caráter político, pois se pretendia combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que despontava no Brasil, assim como conter os movimentos organizados de trabalhadores. Tinha um caráter social, pois pretendia conter as migrações internas para diminuir o êxodo rural, bem como pretendia acalmar os camponeses que estavam se organizando e o atendimento de parte das reivindicações os acalmariam. Conforme Souza (2010, p. 141) esses programas eram utilizados para “a negação dos conflitos sociais no campo e a afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses das classes dominantes”. Em resumo, os programas de extensão rural objetivavam atender os interesses do imperialismo norte-americano, garantindo, assim, maior controle da agricultura e do território brasileiro.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, que conferia aos Estados e municípios a responsabilidade pela educação primária e média. Com relação à educação do campo a referida lei foi omissa, deixando essa responsabilidade para os municípios. Leite (1999, p. 39) ressalta que “com uma política educacional nem centralizada e nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.”

Dessa forma é possível constatar que a educação do campo não era prioridade, sempre utilizada como manobra para o interesse do capital. E não foi diferente no período da ditadura civil-militar (1964/1985). Leite (1999) esclarece que durante o regime militar houve uma incisiva penetração de subsídio externo norte-americano no contexto educacional em geral. No governo Castelo Branco foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período 1967/1976 que tinha como principal objetivo utilizar o processo educativo rural e urbano como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho.

Com a promulgação da Lei 5.692/71, ainda no contexto da ditadura civil-militar, não se pode observar novidades. Ao contrário, acentuou as divergências existentes no campo educacional. Nessa LDB aparentemente foi aberto espaço para a educação do campo, mas para cumprir o que dizia a Lei eram necessários investimentos por parte dos proprietários rurais e empresas, que não acataram para si essa responsabilidade. Mais uma vez a educação do campo ficou prejudicada. Mas, as consequências dessa Lei foram ainda maiores, pois determinava a progressiva responsabilidade dos municípios com a educação do campo. Assim, ocorreu a municipalização da educação do campo e, como os municípios não tinham condições de assumir essa responsabilidade, o resultado foi, mais uma vez, a precarização da educação do campo.

Se nas ações anteriores às décadas de 1960/1970 o objetivo central da educação do campo era a fixação dos camponeses na terra, observa-se o contrário a partir de então. Em razão da crise do modelo desenvolvimentista, a intensificação da monocultura e a ampliação dos latifúndios, o objetivo passa a ser a retirada do homem do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a modernização da agricultura. Assim, sendo, para um campo sem gente não é necessário investimento em educação do campo.

Na década de 1980, mesmo a legislação normatizando a ampliação do ensino fundamental até a 8ª série, ou seja, tornando obrigatório 8 anos de escolarização fundamental, nas escolas existentes no campo o ensino se limitava de 1ª a 4ª séries em escolas multisseriadas. O ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio praticamente não existia no campo.

Diante dessa breve análise histórica, é possível verificar que a educação do campo no Brasil foi utilizada como manobra, ora para fixar, ora para retirar os camponeses do campo. Diante dessa conjuntura onde a população do campo foi historicamente excluída do acesso às políticas educacionais efetivas, desponta a partir da década de 1980 importantes lutas em defesa da educação do campo.

A Educação do campo e a defesa por uma educação específica

Nas últimas décadas, a Educação do campo tem sido pauta de discussão nas universidades, pelos gestores das políticas públicas e pelos movimentos sociais do campo. E um dos aspectos em discussão dessa pauta está relacionado com a defesa de uma educação do campo específica, diferenciada, dentro de uma proposta de "reforma da educação, adaptada e adequada às condições do meio rural", Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 93).

Dentro da perspectiva, trataremos de duas correntes distintas acerca dessa temática. A primeira foi defendida, a partir da década de 1990, pelo movimento Por Uma Educação do Campo. O mencionado movimento é organizado como coletivo nacional, constituído por diferentes movimentos sociais do campo, que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo prezando pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Souza (2010) ressalta que o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo formou-se por meio da articulação dos movimentos da Via Campesina com o governo brasileiro. A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas em diversos países, inclusive o Brasil, onde conta com participação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores; CPT - Comissão Pastoral da Terra, entre outros. De acordo Bezerra Neto (2016), destaca-se dentro do movimento Nacional Por Uma Educação do Campo o MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que defende a concepção de que a escola pública do campo deve ser pensada e organizada para o trabalho na terra, igualando o trabalho intelectual com o trabalho manual, assim como, um currículo escolar diferenciado, desenvolvido para atender a singularidade do campo.

