

## FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: SILENCIAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

Breno Trajano de Almeida <sup>1</sup>  
Edna Oliveira da Paz <sup>2</sup>

### RESUMO

Esse artigo trata do fechamento de escolas do campo, processo que tem se acelerado nos últimos anos. Iniciando por uma contextualização histórica sobre o início da oferta da educação e da educação do campo no Brasil, bem como sobre os principais marcos legais, o texto avança em três diferentes e interligados contextos, quais sejam i) a não efetivação do regime de colaboração e suas implicações sobre a oferta/manutenção das escolas do campo; ii) o modelo de desenvolvimento agrário que vai na contramão da educação do campo que se desenha como ideal e iii) a opção pelo campo e o papel da escola enquanto espaço de protagonismo das populações camponesas. A partir de revisões bibliográficas e levantamento documental no banco de dados oficiais, percebe-se o desmonte da escola pública e a invisibilidade dos sujeitos do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Políticas educacionais, Fechamento de Escolas.

### INTRODUÇÃO

Todos os dias, crianças e adolescentes são submetidos a horas de estradas, muitas vezes precárias, para chegarem a escola. Após quatro horas de aulas, fazem o trajeto de volta para casa, cansados, e com lição para resolver. Sobra pouco tempo para o convívio com a família ou mesmo para brincar. Essa é a rotina de alunos camponeses que precisam se deslocar para outra comunidade rural ou para cidade, após o fechamento da escola próxima de sua residência.

O descaso retratado nesse exemplo não é de hoje. A educação das populações do campo tem, em sua história, marcas de silenciamento e omissão por parte dos agentes do governo. Pensada a partir de referências da realidade urbana, a educação da população rural desenvolveu-se sem que fosse valorizada a riqueza da diversidade que o Brasil comporta, a exemplo da cultura regional, da economia, da religiosidade, das concepções e olhares sobre o mundo. Em termos históricos, nossa escolarização sempre foi um privilégio de poucos, sobretudo das elites, que dominam e que detêm os meios de produção. A educação no campo, “cuja referência dominante continuava a ser a cultura urbana” (Di PIERRO & ANDRADE, 2004, p. 253), apresentava a constatação mais corriqueira de que a educação escolar que se

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, breno.almeida@ifrn.edu.br;

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Santa Cruz – PB, edinha.paz@outlook.com

dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora.

A sociedade evoluiu, os processos produtivos sofreram profundas transformações, a educação – assim como outros direitos, foi estendida a outros segmentos sociais, mas a divisão do trabalho e de classes continuou a influenciar, mesmo que subliminarmente, a oferta educativa através do tempo, persistindo até os dias atuais.

Este artigo visa refletir sobre a ameaça ao direito à educação das populações do campo com o crescente fechamento de escolas. Desse modo, começaremos com uma contextualização sobre a oferta da educação nesta modalidade de ensino a partir dos anos 90 e, em seguida, pretendemos debater esta problemática sob a ótica de diferentes análises, a exemplo da não efetivação do regime de colaboração e do modelo de desenvolvimento agrário que se desenvolve na contramão da agricultura familiar.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolvimento do objetivo proposto, o trabalho de pesquisa envolveu a revisão documental junto aos bancos de dados dos órgãos oficiais responsáveis pelas publicações de leis e demais marcos legais, programas, ações e indicadores educacionais, a saber: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A revisão documental alcançou, ainda, as principais instituições e órgãos não governamentais considerados parceiros na construção das políticas públicas para as populações residentes no campo, de modo mais específico, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

A revisão bibliográfica acompanhou todo o processo de pesquisa e intencionou produzir o levantamento dos estudos teóricos e empíricos acerca do tema. Incluem-se os livros, teses e dissertações que se julguem relevantes para a discussão crítica da temática em questão.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A EDUCAÇÃO DO CAMPO PÓS 1988: MOBILIZAÇÃO SOCIAL**

A Constituição de 1988, aclamada como a “Constituição Cidadã”, proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse

modo, os princípios e preceitos constitucionais abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, ministrados em qualquer parte do país. Assim, mesmo sem fazer referência direta e específica ao ensino rural no corpo da carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, como se observa no artigo 28 da Lei nº 9394/96.

