UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

KARINA FELTRACO DA SILVA

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DA HISTÓRIA DE FOZ DO IGUAÇU

FOZ DO IGUAÇU-PR
2024

KARINA FELTRACO DA SILVA

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DA HISTÓRIA DE FOZ DO IGUAÇU

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.
Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade
Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins.

FOZ DO IGUAÇU-PR

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Feltraco da Silva, Karina
O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DA HISTÓRIA DE FOZ DO IGUAÇU / Karina Feltraco da Silva; orientador Fernando José Martins. -- Foz do Iguaçu, 2024.
109 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2024.

1. Educação do campo. 2. Fechamento de Escolas do Campo. 3. Nucleação. I. Martins, Fernando José, orient. II. Título.

SILVA, Karina Feltraco. **O fechamento das escolas do campo: um olhar a partir da história de Foz do Iguaçu.** 109 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) –Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Fernando José Martins. Foz do Iguaçu, 2024

Aprovado em: 26 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Fernando José Martins - Orientador Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

_____

Prof. Dra. Luciana Vedovato – Membro Interno Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

_____

Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho – Membro Externo Universidade Estadual do Ceará - UECE

EPÍGRAFE

“*O sistema não teme o pobre que passa fome,*
teme o pobre que sabe pensar”.
Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a Deus e a meus familiares com gratidão;
e a todas as crianças excluídas do direito
a uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pelo dom da vida e por me permitir vivê-la com dignidade e amor.

Aos meus familiares, sou grata pelo incentivo durante meus estudos, em especial a minha mãe pelo apoio irrestrito e por se alegrar com as minhas conquistas.

Aos meus colegas de curso, que dividiram as expectativas de um mundo melhor e que para sempre estarão marcados em minha vida.

Aos mestres a gratidão por dividirem o saber e a esperança de viver num mundo melhor, especialmente ao Professor Dr. Fernando José Martins, que se dedicou em orientar este trabalho.

Minha gratidão a todos que me apoiaram!

SILVA, Karina Feltraco da. **O fechamento de escolas no campo: um olhar a partir da história de Foz do Iguaçu.** 2024. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

RESUMO

A Constituição Federal brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinam que a educação é um direito de todos, portanto, retirar das crianças que habitam o campo o direito de estudar é crime. A concepção de educação do campo e a constatação do fechamento de escolas, é objeto de análise documental de decretos e portarias cedidos pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu e buscou descrever o fechamento de 15 escolas no município, usando como exemplo a Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio que ainda resiste na luta contra o fechamento para evitar o encerramento da educação do campo no município. O objetivo do estudo foi apresentar uma análise acerca do fechamento de escolas do campo, desde o conceito, produção acadêmica sobre o tema, fechamento de escolas em Foz do Iguaçu até a ilustração da única escola do campo que restou no município de Foz do Iguaçu e, que luta para se manter. Para operacionalizar a pesquisa foi utilizada uma metodologia com abordagem qualitativa caracterizada por objetivos de natureza descritiva, analisando documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e realizando uma revisão integrativa de publicações digitais que permitem compreender o contexto do fechamento de escolas do campo no Brasil. O caso de Foz do Iguaçu possui peculiaridades histórico geográficas que contribuíram para o fechamento de pelo menos 15 escolas, o que tem como causa o avanço da urbanização após a construção de Itaipu, a redução do território do município com a inundação da Hidrelétrica e o desmembramento do Município de Santa Terezinha de Itaipu. O município possui pequenos espaços de áreas rurais localizadas ao sul na região limítrofe com o Parque Nacional do Iguaçu e ao norte na região próxima ao lago onde está localizada a Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio. Conclui-se que se trata de uma peculiaridade que necessita ser pensada para evitar que a última escola do campo seja extinta no município de Foz do Iguaçu.

Palavras-chaves: Educação do campo. Nucleação. Políticas educacionais.

SILVA, Karina Feltraco da. **The closing of schools in the countryside: a look at the history of Foz do Iguaçu**. 2024. Dissertation (Master's in Society, Culture and Borders) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education determine that education is a right for all, therefore, depriving children living in rural areas of the right to study is a crime. The concept of rural education and the closure of schools are the subject of a documentary analysis of decrees and ordinances provided by the Municipal Government of Foz do Iguaçu. It sought to describe the closure of 15 schools in the municipality, using as an example the Brigadeiro Antônio Sampaio Rural Municipal School, which still resists in the fight against closure to prevent the end of rural education in the municipality. The objective of the study was to present an analysis of the closure of rural schools, from the concept, academic production on the topic, school closures in Foz do Iguaçu to the illustration of the only rural school that remains in the municipality of Foz do Iguaçu and is fighting to survive. To operationalize the research, a methodology with a qualitative approach characterized by descriptive nature objectives was used, analyzing documents provided by the Municipal Education Department of Foz do Iguaçu and conducting an integrative review of digital publications that allow understanding the context of rural school closures in Brazil. The case of Foz do Iguaçu has historical and geographical peculiarities that have contributed to the closure of at least 15 schools, caused by the advancement of urbanization after the construction of Itaipu, the reduction of the municipality's territory due to the flooding caused by the hydroelectric plant, and the division of the Municipality of Santa Terezinha de Itaipu. The municipality has small rural areas located to the south on the border with the Iguaçu National Park and to the north in the region near the lake where the Brigadeiro Antônio Sampaio Rural Municipal School is located. It is concluded that this is a peculiarity that needs to be considered to prevent the last rural school from being extinguished in the municipality of Foz do Iguaçu.

Keywords: Rural education. School closure. Educational policties.

LISTA DE SIGLAS

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
APEC	Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SMED	Secretaria Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ENERA	Educadores da Reforma Agrária
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos sobre o fechamento das escolas do campo..... 60
Quadro 2 – Abordagem aos currículos das escolas do campo..... 65
Quadro 3 – Discussões sobre o contexto sociopolítico da Educação do Campo..... 68
Quadro 4 – Textos sobre nucleação para fechamento das escolas do campo.. 72
Quadro 5: Visão geral dos documentos cedidos pela SMED..... 80
Quadro 6: Escolas Municipais fechadas em Foz do Iguaçu..... 83
Quadro 7: Síntese da divisão administrativa do município de Foz do Iguaçu..... 86
Quadro 8: Escolas fechadas em Santa Terezinha de Itaipu, 1980/2006..... 89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Foz do Iguaçu em 1945..... 85
Figura 2: Mapa atual de Foz do Iguaçu..... 85
Figura 3: Mapa da divisão territorial de Foz do Iguaçu..... 94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO: RELATOS PELA PRÁXIS, LEGISLAÇÃO E REALIDADE. 23

1.1. Gênese: a construção da Educação do Campo e seus fundamentos 23

1.1.1 Educação Rural 30

1.1.2 Educação do campo 34

1.2 Leis e definições da Educação do Campo 39

1.3. Do movimento à escola, um passo necessário 42

CAPÍTULO II- FECHAMENTOS DE ESCOLAS DO CAMPO E RURAIS NO BRASIL 53

2.2 O contexto neoliberal do fechamento das escolas 58

2.3 Revisão bibliográfica sobre o Fechamento de escolas, ... 62

2.4 O currículo da educação do campo em debate 68

2.5 Estudos sobre a organização sociopolítica da educação do campo 71

2.6 A Nucleação e o Processo de Fechamento das Escolas do Campo. 75

CAPÍTULO III- HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO E RURAIS EM FOZ DO IGUAÇU-PR 81

3.1 O percurso da pesquisa documental 82

3.2 Desmembramento do território: o caso de Santa Teresinha de Itaipu 87

Fonte: PMFI, 2013. Disponível em: http://www.pmfi.pr.gov.br. 90

Nota: Adaptado por FELTRACO, 2024) 90

3.3 A cidade chega ao campo: novas configurações urbanas 92

3.4 A resistência da Educação do Campo: “Fechar escola é crime”: o caso da Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio. 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS 107

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar as questões relacionadas ao fechamento das escolas do campo resultam do trabalho, pois ao atuar na Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio – Ensino Fundamental, passei a perceber o quanto é injusto com as crianças do campo ter que viajar até quase uma hora para acessar uma escola urbana e não encontrar na escola os conhecimentos relacionados à realidade em que vivem e convivem. Os currículos das escolas urbanas não atendem às necessidades de aprendizagem das crianças do campo. A escola do campo Brigadeiro Antônio Sampaio é a última escola do campo instalada no município de Foz do Iguaçu e nos últimos anos foram fechadas as demais escolas do campo por medida de economia. A educação do campo tornou-se espaço de resistência e luta em relação fechamento das unidades.

O município de Foz do Iguaçu conta com apenas uma escola do campo na atualidade, o que conduz à necessidade de uma compreensão dos fatos que conduziram ao fechamento das escolas do campo que já existiram no município e que se destinavam à formação educacional de grande parte da população. O município de Foz do Iguaçu já contou com 16 escolas do campo e rurais, mas atualmente, somente uma escola resiste e continua funcionando como escola do campo no bairro Alto da Boa Vista.

A presente dissertação tem o objetivo de apresentar uma pesquisa acerca do tema do fechamento de escolas do campo, desde o conceito, produção acadêmica sobre o tema, fechamento de escolas em Foz do Iguaçu até a ilustração da única escola do campo que restou no município de Foz do Iguaçu e, que luta para se manter.

A educação no Brasil passou a ser de direito para todos os brasileiros, essa garantia só se foi dada por meio da Constituição Federal em 1988, pois antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar”. Em outras palavras, a Constituição fala da responsabilidade do Estado à garantia do direito à educação e de qualidade, nela o ensino público era abordado sempre como um auxílio à parte da sociedade que não podia custeá-lo.

Desde meados de 1988, quando esse direito começou a ser de toda a comunidade, as pessoas que trabalhavam e residiam nos campos tiveram maiores obstáculos para alcançar esse direito à educação, mesmo sendo garantido a toda população. A dificuldade no acesso à educação é histórica e é dada por diversos motivos como, por exemplo, a dificuldade de chegada até as comunidades rurais, problemas em ter locais e estruturas preparadas e adequadas para que de fato acontecesse esse acesso à educação.

Para entender as condições e a necessidade em se discutir e se pensar a educação do campo é importante repensar a questão dos direitos sociais e da identidade de uma sociedade dividida em classes, castas, condições étnicas, raciais, de gênero e tantas outras classificações humanas. No Brasil, a dimensão continental do país e sua formação sociodemográfica indica que há um alto contingente de brasileiros que se dedica à produção no campo, o que conduz também à divisão da sociedade entre população urbana e população camponesa ou rural.

Rossato e Praxedes (2015, p.13) pontuam que: “29 milhões de seres humanos, cerca de 15 milhões de homens e 14 milhões de mulheres em mais de 8 milhões de residências [...] vivem no campo brasileiro”. Os autores apresentam uma reflexão a respeito de que, mesmo com uma população que se apresenta maior que a população de muitos países, os habitantes do campo no Brasil encontram dificuldade e exclusão quando se refere ao direito à educação.

Neste contexto, a justificativa para a realização deste trabalho é conhecer, do ponto de vista documental e histórico, a sistemática do fechamento das escolas do campo no município de Foz do Iguaçu, pois atualmente, somente uma escola do campo resiste à política que liquida o espaço de construção de conhecimento e de reconhecimento dos habitantes do campo. Assim, enquanto educadora e pesquisadora dessa escola do campo, busco a construção de saberes a partir da análise histórica do fechamento das escolas que antes existiam em Foz do Iguaçu e que, atualmente, não existem mais, seja porque foram urbanizadas ou porque foram extintas pelo bem da economia a partir da municipalização do ensino fundamental.

Os estudantes brasileiros que habitam as áreas rurais sempre encontraram dificuldades em sua formação. A educação do campo passa também pelas questões político ideológicas como as disputas pela posse de terras, os movimentos pela reforma agrária que atuam na organização curricular das escolas localizadas e direcionadas para o ensino no campo.

Estudos recentes desenvolvidos por Goulart *et al.* (2020) questionam as condições postas para o desenvolvimento da educação do campo.

> É preocupante e dolorido vermos tanto abandono e descaso em relação às políticas públicas municipais e estaduais para as escolas do campo. Por isso, perguntamos: que interpretação se dá à Constituição de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, à LDB de 1996, às Diretrizes operacionais para as Escolas do Campo de 2002, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /2010 e ao Decreto nº.7.352 de 2010 referente à política de Educação do Campo? Essas leis não são suficientes para fazer valer o direito à vida, à escola, à educação e atenção às crianças do campo? Por que ainda há tantas crianças "fora do lugar"? Sem dúvida esse debate precisa chegar aos prefeitos eleitos recentemente em todo o Brasil. Que não nos cansemos de dizer: "Fechar escola é crime!" (GOULART *et al*., 2020, p.17).

Afirmações como a estabelecida por este grupo de pesquisadores liderado por Goulart et al. (2020) desenvolvem uma percepção de que já se passaram mais de 30 anos da legislação que garante o direito à educação e muito pouco foi feito para preservar esse direito, ao contrário a política de fechamento das escolas do campo é alicerçada por questões econômicas de quem não possui a visão de que a educação do campo deve se voltar para atender às necessidades da população do campo.

Assim, o fechamento de escolas do campo acabou se tornando uma luta histórica e necessitou da criação de políticas públicas para que esse direito fosse realmente garantido para a comunidade do campo e com isso alguns programas iniciais foram surgindo como, por exemplo, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO e, Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, estes programas posicionam-se radicalmente contrários à política de fechamento das escolas do campo.

Todas essas ações voltadas para a educação no campo começaram a dar resultados, pois segundo levantamento do Censo do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) foi pontuado que até 2005 houve considerável aumento no número de escolas localizadas na zona rural. Para o mesmo ano, apontou-se que grande parte da oferta de educação básica no país acontecia nestas escolas (BRASIL, 2007, p. 23).

Mesmo após a crescente elevação dos números de escolas localizadas na zona rural ações com o intuito de fechar essas escolas começaram a crescer de forma excessiva e esses movimentos perduram até os dias atuais.

Freitas (2022) cita a seguinte colocação:

> Segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. Em 2020, cerca de 291 escolas foram fechadas em áreas rurais do estado do Pará. Esses fatores evidenciam a negação do Direito à Educação dos povos camponeses, indígenas e quilombolas e impactam negativamente na qualidade dos processos educativos dos sujeitos em seus territórios (FREITAS; 2022; P.1).

Ou seja, a maior parte de escolas que foram fechadas no Brasil nos últimos vinte anos estavam localizadas em territórios de zona rural, essas ações de fechamento se estenderam por todo o país, quando isso acontece o direito à educação que deveria ser de todos passa a ser, de alguma forma, negado para uma parte específica da sociedade, consideradas minorias, Tais como os povos camponeses, indígenas e quilombolas e sem-terra.

O movimento de fechamento de escolas do campo teve início em meados de 1970 e 1980 de acordo com o CEB/23/2007, esse movimento começou a se expandir mais ainda em decorrência da LDB de 1996 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a partir daí começaram a surgir as chamadas escolas nucleadas , esse tipo de escolas “começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano” (SANTOS, GARCIA; 2022; p. 270). Essas escolas denominadas de nucleadas se formavam a partir da junção de várias escolas de pequeno porte ou de chamadas ‘salas isoladas’ que eram fechadas e os alunos todos reunidos em uma mesma escola.

Esse movimento ganhou força e as principais justificativas eram “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem” (CNE/CEB nº 3/2008, p.6). Estes motivos se tornavam pouco significativos, pois para que o movimento de nucleação das escolas acontecesse, era necessário a suspensão e fechamento de outras escolas.

No Paraná as medidas não fogem à regra, Caldas (2023) pontua que o grupo da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC) denuncia retrocessos promovidos pela SEED PR. Desde o ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) estabeleceu que as Escolas Públicas do Campo com menos de 35 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), passariam a se organizar como classe multisseriada, ou seja, numa mesma sala de aula o professor ensina e atende alunos de diversos anos e idades, isso resulta e promove o fechamento de escolas pelo estado, para gerar economia, mesmo sem consultar a comunidade sobre as necessidades da mesma.

Essa proposta contribui para esvaziar os conteúdos curriculares e indica a ausência completa de recursos para se concretizar. O processo conduz os alunos à desistência e causa retrocesso na educação no campo. Para estas mudanças não houve aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e, fugindo ao que estabelece a lei, não houve diálogo com as escolas e comunidades. Essa ação é entendida pelos professores que integram a APEC como ações do governo que incentivam o êxodo rural. Desde 2007 a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) fechou aproximadamente 569 escolas no Paraná, favorecendo ao êxodo rural (CALDAS, 2023).

Dentro do contexto da educação voltada para a formação dos camponeses, pode-se considerar que existe um significado que diferencia a educação do campo da educação rural. Essa percepção de significado diferenciado está relacionada aos objetivos da educação. Enquanto a educação do campo tem origem nos movimentos sociais e lutas dos habitantes trabalhadores do campo, a educação rural se apresenta como um projeto do capitalismo em busca de manter a hegemonia da educação ambígua, pois educar os camponeses é disseminar a luta de classes no ambiente, o que não interessa aos atores do agronegócio que buscam manter a posse da terra e a utilizam para obter riqueza em detrimento dos direitos de todos.

No município de Foz do Iguaçu foram fechadas várias escolas do campo e rurais nos últimos anos, a justificativa é que o número de alunos não demanda economicamente, o que torna mais fácil fornecer transporte escolar para as crianças do campo serem transferidas para escolas urbanas. Somente uma escola do campo resiste à extinção em Foz do Iguaçu, é a Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio– Ensino Fundamental e está localizada no bairro Alto da Boa Vista, à qual sou integrante do corpo docente.

Em função da vivência e conhecimento dessa realidade por meio da atuação profissional na única escola considerada ‘Do Campo’ de Foz do Iguaçu, surgiu o questionamento e intensa vontade de pesquisar sobre as histórias de unidades escolares rurais e do campo que tiveram seus fechamentos decretados ao longo da existência da cidade, bem como também conhecer e entender a trajetória de luta e resistência para nos dias atuais existir apenas uma escola reconhecida como escola do campo no município.

A educação é direito de todos, a legislação assim o prevê. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, em interação com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentam todos os setores educacionais incorporados numa série de inovações pedagógicas, entre eles a educação voltada aos alunos que residem nas áreas rurais.

Os alunos das escolas que são fechadas, são sistemática e compulsoriamente transferidos para as escolas urbanas, desconsiderando a realidade social e cultural à qual o aluno está inserido. Neste aspecto, considera-se somente as questões da aplicabilidade de recursos econômicos da administração pública, sem levar em conta que estes recursos provêm da produtividade que as pessoas empreendem, independentemente de estarem localizadas no campo ou na cidade, os recursos públicos não podem ser utilizados para suprimir direitos sociais de quem gera as bases econômicas que mantêm o sistema em funcionamento.

Diante disso, cabe lembrar que a escola urbana não pode ignorar a presença dos alunos do campo sem desenvolver ações que os integre ao processo de conhecimento, visto que tanto o objetivo da escola quanto a necessidade social estão previstos e são amplamente discutidos tanto nos meios políticos quanto educacionais, que nem sempre o fazem, ignorando o contexto ao qual o estudante da área rural está inserido.

A formação básica comum é, constitucionalmente, definida pelos conteúdos mínimos, cabendo aos subsistemas sua complementação para imprimir aos currículos uma característica regional. Logo, a proposição do currículo mínimo básico pressupõe o reconhecimento da necessidade de conteúdos corretos, desenvolvidos por pessoas qualificadas e ajustadas à realidade, admitindo-se, no entanto, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Desta forma, percebe-se que o desenvolvimento da educação oferecida aos alunos oriundos dos meios rurais que frequentam escolas urbanas apresenta séria

desvantagem, pois ainda é incipiente o desenvolvimento de ações que minimizem os problemas que estes alunos enfrentam para ter acesso ao conhecimento escolar, que são representados, principalmente pela distância entre a casa e a escola, falta de transporte, dificuldade de acesso à biblioteca, dificuldade de acesso em dias chuvosos e de inverno, além de receber uma formação voltada à vivência urbana e inadequada aos desafios de aprendizagem das áreas rurais.