Munarim (2008) situa historicamente a criação do Movimento Por Uma Educação do Campo em meados da década de 1990, com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade Federal de Brasília. Diz que esse evento foi o "ponto de partida", assim como o "ponto de chegada", haja vista o "processo antes já trilhado", através das "experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos". Munarim (2008) identifica outros momentos significativos referentes ao Movimento Por Uma Educação do Campo, como a realização da primeira Conferência Nacional da área, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO, na realização da citada conferência participaram novos sujeitos institucionais "além do MST, UnB e UNICEF, entram em cena a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)". Como fruto da primeira Conferência foi constituída a 'Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo', com sede em Brasília.

O Movimento Por Uma Educação do Campo, de acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 94) "propõe uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no campo, através de conteúdos específicos para o meio rural, fazendo a apologia de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo". Com a organização desse Movimento foi proposto um "novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo", e um dos primeiros passos foi a defesa pela nomenclatura Educação do campo, conforme explicita Caldart (2004, p. 13):

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações.

Concernente a esse entendimento Kolling, Nery e Molina (1999, p. 29, grifo do autor) também corroboram com a denominação: "Educação do campo", e esclarecem, "[...] este *do* campo tem sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira". Os autores ressaltam também que "[...] não basta ter escolas *no* campo; quer se ajudar a construir *escolas do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo." Assim, defende-se que não se precisa apenas de escolas no campo, mas que nestas escolas exista um projeto político e pedagógico voltado para a realidade camponesa.

Outra problemática tratada nessa perspectiva é relativa à urbanização da educação do campo e a visão discriminatória do rural em relação ao urbano. Arroyo (2007) critica a visão dominante que coloca o campo como lugar do atraso e a cidade como um lugar mais avançado, onde acontece a expressão da dinâmica política, local onde a ação da cultura é mais evidente. Toda essa idealização da cidade corresponde a uma visão negativa do campo. Arroyo (2007) denuncia que essa visão tem inspirado as políticas públicas educacionais e a maior parte das legislações em nosso país. Conforme Arroyo (1999, p. 29):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna.

O Movimento Por Uma Educação do Campo, segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 94), salvaguarda a luta por reformas e políticas públicas em prol da Educação de maneira "adaptada e adequada às condições do meio rural", e acredita dessa forma ser capaz "de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo assim o acesso ao saber àqueles que foram de alguma forma, excluídos".

No tocante da necessidade de políticas públicas específicas para a Educação do campo, Molina (2008, p. 29) salienta:

[...] O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas.

Consoante com a perspectiva do Movimento Por Uma Educação do Campo justifica-se a luta por políticas públicas específicas e por ações afirmativas do Estado para corrigir as grandes e históricas distorções.

A segunda corrente, aplicando os princípios da educação marxista, afirma o inverso da primeira, demonstrando as contradições presentes na proposta de educação do Movimento Por Uma Educação do Campo, a começar pela afirmação da luta por reformas e políticas públicas específicas. Bezerra Neto (2016, p.145) salienta que:

[...] é preciso compreender que não basta fazer reformas, pois o sistema capitalista, por si só, é um sistema opressor, expropriante, que garante ao trabalhador somente a ilusão de que existe a possibilidade de um mundo de liberdade e igualdade entre os homens. Por isso, sem uma mudança no modo de produção, que garanta relações produtivas equânimes, não haverá possibilidades das reformas agrária e educacional transformarem a vida dos trabalhadores.