Nesse interim, enquanto se anunciava a retomada da democracia no Brasil, se intensifica a luta por reforma agrária com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, que traz entre seus princípios a luta por educação do campo, cujo processo se amplia com a realização do “I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA”, promovido pelo MST, no mês de julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

No entanto, é a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro, resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo, trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores e defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.<sup>3</sup>

Essas discussões desencadearam, no Conselho Nacional de Educação – CNE, uma série de encontros e debates que resultaram na apresentação e aprovação do Parecer 36/2001, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2001.

Em 2 a 6 de agosto de 2004, também em Luziânia/GO é realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que se encerra com a DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Carta de Luziânia), subscrita pelo MEC e por diversas entidades, públicas, religiosas e da sociedade civil entre outras.

---

<sup>3</sup> [http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=194:educacao-do-e-no-campo&catid=14:artigos](http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=194:educacao-do-e-no-campo&catid=14:artigos)

Como um dos signatários da II Conferência, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que depois se transformou em SECADI (em 2011, foi agregado o termo Inclusão ao nome da Secretaria) e que, este ano de 2019, foi extinta pelo atual gestão do presidente Bolsonaro.

Embora estejamos vivendo um campo de incertezas no cenário recente, cabe dizer que ainda durante a SECADI, foi institucionalizado o GPT – Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo e incentivado a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo.

Até então, programas e ações voltados para a Educação do Campo, como PRONACAMPO e PROJOVEM – CAMPO, Caminho da Escola, PNBE Temático e PNLDCampo têm buscado elevar o patamar da educação voltada para as populações que vivem no campo e do campo, bem como as formas de se viver nesse espaço.

Para promover o desenvolvimento rural sustentado com justiça social e conquistar uma educação de qualidade para sua população, é imperioso reconstruir no imaginário coletivo uma nova visão do campo. É preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo a que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas. É necessário ainda levar esse olhar para dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que as crianças e jovens possam incorporá-las e vivenciá-las. (DI PIERRO e ANDRADE, 2004, p. 56)

Em 2014, duas legislações sancionadas em março e junho, respectivamente, merecem destaque. A Lei 12.960, que alterou o Artigo 28 da LDB 9394/96, para incluir a manifestação da comunidade como um dos itens a serem observados em caso de fechamento de escolas e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que leva em consideração todo o panorama atual das discussões sobre inclusão, diversidade e igualdade, de modo que, ao longo das metas e estratégias, percebem-se referências à educação do campo, relacionando-a ao desenvolvimento sustentável do país, às formas alternativas de gestão, à importância de observar as particularidades do espaço rural, à formação e valorização dos profissionais que atuam no campo, o financiamento desta modalidade e o seu controle social.

Assim, mais de 450 anos após o início do processo educativo no Brasil, o desenho do que seja a educação do campo, consignada como direito subjetivo na Carta Magna, se configura como política pública indispensável ao processo de construção de uma nação igualitária, porém ameaçada pelo crescente fechamento de escolas do campo, que atingem um contingente de mais de 29,8 milhões de pessoas, que representam 15,17% dos brasileiros, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE de 2012.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO E REGIME DE COLABORAÇÃO

Dados do censo escolar da educação, entre 2008 e 2018, mostram decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana, em relação ao total da educação básica. O censo escolar de 2008 registrou 86.623 escolas rurais e 6.820.044 milhões de matrículas; em 2018, foram 57.609 escolas rurais e 5,4 milhões de matrículas com redução de 29.014 escolas e de 1,3 milhão de matrículas.

Quadro: Situação geral das matrículas em escolas urbanas e do campo/2008 – 2018.