A ausência de escolas de educação do campo e falta de políticas específicas para o atendimento dos alunos que residem em áreas rurais próximas aos centros urbanos se apresenta como um dos fatores que obriga os alunos a frequentar escolas urbanas, entretanto, a escola pública urbana não está preparada para incluir socialmente os alunos do campo, deixando de desenvolver práticas que lhes permita a formação de valores e a identidade do habitante do campo.

A educação apresenta-se como um espaço dinâmico que se movimenta, com decisões de gestão, pedagógicas e políticas que se definem a todo momento. Neste contexto, a política de fechamento das escolas do campo ignora os ideais e as lutas do homem do campo, não reconhecendo o espaço humano como sendo de produção da vida, mesmo quando considera ser possível transformar a realidade dos trabalhadores que historicamente resistem à opressão social e política.

Para desenvolver essa pesquisa a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, um método que foca mais na natureza do particular de toda a multisseriação na educação do campo. Segundo Bortoni - Ricardo (2008) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), ou seja, a pesquisa de abordagem qualitativa é um estudo que permite analisar e identificar características e dados com maior propriedade dentro da temática escolhida.

Os procedimentos escolhidos para desenvolver esta pesquisa serão a pesquisa bibliográfica e documental, analisando os documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Brigadeiro Antônio Sampaio.

A pesquisa bibliográfica se propõe a buscar aspectos históricos, políticos e conceituais sobre a educação no campo, como também movimentos e ações de fechamentos de Escolas do Campo, usando entre outros autores Hage (2006, 2014); Gonçalves e Martins (2020); Souza (2018). A pesquisa bibliográfica é a que consiste em leitura, fichamentos, resumos de matérias já elaboradas acerca do tema

investigado com o intuito de dar suporte à pesquisa de campo como por exemplo: livros, artigos, entre outras produções científicas.

Para construir os conhecimentos teóricos a respeito do fechamento de escolas do campo, realizou-se uma análise sistemática de publicações digitais de pesquisas sobre a Educação do Campo. Assim, foi realizada uma busca por publicações digitais com recorte temporal entre 2015 – 2022, na base de dados do Portal da Capes. A busca selecionou textos a partir dos descritores “Fechamento de Escolas do Campo” e “Educação do Campo” com recorte entre os anos de 2015 – 2022, publicados em português, pois em 2014 houve adequações na legislação, estabelecendo o direito das comunidades onde as escolas devem ser fechadas a se manifestarem sobre o fechamento.

A análise sistemática é ampla e pode incluir estudos diversos, experimentais e não-experimentais, que busquem compreender um fenômeno. Os dados da literatura teórica e empírica são comparados, assim, surgem a definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. Trata-se de buscar uma amostra ampla, com propostas múltiplas e capazes de gerar um panorama de conceitos complexos e teorias relevantes (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

A busca resultou em 43 artigos científicos publicados em língua portuguesa, após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 07 artigos que estavam repetidos nas bases de dados, 8 artigos não estavam disponíveis para salvar e 8 textos eram irrelevantes para o tema em estudo, pois abordavam problemas de outras regiões do Brasil. Foram selecionados 21 artigos relacionados ao fechamento de escolas do campo, foram excluídos os textos anteriores a 2015, em língua estrangeira e os não relacionados à pergunta de pesquisa: “Por que as políticas de cunho neoliberal avançaram sobre a organização das escolas do campo e fecharam tantas unidades ignorando a legislação educacional e a própria Constituição Federal?*”.*

Os artigos foram numerados, categorizados por assunto, e apresentados em tabelas que sintetizam a descrição da referência dos autores e estudos, objetivos, método e resultados de cada pesquisa, em seguida apresenta-se uma discussão dos achados de cada pesquisador.

Já a pesquisa documental de acordo com Gil (2002)

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL; 2008; P. 53)

Ou seja, é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc. Neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu disponibilizou documentos que contribuem para esclarecer as causas de fechamento de escolas e como o município vem se responsabilizando pela educação das crianças do campo em suas diferentes instâncias e níveis educacionais, embora essa questão não seja adequada, pois a realidade de uma criança que habita no campo é diferente da realidade das crianças urbanas e, essas diferenças têm que ser respeitadas pelo bem das crianças.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta um breve relato histórico e documental sobre a Educação e a Escola do Campo. Nele contextualizamos os princípios que regem a educação do campo e descreve-se a realidade da educação do campo no Brasil, indicando as causas das lutas em defesa dessa educação estarem em constante movimento.

No segundo capítulo expõe-se propõe um debate acerca do fechamento de escolas do campo e rurais no Brasil, oriundos, em grande parte, da pesquisa bibliográfica. Da mesma forma, analisam-se os movimentos em defesa da educação do campo e porque as políticas de cunho neoliberal avançaram sobre a organização das escolas do campo e fecharam tantas unidades ignorando a legislação educacional e a própria Constituição Federal. O assunto é tratado por pesquisadores da Educação do Campo e a análise de publicações é uma atividade que contribui para enriquecer as afirmações realizadas neste estudo. Desta forma, propõe-se realizar uma revisão integrativa de textos sobre a educação do campo.

O terceiro capítulo é composto pela história das escolas do campo e rurais do município de Foz do Iguaçu, localizado no estado do Paraná. Aqui mostra-se uma

análise documental da história das escolas rurais e do campo. Os documentos cedidos pela SMED de Foz do Iguaçu apresentam aas causas do fechamento de tantas escolas e descreve a influência do desenvolvimento da fronteira ser tão incisivo sobre este tipo de educação. Assim, também se descreve a luta contra o fechamento da última escola do campo de Foz do Iguaçu, seu funcionamento e estrutura, além da considerável importância em manter a escola funcionando para atender às necessidades de aprendizagem dos moradores da área rural.

CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO: RELATOS PELA PRÁXIS, LEGISLAÇÃO E REALIDADE.

No decorrer deste capítulo é descrito de forma mais aprofundada como ocorreu a práxis[1] dentro da Educação do Campo em relação a como ela acontece nos dias de hoje, partindo prioritariamente de uma prática pedagógica emancipatória e dialógica com sua comunidade.

Cabe também descrever os pressupostos teóricos da educação do campo e rural e suas principais características enquanto indicadores de causa dos movimentos pedagógicos em sua defesa.

Também serão abordados os marcos legais na legislação e uma breve descrição dos seus conteúdos e trajetos para tornar a Educação do Campo, como é hoje, considerada uma modalidade educativa do sistema nacional, representando uma junção de toda legalidade envolvida em torno de uma modalidade de educação e relatos de sua práxis culminante com sua realidade.

1.1. Gênese: a construção da Educação do Campo e seus fundamentos

Para começarmos a entender a Educação do Campo, primeiramente temos que compreender o conceito de campo. O campo pode ser pensado de diferentes formas, uma delas seria ele pensado como um território e setor de economia, essa forma de organização está relacionada a agricultura capitalista, o agronegócio (RIBEIRO, 2013). Porém outra forma de pensarmos no campo, é considerá-lo

[1] Prática que parte do conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais (CALDART, 2012)

também como território[2], mas também o compreender como espaço de vida, onde nesse território se realiza todas as dimensões da existência humana, o campesinato[3]. Os dois tipos de conceitos são de muita relevância, e em ambos, seus territórios são espaços geográficos e políticos.

O Brasil possui imensas extensões de terras e, isso incita ac população sem-terra a buscar a posse indiscriminada de grandes latifúndios, terra é sinônimo de poder. Ao longo dos últimos cinco séculos, a luta pela posse da terra vem exigindo medidas políticas que dividem e desestabilizam o desenvolvimento no campo e, por consequências, na cidade. Entretanto, historicamente a luta pela terra no Brasil é marcada por invasões, uma vez que a terra foi dada aos colonizadores, cabendo à população lutar pelo direito à terra, à produção, à própria existência de homem do campo.

Ao longo da história, durante a colonização, as terras brasileiras foram marcadas pela monocultura que levou ao empobrecimento do solo e à destruição dos recursos naturais, e ao destruir as florestas, os rios e montanhas foram colocados em risco, tomados pelo assoreamento e deslizamentos e a terra foi empobrecendo junto com a população. A escravidão e a imigração criaram uma sociedade dependente da terra para sobreviver, que vem, lutando e clamando pela reforma agrária.

A violência no campo e a desesperança dos camponeses somou-se à industrialização e a falta de políticas públicas para o campo, o que promoveu o êxodo rural e, consequentemente, o fortalecimento dos grandes latifundiários, o que exigiu dos sucessivos governos medidas que levassem à reforma sem impor um regime de violência rural. Esse processo de pacificação, para ser real, deveria atender aos interesses de todos os agentes do conflito e, neste cenário é que surgiu a ocupação do solo pela agricultura extensiva que conduziu ao agronegócio e que serviu para demonstrar que as terras ocupadas não eram improdutivas e não poderiam servir para a reforma agrária.

---

[2] Território: De acordo com Gottmann (2012) caracteriza-se como espaço físico com organização política da estrutura de governo, é dotado de autonomia e contribui para uma descrição das posições das unidades no sistema de relações internacionais. Enfim, o território surge como uma conexão entre espaço e política determinada também pelo tempo e pela ideologia.

[3] O campesinato brasileiro refere-se às mais diversas formas sociais, que, além de serem pautadas na relação de trabalho familiar, têm por base diferentes modos de acesso à terra por meio do posseiro, do parceiro, do foreiro, do arrendatário, do pequeno proprietário etc. (ANDRÉ; COPETTI, 2023).

Ferreira (2012) aponta uma concepção do agronegócio como uma nova denominação de desenvolvimento econômico da agricultura e da pecuária capitalista, com origem no sistema *plantation*[4], utilizando grandes propriedades para produzir e exportar. Assim, agronegócio tornou-se, desde a década de 1990 uma construção ideológica de mudança da produção latifundiária da agricultura capitalista, pois a mudança para o termo 'agronegócio' conduz a uma nova imagem que suprime a exploração, o trabalho escravo, a concentração da terra, o coronelismo, o clientelismo, a subserviência, o atraso político e econômico característico do capitalismo agrícola.

De acordo com Fernandes (2006) o espaço latifundiário associa-se ao termo improdutivo, porém, na concepção do agronegócio é o espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Essa imagem do agronegócio combate a definição da terra que não produz e que, consequentemente, pode ser desapropriada para a reforma agrária. Neste contexto, o agronegócio camufla agricultura capitalista, revestindo-a de modernização para esconder a concentração, predação, expropriação e exclusão, tornando relevante somente o carácter de terra produtiva. Assim, o processo foi aperfeiçoado, mas não solucionou os problemas do campo, pois o agronegócio exclui os camponeses pela alta produtividade.

Neste contexto, a lógica do agronegócio representa uma complexidade que se utiliza da produção para gerar novos empreendimentos e mascarar o controle da terra e do capital (FERREIRA, 2012).

Fernandes (2006) já explicitava que essas duas formas de organização eram estruturadas de formas totalmente distintas:

> [...] Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea (FERNANDES; 2006; P. 2).

Isto é, a mesma nomenclatura de "campo", todavia com dois tipos de conceitos, organizações e estruturas diferentes., forças contraditórias. Enquanto no

[4] *Plantation:* é a denominação dada a um modelo de organização econômica que se destaca em quatro aspectos: latifúndio, monocultura, mão-de-obra escrava e produção voltada para o mercado externo (FAUSTO, 2013).

conceito do agronegócio, seu território está voltado para atividades e produção de produtos, seu território tem características e aspectos semelhantes. Já quando o campo se estrutura como forma de campesinato, o território é aquele pedaço de terra onde as pessoas criam e recriam suas histórias, é ali onde acontece a realização da existência humana, tornando esse território como algo pertencente ao ser, para ali poder desenvolver as dimensões territoriais, neste conceito o território se forma com diversas características.

Quando observamos os dois conceitos de campo e entendemos a Educação como política pública dentro dessas duas formas de organização, é possível identificar que dentro do conceito do agronegócio e sua estruturação, ela sempre é algo que não se unifica, não faz parte dos interesses prioritários e do modelo de organização. Não só, nasce para recuperar o atraso, conforme Marlene Ribeiro pontua.

Diferentemente de quando pensamos no conceito de campo como campesinato e também entendemos a Educação como política pública. Nesse conceito o território é o local de vivência, de várias lutas e políticas, no qual a Educação se torna algo fundamental, pois ali é o ambiente fundamental para o desenvolvimento dos seus territórios.

Nesse processo de territorialização e de lutas, no fim da década de 1970 e com mais intensidade na década de 1980, o campo passou a ser entendido como local de vivência e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) cresceu e ganhou espaço, quando pensado nas suas lutas, a concepção pelo pedaço de chão muda, e passa a ser uma terra habitada por pessoas que a definem como suas identidades.

Durante as lutas do MST, os Sem Terra montaram os seus conhecidos assentamentos e passaram a viver nesse espaço, suas identidades começaram a fazer parte do campo.

Paezano e Bitencourt (2020) dizem:

> No movimento de territorialização da luta pela terra, o MST tem, como um dos seus princípios, a formação dos sem-terra, concomitante com a luta pela conquista da terra, os movimentos sociais lutavam por uma educação diferenciada, uma educação que atendesse as diversidades que existem no campo (PAEZANO, BITENCOURT; 2020; P.18).

Ou seja, mesmo com todas as lutas envolvidas e os territórios temporários que viviam, a educação sempre foi fortemente defendida e uma bandeira levantada nesse movimento tão significante. Os Sem Terra levam a educação com muita seriedade e a defesa pela educação na qual sua realidade e a de seu povo fosse considerado e respeitado como protagonistas, e não como coadjuvantes.

De acordo com Schreiner (2009) o MST caracteriza-se ideologicamente como sujeito coletivo, onde homens, mulheres e crianças defendem um objetivo comum, que se sobrepõe nos acampamentos e assentamentos, estes objetivos são comunitários e suprimem os desejos individuais, pois são considerados invasores, vivem ameaça constante de despejo, muitas vezes eles plantam sem saber se vão colher, obrigando homens, mulheres e crianças a manterem uma organização voltada a práticas coletivas.

A cada despejo, mais violência e desencanto, mas como os sem-terra não têm para onde ir assentarem-se, acabam habitando as margens das estradas e são conduzidos pelo movimento que direciona o desejo coletivo por um assentamento definitivo e, até que seja possível estabelecer o grupo, instala-se a itinerância.

No entender de Silva (2008) a relevância que motiva a criação e a consolidação da educação itinerante implantadas nos acampamentos, elas surgem de uma compreensão de união e de identidade coletiva que propaga ideais, estas escolas, mesmo itinerantes, contribuem na formação das identidades de todos os que fazem parte do movimento dos sem-terra. Assim, trata-se de uma educação do campo e no campo, que possui características diferenciadas.

De acordo com Nascimento (2004), a educação do campo não surgiu somente quando algumas entidades representativas abriram debate a respeito de uma questão preocupante para a realidade das pessoas que vivem no campo, a educação. Em 1998, foi realizada em Goiás, na cidade de Luziânia, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A ideia de realizar essa conferência decorre do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com o objetivo de debater e analisar a realidade das escolas do/no campo.

A luta pela terra conduziu o MST à compreensão de que a terra possibilita produzir e trabalhar para a sua sobrevivência, entretanto, a educação é vista como fundamental, pois é preciso educar as crianças e participantes do movimento para valorizar a terra. Essa luta pela educação levou ao surgimento da Escola Itinerante, como meio para formar uma resistência aos ditames do capital, além de pressionar as Secretarias de Educação para o cumprimento do texto constitucional, promovendo uma escola que respeite a vida dos acampados, organizada em ciclos de formação humana, sendo construída em conjunto com o MST.

> A Escola Itinerante existe por haver uma contradição na sociedade, problema social de concentração dos meios de produção e do saber. O que garante a Escola Itinerante não são as políticas públicas. A EI é vulnerável à correlação de forças, depende da força popular. No momento em que pararmos de lutar de forma organizada, corremos o risco de a escola sofrer as consequências. Porém, precisamos ver legalmente como garantir que o poder público responda às necessidades da Escola Itinerante (MST, 2007, p. 5).

A luta pela posse da terra vem sendo desenvolvida há muito tempo no Brasil, mas somente no século XX surgiu um movimento em favor de desenvolver a educação básica no campo, que ganhou força com a necessidade de cumprir as determinações constitucionais, pois a Constituição Federal determina a educação como um direito de todas as pessoas. A busca pela educação básica no campo representa a adoção de uma educação específica por meio de conteúdos e métodos diferenciados a partir da realidade e dos anseios de cada comunidade do campo. Para que esse processo se torne real é necessário que haja pessoas dispostas a construir essa educação informal sem descaracterizar a educação formal. A educação do campo visa construir um ensino popular a partir das memórias coletivas e saberes dos próprios homens e mulheres do campo.

A Conferência realizada em 1998 foi pautada nos documentos oficiais da legislação educacional do Brasil e indicam a necessidade de adaptar conteúdos, calendários e materiais pedagógicos de acordo com a condição e vida do meio rural onde a escola está implantada, um exemplo disso é a implantação de algumas escolas itinerantes nos acampamentos de Trabalhadores Sem-Terra, para atender às necessidades educacionais das crianças que ocupam os acampamentos.

O principal objetivo considerado pela Conferência foi colocar a educação e o ambiente campesino na agenda política do país, tendo como desafio planejar uma educação que esteja vinculada ao desenvolvimento dos habitantes do campo,

independente da condição, da cultura ou do poder financeiro, sendo a educação um direito de todos. Nesta Conferência foi elaborado um documento expondo os anseios dos habitantes do campo e a esperança de ter um ensino que respeite a cultura e a identidade camponesa.

Nesse momento começa a nascer então a formação da ideia de uma Educação do Campo, que se gerou a princípio como uma visão crítica da real educação brasileira vivenciada naquela época, Caldart (2009) diz sobre isso:

> Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (...) Tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART; 2009; P. 39)

Foi a partir dessa defesa pela formação e a educação carregada como uma bandeira do movimento MST, que a Educação do Campo foi construída. Uma conquista dos trabalhadores do campo, mas que foi gerada em meio as lutas de movimentos sociais. Como dizem Paezano e Bitencourt (2020):

> A Educação do Campo nasce em meio às lutas dos movimentos sociais, pois os assentados defendem que seus filhos precisam de uma escola que desenvolva um trabalho pedagógico de acordo com a realidade da vida do campo. O MST assumiu a Educação do Campo como uma das bandeiras do movimento. Nesse caminhar da configuração da educação, os debates no movimento, as marchas, reuniões, encontro e, até mesmo, a própria ocupação tinham como princípio a formação dos sujeitos com a finalidade de tornar consciente a sua própria realidade e buscar meios de transformá-la (PAEZANO, BITENCOURT; 2020; P.18).

Contudo, quando se fala em Educação do Campo, ela é normalmente algo atribuído ao povo do campesinato, pois foi uma política pública criada também para favorecer o desenvolvimento do território camponês. Esse é um dos motivos pela educação ser *Do Campo,* visto que é ali no ponto de partida dessa conquista, e não *No Campo,* como se o território fosse considerado apenas algo suplementar.