Outro ponto divergente está relacionado com a "fixação do homem no campo" através do desenvolvimento de educação específica, com pedagogias voltadas para o campo. Para oferecer uma educação do campo transformadora, que de fato atenda aos interesses dos camponeses, são necessárias, além de pedagogias específicas para as escolas do campo, medidas econômicas que favoreçam a permanência dos camponeses. Bezerra Neto (2003, p. 3) explica que:

Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola.

Defender a perspectiva da educação enquanto pedagogias específicas para o campo contribui para escamotear os verdadeiros problemas vivenciados pela população camponesa. Concorrendo para uma visão mínima que, como uma cortina de fumaça, impede uma análise da totalidade.

Com referência à divisão entre campo e cidade que é reforçada pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, Lovato (2003, p.17) ressalta que “[...] o processo educativo é único, tanto rural quanto urbano, não havendo sentido em dicotomizar a educação, pois concebemos a educação inserida no processo histórico e no contexto global da realidade”. A autora segue contrária à defesa de uma escola do campo específica. E levanta o questionamento: “Qual o sentido de especificar a escola em rural ou em urbana? Essa concepção atende a que necessidade da sociedade capitalista?” Haja vista que vivemos numa sociedade capitalista, onde o capital domina o modo de produção e organização, dessa forma não há configuração para espaços diferenciados. Lovato (2003) ressalta que o capitalismo contemporâneo aproveita-se do discurso do específico, do diferente, como estratégia de segmentação da sociedade, tendo por finalidade a implantação de políticas públicas para amenizar os conflitos sociais. Dessarte, a dualidade entre campo e cidade constrói uma falsa representação do real e propicia a divisão da classe trabalhadora.

Souza (2010) manifesta sua divergência teórica com relação as bases da Educação do campo proposta pelo Movimento Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, assim como, ressalta a contribuição que o referido movimento trouxe para a educação do campo ao “mobilizar os camponeses na discussão sobre a educação e trazê-la para a pauta da administração pública”. Porém essa parceria condicionou a Educação do campo, conforme aponta Souza (2010, p. 179):

A parceria dos movimentos da Via Campesina, em especial o MST, com os órgãos do governo brasileiro (MEC, INCRA, NEAD, MDA, etc.), da Igreja Católica (CNBB) e do imperialismo (Unesco e Unicef) demonstra que a educação do campo é, na atualidade, uma educação corporativista, uma vez que a Via Campesina se associa ao Estado com o objetivo de assegurar privilégios em detrimento dos interesses de toda a sociedade brasileira.

As parcerias dentro desse movimento com o governo brasileiro e com o imperialismo descaracterizou sua luta, que se mostra contraditória ao propagar uma posição contra hegemônica, enquanto manteve-se aliado o governo e aos organismos internacionais.

Por assumir uma concepção fundamentada num modelo de educação específica e com a finalidade de “fixação do homem no campo”, os ideais da proposta do Movimento Por Uma Educação do Campo se assemelha ao ruralismo pedagógico, bem como, diante de todas as contradições existentes nesse movimento que o tornam uma estratégia de manutenção do capital. Souza (2014).

O fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura

No Brasil, nas últimas duas décadas foram fechadas 74.550 escolas do campo. No município de Rolim de Moura, lócus da pesquisa em desenvolvimento, a situação não foi diferente. Na década de 1990, existiam 188 escolas multisseriadas localizadas na zona rural, onde o professor atendia as quatro séries iniciais simultaneamente. Entre os anos de 2001 e 2005 todas essas escolas foram desativadas e posteriormente extintas, sendo substituídas por apenas duas escolas polos, estrategicamente localizadas na RO – 010, uma escola polo no sentido Leste e uma no sentido Oeste de Rolim de Moura. Souza (2010, p. 201) expõe sobre os interesses no fechamento das escolas multisseriadas.

O processo de destruição, de 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 de novo tipo, 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.

As escolas multisseriadas ou unidocentes, são caracterizadas pela reunião de alunos de diferentes níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um único professor. Tais escolas ainda são alvo de críticas pelo fato de a seriação ser considerada por muitos a lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Contudo, de acordo com vários pesquisadores, a escola multisseriada se revela uma forma possível e necessária de organização escolar no campo. O perfil da escola do campo multisseriada é contra-hegemônico, por essa razão o modo de produção capitalista incentiva o estigma de que são um retrocesso para o desenvolvimento do país.