INDICADORES						
Anos	Abrangências	Números Totais	Urbanas	%	Rurais	%
<b>MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA</b>						
<b>2008</b>	Nacional/Geral	53.232.868	46.412.824	87,1	6.820.044	12,8
	Rede Federal	197.532	166.908	84,4	30.624	15,5
	Rede Estadual	21.433.441	20.558.041	95,9	875.400	4,0
	Rede Municipal	24.500.852	18.656.061	76,1	5.844.791	23,8
	Rede Privada	7.101.043	7.031.814	99,0	69.229	0,09
<b>2018</b>	Nacional/Geral	48.455.867	42.982.279	88,7	5.473.588	11,2
	Rede Federal	411.078	355.937	86,5	55.141	13,4
	Rede Estadual	15.946.416	15.116.036	94,7	830.380	5,2
	Rede Municipal	23.103.124	18.603.701	80,5	4.499.423	19,4
	Rede Privada	8.995.249	8.906.605	99,0	88.644	0,09
<b>ESCOLAS EDUCAÇÃO BÁSICA</b>						
<b>2008</b>	Nacional/Geral	199.761	113.138	56,6	86.623	43,3
	Rede Federal	265	213	80,3	52	19,6
	Rede Estadual	32.792	26.549	80,9	6.243	19,0
	Rede Municipal	131.566	51.920	39,4	79.646	60,5
	Rede Privada	35.138	34.502	98,1	636	1,8
<b>2018</b>	Nacional	181.939	124.330	68,3	57.609	31,6
	Rede Federal	701	609	86,8	92	13,1
	Rede Estadual	30.373	25.034	82,4	5.343	17,1
	Rede Municipal	110.220	58.701	53,2	51.519	46,7
	Rede Privada	40.641	39.986	98,3	655	1,6

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

De modo geral, caem as matrículas e o número de escolas da educação básica, tanto em dados totais, quanto nas esferas estadual e municipal, havendo um crescimento na rede privada e também na oferta federal. No período de 10 anos, a rede federal mais que duplicou matrículas e espaços com oferta de educação básica, o que certamente impacta também nos números da educação do campo, consequência da ampliação dos Institutos Federais de Educação, com interiorização de *campi* e de programas como PRONERA E PROEJA.

Em relação à educação do campo o que se destaca, nos dados do Censo Escolar/INEP, é a redução de 29.014 escolas em áreas rurais (quase 3 mil escolas/ano), sendo 28.127 só da esfera municipal.

Outro destaque diz respeito à esfera administrativa da oferta de educação do campo. O que se observa é a predominância absoluta das redes municipais na oferta de matrículas e escolas de educação do campo. Certamente, a maioria da oferta via redes municipais, num país com 5570 municípios, impacta nos processos de manutenção/fechamento de escolas, especialmente nos municípios mais pobres, cujos gestores explicam esse fechamento, e a opção pela nucleação e transporte escolar, por conta dos custos para manutenção de poucos alunos em espaços próximos as suas moradias.

Com a oferta da Educação Infantil e Fundamental, cada vez mais, concentrada na oferta municipal, as demandas dessa esfera administrativa têm se ampliado e os gestores se dizem impotentes frente o impasse entre arrecadação/transferências e os custos crescentes. No entanto, ao estabelecer como competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23, V), a Constituição Federal ensejou o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federativos na garantia do direito à educação, prevendo ainda a definição em leis complementares “de normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem estar em âmbito nacional” (art. 23, § único). Já o artigo 211 preconiza que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, devendo, para tanto, “definir formas de colaboração”, (§ 4º).

Para GHANEM (2010, p.195), “o artigo 211 da Constituição é explícito em obrigar os entes federados – União, os estados, o Distrito Federal e os municípios – a organizarem seus sistemas de ensino em regime de colaboração.” E ainda, “o mesmo artigo 211 ordena aos entes federados que definam formas de colaboração na organização de seus sistemas de ensino”.

Após a aprovação da LDB, a criação do FUNDEF, atual Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB e de outros programas posteriores, instituíram a “parceria” entre os entes por meio da adesão de estados e municípios a políticas e programas que buscam resultados comuns a partir do governo central, mas executados e geridos pelas instâncias locais, amparadas pela autonomia explicitada na Constituição Federal.

Em que pese a regulamentação da transferência de recursos, inclusive para as escolas por meio do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola – é inegável a ausência do debate e

da normatização que concretize o disposto no artigo 211 da Constituição Federal, o que tem contribuído para as limitações ainda presentes na universalização do direito à educação, no Brasil e comprometido o “equilíbrio do desenvolvimento” expresso no art. 23, § único da Constituição Federal e, por consequência, o direito ao acesso, à permanência e à qualidade na escola em igualdade de condições para todos.