Nessa discussão é necessário explicitar também que há diferenças entre o conceito de Educação do Campo e Educação Rural, apesar de ao soar o nome de ambas parecer ser tudo o mesmo sentido, na verdade não é. Como se pode ver até aqui, a Educação do Campo foi um movimento que surgiu concomitante às lutas sociais e movimentos sociais dos camponeses e no MST, sempre partindo do princípio da emancipação dos territórios, nesse modelo em que os protagonistas do processo da educação são os próprios camponeses.

Assim, é importante entender as semelhanças e diferenças entre a educação do campo e a educação rural., especialmente, porque não existe uma diferença técnica e de organização educacional explícita, mas sim uma questão ideológica que permeia cada segmento da educação citada, além de prever que a escola itinerante possui peculiaridades que apresentam uma vertente mais crítica da formação humana.

1.1.1 Educação Rural

De acordo com Ribeiro (2012) a definição de educação rural tem como característica definir seu conceito pela identificação dos sujeitos aos quais ela é direcionada, pois se trata da educação destinada à população agrícola, os trabalhadores que fazem da agricultura sua fonte de sustento, são os trabalhadores das áreas rurais, que na maioria das vezes, são mal remunerados. Geralmente, essa população não conta com escolas nos locais onde residem, assim quando têm acesso à educação recebe a mesma educação destinada aos habitantes urbanos. Neste aspecto, não ocorre o esforço em realizar políticas públicas de realização de uma educação que atenda às necessidades e voltadas às características peculiares dos habitantes rurais.

Quando se fala em Educação Rural, suas origens e estruturas são opostas, de acordo com Ribeiro (2012), esse tipo de educação começou sendo desenvolvido com as ações mais moldadas nos princípios do capitalismo agrário, os camponeses que utilizam esse modelo de educação não são considerados como peças principais para o desenvolvimento educativo, mas são considerados submissos a todas as preferências e interesses do capitalismo agrário.

A discussão a respeito da educação rural conduz à constatação que esta educação é realizada sob o paradigma social, a relação social do campo é altamente

discriminatória, pois o modelo econômico implantado neste segmento de produção obedece aos parâmetros estabelecidos pelo capitalismo agrário, atualmente, denominado de agronegócio. Os protagonistas desta educação não os camponeses, uma vez que estes são tratados de acordo com os interesses do capital e de seu desenvolvimento no campo, em detrimento à melhoria da qualidade de vida dos homens que a desenvolvem (CAMACHO, 2017).

A luta pela educação rural teve início na década de 1930, quando a foi criada a educação pública no Brasil, uma medida do “Estado Novo”, surgida em meio aos problemas trazidos pelas duas primeiras grandes guerras e pela necessidade de alfabetizar a sociedade, que até então, não contava com uma população que lia, que votava, que conhecia seu poder produtivo. Foi neste contexto, que os pensadores e políticos desenvolveram o conceito de ruralismo pedagógico (ABE, 1944).

Desde a sua criação, em meados do século XX, a educação rural atende aos interesses do capital, apresenta como máxima o desenvolvimento do capitalismo no campo, trata-se de um novo tipo de negócio, pautado na industrialização que cria um modelo de agronegócio e conduz a mudanças nas políticas educativas, pois as indústrias exigem mão de obra, mas o setor da agricultura não faz dessa a sua exigência maior. Assim, qualificar para agricultura tornou-se uma necessidade há bem pouco tempo, quando o agronegócio percebeu a necessidade de estabelecer padrões de produção para enriquecimento dos produtos de exportação (RIBEIRO, 2012).

A educação rural teve início, passou a produzir materialidades a partir da criação das escolas rurais com a finalidade de combater o analfabetismo e ‘educar’ a população do campo, porém não se tratava de uma educação de fato, limitava-se a leitura e cálculos matemáticos, ciências e conhecimentos gerais eram áreas decorativas. Entretanto, famílias numerosas, iam subtraindo os estudantes da escola para fortalecer a mão de obra na produção agrícola, assim, muitos jovens não obtinham uma formação maior do que de dois a até quatro anos de estudo, somente após a promulgação da Constituição de 1988, a educação tornou-se obrigatória, bem como tornou-se responsabilidade do Estado e da família (ARROYO, 1999).

A realidade educacional do campo não alcançava a toda a população do campo, por questões culturais, os homens buscavam aprender a ler e fazer conta, mas as mulheres eram mantidas excluídas desse processo. As escolas rurais eram distantes, não havia transporte para permitir o acesso à escola, as salas

multisseriadas, ou seja, dividida em várias séries no mesmo espaço e o professor ensinava de alunos iniciantes até o 4º ano no mesmo espaço, as crianças possuíam características de idade, de local, de cultura, totalmente diverso. Além das dificuldades pedagógicas, havia as dificuldades postas pelo ambiente de produção (plantio, colheita), pelas chuvas e frio e outros perigos que os alunos precisavam enfrentar.

De acordo com Ribeiro (2012) a escola rural destinava-se a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, entretanto, a escola rural funcionava de forma multisseriada, com turmas de séries diferentes na mesma classe e o professor se esforçando para atender a todos os alunos, mas esta escola não tem cumprido sua função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.

Entretanto, a modernização do espaço rural com a introdução de máquinas e equipamentos, insumos agrícolas, técnicas de manuseio e administração rural são necessidades recentes às quais atendem aos interesses do capital e não do homem do campo, a instrução recebida por meio da educação contribui para tornar os trabalhadores do campo mais esclarecidos a respeito de seus direitos, o que liga a educação rural à reforma agrária e ao desenvolvimento econômico, trazendo implicações para o desenvolvimento evolutivo da educação do campo. Sobre esta divergência de sentido entre o campo e o rural, Martins (2020) pontua:

> A Educação do Campo, com letras maiúsculas pela categoria que é hoje, supera o formato pejorativo do adjetivo rural, que sempre foi vinculado ao atraso e às condições de materialidade precarizada e consolida uma práxis educativa distinta.) (MARTINS;2020; P. 17).

Isto é, foram caminhos longos até a nomenclatura Educação do Campo ser aceita, em tempos não muito passados o termo “Rural” era o adjetivo sempre utilizado para remeter essa forma de educação, termo esse que era associado na maioria das vezes a uma forma escassa, uma condição educativa muitas vezes precária. A construção de um entendimento cada vez mais claro sobre a Educação do Campo foi através da criação de uma luta coletiva, na qual depois de várias discussões e debates o termo “Educação do Campo” com letras maiúsculas, venceu e é reconhecido por todas as categorias.

Atualmente, a Educação do Campo no Brasil é considerada uma modalidade educativa do sistema nacional, para chegar e se manter nesse nível foi necessário a

criação de documentos legais e oficiais, lembrando que a Educação do Campo é uma política pública educacional.

"O movimento da "Educação do Campo" consolidou-se nos anos 2000 no Brasil como um fenômeno (…) que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p.257).

Entretanto, Ribeiro (2012), considera que a educação rural atual desenvolvida no contexto das relações sociais de produção capitalista, a escola urbana e a rural, tem suas finalidades definidas pelos mesmos programas, conteúdos e métodos para atender as demandas de formação para o trabalho do setor industrial, além de estabelecer níveis de linguagens e costumes voltados ao desenvolvimento industrial.

A escola rural não incorpora questões relacionadas ao trabalho no campo e exclui o trabalho agrícola de seus objetivos. Sua natureza não pretende formar para um trabalho concreto, pois as crises de desemprego não garantem trabalho para quem estuda (CALDART, 2009). Além disso, a escola não valoriza a agricultura em suas concepções de que o camponês é um produtor arcaico, dominado pelo desconhecimento básico de matemática, leitura e escrita. Neste contexto, a educação escolar é excludente para os camponeses, o que leva muitos a se incorporarem ao contingente massificado dos meios urbanos, concretizando o êxodo rural.

O objetivo do ruralismo pedagógico foi fixar o homem ao campo, pois na primeira metade do século XX, vários fatores motivavam o êxodo rural, especialmente por ter uma concepção de que o Brasil se configurava como um país agrícola. Para instituir um ideal de ruralismo pedagógico foi criada a escola normal rural, descrita por Prado (1975) da seguinte forma:

> "...prepara-se assim, pela educação, o reativo contra o êxodo histórico fixando o indivíduo, ensinando-lhe a arrancar da terra o seu sustento e a riqueza do nordeste futuro...escola que pressupõe a nossa breve prosperidade econômica, centro de uma terra "redenta "pelo trabalho dos campos..." (Souza, 1934, p.72 *apud* PRADO, 1975)

A abordagem inicial do ruralismo pedagógico, buscar "renovar" a educação, com um ideário de que se devia aliar a "pratica" e a "experiência", para conduzir o educando a revelar o seu potencial. Deste princípio parte o pensamento de uma escola que pudesse atender o desenvolvimento da educação com especificidades rurais, permitindo ao educando aprender ler e escrever ao mesmo tempo em que

entraria em contato com o campo, meio em que se encontrava inserido. Neste contexto foi criado o curso normal rural, formando e preparando professores para atuar nesse ruralismo pedagógico (ABE, 1944).

De acordo com Neto (2016) os ruralistas perceberam que haveria grandes dificuldades para a formação de professores que atuassem no ambiente rural, pois não havia uma escola específica para professores que atuassem no campo. Sobre a formação do educador rural e a criação do curso normal rural, o autor pontua:

> A experiência da criação de escolas normais rurais como possibilidade de implantação de um projeto de formação estendeu-se por grande parte do território nacional. As experiências mais expressivas, no entanto, se deram na cidade de Juazeiro do Ceará e na região do Butantã, em São Paulo, locais em que o apoio do Estado aliado à experiência dos coordenadores dessas escolas, puderam se desenvolver principalmente graças ao apoio da população local (NETO, 2016, p.159).

Ao tratar o ruralismo pedagógico no último século, percebe-se que a educação, sendo um mecanismo de transferência de informações, formação das consciências e transmissão de cultura, Neto (2016) conclui que esse é um ponto discussão entre os pesquisadores, pois há a possibilidade de transformar a realidade social, tornando-a mais desenvolvida, humana e integradora ao convívio civilizado, justo e fraterno.

Diante disso, analisar as possibilidades de uma educação do campo e com perspectivas libertadoras dentro do contexto sociointeracionista é importante para entender as causas do fechamento das escolas de educação do campo que ocorrem atualmente.

1.1.2 Educação do campo

O assunto educação há muito tempo vem sendo um indicador de desigualdade social, embora seja um fator de extrema importância entre os indicadores de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Esse tema é debatido de maneira ampla porque ocupa um espaço importante na sociedade, pois exige o planejamento e adoção de políticas públicas devido ao seu poder de transformar a realidade e as relações entre os seres humanos e sua relação com outros seres vivos e a natureza (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002).

Camacho (2017) pontua que é importante entender que se trata de empreender mais do que a simples construção e conhecimento, a educação precisa dialogar com outras instâncias do desenvolvimento humano, uma vez que necessita alinhar-se à economia, relações humanas, respeito, saúde e outros indicativos necessários à vida em sociedade. Entretanto, a escola não é o único segmento social a desenvolver a educação, ela se apresenta como a organização educativa por excelência pela maneira como organiza o seu modelo de ensino e como realiza a proposta de funcionamento.

É fundamental perceber as diferenças em relação ao acesso à escola, as desigualdades sociais e econômicas são pontuadas historicamente, sendo a democratização do ensino e a garantia de acesso à educação ainda um ponto frágil no contexto político social brasileiro (SOUZA, 2016). Quando se trata de democratizar o ensino, o modelo pedagógico do Brasil é desfavorável, pois as desigualdades são impostas à educação por ter um modelo de organização marcado pela desigualdade. A educação vem, ao longo dos anos sendo planejada na perspectiva das classes dominantes e por intelectuais com ideologias neoliberais, tirando proveito dos recursos da educação e atender apenas aos interesses dos níveis sociais mais altos.

Frigotto (2010) pontua que a educação do campo expressa as concepções políticas do Estado ao longo da história, entretanto os interesses do povo do campo são ignorados e a educação é pautada em valores urbanos, o que vem promovendo o êxodo das escolas do campo ao longo dos anos. O autor define que a educação que prepara o ser humano para a vida no campo vem sendo centrada no ‘ruralismo pedagógico’, articulado às políticas centralizadoras seguindo modelos, conteúdos e métodos pedagógicos que desconsideram o processo de vivência social e cultural dos povos do campo.

Camacho (2017) comenta que no âmbito da educação, a pedagogia e a própria escola são organizadas pelos interesses específicos implementados em outros contextos, enquanto na educação do campo somam-se as dificuldades de aprendizagem, onde a dinâmica social e produtiva não atende as necessidades dos alunos. Por muito tempo foi considerado normal que houvesse evasão escolar nas escolas do campo e que os alunos procurassem a educação e a melhoria das condições de vida nas áreas urbanas.

Para Martins (2008) o surgimento da proposta de Educação do Campo resultou da necessidade de se criar um modelo tradicional de educação na tentativa de estabelecer um modelo específico de ensino voltado à população do campo. Assim, surgiram as políticas públicas, as pesquisas, as redes de ensino, entre outros elementos que favorecem o estabelecimento de um vínculo forte entre os produtores rurais e as escolas, visando implementar uma forma de ensino-aprendizagem adequada aos valores e práticas tradicionais do trabalhador do campo.

Por outro lado, a educação no campo desenvolve-se inferiorizando a importância do campo em relação à educação urbana, em contrapartida a educação do campo possui um sentido que confronta a perspectiva colonizadora, extensionista e localista, pois expressa a luta dos povos e dos trabalhadores rurais organizados em movimento social na disputa por uma educação direcionada para o respeito aos direitos. Assim, a essência da educação do campo é estabelecida na luta por políticas públicas que orientem os trabalhadores e problematizem a realidade rural do Brasil (SOUZA, 2016).

Diante da necessidade de se empreender uma luta em defesa da educação do campo, desenvolveu-se um Movimento Nacional conduzindo a conquistas na execução de políticas públicas de educação do campo, demarcando incialmente as lutas e conquistas e, atualmente, expressando a resistência (CAMACHO, 2017).

Carvalho (2021) pontua que a Pastoral da Terra e outros movimentos sociais e religiosos vêm lutando em defesa da organização e da permanência da educação do campo, associando a movimentos políticos que resistem ao fechamento das escolas do campo.

Dentro do pensamento neoliberal a sociedade é um circuito fechado o qual todos devem ser direcionados pelos que sabem mais, pressionados pela cultura de massa a ponto de serem estabelecidos líderes que possam comandar o pensamento e as decisões de toda a sociedade (ROZÁRIO, 2021). Esse é um processo característico do capitalismo que utiliza a manipulação da massa popular. O ambiente rural na visão do capitalismo encontra-se dividido socialmente entre grandes produtores/agronegócio, médios produtores e os pequenos produtores que atuam na cultura de subsistência.

Ao refletir a respeito das relações estabelecidas na organização social do ambiente do campo, percebe-se que o dono do agronegócio não reside no campo, seus filhos residem e estudam nas grandes metrópoles, os médios produtores

habitam as cidades sedes de seus negócios onde seus filhos estudam nas melhores escolas urbanas e de ideal neoliberal, geralmente são cooperados e, seguem os parâmetros estabelecidos e decididos pelo grupo a que se associam. Os pequenos produtores produzem para o abastecimento das áreas urbanas, residem no campo e frequentam a escola que estiver mais próxima de sua residência.

Camacho (2017) apresenta como ponto de reflexão sobre os modelos educativos a constatação de que os parâmetros educacionais como currículo e planejamento eram pensados exclusivamente por pensadores educacionais, formados especialmente para isso. Entretanto, dentro dos da visão social do conhecimento que deve ser acessível a todos os cidadãos, conforme prevê a Constituição Federal, a educação deve ser proposta pela sociedade e a própria população deve participar da elaboração da proposta educacional, assim, deve-se estabelecer o diálogo entre educadores e produtores para implementar as diretrizes educacionais, e aproximar a realidade do habitante do campo da proposta escolar e do modelo de ensino.

Ao se elaborar propostas educacionais para as escolas de educação do campo, é preciso pensar no ambiente em que o aluno está inserido e propor diretrizes que levem à atuação no ambiente rural. É fundamental a participação dos familiares no processo educativo para valorizar a comunidade rural como pessoas construtoras de conhecimento, pois são profissionais que se dedicam ao prático e produtivo. Ribeiro (2008) explica que existe a pedagogia da alternância, que respeita o calendário produtivo adequando e organizando as atividades escolares e educativas ao planejamento dos produtores do campo, este processo pode gerar a promoção de experiências práticas e teóricas de aprendizagem, desde que a escola esteja atuando junto com a comunidade a que serve. É o vínculo dos saberes locais com a proposta pedagógica da escola do campo que estabelece as ferramentas pedagógicas e didáticas promovidas pelo diálogo entre o local específico e a ciência. Este procedimento educativo valoriza a cultura, as tradições e os valores da identidade rural dentro do contexto do campo.

Um debate amplo sobre a educação do campo vem se desenvolvendo em ambientes acadêmicos, sociais e políticos e se voltam em defesa da educação do campo, sobre esse fazer Carvalho (2021) declara:

> A constituição e o grande aumento do número de assentamentos, fruto das lutas e consequentes desapropriações na perspectiva da Reforma Agrária, nas três últimas décadas, geraram um amplo debate acerca do futuro das zonas rurais brasileiras. Neste debate, os movimentos sociais e sindicais têm associado a conquista da terra a um projeto de desenvolvimento territorial em que, além das políticas agrícolas que fortaleçam a agricultura familiar, sejam reivindicadas condições dignas de vida, com acesso à educação, saúde, cultura e lazer, e respeito ao meio ambiente (CARVALHO, 2021, p.59).

A educação do campo não pode estar voltada apenas aos produtores rurais, ela não pode continuar a ser tratada apenas como educação rural, limitada a esse nicho de atendimento no campo, é preciso entender o campo como o espaço formado pelos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, também acolhe em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Nesse sentido, o campo, não se limita a ser um perímetro não urbano, mas se apresenta como possibilidade de dinamizar a relação entre seres humanos capazes de produzir condições para a existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O contexto da educação do campo é, historicamente, complexo para uma população rural que sofre com as desigualdades no âmbito educacional. As propostas de educação precisam se tornarem específicas e romper a dinâmica de visão neoliberal para promover a valorização local. Entretanto, a Educação do Campo não pode se reduzir à proposta pedagógica, ela representa um conjunto de atividades que gerem competências e habilidades de saber, conhecer e fazer, de forma a impactar a educação, a cultura e os processos produtivos para valorizar seu eixo de atuação (SOUZA, 2016).

Atualmente, com a evolução tecnológica, novos desafios surgem no desenvolvimento da sociedade, é importante refletir junto com a comunidade as novas tecnologias de comunicação, para que estas não se tornem meios de manipulação de massa. É importante que a escola leve aos habitantes do campo a reflexão de que se deve promover a formação específica para a população do campo e só assim, será possível deter o avanço dos latifúndios sobre as pequenas propriedades. As propostas educacionais para a educação do campo precisam ser instigantes de conhecimentos complexos que estejam relacionados à realidade rural (FREITAS, 2022).

Assim, para realizar a análise da transição que levou ao surgimento da legislação a respeito da concepção de educação do campo é necessário que ela

seja percebida como um dos principais assuntos a ser estudado em busca de conhecer melhor as pautas em defesa dessas políticas públicas, o que será definido e analisado no próximo item deste estudo.

1.2 Leis e definições da Educação do Campo

Diante do exposto é preciso pensar que a legislação vigente é resultado da construção da Política Nacional de Educação tem como paradigma a vivência dos movimentos sociais que defendem a educação do campo, estes movimentos realizam ações que provocam o poder público a aprovar uma legislação específica voltada para a escolarização dos sujeitos do campo.