Com o fechamento das escolas multisseriadas, firma-se a política de polarização da educação do campo com a construção das escolas conhecidas como centralizadas ou nucleares, em Rondônia são chamadas de escola polo. A maioria dos municípios de Rondônia adotou a polarização de escolas do campo e Rolim de Moura foi um deles. Através de incentivos do MEC – Ministério da Educação, a prefeitura construiu duas escolas polos e fechou as escolas multisseriadas. Segundo Souza (2014, p. 165), “Esse processo iniciou-se por meio de financiamento do Banco Mundial. O Fundescola, nas ações do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), lançou aos municípios a proposta de financiar a construção de escolas polos”.

Em Rondônia a maioria das escolas multisseriadas do campo foram fechadas, embora muitas comunidades tenham se mobilizado e resistido para o não fechamento. Souza (2010) ressalta que nos município em que se destaca a ação dos movimentos sociais do campo, houve “mobilização e luta pela manutenção das escolas”, no entanto, na maioria dos demais municípios as escolas multisseriadas foram fechadas sem resistência.

Com o fechamento das escolas do campo e posterior processo de polarização, o investimento volta-se para o transporte escolar. Em Rondônia o programa de transporte escolar é executado pelo estado em parceria com os municípios e financiada pelo Governo Federal, com recursos provenientes do Banco Mundial.

Em Rolim de Moura os alunos camponeses da Educação infantil e Ensino Fundamental são transportados para as duas escolas polos existentes, já os alunos do Ensino Médio são transportados para as escolas da zona urbana. Para realizar a logística exigida pela polarização das escolas do campo, em Rolim de Moura, assim como na maioria dos municípios brasileiros, é feita a contratação de serviço terceirizado para atender o transporte escolar, tendo em vista que a frota própria do município tem capacidade para atender somente 50% da demanda.

A contratação dos serviços terceirizados é realizada por meio de licitação, porém o que chama a atenção para esse procedimento é a quantidade de denúncias em nível nacional, divulgadas pela mídia, envolvendo casos de irregularidades nesse tipo de prestação de serviço: preços muito acima da média pelo quilômetro rodado; licitações parciais, onde a alternância das empresas contratadas praticamente não existe, denúncias de empresas laranja, criadas somente para participar das licitações, forjando uma concorrência. A consequência disso é uma prestação de serviço inadequado e sem qualidade. Diante dessa conjuntura o mais prejudicado é o aluno do campo ao ser transportado por veículos impróprios, sem segurança, que oferece riscos a integridades desses alunos.

No processo de fechamento das escolas multisseriadas do campo de Rolim de Moura, percebe-se, mesmo diante de uma análise preliminar, intenções imperialistas, com relação ao apoio à construção dos prédios das escolas polos, com relação ao estímulo no desenvolvimento do programa do transporte escolar. Essas ações impulsionam o capital, tendo em vista a grande quantidade de recursos financeiros envolvidos para que elas sejam desenvolvidas.

No entanto, existe outro ponto relevante nas intenções por trás do fechamento das escolas multisseriadas de Rolim de Moura e está relacionado com a questão agrária rondoniense e conseqüente avanço do latifúndio e do agronegócio. O processo de ocupação de Rondônia, promovido pelo Plano de Integração Nacional contribuiu para concentração de terra, além de causar impacto ambiental e cultural, através da destruição dos sistemas ecológicos e culturais das populações tradicionais. Um processo de ocupação com raízes capitalista, fundando numa estrutura agrária concentradora. Oliveira (1998, p. 70) expõe o objetivo dos governos militares com a colonização da região amazônica.

A intenção dos governos militares era regularizar e facilitar o monopólio da terra por grandes corporações agropecuárias e empresas estrangeiras de extração de matéria prima vegetal e mineral, associados ao objetivo de “aliviar as tensões sociais” causadas pelas ocupações de terra pelos camponeses em todo o país.