É, portanto, nesse cenário, impactado pela aprovação tardia do PNE (previsto para 2011-2020, mas só aprovado em 2014 com validade até 2024), pelo debate em torno da construção de um Sistema Nacional de Educação e pela construção/revisão de Planos Estaduais e Municipais de Educação, que se intensifica o processo de fechamento de escolas voltadas à Educação do Campo.

### **MODELO DE DESENVOLVIMENTO E ESCOLAS DO CAMPO**

A agricultura fixou o homem na terra, superando sua condição nômade. A revolução industrial, o avanço tecnológico e o agronegócio o enviaram para as cidades, configurando uma nova realidade com consequências sobre o espaço geográfico e geopolítico e, para a educação, em especial quando se agravam os conflitos pelo acesso, posse e uso da terra, que envolvem camponeses, assentados, indígenas, quilombolas, ribeirinhos de um lado, e fazendeiros, grileiros, madeireiros, empresários ou mineradores, de outro.

Ademais, as formas de definição do que é o rural no Brasil levam a limitações nas políticas propostas, o que se materializa em três aspectos: “i) uma subvalorização do tamanho do rural brasileiro; ii) uma redução do rural ao agrícola; iii) uma reprodução de duas dicotomias perigosas – separação entre campo e cidade e uma separação entre políticas sociais e produtivas”. (FAVARETO, 2011, p. 53 e 54). Para Veiga (2006, p. 15) “o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais.”

Assim, fica evidente que termos como “rural” e “campo” carregam uma significância política e de desenvolvimento muito maior que os conceitos dispostos em qualquer dicionário, com consequências para a educação do campo.

Um exemplo é o debate que girava em torno da territorialidade do urbano x rural que definia os processos educativos com predominância para o *locus* onde o Estado se localizava e que promoveu uma extensão da educação da cidade para o campo, sem considerar suas diferenças e especificidades, embora a mudança nas normas legais ainda seja real nas delimitações oficiais:

Esse método de delimitação, que incide na determinação de o que é escola rural e o que é escola urbana, conforme adoção insistente e acrítica (ou autoritária?) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é incompatível, por exemplo, com a perspectiva de *território rural*, que apontaria para outro horizonte de educação e desenvolvimento dos povos do campo, ainda que, ao nível do senso comum, isso possa não ser possível de se perceber. (MUNARIN, 2014, p. 90).

A concepção prevalecente hoje busca não somente conceituar educação do campo no contexto da garantia do direito à educação, com base na definição de quem são os sujeitos para os quais se destina essa educação e em qual espaço, mas também integrada à promoção da igualdade entre todos os cidadãos no que tange ao acesso às políticas públicas:

Nesse sentido, de acordo com FERNANDES (2006) a educação na reforma agrária é parte da educação do campo “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (p. 28), mas, apenas parte, por que o campo vai além da questão dos assentamentos e compreende uma diversidade muito maior. Mesmo assim, a continuidade dessa lógica por meio de políticas públicas tem um antagonista, conforme expresso por SANTOS (2010) a partir do próprio Fernandes:

[...] o atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo. (SANTOS, 2010, p. 5).

Daí que também as discussões sobre educação “do e no” campo extrapolam o espaço onde se insere a escola. A questão não é meramente estar “no campo” e sim, ser “do campo”, independente de onde esteja, ou seja, a escola será do campo quanto mais contemplar as questões de formação na perspectiva do direito à terra, à educação, à cultura, à história das lutas, ao trabalho, à dignidade das populações camponesas além de ser gestada e gerida em parceria com a essas populações e não apenas para elas. Para CALDART (2009) a origem deste “do” tem a ver com protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído. (p. 41).

A ressignificação do campo e suas relações no contexto Estado/Território pressupõe as transformações conjunturais necessárias ao desenvolvimento e maturação do modo de produção. Assim, as transformações implicam a reordenação no âmbito da ideologia em geral e do Estado em particular, a educação aí incluída.