Foi em meados dos anos de 2000 que a Educação do Campo passou a ganhar maior destaque e ser incluída como política pública, o documento que teve principal importância criado foram *As Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo,* esse foi o primeiro documento sancionado com todas as legalidades da educação do campo e é um dos mais significativos para esse movimento.

As Diretrizes são dezesseis artigos reunidos, pensados e elaborados para uma definição de estruturação e concretização da Educação do Campo ser incluída dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais. No segundo artigo da resolução é possível ter uma definição sobre a identidade da escola do campo:

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Ou seja, a identidade da escola do campo é específica da sua realidade, no qual a vivência e especificidades do povo do campo tem que ser respeitadas e colocadas como protagonistas para a própria educação.

Sobre o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001, (BRASIL,2001), Martins (2020) diz:

> Um dos pontos fortes do documento é mostrar toda a trajetória da educação rural à educação do campo, um pouco da realidade camponesa na história brasileira, e um rigoroso levantamento de como são inseridos nos dispositivos legais o rural e a educação nesse espaço (MARTINS, 2020, P.50).

Isto é, um documento de muita importância para a Educação no Campo, no qual nele é contido também, o conceito da identidade da Educação no Campo, onde o campo como espaço camponês é evidenciado. É também nesse documento que é salientado a relação entre o campo e a cidade, no qual o espaço urbano se apresenta de forma superior ao espaço rural, e nessa relação de domínio, os trabalhadores e moradores do meio rural, acabam sendo suprimidos.

Por essa superioridade existir, ao longo do trecho do parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 36/2001, é enfatizado sobre a escola do campo e a sua fragilização, pois devido a essa relação superioridade da cidade sobre o campo, a educação do campo também sofre um domínio da cidade.

O parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 36/2001 e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, foram os principais documentos que embasaram e deram força para o movimento da Educação do Campo ser impulsionado.

Haja visto todos os documentos e diretrizes estabelecidos para a educação do campo, que tem como objetivo a fixação do homem no campo, valorizando os seus conhecimentos e experiências. Foi em 2001, que com a aprovação Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, foram acrescentados outros espaços dentro dessa perspectiva de Educação de Campo, além dos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, passou-se a ser incorporado e acolher também acolher os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. É a partir daí que também o campo passa mais uma vez a ser considerado mais que um espaço não urbano, mas também um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Contudo é possível verificar durante a trajetória da Educação do Campo, várias organizações e poderes sistematizados impactando grandes mudanças nos cenários político, econômico e social, tendo como foco os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identitárias, e a precisão de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios protagonistas, ou seja, o povo do campesinato.

Desta forma, desenvolve-se a proposta de educação do campo de maneira a discutir proposições e diretrizes adequadas ao contexto campestre, que abordem, especialmente, características como a participação familiar no processo educativo para valorizar a comunidade rural como pessoas que produzem conhecimento prático e produtivo. Outro importante fato é instaurar a pedagogia da alternância, que respeite o calendário produtivo. É preciso adequar e organizar atividades educativas relacionadas aos produtores locais, promovendo experiências práticas e teóricas de aprendizagem.

O saber precisa ser vinculado aos saberes locais propondo uma pedagogia formal estabelecida por meio de instrumentos didáticos e práticas pedagógicas de promoção do diálogo entre o local e o científico. Por fim, é fundamental valorizar as tradições e os valores rurais para fomentar ações de valorização cultural do campo, para de forma crítica e comunitária defender o espaço de identidade da educação do campo.

O fechamento das escolas do campo impôs dificuldades para as comunidades que se viram desrespeitadas em seu direito à educação. No âmbito da educação do campo vive-se um tempo de luta e resistência. Em 2014 o movimento pela Educação do campo ganhou um capítulo que promove a esperança, a então Presidenta Dilma Rousseff promulgou a Lei nº. 12.960 de 27 de março de 2014, que determina que o fechamento não pode ser autorizado sem a discussão com as comunidades locais. Essa lei é importante para fazer valer os direitos dos cidadãos do campo, pois se trata de respeitar a voz e a vez dos campesinos.

Neste contexto, a discussão entre a sociedade e as instâncias governamentais da educação que fecham as escolas do campo, é um diálogo necessário na manutenção e garantia dos direitos sociais dos cidadãos do campo, que podem ser excluídos dos seus direitos à educação e sua integração com o meio em que vivem.

Os movimentos que se desenvolveram e contribuíram para construção das práticas e da filosofia da Educação do Campo, conquistaram importantes marcos legais de fortalecimento das lutas pelo direito à educação dos sujeitos camponeses. As legislações específicas para a Educação do Campo, visa contribuir para a reflexão sobre o significado e o processo de construção na integração entre campo–política pública–educação (ROSSATO e PRAXEDES, 2015).

Para Martins (2020), a legislação possui função normativa, mas para declarar direitos, estes devem ser inscritos nos âmbitos social e político, e requer que estas normas sejam reconhecidas por todos, exigindo, o consentimento social e político para que sejam efetivadas, o que surge como um imenso desafio, pois o consentimento indica avanço para a manutenção dos direitos, entendendo-os, para as relações sociais no espaço e no tempo.

O Estado realiza ações para garantir direitos sociais e, isso requer estratégias de intervenção na sociedade, o que deve ser estabelecido por meio de uma legislação adequada à realidade e por meio de programas que materializem estes direitos. Existem marcos legais que se submetem à constituição para legitimar e explicitar as ações que o Estado deve executar para consumar a educação do campo.

Martins (2020) pontua que muitos avanços foram conquistados visando garantir a legitimidade das experiências realizadas, embora ainda estejam sendo fechadas muitas escolas do campo em todo o país. O confronto entre os projetos e as finalidades de uso do campo são parte importante na constatação de que os direitos à educação devem ser respeitados. Existem disposições legais que aferem a exigência do direito à educação entre a população do campo, embora, até o momento, todas as medidas sejam insuficientes para a sua garantia.

1.3. Do movimento à escola, um passo necessário

Ao longo dos anos, a Educação do Campo passou por muitas reestruturações e mantêm-se no Brasil, atualmente ela continua firmada em movimentos sociais e suas práticas pedagógicas permanecem prezando por uma educação transformadora e emancipatória, para Caldart (2009):

> A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART; 2009; P.42)

Em outras palavras a Educação do Campo é um movimento que nasceu lutando pelo direito à educação respeitando a realidade rural e por manter escolas que permitam a educação nas comunidades campesinas, formando conhecimento considerando os princípios e a cultura do campo, para isso, suas práticas pedagógicas e particularidades, devem seguir confirmando uma educação que é muito mais do que apenas escola, pois ao se unir às lutas sociais, cria chances de concretizar uma sociedade humanizada.

Neste contexto a educação do campo tornou-se objeto de estudo nas duas primeiras décadas do século XXI. Caldart (2004) apresenta uma concepção sociológica da educação Freireana de educação para estabelecer o paradigma da educação do campo, pois toma como base uma pedagogia embasada em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos da Educação Popular de cunho construtivista.

Para Caldart (2000), o ensino do campo possui várias semelhanças com o ensino ruralista, na forma de ensinar e aprender adequada à realidade do homem do campo, que se projeta na necessidade de fixar o homem à terra, tomando a educação como forma de viabilizar suas lutas e conquistas em relação à reforma agrária e na construção da identidade cultural do homem do campo. Além disso, busca na formação de valores relacionados ao modo de vida dessa parcela populacional, dar ênfase à formação de valores, considerando que são essenciais os valores que alimentam uma visão de mundo mais ampla ou histórica, e sustentam a solidariedade e o espírito de sacrifício pelas causas populares.

Bezerra Neto; Basso (2011) pontuam que na concepção marxista a educação promove uma transformação radical da sociedade, pois supõe a promoção da liberdade verdadeira, que desenvolve homens contrários ao capitalismo e à exploração da força de trabalho, uma vez que o capitalismo, segundo Marx promove a formação do homem unilateral, que se dedica somente a buscar a ampliação do capital para o dono da ferramenta, da terra, da força de trabalho. Desta forma, a

educação do campo só pode acontecer se for mobilizadora no sentido de libertação e esclarecimento para libertar o homem da exploração de sua força de trabalho.

Essa concepção de educação é determinada pelo modelo agrário brasileiro que vem motivando lutas da população do campo pela posse da terra, visando a sobrevivência e o respeito aos direitos dos habitantes do campo. Historicamente, no Brasil a população do campo é organizada socialmente por políticas impostas desde a época do Brasil colônia, ou seja, estruturada entre a classe dos proprietários, dos trabalhadores escravos, moradores, colonos, migrantes, com o domínio do latifúndio, da monocultura voltada para a exportação submetida ao poder dos donos da terra (MARTINS, 2008).

De acordo com Camacho (2017) o modelo social que estrutura a população do campo é pautado nas desigualdades sociais, nas relações de exploração e dominação, esse sistema nega aos trabalhadores o direito à terra, aos direitos sociais e humanos, especialmente, quando se refere à educação. Os conflitos na organização da população campesina obedecem a diferentes formas de organização e estratégias de luta, que são representativos em forma de movimentos pela posse da terra para viver e trabalhar, pela conquista de direitos, pelo combate à escravidão e à exploração, à dominação, pelo direito à vida, à participação política, à cultura, aos valores étnicos e de gênero.

Com o desenvolvimento do capitalismo globalizado somam-se outros elementos às lutas e movimentos, como a adesão a pautas ecológicas e de sustentabilidade, à identidade cultural e o reconhecimento da diversidade em diferentes sentidos. Assim, para Caldart (2009) com o surgimento do conceito de Educação do Campo, surgiram também as lutas, organizações e movimentos sociais no campo, de maneira que se passou a questionar a estrutura agrária brasileira, que persiste em seguir um modelo de desigualdades, que reivindica a reforma agrária e mudanças estruturais na sociedade do campo. Os assentamentos realizados em favor da reforma agrária possibilitam o acesso à terra e criam melhorias nas condições de vida a partir do trabalho na terra e da agricultura familiar.

Camacho (2017) pontua que com as demandas que foram incorporadas aos movimentos pela terra foram necessárias as implementações de políticas públicas tanto para os meios produtivos agrícolas quanto para a educação do campo visando desenvolver as comunidades.

Para garantir o acesso à educação da população que vive no campo, a escola deve primar por uma concepção que garanta a diversidade social, cultural, econômica e de modos de vida dos habitantes do campo brasileiro. Cultiva-se a identidade, os modos de vida e a cultura da população do campo trabalhando, cultivando e valorizando cada aspecto social de tal população. Para Frigotto (2010) a educação do campo é a base para sustentar a vida, o direito de trabalhar e estudar, criando uma relação de solidariedade e sustentabilidade entre a educação, a agricultura familiar ou de subsistência, os aspectos culturais e produtivos dos habitantes do campo.

A discussão a respeito da melhoria de condições de vida e de cidadania para estes milhões de brasileiros que habitam as áreas rurais e habitam o campo é realizada amplamente por pesquisadores e defensores da educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, 0o que culminou com o surgimento de movimentos sociais em defesa da educação do campo. A Declaração de 2002 por uma educação do campo é apresentada por Kolling, Ceriolli, Caldart *et al*. (2002) sendo descrita como uma “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.

> Na Conferência reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele:
> - No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros.
> -A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta ou indiretamente da produção do campo.
> -Os povos do campo possuem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING, CERIOLLI, CALDART *et al*., 2002, p.17).

Desta feita, tornou-se necessário estabelecer os princípios teóricos e metodológicos da educação do campo visando a orientação das ações de cada escola do campo. Os principais direcionamentos estabelecidos como princípios são: a formação humana em todas as suas dimensões, como objeto centralizador do ato de educar; que que haja comprometimento com um projeto de sociedade do campo voltado à agricultura familiar; promoção de estudos que permitam uma leitura crítica e engajamento com a realidade social, de forma a contribuir para a organização dos

setores excluídos e marginalizados visando transformar essa realidade; valorizar a terra enquanto instrumento de valorização da vida, de promoção da cultura, de geração de renda e produção (GOULART et al., 2020).

Caldart (2009) pontua que a identidade da escola do campo se define por meio de sujeitos sociais a quem é destinada essa formação, ou seja, os agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos que habitam o campo no Brasil, por isso as escolas do campo precisam contemplar essa mesma diversidade de pessoas em suas diferentes dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia, pois a escola é o lugar de formação humana, de construção de conhecimentos formais e intelectuais que permitam ao camponês ser no mundo.

A educação escolar atua na formação de diferentes dimensões do ser humano e precisa ser planejada a partir do diálogo entre professores, comunidades e estudantes, sendo este um dos princípios essenciais da pedagogia educacional.

A educação permite instrumentalizar a sociedade em todas as suas instâncias visando entender e superar a exploração, a opressão, as injustiças sociais e a exclusão da população do campo, por isso as propostas educacionais para o campo devem ser difundidas e discutidas por professores e gestores das escolas o campo, pois é necessário compreender os problemas e repensar as práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento da sociedade do campo, mesmo diante de tudo o que a escola se propõe, ela continua sendo um lugar de crítica e reflexão, e não apenas de uma educação reprodutivista dos conhecimentos já construídos por outros sujeitos.

A legislação existe e a determinação é de que o fechamento de escolas rurais e do campo seja discutido com as comunidades, mas na prática não se sabe se isto realmente vem sendo respeitado. Se fizermos um balanço da Educação do Campo, consagra-se uma concepção educativa que representa as lutas populares, ao mesmo tempo em que busca promover o acesso ao conhecimento para garantir a autonomia das pessoas, sua evolução humana, as condições de vida e os avanços das políticas públicas de educação. Em todo o Brasil, milhares de escolas rurais foram fechadas neste início de milênio, entretanto, as escolas urbanas que acolhem os alunos das escolas do campo que foram fechadas não consideram os princípios

da educação do campo, ocorre desrespeito ao direito à educação da população que vive no campo.

No entanto, existe uma séria diferença no estilo de vida e na origem dos meios de sobrevivência dessa população, pois enquanto os habitantes da periferia sobrevivem do trabalho assalariado ou informal na cidade, os habitantes do campo tiram da terra, através da agricultura o seu meio de sobrevivência, o que também garante víveres para os moradores da cidade.

O grande problema é que as escolas mesmo sabendo que existe uma diferença cultural e social na relação entre o aluno do campo e da cidade e ainda são incipientes as pesquisas na valorização dessa relação, não encontram meios e nem possuem aparatos para desenvolver um atendimento qualificado para solucionar a questão da diferença.

O trabalho é um dos fatores de classificação humana no contexto social, porém o espaço onde o trabalho se realiza também influi nas relações dos seres humanos entre si, por isso, a escola necessita fundamentar e orientar essa relação visando a educação verdadeiramente cidadã.

No cenário da educação do campo no estado do Paraná, a região oeste possui peculiaridades marcantes, um dos principais fatores a interferir no desenvolvimento e na manutenção das escolas do campo e rurais na região, foi a construção de Itaipu com seus alagamentos e expansão demográfica durante sua construção.

No município de Foz do Iguaçu, a expansão demográfica das décadas de 80 e 90 aproximou as áreas rurais do centro urbano, além do que a vida no campo sofreu uma larga influência das áreas de inundação do Lago de Itaipu.

A base econômica do município é o turismo e o comércio, porém a produtividade rural mantém uma grande importância no desenvolvimento econômico, principalmente porque o município é formado por pequenas propriedades de agricultura de subsistência e produção de víveres.

Sendo assim, o desenvolvimento de projetos voltados para valorização do conhecimento sobre a vida no campo é fundamental para diminuir a distância entre o homem urbano e o agricultor. Essa é configurada pelos aspectos culturais e sociais e em muitas comunidades se configura como elemento de disparidade devido à ausência de conhecimento sobre as diferentes realidades que circunda a produção humana.

A concepção de que a escola necessita estar aberta para a consciência e a proposta dos movimentos sociais vem de encontro ao trabalho educativo voltado para os alunos do campo.

Segundo Caldart (2004, p.119):

> Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação dos sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza de que a escola sozinha não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo, junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo.

A escola atual necessita inserir em seu contexto um processo de humanização do ensino, para que esse esteja realmente voltado para as necessidades sociais de seus educandos. Assim, a educação do aluno do campo precisa fugir da alienação passando por um processo onde se considere a cultura e a identidade desses educandos.

Estudar a realidade da educação do campo a partir da última escola do campo do município de Foz do Iguaçu impõe que sejam analisadas, especialmente, a causa desta escola ainda resistir ao fechamento. A Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio é considerada como escola do campo porque está inserida em uma comunidade rural, onde as famílias praticam a agricultura familiar (horta, criação de animais, produção orgânica para venda) e de subsistência. Dentre eles, cerca de 50% se deslocam todos os dias para trabalhar em outras atividades, como construção civil, diaristas, vendedores, comerciantes, etc. Outros 50% trabalham na comunidade como agricultores, e/ou chacareiros assalariados (alguns estrangeiros), existindo dessa o que colabora para que haja uma demanda de alunos temporários. Além disso, o bairro Boa Vista, onde está localizada a escola, é constituído por uma Vila Rural, possui também um Assentamento e uma Vila de Pescadores.

A comunidade caracteriza-se como uma maioria dos habitantes de baixa renda e muitas famílias recebem auxílio do governo como o bolsa família. O país vivencia um momento político/social de crise, na agricultura, há vários projetos de Cooperativas e financiamentos do Governo Federal auxiliando a população rural.

A concepção de escola do campo precisa envolver também os habitantes do município que não estão envolvidos diretamente na agricultura, mas que produzem no campo, como os pescadores. As atividades rurais, parecem ser invisíveis diante

da força do turismo na região, sendo que muitas áreas rurais já aderiram ao modo de vida voltado para o turismo. É comum ver propriedades rurais sendo transformadas em pesqueiros, áreas de lazer e turismo rural, em detrimento à valorização das atividades agrícolas, da preservação do ambiente natural, da produção orgânica e de uma economia circular voltada ao desenvolvimento sustentável.

Diante de tudo o que se estuda a respeito da educação do campo, faz-se necessário admitir que essa nova visão de educação e a necessidade de adequar a mesma à realidade local de onde ela é aplicada, inspira-se na obra de

Paulo Freire, que vinha desde o início dos anos 1980 destacando-se no cenário educacional mundial, face ao exílio que o levou a brilhar no mundo como um dos socio construtivistas mais eminente. Em 2002, sua obra Pedagogia da Autonomia apresenta os pontos mais importantes do ensino conduzindo a uma reflexão a respeito das populações excluídas do meio social. Freire demonstra que os professores tomarem ciência de seu papel como atores na reestruturação das relações que significam e dimensionam o ensino/aprendizagem, pois considera que são caminhos de troca, parceria, diálogo e colaboração.

Quando se trata, especificamente, da educação do campo dirigida às comunidades rurais, é preciso destacar a presença de pessoas e sujeitos oriundos das classes trabalhadoras, indígenas e quilombolas, povos ciganos, enfim, uma mescla da diversidade do povo brasileiro. Não se define pessoas pelos seus atributos, não se pode reforçar a segmentação entre grupos, mas oferecer visibilidade e lugar de voz a todos os indivíduos, por entender que os espaços comportam diferentes grupos.

> Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana (FREIRE, 2002, p. 07).

Neste aspecto, para Freire, o cenário da educação não muda, a educação não é prioridade para governantes neoliberais e de direita, pois a exclusão continua. Os grupos excluídos percebem a negação contínua de seus direitos e vivenciam as decorrências sociais, culturais e econômicas, que ao ser excluídos passam a viver. A escola não conduz todos à aprendizagem, muitos ficam pelo caminho, a exclusão

é moeda corrente na sociedade brasileira., e o discurso de Freire se torna atual e inovador, por possuir um caráter emancipatório, que estabelece o diálogo, o respeito, propondo ensinar com amorosidade que deve ser inerente ao educador que se tornou, merecidamente, o patrono da educação nacional.