Dessa forma estruturou-se a questão agrária de Rondônia, demarcada pela concentração de terras e pelos conflitos agrários. De acordo a Comissão Pastoral da Terra de Rondônia (2011) em “Rondônia ¼ partes da terra agrícola está nas mãos de menos de 300 grandes proprietários”. Souza (2010, p. 101) diz que “o desenvolvimento da agricultura capitalista na forma do latifúndio de novo tipo (agronegócio) expressa essencialmente os interesses do capital internacional, que subordina a política pública, congregando todas as ações governamentais em relação à questão agrária”. Essa

prevalência do latifúndio em Rondônia tem por objetivo a desocupação do campo e, estrategicamente, o fechamento de escolas multisseriadas, pois sem escola no campo a maior parte dos camponeses migra para as cidades, onde amargarão o desemprego e a violência urbana aumentando ainda mais os problemas sociais decorrentes da crise do capitalismo em sua fase imperialista.

Conclusão

A análise na trajetória da Educação do campo demonstra que ao longo do tempo ela foi relegada aos padrões do abandono e do descaso. Reproduziu-se a ideia de que o campo é um lugar de atraso e a cidade o lugar da modernidade e do desenvolvimento, estimulando o campesinato a abandonar o campo e a agricultura familiar. A educação do campo nos últimos anos tem sido o foco de estudos de muitos pesquisadores e as contribuições teóricas tem sido expressivas, especialmente em relação à análise de políticas públicas.

Há muitas contradições em relação às concepções de educação do campo. Dentre elas destacamos as duas principais. A corrente formada pelos integrantes do Movimento Por uma Educação do Campo que defende a luta por políticas públicas compensatórias, a fixação dos camponeses na terra, como um explícito retorno ao "Ruralismo Pedagógico" da década de 1920 e a corrente marxista que contesta essa luta na esfera do Estado burguês, afirmando que não basta políticas públicas educacionais para resolver o problema da manutenção e organização autônoma da educação do campo. A educação do campo está inserida num processo mais amplo, como parte de uma organização fundiária determinada pelas classes dominantes brasileiras e pelo imperialismo com objetivo de manter os padrões de exploração das riquezas de nosso país. As políticas de educação do campo não são suficientes para interromper o processo de desocupação do campo na Amazônia, onde se expande a passos largos a monocultura de soja, cana de açúcar, a agropecuária extensiva, etc.

O fechamento das escolas do campo em Rondônia é uma determinação do capital como estratégia de desocupação do campo. O caso de Rolim de Moura é um dos mais graves do Estado. Com a implantação da educação por mediação tecnológica, até mesmo as duas únicas escolas que restaram podem ser fechadas. Um campo sem gente, sem escola, a disposição da monocultura e do agronegócio, a serviço das grandes potências imperialistas. Esse é campo vislumbrado pelo capital, contra o qual camponeses, indígenas, quilombolas, educadores e estudantes vêm resistindo bravamente. Defender a educação do campo em toda sua amplitude é defender o direito a terra para os que nela vivem e trabalham e o direito à educação, assegurado na legislação brasileira. Defender a educação do campo é defender um projeto de nação, de soberania nacional e de transformação social.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 2, Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- _____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, vol. 27, n.72, maio/ago. 2007.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2003.
- _____. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2016.
- _____.; BEZERRA, Maria C. dos Santos. Educação do campo: referências teóricas em discussão. **Revista Exitus**, Pará, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. p. 93-104.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sonia Meire S. A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA. **8,5 milhões de alqueires de Rondônia improdutivos**. 2011. Disponível em: <<http://cptrondonia.blogspot.com.br/2011/06/16-milhoes-de-alqueires-de-rondonia.html>> Acesso em: 22 maio 2017.
- KOLLING, Edimar J.; NERY, Israel J.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação Básica do Campo**. 3. ed. Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 1, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.
- LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOVATO, Deonice C. **A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo**. 2003, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2003.
- MOLINA, Mônica C. A constitucionalidade e a judicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice A. dos. **Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 7, 2008.
- MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**. v. 33 n. 1 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>>. Acesso em: 11 de maio de 2018.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. Campinas: Papyrus, 1988.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.
- _____. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.