## A OPÇÃO PELO CAMPO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

É possível educação básica de qualidade no campo sem que se supere o atual modelo de produção rural, que submete a produção de base familiar à produção patronal, empresarial e química industrial? E mais, é possível uma educação básica de qualidade no campo, descolada do movimento de luta pela vida e trabalho na terra? Com essas indagações, Lopes e Ferreira, abriram o prefácio do livro “Tybysirá - Educação do Campo e Visibilidade Social: uma experiência no sertão do Araguaia” (2004, p.11), afirmando que [...] “é impossível pensar e idealizar a escola do povo do campo, descolada das lutas populares de acesso à terra, pela permanência nela, pelas condições de vida e trabalho digno no campo” (idem, p.13).

No decorrer da vida e em todos os momentos cada sujeito tem um lugar como referência – a família, a vizinhança, a escola, o trabalho, os espaços de lazer, o município, a região, o mundo. Nos espaços produzidos pela ação humana na relação com a natureza, os homens e as mulheres foram construindo formas de viver e conviver conforme as condições dadas e históricas (feitos/herança de gerações anteriores, descobertas e redescobertas no cotidiano da existência) que vão sendo acrescidas, modificadas, transformadas conforme as necessidades criadas pelos próprios sujeitos no território que ocupam.

No processo de constantes mudanças, ao mesmo tempo em que os homens e mulheres transformam o meio, se transformam e refazem sonhos, desejos e expectativas em relação aos outros sujeitos, e ao lugar no qual estão imediatamente inseridos. Isso os move na direção de novas descobertas, de reinvenção de novas estratégias de produção e reprodução da vida seja lá em que pedaço desse planeta esses sujeitos estejam.

Em se tratando da educação escolar esse momento inquietante é, ou deveria ser impulsionador das descobertas, de elaboração e reelaboração de proposições, de qualificação para melhor contribuição na melhoria da qualidade de vida em todas as dimensões. Mas será que a educação escolar tem dado essa contribuição?

Historicamente a educação escolar que se dirige às diferentes regiões do Brasil foi guardiã de um ranço da cultura de colonização. Pensada a partir de referências de uma determinada realidade, geralmente no Sul e Sudeste, foi destinada às demais regiões ignorando a riqueza da diversidade que o Brasil comporta, a exemplo da cultura regional, da economia, da religiosidade, das concepções e olhares sobre o mundo, na herança da colonização.

Portanto, a constatação mais corriqueira é a de a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito

universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa. (MARTINS; 2006, p.38).

Para o autor, a realidade não é homogênea e que as pessoas constroem diferentes formas de viver e de conviver, conforme as especificidades e potencialidades de cada lugar. Dessa forma as escolas deixam de cumprir a sua função social e negam aos estudantes o direito de compreender o universo no qual estão inseridos e as demandas para manter e ampliar esse universo.

Os movimentos sociais e as entidades de trabalhadores do campo e da educação lograram conquistar espaços, notadamente após o final da década de 1980, avançando em políticas públicas e em parcerias que possibilitaram, por exemplo, a ressignificação conceitual de educação rural para educação do campo. Parece simples, no entanto, “escola do campo” e “escola rural” longe de serem sinônimos representam projetos antagônicos especialmente se considerados os sujeitos e o próprio espaço do “campo”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dos tempos, a educação escolar, tem sido tratada como um privilégio de poucos – os que dominam e que detém os meios de produção. As conquistas de políticas públicas do campo foram sempre mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos de interesse.

Considerando que sequer o conceito de Educação do Campo existia há menos de duas décadas atrás; que a concepção de educação para as populações do campo remonta ao período da família real no Brasil; que passou por etapas que visavam diminuir a migração e aumentar a produção agrícola e, observando o processo histórico da educação camponesa por meio de seus atos legais, pode-se perceber que houve passos largos, reafirmando a proposta de construção de uma educação contextualizada, onde se promova um desenvolvimento efetivo para cidadãos e cidadãs, que vivem no campo e do campo.