Para se repensar o ensino Freire propõe estabelecer premissas para realizar o ensino de maneira libertadora e igualitária, adequando-o à realidade vivida por cada estudante no seu contexto social, para que ele se torne protagonista de sua própria história.

As premissas freireanas do ensinar compreendem, primeiramente, que não há docente sem discente, aprender é um ato de vontade e para o professor ensinar o aluno deve ser despertado para o prazer de aprender e no diálogo entre o que ensina e o que aprende construir saberes dialógicos que exige rigor no método, exige pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; educação crítica , estética e ética, nisso a postura do educador, deve ser guiada por princípios e valores pautados na equidade e no respeito a culturas locais, às histórias pessoais, às necessidades e desejos de quem aprende.

A pedagogia freireana é pautada no exercício do professor pesquisador do cotidiano escolar, exigindo estudo e pesquisa de temas atuais e emergentes que devem ser abordados utilizando recursos e estratégias diversificadas de motivação e estímulo a curiosidade, criatividade, autonomia e o questionamento. Neste aspecto a educação forma o sujeito para viver no meio social.

É importante considerar que essa pedagogia exige a contextualização da palavra pelo exemplo, é arrojada para enfrentar riscos, aceitação do novo e rejeitar a discriminação. A participação de todos os membros da comunidade escolar é essencial, desde o profissional que recebe o aluno na escola até os bancos e objetos escolares, o engajamento comunitário aos objetivos propostos articula o alcance das metas sem deixar ninguém para trás. Esse é o professor modelo para o estudante, que alia seu discurso a sua prática.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a identidade cultural, construindo culturas de paz e humanização. Ensinar não é transferir conhecimento, é ato de consciência, de rejeição de ser condicionado, deve respeitar a autonomia do educando. Ensinar exige bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Não é um ato técnico, é importante assumir a união do conhecimento com a afetividade, são ações que emocionam e

transformam saberes, sentidos, subjetividade, a vida prática, a existência não é objeto, pois exige reconhecimento dos saberes do outro, luta pelos direitos humanos e ideais coletivos. Ensinar exige curiosidade, segurança, competência, generosidade, comprometimento; compreensão de que a educação intervém no mundo; com liberdade, autoridade e decisões conscientes. Ensinar é o ato de estimular a curiosidade, o questionamento promovendo a leitura crítica de mundo indo além das palavras.

Freire (2002) ainda pontua que ensinar exige saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; ter disponibilidade para o diálogo e querer bem os educandos, promover descobertas, reelaborações, consolidar um movimento de bem querer com respeito, reconhecimento, pertencimento, repudiando atos discriminatórios e excludentes que marcam a educação brasileira. Trata-se de um trabalho sensível e respeitoso com o outro, sem hierarquias, pois educar é um ato político de amor e de esperança.

Ao tratar a educação do campo como uma modalidade educacional, é importante considerar que se deve respeito aos cidadãos e às especificidades dessa modalidade educacional, pois são garantidas por lei e o fechamento das escolas do campo são desrespeito à Constituição Federal de 1988 e a LDB n.º 9394/96. A escola do campo possui uma identidade que é definida na legislação educacional pela vinculação à realidade rural por meio de propostas pedagógicas que devem contemplar a diversidade social, cultural, política, econômica, a diversidade de gênero, étnica e de gerações que permeia o meio ambiente do campo.

Estudos recentes desenvolvidos por André e Copetti (2023) pontuam que o fechamento das escolas do campo atende a uma agenda neoliberal que interfere diretamente nos recursos da educação.

> Embora a Constituição Federal de 1988 afirme a obrigatoriedade da educação, o ordenamento jurídico brasileiro tem aberto brechas para que escolas sejam fechadas, principalmente as rurais. Trata-se de fato inicialmente observado em notícias e artigos retratando populações mobilizadas contra fechamento de escolas. O fechamento de escolas, defende-se neste trabalho, é o efeito de um projeto neoliberal de sociedade, que não apenas tem como objetivo adaptar a educação a interesses do mercado, mas, também, exonerar o Estado da tarefa de financiar a educação (ANDRÉ; COPETTI, 2023, p.3).

O neoliberalismo é marcado por cercear os direitos trabalhistas e por controlar os direitos sociais, ainda segundo André e Copetti (2023), este tipo de regime vem dominando a política mundial, evita que sejam taxadas as grandes

fortunas, para este tipo de pensamento a educação das camadas populares não interessa, quanto menos as classes populares pensarem melhor para aqueles que desejam monopolizar economicamente as corporações educacionais, o ideal neoliberal prevê e atua pela privatização da educação, promovendo o mercado educacional, onde as relações econômicas predominam sobre os direitos sociais.

Neste contexto, é importante desenvolver estudos reflexivos que possam esclarecer a respeito das causas que levaram ao fechamento de tantas escolas do campo no Brasil. Os estudos desenvolvidos e publicados nos últimos anos a respeito desse assunto contribuem para o entendimento de como vem sendo implementado no contexto político neoliberal o fechamento das escolas rurais e do campo.

Analisando a política brasileira após a abertura política iniciada nos anos de 1980 percebe-se que, mesmo durante os regimes onde o poder executivo é de esquerda e voltado para a ideologia social, o país depende do Congresso Nacional para aprovação de leis, e este mantém interesses neoliberais que impedem que os direitos sociais sejam amplamente atendidos. No Brasil, gasta-se mais recursos negociando com o congresso do que realizando a assistência necessária para a educação funcionar adequadamente, principalmente, quando se trata de educação do campo.

Por tudo isso, o segundo capítulo deste estudo propõe o desenvolvimento de uma revisão integrativa de publicações que abordem as questões relacionadas ao fechamento das escolas rurais e do campo nos últimos anos, com a finalidade de apresentar como são realizados os debates em defesa da educação do campo e rurais no Brasil.

CAPÍTULO II- FECHAMENTOS DE ESCOLAS DO CAMPO E RURAIS NO BRASIL

Este capítulo trata das ações desenvolvidas no sentido de promover o fechamento das escolas do campo e rurais, descrevendo a legislação que permitiu que houvessem tais ações, as lutas que se desenvolveram na defesa das escolas do campo e analisando como a produção científica de estudos vem contribuindo para esclarecer a respeito dessa questão enquanto política pública de promoção da educação para todos os brasileiros, conforme previsto na Constituição Federal.

A Educação do Campo foi construída por movimentos de lutas por direitos que não eram respeitados, ela teve significativo avanço quando passou a ter um olhar diferenciado para essas lutas que a defendiam, mesmo que fosse por meio de grandes pressões sociais, e criaram-se políticas públicas para preservação do direito dessa sociedade. Do ponto de vista da organização do texto, inicialmente se faz um debate legal/conceitual sobre o fechamento das escolas, e na sequência, com base na revisão bibliográfica já detalhada na introdução, organizam-se categorias presentes na produção bibliográfica e fundamentais para as análises dessa dissertação.

Assim, por possuir uma área rural reduzida e alta influência da expansão urbana, os professores e comunidades rurais, não conseguiram representação para impedir o fechamento de várias nos últimos anos.

A Educação do Campo passou a compor a agenda oficial do governo através das políticas públicas sociais criadas para se colocar em prática os direitos individuais, e, sobretudo, coletivos. Posteriormente, mesmo após a luta da Educação e a Escola do Campo já terem se tornado uma conquista, frente às políticas públicas e os marcos legais que a respaldam, houve um processo de ações que de forma indireta ocasionaram o fechamento de escolas, nas quais em sua maioria foram escolas do campo e escolas rurais.

O Artigo 11 da LDB (9.394/96) transferiu para os municípios a responsabilidadepela manutenção da educação básica envolvendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, mas estes não recebiam repasses financeiros para manter as instituições que possuíam. Nesse momento foi implementada a política de nucleação que consiste em reunir mais de uma escola para formação de um único núcleo.

Esse processo de reorganização escolar, através do fechamento das escolas, veio sendo observado em todas as partes do país, nas quais também os estados reorganizaram suas respectivas redes escolares, esse movimento ocorreu como um possível processo de nucleação escolar que centralizava as escolas em áreas urbanas.

Neste sentido, considera-se a nucleação[5] escolar um processo no qual escolas, urbanas ou rurais, são fechadas ou etapas de ensino são desativadas e os alunos desta comunidade escolar são transferidos para outras escolas, algumas vezes nomeadas de escolas núcleos ou escolas polos, na maioria das vezes localizadas em uma área central. Este processo configura a nucleação escolar, sendo que a maioria das escolas fechadas é rural e muitas vezes as escolas para onde os alunos são transferidos, são escolas urbanas, configurando a nucleação extracampo, ou seja, conduzindo a criança para fora de seu espaço de convivência.

Neste aspecto, a substituição da escola multisseriada por um polo de nucleação intracampo se apresenta como um aspecto positivo na educação do campo, pois permite ao estudante manter o conhecimento relativo à educação do campo com mais qualidade, isto, geralmente, ocorre em locais onde há assentamentos próximos, ou áreas habitadas por sitiantes e chacareiros de pequenas propriedades muito próximas o que abrange maior quantidade de alunos no espaço do polo de nucleação (MAIA; CORDEIRO; CARVALHO, 2020)

No entanto, para legalizar o fechamento de uma das escolas, as prefeituras pautavam a redução das matrículas, bem como a baixa qualidade do ensino associada às escolas multisseriadas, para justificar o fechamento ou nucleação das escolas rurais.

A partir dessa política de nucleação das escolas e a formação de um núcleo sede, os alunos teriam que se deslocar da comunidade onde viviam até a escola mais próxima, com isso o município tendo assim que possibilitar esse deslocamento oferecendo transporte escolar de forma gratuita.

> Os municípios têm a autonomia para elaboração do seu Plano Municipal de Educação, sem sobrepor o PNE que rege por sua vez, os planos

5 Nucleação intracampo: A Nucleação Escolar pode ser descrita como uma reorganização do ensino no meio rural, por meio da restruturação do sistema escolar com o fechamento de escolas convencionais e o redirecionamento de seus alunos para escolas-polo, contrapondo-se à organização da educação em várias escolas multisseriadas (KREMER, 2010).

> subordinados. O mesmo artigo diz no inciso 1º e alínea II que as estratégias de Educação dentro plano é responsabilidade dos entes federados levando em consideração “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;” (BRASIL,20014). Dessa forma a Política de Nucleação deve ser discutida com os sujeitos envolvidos neste processo, tendo como elemento principal, as comunidades que serão contempladas com um novo formato de Educação (SANTOS; BRANDÃO, 2020, p.10).

Desta forma, entende-se que a nucleação precisa ser planejada pelos municípios, ela não deve ter como finalidade fechar escolas e otimizar a economia da educação, pois é preciso garantir à população do campo educação de qualidade, mantendo as crianças próximas de sua residência, valorizando a cultura de cada comunidade, sem impor mudanças drásticas para locais que não atendam às necessidades da criança.

Assim, a nucleação intracampo é entendida como o benefício de ampliar e melhorar a educação do campo sempre que possível agrupando estudantes para possa haver troca e firmar a identidade de cada comunidade, evitando que seja realizada a nucleação extracampo, que transfere a criança para o ambiente urbano sem respeitar a sua identidade cultural (Santos; Brandão, 2020).

Contudo o movimento extracampo fere o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA em seu Art. 53, quando diz que toda criança e adolescente tem direito a “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”, pois muitas das crianças e adolescentes do país, principalmente os que residiam nas áreas rurais, passavam horas dentro do transporte escolar para poder chegar até a escola, e no fim do período de aula, passavam novamente mais horas no transporte escolar para poder chegarem em seus lares, momentos esses que anteriormente a essa política de nucleação de escolas, eles passavam em seu convívio familiar e comunitário.

Maia, Cordeiro e Carvalho (2020) em seu artigo, comentaram:

> Os impactos sofridos pelas comunidades são de diversas ordens, tanto individuais como coletivos, e em especial, o cerceamento do direito básico ao acesso à educação. Os depoimentos obtidos em entrevistas revelaram outros tantos impactos presenciados pela comunidade e seus sujeitos, como: a exaustiva rotina dos profissionais da escola ao terem que se deslocar diariamente; a inadequação e precariedade do transporte escolar para os alunos e professores; a falta de acessibilidade para a locomoção das crianças especiais; a difícil adaptação escolar dos educandos que em seu máximo resultou em problemas psicológicos; à ausência da socialização que a escola provoca dentro da comunidade e o

> principalmente o desenraizamento cultural dos estudantes com seu território. (MAIA, CORDEIRO, CARVALHO; 2020; P. 7).

Isto é, os impactos sofridos pelas comunidades são de diversos fatores, principalmente no direito ao acesso à educação. Com tantos abalos, dificuldades e transtornos imensuráveis, ainda assusta saber que o fechamento de escolas é algo viabilizado pelo poder público. Na prática não houve nenhum proveito para a população do campo a nucleação das escolas, pois o que aconteceu de fato foi a fragilização do sistema educacional voltado para o ensino dos habitantes das áreas rurais.

A infraestrutura necessária para encaminhar os estudantes das escolas do campo para as escolas das cidades é precária submetendo as crianças, especialmente, as que estão no início da aprendizagem escolar a condições que dificultam a aprendizagem, seja porque as crianças estarão fora do seu contexto de vivências, seja porque se trata de escolas distantes, os alunos dependem de ônibus que não circulam diariamente, os estudantes são submetidos a longas jornadas de caminhada para chegar à escola, necessitam adaptar-se a novos hábitos e atitudes relacionados à aprendizagem escolar, pois a escola está inserida no contexto de relações sociais estabelecidas pela cultura urbana.

Neste aspecto, a política de nucleação torna-se uma ação difícil para a educação, principalmente para a educação do Campo. Entretanto, essa política ao ser desenvolvida permite o avanço no fechamento das unidades escolares do campo.

O avanço no fechamento das escolas gerou descontentamento e conduziu aos movimentos em defesa da educação do campo, o que permitiu que em 2014 fosse colocado como condição para o fechamento, a necessidade de discutir com as comunidades afetadas, conforme previsto na legislação educacional.

Martins (2020) cita:

> Trata-se da Lei n° 12.960, de 27 de março de 2014, que é uma emenda à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação vigente, que dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Essa legislação determina que a comunidade local precisa se manifestar acerca do fechamento de qualquer escola e isso é um importante instrumento para que se faça valer a vontade dos sujeitos do campo, pois a manutenção das escolas NO campo é fundamental, não só para o desenvolvimento local, mas para a práxis da educação DO campo. (MARTINS; 2020; P. 184).

Ou seja, a partir da legislação n° 12.960, de 27 de março de 2014, as autoridades não podem simplesmente com a política de nucleação das escolas decretar o fechamento de escolas do campo. Antes de tudo ser feito é necessário agora consultar a posição da comunidade local em relação ao fechamento, escutar quem realmente sofrerá os impactos e mudanças em suas vidas.

Com a concentração cada vez maior da política de nucleação escolar, o MST e os defensores da Educação do Campo começaram uma movimentação de defesa, no qual sua maior e principal reivindicação é uma educação do e no campo, comprometida com seu lugar e seus povos, sendo o fechamento de escolas rurais uma contradição na luta do movimento por educação de qualidade em áreas rurais.

No texto o publicado pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo no primeiro caderno da coleção Por Uma Educação do Campo:

> Não somos a priori contra a junção de escolas menores numa escola maior (em alguns lugares, chamada de nucleação de escolas), desde que observadas algumas condições: que isso não represente um deslocamento muito grande para as crianças, especialmente as menores; que essas escolas sejam no próprio meio rural; que haja efetiva melhoria das condições de infraestrutura e de qualificação dos profissionais da educação envolvidos e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/alunas com sua comunidade de origem. Não podemos deixar de considerar também o papel da escola no desenvolvimento cultural das comunidades. Por isso, a decisão de nuclear escolas, não pode ser tomada somente em função de cálculos econômicos. (KOLLING; NÉRY; MOLINA apud KREMER 2010, p. 3).

Assim sendo, não se é totalmente contra a nucleação das escolas, defende-se que caso a nucleação escolar seja realmente necessária ela não deve ocorrer como a política estava sendo feita, levando estudantes do campo para escolas urbanas que ficam a quilômetros de distância de suas residências, suas famílias e sua comunidade, mas envolver as escolas por proximidade e valorizar a base comunitária que serve como base para as escolas envolvidas.

Os documentos legais que regem a educação no Brasil também estão atentos a esse movimento político de nucleação das escolas, como por exemplo a Resolução n° 2 (MEC, 2008) estabelece que a educação infantil deve sempre ser oferecida nas próprias comunidades rurais, de forma que seja evitado tanto a nucleação quanto o deslocamento dos alunos desta etapa de ensino e que o primeiro nível do ensino fundamental somente excepcionalmente poderá ser nucleado, desde que o deslocamento seja intracampo.

Outro documento que foi reformulado é o Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024, Lei n. 13. 005 de 25 de junho de 2014, um documento que orienta as políticas públicas educacionais no decênio 2014-2024, já estabelece metas e estratégias referente a nucleação das escolas, descreve da seguinte forma:

> 1.10 fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (PNE 2014-2024).

Reforçando a defesa de haver nucleação de escolas somente se necessário e que a mesma ocorra e respeitando o que diz a mesma sobre a garantia de consulta antecipada a comunidade.

Portanto, mesmo com regras prescritas em leis que fundamentam a educação, o movimento de nucleação das escolas ainda é algo que aparece de uma forma mais camuflada, a partir do PNE 2014-2024 que prevê antes do fechamento das escolas, uma consulta pública com a comunidade que passaria por essa mudança, a voz das comunidades rurais começam a ganhar mais força.

Foi assim que os movimentos e lutas por uma Educação do Campo começaram a ganhar mais sentido ainda, pois embora a precariedade do poder público com as escolas do campo como por exemplo, condições estruturais precárias, em muitas há também a falta de mão de obra humana na qual o professor é responsável pelas tarefas e ensinamentos pedagógicos e didáticos que o incumbem e também por fazer a merenda para seus alunos, limpar e organizar o espaço escolar para garantir por mais difícil que seja o direito ao acesso à educação.

Ainda assim nesses espaços há uma enxurrada de saberes e conhecimentos sendo construídos, e que com a força da organização de sua comunidade e as constantes lutas travadas para garantia desse direito à educação, sobretudo uma Educação do Campo e de qualidade, muitos foram os avanços já alcançados e com a defesa desse movimento, podemos manter e ganhar ainda mais espaços de construção de sabedoria e conhecimento em uma Educação *do* Campo e *no* Campo.

2.2 O contexto neoliberal do fechamento das escolas

A educação vem, ao longo dos anos, passando por mudanças causadas por ideologias que se firmam em difundir concepções que polarizam a gestão da educação no Brasil. Na década de 1990, o Brasil viveu um intenso movimento pela reforma do Estado, o que viria a interferir na organização do mesmo e estabelecer novos parâmetros de governabilidade e, que segundo Bresser pereira (1998) pode ser descrito da seguinte forma:

> A reforma do Estado, que examinamos neste artigo, é um processo histórico cuja dimensão é proporcional à da sua crise. Iniciou-se nos anos 70, explodiu nos anos 80, levou ao ressurgimento do liberalismo, e a uma crítica profunda das formas de intervenção ou de regulação do Estado por parte de alguns grandes intelectuais e de uns poucos políticos neoliberais. Poucos porque os políticos são mais realistas do que os intelectuais. E foi precisamente esse realismo dos políticos e mais amplamente das classes dirigentes a nível mundial que os levou, nos anos 90, a abandonar a ideia do Estado mínimo e a concentrar sua atenção na reforma do Estado. Já que a causa fundamental da Grande Crise econômica dos anos 80 foi a crise do Estado, o mais acertado é reconstruí-lo ao invés de destruí-lo (PEREIRA, 1998, p.89).

No contexto da reforma do Estado, a adoção de políticas neoliberais implantou um estado mínimo, ou seja, as políticas adotadas exigiam redução nos gatos públicos com previdência, educação, saúde. Sendo foram adotadas as políticas de fechamento de escolas do campo como medida econômica, mesmo descumprindo a Constituição Federal. A visão dessa prática é reduzir os gastos econômicos e como bem disse Pereira o realismo dos políticos neoliberais não se preocupa com os direitos da população, nem do campo e nem das periferias das cidades, para eles a educação é função da família que pode pagar para educar os sujeitos que dominarão a sociedade futura.

Hewter (2019), ao aprofundar as questões educacionais da visão neoliberal comenta que há profissionais que procuram defender a organização do sistema educacional a ser desenvolvida com métodos efetivos e que visem resultados capazes de prover a população com conhecimento independente da divisão de classes, por outro lado há formuladores de concepções que polarizam a gestão educacional com ideias neoliberais, o que vem crescendo nos últimos anos.

De acordo com Lockmann (2020), instituições como a Fundação Lemann, uma das empresas mais ricas do Brasil, enquanto agente da concepção neoliberal, se auto define como uma fundação que tem como missão colaborar na geração de iniciativas de grande impacto que possam garantir que todos os alunos aprendam e

que possam se tornar líderes que para solucionar os problemas sociais do Brasil. Isso contribuiria para que o país desse um salto em seu desenvolvimento envolvendo todos os brasileiros, capacitando-os a fazer escolhas e impactar positivamente o mundo.

Hettwer (2019) pontua que existem movimentos neoliberais como “Todos pela Educação”, que foi fundado em 2006, e que indica ter como missão o engajamento entre o poder público e a sociedade brasileira para efetivar o direito das crianças e jovens à Educação Básica de qualidade. Para estes é necessário melhorar as condições de acesso à educação, melhorando a alfabetização e o sucesso escolar, mas para isso é importante ampliar os recursos e a gestão dos mesmos. Esse movimento passou a organizar-se como um partido que defende os interesses dominantes, criando estratégias de difusão do seu projeto para sociedade, esse projeto resulta da união da classe dominante formada por setores econômicos, agronegócio, mineradores, meios de comunicação, que se organizaram para definir como as crianças e jovens do Brasil devem ser educados. Nesse contexto, das inserções de organizações do terceiro setor, que na prática se soma ao mercado em detrimento do Estado, vale destacar ações de outras organizações.

O Instituto “Casa das Garças” define como seu objetivo promover estudos, cursos, pesquisas, debates, congressos, seminários que gerem publicações abordando a realidade socioeconômica do país, entretanto, trata-se de estabelecer e reforçar uma visão neoliberal de educação, o que não atende às necessidades de uma visão formadora das bases da sociedade, mas de firmar que as classes dominantes decidem o que ensinar e o que aprender. Lockmann (2019) comenta que o instituto gera programas de bolsas de estudo e pesquisas para o desenvolvimento de estudos econômicos e seus associados são banqueiros, ex-ministros da Fazenda, executivos de bancos, corporações e multinacionais. Um dos seus objetos de estudo é a relação entre a economia e a educação, desenvolvendo temas como: Economia da Educação, Educação no Brasil, Primeira Infância, Determinantes do Sucesso Educacional, Habilidades Socioemocionais e Ensino Médio.

O Movimento Brasil Livre possui ativismo claramente Liberal liderando e canalizando a população com propostas como a legalização do ensino doméstico, “escola sem partido”, benefícios fiscais para financiadores da educação para crianças que não podem pagar os estudos, redução de impostos para escolas

privadas, militarização das escolas, gestão privada para escolas públicas, parcerias público-privadas para educação, o que para Hettwer (2019) essas e outras inúmeras medidas visam convencer a sociedade de que educação gera despesa para a administração pública.

Quando se fala em “escola sem partido”, as instituições educacionais brasileiras têm vivenciado situações em que educadores são cerceados em seu trabalho educacional acusados de contaminar os estudantes com ideologias que se prevalecem da condição de docente para impor sua visão de mundo, a pretexto de formar uma visão crítica da realidade. Essa visão impõe à escola pública o fim de seu espaço de formação humana, com valores pautados na liberdade, na convivência democrática e no respeito à diversidade (LEHER, 2016).

Neste aspecto, de acordo com a visão neoliberal a educação como despesa, se apresenta como a desconstrução da prioridade de saber e conhecer, que impõe à administração pública que sejam cercados os recursos que financiam a educação, os gastos públicos com bancos levam a educação a ser gerenciada com migalhas, o que conduz à desvalorização que tramita desde o salário dos educadores até manutenção das escolas (HETTWER, 2019).

Em contrapartida, um dos negócios mais rentáveis no Brasil é o crescimento das escolas, universidades, faculdades e centros educacionais privados de todos os níveis. O ideal liberal conduz à mentalidade de que a educação é responsabilidade da família, quem pode mantém o filho na escola privada e o prepara para pertencer à classe dominante, neste contexto não cabe à administração pública gastar com a educação e, muito menos, com a educação do campo.

No bojo das políticas neoliberais a educação é vista como despesa, tanto as escolas quanto as universidades devem ser pagas, o que torna um investimento rentável para os proprietários de grandes empresas que exploram o setor.

Por tudo isso, pode-se entender que a nucleação e a reorganização que culminaram com o fechamento das escolas do campo, são políticas de destruição do direito à educação das populações vulneráveis. Para Leher (2016), o fechamento criminoso das escolas do campo em todo o Brasil apresenta-se como um projeto, direcionado, planejado por gestores políticos insensíveis às necessidades populares e que buscam o lucro direcionando a educação como um negócio dirigido à classe dominante. E isso, tem base ampla no confronto trabalho educação, e de modo mais

particular, nesse momento de intensificação de políticas neoliberais, desde da década de 1990 até os dias atuais.

Assim, a construção de conhecimentos e as pesquisas realizadas a respeito do fechamento das escolas do campo são uma oportunidade de refletir sobre as políticas que se definem no âmbito da educação e vêm gerando e fomentando a desigualdade social no Brasil.

Uma das características das políticas neoliberais que vêm sendo implementadas na educação brasileira desde o final do século XX é a valorização do aspecto econômicos da educação, os gastos que necessitam ser reduzidos para garantir o crescimento econômico da máquina administrativa sem onerar os cofres públicos, o que corrobora com essa visão é o fato de que as escolas privadas garantem a educação da classe dominante, enquanto as escolas públicas urbanas e do campo preparam mão de obra e impedem a formação crítica dos estudantes das comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Muitos estudos vêm sendo publicados e podem contribuir para ampliar a visão dos educadores e esclarecer a respeito do fechamento de escolas do campo como medida econômica do Estado. Assim, busca-se conhecer e debater o assunto por meio de pesquisa bibliográfica conforme foi detalhado nos procedimentos metodológicos postos na introdução deste estudo.

2.3 Revisão bibliográfica sobre o Fechamento de escolas,

O fechamento das escolas do campo é tema que vem sendo amplamente debatido na área das políticas educacionais. No âmbito filosófico a educação do campo deve contribuir para a formação de pessoas que se relacionem adequadamente com o meio ambiente, trabalhando com produções sustentáveis, o que permitirá que as gerações futuras sejam beneficiadas com o cuidado e a conservação do solo, do ar e da água, o que sem o devido conhecimento tende a promover degradação e rompimento com os direitos das gerações futuras.

É importante compreender que essa percepção e conservação não pode ser decidida apenas pela classe dominante e pelos grandes latifundiários , porque estes desejam explorar o máximo que os recursos naturais possam oferecer como benefício e enriquecimento, a educação do campo é um direito dos produtores do campo, formando uma sociedade rural que tenha o cuidado de agregar as pessoas

em torno da preservação de recursos e com a garantia de sobrevivência, tendo consciência de que ganha muito quem respeita as leis da natureza.

O fechamento das escolas do campo é medida de economia de gestores neoliberais que impõem à população que habita áreas agrícolas uma educação alienadora, retirando dos filhos dos pequenos e médios agricultores o direito de aprender as melhores práticas para se relacionar bem com os meios de produção no campo, por isso promovem a retirada dos estudantes do campo e conduzem esses aprendizes para as escolas urbanas que não ensinam os saberes necessários para os jovens possam dar continuidade na produção que se relaciona com a terra e com o meio ambiente.

A busca em bases digitais, cujos critérios foram expostos na introdução da dissertação, contribuiu com 10 textos que tratam do fechamento das escolas do campo e dos movimentos que se desenvolveram no Brasil ao longo dos anos na tentativa de discutir e preservar a educação do campo.

Para analisar estes textos, foram selecionados e a partir da leitura e da análise discutidos e descritos os resultados que estes estudos apresentam como contribuição para a discussão a respeito do fechamento das escolas do campo.

O Quadro 1 apresenta a descrição dos textos categorizados como de abordagem ao fechamento das escolas do campo em diferentes contextos, conforme apresentado a seguir.

Quadro 1 – Textos sobre o fechamento das escolas do campo

Referência Bibliográfica	Objetivos	método	Resultados
BORGES, D. G. O desmonte da educação do campo no nordeste brasileiro: diagnóstico, mapeamento e análise do fechamento de escolas do campo no estado do Piauí. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 305-324, jan./abr. 2017	Apresentar um diagnóstico, baseado em mapeamentos e análises estatísticas, a respeito do fechamento de 377 escolas do campo no estado do Piauí, nordeste brasileiro, no ano de 2014,	Pesquisa qualitativa explicativa	A postura das prefeituras aparenta ir na contramão dos esforços realizados pelo governo federal no sentido de aprimorar o acesso à educação para os habitantes das regiões rurais de nosso país.
FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do	Analisar as políticas de fechamento de escolas do campo no Brasil no período de 1990 a 2010, o que vai na contramão da Educação do	Revisão bibliográfica de fontes primárias e oficiais, além de pesquisas científicas que tratam do fechamento de	No período analisado, foi constatado o fechamento de 20.958 escolas públicas no e do campo entre 1996 e 2002 e de 22.983 escolas entre 2003 e 2010.

campo. Imagens da Educação, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.	Campo.	escolas do campo	
REIS,E. S; ROCHA, A.H. Fechar escolas no campo: uma manifestação da vulnerabilidade do direito à educação do campo no Semiárido Brasileiro. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n. 1, p. 132 - 150 – jan./abr. 2018 -	Revelar o desrespeito ao direito à Educação do Campo no Semiárido Brasileiro é a intenção das reflexões deste artigo.	Pesquisa documental realizada junto ao censo escolar 2014	Conclui-se que o poder público, materializado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, coloca em vulnerabilidade o direito à Educação quando fecha escolas do campo sem ouvir a comunidade e sob o argumento de que os custos determinam a continuidade e a existência da escola nas comunidades do campo
ANDRADE, F.M.R; RODRIGUES, M.P.M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. EDUR - Educação em Revista. 2020	Apresentar a realidade de três escolas do campo localizadas no Noroeste Fluminense, estado do Rio de Janeiro.	A pesquisa possui enfoque qualitativo de caráter exploratório. A coleta de dados aconteceu no período entre 2015 e 2019, por meio da observação-participante, em decorrência das vivências pedagógicas realizadas nas três escolas.	Os resultados demonstram negligência do poder público nos padrões mínimos de infraestrutura das escolas. Utiliza-se o argumento da precarização, para justificar e colocar em prática uma política criminosa de fechamento de escolas do campo. Essa política não é um fenômeno isolado do contexto estudado, reflete, portanto, a realidade nacional.
SANTOS, V.C.; GARCIA, F.M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020	Revelar e compreender criticamente a política de fechamento de escolas do campo no Brasil, por meio de um processo histórico entre conquistas e retrocessos de políticas públicas para/na Educação do Campo	Abordagem qualitativa, com orientação no método do Materialismo Histórico Dialético, em que leis, resoluções, decretos, dados publicados em sites e órgãos oficiais sobre a educação do campo e o fechamento de escolas do campo no Brasil foram analisados e sistematizados	O fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade da e para a classe dominante, em que o Estado é cumplice por meio de seus arranjos políticos
LIMA, T.B; SANTOS, G.S; CARVALHO, S.S.Fechamento de escolas no campo e seus rebatimentos na reprodução social camponesa: uma análise a partir do município de Moita Bonita/SE. Campo-Território: revista de	Identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de crianças e jovens do campo de JiParaná/RO, resultado da inserção no espaço	A pesquisa, de cunho qualiquantitativo, contou com levantamento de dados junto aos órgãos oficiais e entrevistas semiestruturada com grupos focais. Os dados foram	Apontou como conclusão a compreensão do fechamento de escolas no campo como expressão do modo de sociabilidade do capital, que busca negar os sujeitos e seus lugares, afirmando sua lógica sistêmica de reprodução.

Geografia Agrária, Uberlândia-MG, v. 17, n. 48, p. 193-216, dez.. 2022,	educativo urbano.	analisados à luz do materialismo histórico dialético	
FERNANDES, Rosilda Costa. Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020**.**	Investigar as ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, cujo recorte temporal é de 2014 a 2019, por considerar como marco das políticas de fechamento das escolas do campo, a Lei 12.690/2014.	Enfoque na abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada que envolveu a participação de lideranças dos movimentos sociais do campo, junto a um referencial teórico o qual permitiu apresentar as devidas reflexões atinentes à temática.	Entre os resultados alcançados, constatamos que os movimentos sociais do campo deram grandes contribuições para a implementação das políticas educacionais para o campo, sobretudo, as que se referem aos marcos regulatórios e aparatos legais que possibilitaram a concretização dos direitos à educação do campo no território brasileiro.

Fonte: Autoria própria

A análise dos estudos encontrados nas publicações, em base de dados, expressa como vem ocorrendo a defesa da educação do campo entre os pesquisadores e estudiosos do assunto, entendendo que não se trata de posicionamento político a respeito da valorização do trabalhador do campo, mas de fazer cumprir a legislação, pois a Constituição Federal de 1988 determina a educação como direito de todos, e não exclui os moradores do campo do seu direito de estudar.

Taffarel; Munarim (2015) analisam as evidências do crime contra a classe trabalhadora, pois as escolas do campo que são fechadas afetam diretamente os trabalhadores do campo. Politicamente o discurso é dissociado das ações reais, fala-se em Pátria Educadora, mas não existe uma ação efetiva para vencer e solucionar os problemas do analfabetismo, nem do acesso e permanência dos alunos na escola e, muito menos ocorrem melhorias na estrutura e financiamento das escolas do campo. O estudo destes autores analisa o lema adotado pela presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato – Pátria Educadora e as lutas em defesa das reivindicações dos trabalhadores, apoiados e organizados em movimentos populares, em defesa da educação do campo no Brasil.

Neste mesmo contexto, Borges (2017) apresenta um diagnóstico, baseado em mapeamentos e análises estatísticas, a respeito do fechamento de 377 escolas do campo somente no estado do Piauí, no ano de 2014, o que afetou mais de sete

mil alunos. Sua pesquisa demonstra que as regiões mais afetadas pelo fechamento das escolas são aquelas com maior proporção da população residente em áreas rurais, assim, suprime-se a educação onde ela é mais necessária. O autor considera que, independentemente, da ideologia política, os gestores de diferentes partidos políticos aderem ao programa de fechamento e adotam procedimentos que não condizem com as reais necessidades da população, mas com as necessidades de economia de recursos públicos, além do que se constata um esforço em manter as populações rurais afastadas do conhecimento.

As políticas de fechamento de escolas do campo no Brasil no período entre 1990 e 2010, segue na contramão da Educação do Campo. Esta questão envolve milhares de comunidades que quase nunca são ouvidas sobre o fechamento de escolas do campo. A discussão prévia sobre as vantagens e desvantagens da abertura ou do fechamento das escolas não existe e desconsidera o princípio da participação comunitária do campo na decisão sobre as políticas públicas para educação, isso causa impacto para milhares de cidadãos (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Reis; Rocha (2018) ao tratar o fechamento de escolas do campo indicam que se manifesta a vulnerabilidade do direito à educação, especialmente em relação ao cumprimento da legislação constitucional. Para estes autores revelar o desrespeito ao direito à Educação do Campo no Brasil é demonstrar que o poder público, materializado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, não respeita o direito à Educação quando fecha escolas do campo sem ouvir a comunidade, considerando apenas os custos como argumento que indica o encerramento e a existência da escola nas comunidades do campo.

Não há uma maneira mais direta de se fechar uma escola do que permitir que a precariedade da estrutura e da educação avancem, Para Andrade; Rodrigues (2020) e educação do campo enfrenta muitos desafios neste campo, pois tanto os aspectos pedagógicos quanto a infraestrutura do ambiente educacional são negligenciados pelo poder público, a justificativa é sempre da ausência de recursos, mas na verdade trata-se de uma política criminosa de fechamento de escolas do campo, o mais grave é que não se trata de um fenômeno isolado, expondo uma realidade nacional que descumpre o texto constitucional.

De acordo com Santos; Garcia (2020), a educação do campo é um processo formativo que deve destinar-se à construção de uma educação para todos sem

distinção de uma classe em detrimento à outra. Os autores revelam uma compreensão crítica da política de fechamento de escolas do campo no Brasil. Esse fechamento reflete aspectos históricos de conquistas e retrocessos de políticas públicas para a Educação do Campo. Neste aspecto, o fechamento das escolas do campo baseia-se num projeto de sociedade voltado para a classe dominante que tem no Estado um cumplice por meio de seus arranjos políticos. O que os movimentos pela educação do campo defendem é uma escola do campo que se relacione harmoniosa e de maneira justa com terra enquanto lugar de conhecimento, de produção e de sociabilidade humana.

O fechamento das escolas do campo foi consolidado em muitos estados do Brasil, o que impôs aos moradores do campo viver no campo um apagamento da reprodução da vida e da existência, estas escolas vêm sendo vítimas das práticas de fechamento como injustiça arquitetada com argumentos econômicos. A única defesa da educação do campo são os movimentos populares que confrontam a realidade do esvaziamento do campo (ANDRADE; NEVES, 2021).

As contradições estruturais que marcam o historicidade do campo brasileiro são elementos de pressão realizada pelos movimentos sociais de luta pela terra, com a intensificação do debate sobre a vida e o desenvolvimento do homem do campo estabeleceu-se um conflito entre o campesinato e o agronegócio, que busca capitanear as demandas dos movimentos sociais para suprir as necessidades de manejo dos avanços tecnológicos de sua reprodução. Assim, de acordo com Lima; Santos; Carvalho (2022) com a transformação da Educação do Campo em política pública passou a fazer frente à intensificação do neoliberalismo no Brasil, o que intensificou o fechamento das escolas do campo, marcando um retrocesso no âmbito da educação.

Fernandes (2020) descreve ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo demonstrando como acontecem as lutas e enfrentamentos. A autora investigou as ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo em municípios do Estado da Bahia considerando como marco das políticas de fechamento das escolas do campo, a Lei 12.690/2014 que trata da organização das cooperativas de trabalho. Além disso a autora identifica os movimentos sociais envolvidos no processo de luta pela permanência de escolas do campo, torna evidente as articulações dos movimentos sociais na luta contra o

fechamento das escolas do campo e verifica os resultados obtidos no processo de luta dos movimentos sociais que resistem ao fechamento das escolas do campo.