A manutenção das escolas do campo com a devida inserção das comunidades na sua discussão para além do cumprimento de um ato legal, significa a integração social das populações do seu entorno para a concretização de um direito público, subjetivo e intransferível. O atendimento da educação do campo depende dos vácuos a serem preenchidos em especial pela adequação das diretrizes e a medida que um sistema de cooperação universalize um atendimento escolar que garanta à população um futuro solidário, democrático, justo e de qualidade, no espaço em que escolheram viver e conviver.

Em junho de 2018, na Paraíba, foi lançada, em Campina Grande, a Campanha Contra o Fechamento de Escolas do Campo, durante a avaliação do Encontro Nacional de Agroecologia (ENA).<sup>4</sup>

A luta pela continuidade da oferta de educação pública e de qualidade no campo e contra o fechamento de escolas no espaço rural motivou também a realização, em julho de 2018, do I Encontro Nacional das Crianças Sem Terra, reunindo mais de mil crianças de todos os estados, em Brasília/DF, para debater os direitos dos sem terrinhas e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Neste contexto cabe ainda destacar a atuação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, que no último mês de abril, realizou um Encontro Nacional em Brasília/DF, onde o objetivo principal foi “pensar métodos de atuação para garantir a permanência de tais políticas”. Duas questões lideraram as discussões: i) o contínuo fechamento de escolas rurais e ii) a insegurança em relação à continuidade de ações como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Os números do Censo e as questões mobilizadores das ações mais recentes demonstram que o debate sobre a oferta educacional, que amplie os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo, se faz necessário e urgente, tanto nas esferas governamentais, quanto na própria sociedade. As demandas reveladas a cada ato e/ou encontro tornam visíveis milhares de sujeitos, cujos direitos consignados constitucionalmente têm sido, intencionalmente, disfarçados por um véu de invisibilidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. Relatório Geral de Avaliação Externa do PRONERA, São Paulo, 2004. Disponível: [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faixa\\_4.2.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faixa_4.2.pdf) Acesso: jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**. Publicada em de 25 de junho de 2014. PNE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1/2002. Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

<sup>4</sup> <http://www.mst.org.br/2018/07/20/lancamento-da-campanha-contr-o-fechamento-de-escolas-do-campo.html>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei n. 9.394). Publicada em 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

FAVARETO, A. A natureza e os limites do rural na sociedade brasileira contemporânea. In: **Pobreza Rural: concepções, determinantes e proposições para a construção de uma agenda de políticas públicas**. Renato Maluf, Lauro Mattei, Silvia Zimmermann e Valdemar Wesz Junior (autores); Carlos Miranda e Breno Tiburcio (orgs). Brasília: IICA, 2011. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável: Edição Especial).

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

GHANEM, Elie. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. IN: **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Organizado por Romualdo Portela e Wagner Santana – Brasília: UNESCO, 2010.

Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, 1997.

Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html> Acesso: fev. 2019

MARTINS, Josemar da Silva. **Tecendo a Rede: Notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras excedências**. 2006. p. 344. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.

MOLINA, Mônica Castagna. In CONAE 2014, Coletânea de Textos, Mais Gráfica Ed. Brasília-DF.

MUNARIM, Antônio. In CONAE 2014, Coletânea de Textos, Mais Gráfica Ed. Brasília-DF.

Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Araguaia e Assessores do Projeto – Ana Maria de Oliveira Lopes e Eudson de Castro Ferreira. Tybysirá – Educação do Campo e Visibilidade Social: uma experiência no sertão do Araguaia, Idéa Editora, Brasília, 2004.

SANTOS, Jânio Ribeiro, Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras – SE, set. 2010. Disponível:

<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque-sobre-as-classes-multisseriadas/view>. Acesso: Jul. 2019.

SILVA, Maria Do Socorro. In CONAE 2014, Coletânea de Textos, Mais Gráfica Ed. Brasília-DF.

VEIGA, José Eli da. Mudanças nas relações entre espaços rurais e urbanos. Em Economia e Território no Brasil Contemporâneo, ed. Elzira de Oliveira y Rosélia Piquet. [http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/Livros/2007\\_b\\_MUDANCAS\\_RUR\\_URB.pdf](http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/Livros/2007_b_MUDANCAS_RUR_URB.pdf). Acesso: jun.2019