As escolas seguem uma base curricular comum que garante ao estudante desenvolver conhecimentos básicos para viver integralmente em sociedade, mas cabe também desenvolver conhecimentos curriculares específicos que garante ao estudante desenvolver habilidades e competências relacionadas a sua convivência comunitária, aqueles conhecimentos que marcam a sua identidade social, por isso é importante conhecer a organização curricular das escolas do campo.

2.4 O currículo da educação do campo em debate

A premissa educacional de que os currículos devem adequar-se às necessidades e à realidade dos estudantes, portanto, o estudante do campo tem direito à inclusão para necessidades especiais, inclusão digital, a ser assistido em suas dificuldades de aprendizagem. O cumprimento do respeito aos direitos dos cidadãos é para todos e, não exclui os alunos das escolas do campo.

As escolas do campo não são pensadas e direcionadas para a formação do cidadão do campo para atuar nos afazeres do campo, a maioria dos estudantes recebe a mesma educação que forma os cidadãos nas escolas urbanas e que marginalizam os moradores do campo em suas condições de vivência no ambiente rural, isso é um ato contraditório, pois o Estado promove a alienação adotando currículos que negam conhecimentos críticos aos cidadãos das áreas rurais. Os textos do Quadro 2 tratam da integração dos currículos para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos, especialmente, quando se trata de inclusão digital para a realização do ensino remoto, que foi necessário no contexto da pandemia de Covid-19.

Quadro 2 – Abordagem aos currículos das escolas do campo

Referência Bibliográfica	Objetivos	método	Resultados
PEREIRA, C.C. Escola Pública localizada no campo na região metropolitana de Curitiba E expressões de resistência: o currículo oculto escolar. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional,** Curitiba,	Discutir o currículo oculto no contexto de uma escola pública localizada no campo, na Região Metropolitana de Curitiba.	Abordagem qualitativa e teve como técnicas entrevista, observação e análise documental	A pesquisa permitiu apresentar alguns aspectos da realidade de uma escola localizada no campo em um município da Região Metropolitana de Curitiba.

número especial, p.62-86, 2016.			
POLON, S.A.M. A regulação e a emancipação na escola pública localizada no campo. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional,** Curitiba, número especial, p.19-39, 2016	Analisar o processo de regulação, emancipação, Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico	Abordagem qualitativa e a pesquisa participante, contemplando o estudo bibliográfico, documental e trabalho de campo,	O texto, aponta os elementos geradores da regulação, bem como destacamos os elementos geradores de processos emancipatórios.
SILVA, M.S.P; CUNHA, A.L.M; SANTOS, T.A. **Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem? Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, maio/ago. 2021	Analisar os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas básicas do campo	Abordagem qualitativa, por meio da pesquisa Investigação-Ação Participativa. Para coleta de dados, optamos pelo levantamento da literatura, entrevistas semiestruturadas online e observação participante, mediados pelo método dialético para análises dos dados	Os resultados apontam que os impactos da pandemia nas escolas do campo agravaram o fechamento das escolas, revelando a falta de planejamento para oferta do ensino remoto, falta acesso à rede de internet, poucas condições socioeconômicas dos camponeses para acesso às tecnologias e qualificação dos professores.
SOUZA, L.D.A.S ; SOUZA, K.P; SANTOS, R.C. A educação remota no contexto pandêmico: a quem será que se destina? **Educação em Foco**, ano 24, n. 44 – set./dez. 2021 – p. 456-475	Analisar o uso das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas durante a pandemia, tendo como foco os impactos na prática pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem dos educadores da escola	Abordagem qualitativa de análises de documentos oficiais - federal e estadual, artigos, bem como análise de relatos dos docentes da escola.	Foram identificadas dificuldades são extensivas tanto aos educadores quanto aos estudantes das escolas do campo, sendo que para os últimos as históricas desigualdades educacionais tendem a se ampliar, podendo trazer danos irreversíveis à formação desses estudantes.

Fonte: Autoria própria

A discussão sobre o currículo oculto no contexto de uma escola pública localizada no campo, mas situada na Região Metropolitana de Curitiba é tema do estudo desenvolvido por Pereira (2016), suas reflexões a respeito das expressões de resistência apresentadas na comunidade que a escola se insere e a superação de fragilidades que a educação rural apresenta busca a aproximação dos princípios da educação do campo e como os movimentos sociais se relacionam neste âmbito da educação.

Para Polon (2016), os processos regulatórios e que, portanto, definem os rumos deste fazer são naturalizados nas escolas, entretanto os processos emancipatórios não se efetivam por exigirem estudos, pesquisas e disposição comunitária para questionar as práticas educativas das escolas do campo, bem como as políticas educacionais e o Projeto Político-Pedagógico de tais unidades educacionais.

Uma reflexão sobre como a luta por uma política de Educação do Campo, emerge no Brasil, nos últimos 20 anos, sendo considerada como estratégia fundante do Movimento da Educação do Campo Por Silva (2018). O Movimento pela educação do campo nasceu em contraposição ao modelo de sociedade gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas que marca a história do Brasil, assim um posicionamento crítico se faz necessário para consolidar a luta contra a precariedade do modelo de escola descontextualizada que se implantou no campo brasileiro.

Como se não bastasse a ausência de políticas de defesa da educação do campo, a partir do ano de 2020, com o desenvolver da pandemia e a necessidade de isolamento social houve um avanço no fechamento das escolas do campo. Para Silva; Cunha; Santos, (2021) comentam que os resultados dos impactos da pandemia nas escolas do campo agravaram o fechamento das escolas porque revelaram a falta de planejamento das gestões municipais de educação para oferta do ensino remoto, uma vez que as escolas do campo não tiveram acesso à rede de internet, demonstrando as reais condições socioeconômicas dos camponeses para acesso às tecnologias digitais, além de confirmar que os professores do campo não possuem formação adequada para o ensino remoto, isto contribuiu para promover ainda mais as desigualdades educacionais no meio rural.

Souza; Souza; Santos (2021) pontuam que ao analisar o uso das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas durante a pandemia, para reconhecer os impactos do isolamento social na prática pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem dos educadores da escola do campo, ficou claro que as dificuldades são comuns tanto aos educadores quanto aos estudantes das escolas do campo, agravando-se em relação aos alunos, pois as históricas desigualdades são ampliadas e podem culminar em danos irreversíveis para a formação destes cidadãos.

A análise de textos e publicações sobre as escolas do campo que versam sobre currículo, conduzem à constatação de que a desvalorização do trabalhador do campo precisa ser combatida, pois ocorre uma massificação da educação promovida pelos interesses daqueles que desejam manter as populações do campo na ignorância a fim de suprimir direitos com mais facilidade. O ambiente rural brasileiro é altamente inóspito e ainda levará muito tempo para se encontrar uma solução, pois no contexto capitalista em que ocorre o agronegócio brasileiro não há lugar para que os pequenos produtores e habitantes de áreas rurais desenvolvam conhecimentos ou defesas.

A instituição educacional não assume a responsabilidade de ensinar para garantir ferramentas ideológicas que permitam à população do campo defender o conhecimento e a escolaridade. Assim, a cada escola que fecha no campo amplia-se a possibilidade de alienação dos trabalhadores de acordo com a conveniência que grandes capitalistas latifundiários do agronegócio desejam.

As escolas do campo precisam permanecer a tratar da educação da população que produz, que encontra meios de resistir à dominação que o agronegócio impõe, a fim de formar uma população esclarecida o suficiente, como declarou Paulo Freire, para não idolatrar a mão que a oprime e permanecer a aprender costumes urbanos conformando-se em ver suplantada a sua cultura e considerando que crescer é se tornar um grande explorador da terra para produzir, exortar e amealhar a maior quantidade possível de terra e de riqueza. Neste contexto, o currículo escolar deve ir além da escola, ele se insere no processo comunitário do fazer educacional no campo.

2.5 Estudos sobre a organização sociopolítica da educação do campo

O terceiro Quadro apresenta a descrição de textos que abordam o contexto sociopolítico que interfere na organização, na validade e no atendimento que as escolas do campo devem destinar aos cidadãos do campo. São textos que demonstram os interesses políticos que incidem sobre a educação do campo, demonstrando, principalmente, os interesses existentes na manutenção ou não das escolas e as muitas discussões e movimentos que vêm se desenvolvendo em defesa ou em favor do fechamento das escolas, pois, enquanto para a população do campo as escolas são uma necessidade para a formação, para a administração

pública, principalmente, as que se apresentam de cunho neoliberal, as escolas são gastos desnecessários que podem ser suprimidos. A análise dos textos descritos a seguir demonstram a importância política das escolas do campo.

Quadro 3 – Discussões sobre o contexto sociopolítico da Educação do Campo

Referência Bibliográfica	Objetivos	método	Resultados
VENDRAMINI, C.R. Qual o futuro das escolas no campo? Educação em Revista, Belo Horizonte, v.3,1n.03, p. 49-69. julho - setembro 2015	Compreender o contexto social, político e econômico que suporta ou não a existência das escolas do campo analisando a situação das escolas em diferentes contextos,	Revisão bibliográfica com abordagem qualitativa	Na ausência de trabalho para todos, resta a barbárie, ou a capacidade coletiva de criar uma nova ordem social, com a apropriação do espaço (rural e urbano) de modo equilibrado e sustentável, no sentido radical do termo, bem como formas educativas/ escolares que tenham como foco a formação humana.
SEGANFREDO, K.A. Relação entre governo e Sociedade civil organizada no estado do Paraná: o comitê estadual da educação do campo. Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, número especial, p.399-426, 2016	Discutir a relação entre sociedade civil organizada e governo na promoção da educação do campo no estado do Paraná.	Pesquisa qualitativa descritiva	A pesquisa indica que a crença na possibilidade de mudança a partir da inserção no Estado acarretou a minimização das ações da Articulação Estadual de Educação do Campo e a ineficiência do Comitê Estadual da Educação do Campo
FALEIRO, W.; FARIAS, M.N. Educação do campo: entre a expansão política e o Estado neoliberal. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22-37, jan./abril. 2017	Investigar como esse movimento neoliberal se insere dentro das políticas de educação do campo	Estudo de natureza descritivo-exploratória, que utiliza uma abordagem qualitativa a partir da realização de revisão bibliográfica	Os estudos indicam o aumento dos direitos educacionais voltados à educação do campo, assim como a intensificação dos processos neoliberais, como a descentralização da educação, ausência de recursos investidos pelo Estado, fechamentos de escolas do campo, ineficiência no alcance dos jovens e adultos do campo e expansão do agronegócio, fatos que inviabilizam a consolidação da educação do campo.
SILVA, M.S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n.1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018 -	Refletir sobre como a luta por uma política de Educação do Campo, emerge no Brasil, nos últimos 20 anos, como uma estratégia fundante do Movimento da Educação do	A abordagem dialética orientou o processo investigativo que teve na análise documental e na revisão de literatura procedimentos fundamentais para construção deste	Conclui-se que as contradições do Estado nos retrocessos e recuos nos direitos sociais em nosso País, todavia, identificamos conquistas nas práticas educativas, na articulação da diversidade dos sujeitos do campo, das águas e da floresta na luta contra a

	Campo	texto	opressão e pela afirmação de uma territorialização da agricultura familiar e agroecológica.
ANDRADE, F.M.R; NEVES, L.C. Educadores do campo e movimentos sociais *em* formação: embates políticos em defesa das escolas do campo no noroeste fluminense. Cadernos CIMEAC – v. 11, n. 2, 2021. UFTM | Uberaba – MG, Brasil	Descrever o caminho que estudantes da LEdoC da UFF e a comunidade de Santo Antônio de Pádua construíram, no âmbito da Pedagogia da Alternância, em defesa das escolas do campo, no período de 2015 a 2019.	Pesquisa-ação no âmbito da pedagogia da alternância	Os resultados sinalizam que os movimentos sociais populares fortalecem a formação de educadores do campo como política pública de reparação e de questionamento das situações de opressão, dentro e fora das instituições educativas.
MARTINS, M.F.A; CRUZ, A.B.; SANTOS, L.L.M; NUNES, J. As conquistas da Educação do Campo e o avanço da extrema-direita: desafios e perspectivas. Caderno de Geografia, v.31, Número Especial 2, 2021	Discutir um breve histórico da Educação do Campo e das políticas públicas educacionais voltadas ao meio rural	Investigação com abordagem dialética no contexto da educação do campo	Aponta-se algumas das disputas atuais que abarcam a educação do/no campo, bem como a relação dessas disputas com o aumento do poder das elites agrárias a partir de 2016, demonstrando como a concentração fundiária está na base desses processos.
SILVA, M.N.S; ROCHA, R.G.; PENHA, L.R.Territórios da Educação do Campo: do campo em movimento à aprendizagem territorial. Revista Cerrados, Montes Claros – MG, v. 19, n. 02, p. 238-271, jul./dez.-2021.	Analisar teoricamente a configuração do território da educação do campo para ampliar o debate sobre esta temática quando considera que há conflitos no campo brasileiro entre o campesinato e agronegócio.	O trabalho está centrado no debate teórico e na revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental em sítios eletrônicos do INCRA, IBGE e Censo Escolar/INEP	É necessário coibir o fechamento de escolas do campo em Grajaú e municípios do Sul do Maranhão nos quais avança o agronegócio, superando a precarização de escolas e territórios rurais. Além de promover a separação da educação dos vínculos políticos, que a colocam como moeda de troca para alocação de empregos oriundos de apoio político após eleições municipais e/ou estaduais.
RIBEIRO, E.A; SHOITI NOZU, W.C. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. Revista Educação Especial | v. 35 | 2022 – Santa Maria	Tencionar, no contexto da governabilidade neoliberal, os processos de in/exclusão nas interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo, particularmente quanto à oferta de escolarização e de atendimento	Pesquisa qualiquantitativa, com revisão documental e bibliográfica, bem como de levantamento de micro dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio	Os resultados indicam: a tendência de crescimento nas matrículas desse público; o fluxo de alunos que deixam o campo para serem escolarizados na zona urbana; o fechamento das escolas no meio rural; a insuficiência de salas de recursos multifuncionais e de AEE nas escolas do campo

	educacional especializado (AEE) às populações camponesas.	Teixeira, nos recortes de 2008, 2014 e 2020.

Fonte: Autoria própria

No contexto sociopolítico das escolas do campo, a análise trata de discussões sobre como são direcionados politicamente os conteúdos e os recursos de forma que promovam a desconstrução física e ideológica das bases da educação do campo de forma que os interesses da população que mora e trabalha no campo não encontre resposta e se obrigue a aceitar o desmonte da aprendizagem voltada para a formação do homem do campo.

Vendramini (2015) tem como ponto de partida para analisar a questão do futuro das escolas rurais ou do campo, a abordagem ao contexto social, político e econômico das escolas do campo, além de situar como se encontra a situação das escolas em diferentes contextos da atualidade. O estudo identifica nas respostas do poder público, dos pesquisadores acadêmicos, das organizações e movimentos sociais sobre o fechamento das escolas do campo, considerando a redução do número de alunos nas comunidades rurais com escola. Consideram-se os aspectos das condições de funcionamento, da distância que cada aluno percorre para acessar a escola e, sobretudo, as implicações das escolas para a vitalidade e o desenvolvimento do campo.

Seganfredo (2016) traça uma relação entre sociedade civil e o governo na discussão sobre a educação do campo no Estado do Paraná, pois existe um Comitê Estadual da Educação do Campo que materializa a luta política na esfera da educação do campo do Paraná. Uma luta coletiva é promovida pela sociedade civil organizada e isso possibilita construir experiências significativas no âmbito educacional. Entretanto, a complexidade do estado capitalista e neoliberal, demonstra experiências expressivas como estratégias para destituir a educação do campo no âmbito da luta de classes.

Para Faleiro; Farias (2017) a expansão das políticas em educação do campo, são combatidas porque contribuem para consolidar um movimento de democratização o que possibilita que essa população tenha acesso à educação. São políticas que não materializam o contexto social do campo e têm relação com o neoliberalismo no Estado brasileiro.

Uma reflexão sobre como a luta por uma política de Educação do Campo, emerge no Brasil, nos últimos 20 anos, sendo considerada como estratégia fundante do Movimento da Educação do Campo Por Silva (2018). O Movimento pela educação do campo nasceu em contraposição ao modelo de sociedade gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas que marca a história do Brasil, assim um posicionamento crítico se faz necessário para consolidar a luta contra a precariedade do modelo de escola descontextualizada que se implantou no campo brasileiro.

Os movimentos sociais em defesa das escolas do campo pressionam e articulam com instituições a criação de políticas públicas que fortaleçam as escolas do campo. Para garantir a criação e manutenção das escolas enquanto espaços rurais que possuam proposta pedagógica vinculada a sua realidade, essas políticas devem ser voltadas para atender as escolas rurais e investir na formação de professores e elaboração de materiais didáticos destinados à população do campo (MARTINS et al., 2021).

Silva; Rocha; Penha (2021) apresentam um estudo que considera que há conflitos, que contrapõe o território campesino ao território do agronegócio. No campo educativo apresenta-se uma dimensão prática da aprendizagem, estabelecida pela participação das comunidades do campo e dos movimentos sociais do campo. Os pesquisadores demonstram que persiste a necessidade de combater o fechamento de escolas do campo especialmente nos locais onde avança o agronegócio, deve-se promover a superação da precarização das escolas e dos territórios rurais, separando a educação da política, pois esta não pode ser colocada como moeda de troca para politicagem na troca de cargos e empregos atrelados a apoio político nos períodos pós-eleitorais.

O estudo desenvolvido por Ribeiro; Shoiti Nozu (2022) traz à luz a reflexão a respeito da inclusão nas escolas do campo, pois os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação que há duas décadas vem figurando na proteção da lei brasileira, pois são sujeitos de direito, e o fato de habitar o campo não pode excluir estes sujeitos da escolaridade. Entretanto, a oferta de Educação Especial/ inclusiva ainda está distante da realidade dos estudantes do campo.

2.6 A Nucleação e o Processo de Fechamento das Escolas do Campo.

A compreensão do processo de fechamento das escolas do campo e rurais acontece por meio da desconstrução organizacional do sistema educacional. Conforme pontuam Rodrigues et al. (2017) a organização da educação do campo em salas multisseriada, em ambiente isolado, foi um dos fatores que o poder público utilizou para justificar a nucleação e o posterior fechamento das escolas. Para os gestores da educação pública, o fato do docente atuar sozinho na escola se apresenta como elemento que dificulta a preparação de atividades, pois sem cooperação não há como desenvolver projetos e parcerias, mantendo somente a participação de um docente responsável, além disso ocorre dificuldade de assessoramento pedagógico aos professores , o que impede a materialização das atividades pedagógicas. O Quadro 4 apresenta os textos do estudo que abordam a nucleação como meio de concretização do fechamento das escolas do campo.

Quadro 4 – Textos sobre nucleação para fechamento das escolas do campo

Referência Bibliográfica	Objetivos	método	Resultados
TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.	Analisar os impactos orçamentários que levaram ao fechamento das escolas do campo	Pesquisa qualitativa descritiva por meio de revisão bibliográfica	Os resultados demonstram que a Educação seja considerada prioridade , que os cortes na Educação sejam revertidos e que a Educação, como obra de construção Nacional e Projeto de Estado, retome os princípios e fundamentos do Plano Nacional de Educação (PNE) da Sociedade Brasileira,
MAZUR, Ivania Piva. O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016.	Analisar esse processo para evidenciar seus determinantes gerais e específicos, bem como apontar as resistências e desafios para as escolas no campo.	Abordagem qualitativa com estudo de caso.	A pesquisa traduz a dívida histórica com a educação do campo e destaca que não bastam políticas públicas educacionais. Estas devem estar atreladas a outras políticas públicas que garantam melhores expectativas de vida no campo para que as famílias queiram e possam permanecer no campo.
RODRIGUES, A.C.S; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A.M.; DIAS, G.L. Nucleação de	Analisar os motivos que levaram à nucleação de escolas localizadas	Abordagem qualitativa	Após realização da pesquisa, constatou-se que o argumento de que a nucleação das escolas

Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017	na zona rural de municípios do brejo paraibano a partir dos pontos de vista dos envolvidos nessa ação		contribui para a melhoria na organização do ensino não se confirmou. D
VALADÃO, A. D., SANTOS, K. M., PINTO, T. C., & TICO, K. A. S. *A* Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalista: um olhar para publicações em periódicos científicos. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis/Brasil v. 6, 2021.	Discutir o fechamento de escolas no campo e seus desdobramentos para a reprodução camponesa tomando como referência o município de Moita Bonita – SE	Revisão bibliográfica com levantamento feito em periódicos qualis A1 e A2 em todas as edições da Revista Brasileira de Educação do Campo	Constatou-se que são ínfimos os estudos empreendidos no Brasil, que recorrem aos Estudos Culturais para problematizar a Educação do Campo.
MATTOS, M; SOUZA, E.L.;MUNARINI, C. Escola é “vida na comunidade”: análise sobre fechamento de escolas do campo. Revista Grifos – Unochapecó Edição Vol. 31, Núm. 55, 2022.	Analisar a política de municipalização do ensino fundamental e de nucleação de escolas, indicando que tal política fecha escolas do campo no Brasil e dezenas de escolas no Município de Passos Maia	Estudo bibliográfico e entrevistas	Conclui-se, dessa forma, que fechar as Escolas do Campo provoca a destituição da organização social e da vivência comunitária.

Fonte: Autoria própria

Para Hage (2010) as escolas do campo caracterizam-se pela multissérie e pelo isolamento, que proporciona a docentes e discentes um reforço no individualismo e no conformismo, pois esse isolamento pode gerar descrença de mudança na situação escolar. Como o professor atua sozinho, não percebe nenhuma política educativa por parte do poder público para sua localidade.

A situação das escolas é agravada pelo fato de os docentes não acompanharem as formações continuadas, pois não há professor substituto, além disso, as escolas que se localizam em locais distantes contribuem para que o cargo de professor seja ocupado por docentes em início de carreira, ainda com pouca formação. Na maioria das localidades com escolas no meio rural os professores possuem formação de nível médio, e muitas vezes, somente nível fundamental. Tais situações contribuem para que se agrave esse quadro negativo que culmina com o argumento de que essas escolas devem paralisar suas atividades e os alunos sejam conduzidos para áreas urbanas (RODRIGUES et al. 2017).

De acordo com Taffarel;Munarim (2015) há duas dimensões da problemática educacional brasileira que são relevantes pelas relações intrínsecas que

estabelecem. A primeira dimensão está situada no âmbito dos cortes no orçamento da educação que culminaram em 2015 com uma redução drástica no financiamento da educação. A segunda dimensão refere-se ao fechamento de escolas do campo nos últimos anos no Brasil. Para contornar os impactos orçamentários na educação, foram sendo desenvolvidas táticas nos municípios para serem usadas como dispositivos de promoção do fechamento de escolas, entre estas táticas a nucleação extracampo se destaca como possibilidade de reversão do processo de fechamento conduzindo as crianças das escolas do campo para polos escolares urbanos.

A constatação de que esse processo exige um posicionamento da administração pública, em nome de uma ‘educação de qualidade’ apresentam possibilidades de organização escolar para evitar o fechamento das escolas do campo, pois é preciso permitir à população campesina o fortalecimento de sua identidade e o reconhecimento de sua existência (HAGE, 2010). Assim, surge o reordenamento escolar, que fecha as escolas do campo em todas as regiões do país, esse processo é denominado de nucleação e é sinônimo de fechamento, pois desativa a escola, promovendo o deslocamento das crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino, nas séries iniciais, para escolas de outras comunidades vizinhas promovendo o aparelhamento e melhoria de infraestrutura em um só ambiente. Quando a nucleação é direcionada para o Ensino Fundamental II, os alunos são removidos e alocados nas escolas das cidades mais próximas.

Ao debater o foco de estudos culturais envolvendo a educação do campo, Valadão et al. (2021), analisa uma investigação em periódicos científicos sobre como estes estudos têm contribuído nas análises da Educação do Campo no Brasil. Este tipo de investigação contribui para problematizar como crianças e jovens se tornam vítimas da política pública de fechamento das escolas do campo e acabam se tornando reféns do transporte escolar para escolas urbanas, o que certamente, não é de interesse das comunidades do campo.

O fechamento de escola do campo é tema recorrente e fortemente discutido nos em trabalhos científicos, o que demonstra ser um fator de preocupação de pesquisas cientificas e por parte das comunidades rurais (MATTOS; SOUZA; MUNARIN, 2022). Esta política de fechamento surgiu junto com a municipalização do ensino fundamental e da nucleação das escolas, o que contribuiu para o fechamento de milhares de escolas em todo o país.

A reorganização das redes escolares vem ocorrendo em muitos estados, onde claramente o processo de nucleação se apresenta como o primeiro passo para o fechamento das escolas do campo. Em nome da economia ocorre a concentração educacional nas áreas urbanas. A justificativa para nucleação é a baixa densidade demográfica com aulas em salas multisseriada e apenas um docente na escola, o que dificulta a coordenação pedagógica; a capacitação dos educadores, a gestão educacional e os serviços escolares, além de ser necessário buscar a melhoria da qualidade educacional (HAGE, 2010)

> O deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida. [...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2005, p. 116).

De acordo com Kremer (2010) ao desvincular os estudantes de sua comunidade e da escola ocorre um desenraizamento cultural, o aluno perde o sentimento de pertencimento a um grupo, esse processo de negação do direito não pode ser realizado pela lei educacional, por ser contraditório.

Mazur (2016) em dissertação de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná desenvolveu pesquisa para analisar o processo de fechamento das escolas do campo em seus determinantes gerais e específicos. A autora pesquisou a respeito das transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas relações com a redução da população do campo, buscou definir a relação entre as concepções da educação do campo em todo o país na tentativa de compreender como os processos de fechamento interferem no contexto nacional e local, identificando que o processo não acontece subitamente, mas se desenvolve lentamente, cessando a oferta de algumas séries e, posteriormente, fechando totalmente a unidade escolar. A nucleação extracampo vem sendo prática adotada na maioria dos municípios para encaminhar as crianças do campo para escolas urbanas.

Arroyo (2006) define que a educação do campo necessita estar entrelaçada com a organização dos camponeses e que essa desmobilização das escolas por meio da nucleação e do fechamento desvincula os sujeitos de sua forma de vivência, de sua cultura, com isso perdem-se as raízes culturais. Há que se considerar as

especificidades étnicas, raciais, de gênero e de classe para entender que essa desmobilização não é apenas de interesse econômico, mas também político. Essa constatação é notória, à medida que se identificam as populações alvo compostas por sem terras, quilombolas, ribeirinhos e outros sujeitos que têm suas próprias histórias, lutas e cultura camponesa com suas peculiaridades de vida.

O esclarecimento a respeito do fechamento das escolas vem respondendo plenamente aos interesses neoliberais das classes dominantes, a desmobilização dos movimentos campesinos está vinculada à negação do esclarecimento, da formação crítica, da educação como um todo, que capacita o homem a reivindicar direitos.

Cada comunidade do campo possui raízes culturais que necessitam ser preservadas, seja o militante sem-terra, seja o quilombola ou os povos originários, cada grupo é provido de direitos, especialmente o de preservar a história e a cultura para manter a vivência comunitária.

No contexto da educação do campo, não se pode afirmar que a nucleação seja somente um aspecto negativo, é importante considerar que a nucleação intracampo, quando os estudantes de várias comunidades e pequenas propriedades um assentamento ou área agrícola estudam numa escola do campo centralizada na comunidade e voltada para a valorização da cultura e dos valores da população campesina. Esse fazer conduz à aprendizagem significativa e propicia o desenvolvimento de projetos que impulsionam os conhecimentos dos jovens do campo.

Entretanto, quando a nucleação acontece na forma extracampo equivale a fechar as Escolas do Campo provocando a destituição da organização social e da vivência comunitária, encaminhando os estudantes para um núcleo desconhecido que não preenche as necessidades de aprendizagem de sua vivência (MATTOS; SOUZA; MUNARIN, 2022).

Portanto, há que desenvolver pesquisas sobre os melhores meios de implementar a educação do campo de forma se tornar uma ferramenta de desenvolvimento para os jovens que habitam o campo.

CAPÍTULO III- HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO E RURAIS EM FOZ DO IGUAÇU- PR

Este terceiro capítulo do estudo aborda o fechamento das escolas do campo do município de Foz do Iguaçu e, de forma dialética, reflete à necessidade das lutas e contraposições a tais fechamentos, não somente na cidade de Foz do Iguaçu. A análise toma por base os decretos municipais que fecharam as escolas nos últimos anos, composto por, aproximadamente 50 documentos originais disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação, que demonstram a mobilidade das escolas que foram fechadas ou absorvidas pela expansão urbana do município ocorrida nas últimas décadas, sendo os documentos datados entre 1969 e 2013.

A análise dos documentos demonstra que foram fechadas 14 escolas em Foz do Iguaçu e mais 11 escolas rurais que ficaram sob a responsabilidade do município de Santa Terezinha de Itaipu, entre os anos de 1972 até 2013, totalizando 25 escolas fechadas oficialmente. A partir de 2013, os documentos não foram disponibilizados, o que torna impossível comprovar se houve fechamento de escolas ou não.

Isto se deve ao fato de que a partir de 2014, com a promulgação da lei n. 12.960/2014 que determina que “fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”, os departamentos públicos não podem fechar escolas e nem divulgar decretos de fechamento sem que as comunidades sejam consultadas.

O município de Foz do Iguaçu passou por várias mudanças geográficas[6] ao longo dos últimos 50 anos. Estas mudanças influenciaram a transformação em diferentes áreas, um exemplo disso é a emancipação política do município de Santa Terezinha de Itaipu que originou o fechamento de escolas, que antes eram consideradas escolas rurais. Da mesma forma, a transformação de áreas rurais em bairros periféricos ao município com a ocorrência da expansão urbana durante a construção da hidrelétrica de Itaipu causou o fechamento ou transformação de escolas do campo em escolas urbanas, a inundação de parte do município com a

[6] A formação do lago de Itaipu e o desmembramento de Santa Terezinha de Itaipu modificou geograficamente o município de Foz do Iguaçu.

construção da barragem fechou escolas do campo e promoveu a transferência dos estudantes para áreas urbanas.

Desta forma, a análise acontece também como uma revisão histórica da sociedade que habita áreas rurais do município e das escolas que estavam situadas nas áreas que passaram por transformações, além de analisar os aspectos sócio-políticos e econômicos que deram origem a tais mudanças.

O capítulo define, inicialmente, as mudanças trazidas nos documentos e, apresenta a única escola municipal do campo que ainda funciona no município de Foz do Iguaçu, a Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio – Ensino Fundamental, localizada na área rural no Alto da Boa Vista.

Ao analisar os documentos adquire-se uma percepção esclarecedora das causas de fechamento de escolas no município, além de descrever como o mesmo se responsabiliza pela educação das crianças do campo nas diferentes instâncias e níveis educacionais.

Esta pesquisa qualitativa representada pela análise documental de fontes primárias obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu demandou uma investigação para localizar o material que traz informações sobre o fechamento de escolas no município.

3.1 O percurso da pesquisa documental

A busca por documentos que representassem a realidade do fechamento de escolas no município de Foz do Iguaçu conduziu a um contato com a Secretaria Municipal de Educação. No início, o contato, que aconteceu no dia 23 de janeiro de 2023, destinou-se a uma funcionária do setor de documentação escolar de escolas que foram fechadas no município, ela pediu que retornasse a partir do dia 01 de fevereiro para que pudesse me auxiliar. Retornei ao departamento no dia 02 de fevereiro e foi solicitado novamente que ali comparecesse no mês de março, pois a demanda de trabalho no início do ano letivo impedia que eu fosse atendida naquele momento.

No dia 03/03/23 em novo contato, foi informado que várias escolas foram fechadas, que a documentação existente se refere a apenas 10 escolas, a documentação não foi enviada.

Em 07/03/2023 retornei o contato solicitando informação de como e onde poderia conseguir a documentação, novamente sem êxito. Em novo contato no dia 10/03/2023, a responsável pelo setor solicitou que aguardasse alguns dias.

Finalmente, no dia 27/03/2023 os documentos existentes na Secretaria Municipal de Educação foram enviados pelo setor de documentação escolar. Trata-se de cópias dos originais, que foram digitalizadas por scanner e que se tornaram documentos básicos para a análise documental.

São documentos antigos, que datam de quando a prefeitura municipal não contava com recursos tecnológicos, a maioria dos documentos foram datilografados. Considera-se ser esta a causa de não haver documentação anterior à década de 1960, além de também evidenciar a fragilidade documental do setor educacional de Foz do Iguaçu.

Outro fator determinante para a inexistência dos documentos na SMED está relacionado ao fato de que, até a década de 1990, o ensino fundamental era de responsabilidade do Estado do Paraná e a documentação fazia parte dos arquivos dos Núcleos Regionais de Educação, vinculados à SEED – Secretaria Estadual de Educação, conforme foi informado pela documentadora do município. O Núcleo Regional de Educação que representa Secretaria Estadual de Educação em Foz do Iguaçu não respondeu ao pedido dos documentos.

Os documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação foram encaminhados como cópias e estão descritos e organizados cronologicamente no quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Visão geral dos documentos cedidos pela SMED

DOCUMENTO	DATA	ASSUNTO
Lei n. 566	22/12/1969	Criação de escolas municipais: E.M. Brigadeiro Antonio de Sampaio/ Vila S. Sebastião; E. M Machado de Assis/ Vila São Vendelino; E.M. Eleodoro Ébano Pereira/ Vila Santa Rita de Cássia; E.M. Mateus Lemes/ Vila Santa Luzia; E.M. Júlio Pasa/ Vila Santa Catarina; E.M.Dr. Caetano Munhoz da Rocha/ Vila Ipiranga; E.M. José de Alencar/ Bom Jardim; E.M. Dr. Generoso Marques/ C.E. Bela Vista; E.M. Cassimiro de Abreu/ Vila Aparecida; E.M.Osvaldo Cruz/ Colònia de Pesca; E.M. João da Costa Viana/ Três lagoas; E.M. Dr José Joaquim Firmino/ Sanga Funda; E.M. Almirante Saldanha da Gama/ Bela Vista; E.M. Humberto de Alencar Castelo Branco/Vila Trevo; E.M. José de Anchieta/ Sanga Funda; E.M.D. Pedro II/Dois Irmãos; E.M. Tomé de Souza/ Barro Branco; E.M. Tiradentes/ APEPU; E.M. Santos Dumont/ Vila Barra do Guavirova.
Decreto N.593	30/07/1970	Criação das escolas: E.m. Olavo Bilac/ Gleba Guarani; E.M. Joaquim Osório Duque Estrada/ Arroio Dourado; E.M. Ademar

		Marques Curvo/ Nova Veneza.
Lei n. 695	05/09/ 1972	Fechamento das Escolas: E.M. Mateus Leme/ Santa Luzia; E.M.D. Pedro I/ Santa Faria. Criação das seguintes escolas municipais: E.M. São Miguel/ Rincão São Francisco; E.M. Sesquicentenário da Independência/ Fábrica de tubos; E.M. D. Pedro I/ Saltinho; E.M. Artur da Costa e Silva/ Fazenda Passo Cuê; E. M. Mateus Leme/ Santa Luzia; E.M. Anita Garibaldi/ Vila Carimã
Decreto n. 3533 do Governo do Paraná	23/06/1977	Reorganização dos Colégios Monsenhor Guilherme; Colégio Castro Alves; Grupo Escolar Bartolomeu Mitre; Ginásio Estadual Dom Manoel Konner, Grupo Escolar Almirante Tamandaré; Grupo Escolar José Acylino de Castro. O Colégio Monsenhor Guilherme foi unificado com o Colégio Castro Alves; o Colégio Almirante Tamandaré agregou a Escola Acylino de Castro; Colégio Bartolomeu Mitre agregou o Colégio D. Manoel Konner.;
Lei n. 1031	26/11/1979	Por esta lei foram criadas as seguintes escolas: E.M. Vasco da Gama/ Linha Santa Catarina; E.M. Acácio Pedroso/ Profilurb I; E.M. João Paulo I/Jd Itamarati; E.M.João XXIII/ Rincão São Francisco; E.M. Augusto Werner/ Vila Carimã.
Res.3520/1982	22/12/1982	Transfere a responsabilidade da gestão escolar para a ADEFI: E.M. Carlos Gomes, E.M. Emílio de Menezes
Res.3586/82	23/12/1982	Autoriza o funcionamento da Esc. Municipal Anita Garibaldi
Res.3520/82	22/12/1982	Transfere a gestão escolar do município para a ADEFI (Associação do Desenvolvimento Educacional de Foz do Iguaçu), nas seguintes escolas: Escola Carlos Gomes; Escola Emílio de Menezes; Escola João da Costa Viana; Escola João XXIII; Escola São Miguel. (Esta resolução retirou do nome das escolas o termo municipal)
Res. 3587/82	23/12/1982	Autorização para funcionar a Escola José de Alencar/ Vila Carimã
Res. 3731/82	30.12.1982	Autorização e regularização e fechamento de escolas municipais rurais. Regularização das seguintes escolas: Escola Rural Dr Caetano Munhoz da Rocha; Escola Rural João Carlos Vilagran Cabrita; Escola Rural José Bonifácio; Escola Rural Prisciliana Lobato Machado. Autorização para funcionamento das seguintes escolas rurais: Escola Rural Ademar Marques Curvo; Escola Rural Almirante Saldanha da Gama; Escola Rural Augusto Vitorassi; Escola Rural Brigadeiro Antonio Sampaio; Escola Rural Cassimiro de Abreu; Escola Rural Ceres de Ferrante; Escola Rural Coelho Neto; Escola Rural Dr. Basílio Ferreira da Luz; Escola Rural José Joaquim Firmino; Escola Rural Eleodoro Ébano Pereira Escola Rural Frei Henrique Soares; Escola Rural Gabriel de Lara; Escola Rural Joaquim Osório Duque Estrada Escola Rural Machado de Assis; Escola Rural Marechal Cândido Rondon; Escola Rural Monteiro Lobato; Escola Rural Olavo Bilac; Escola Rural Tiradentes; Escola Rural Tomé de Souza; Escola Rural Vasco da Gama

		Fechamento das seguintes escolas municipais: Escola Caetano Munhoz da Rocha; Escola João Carlos Vilagran Cabrita; Escola José Bonifácio; Escola Prisciliana Lobato Machado.
Lei n. 1481/90	21/05/1990	Muda o nome da Escola São Miguel para Escola Municipal Prof. Darci Pedro Zanatta
Dec n. 7178/90	08/02/1990	Denomina a Escola da Vila do Sossego na Guarda Mirim como Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda
Res. 4235/91	10/12/1991	Autoriza o funcionamento da escola Municipal Santo Fracasso Rafagnin Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Parque Presidente II.
Res.4234/91	10/12/1991	Autoriza a criação da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda
Dec.8307/92	30/06/1992	Criação das seguintes escolas: Escola Municipal José Acylino de Castro; Escola Municipal Julio Pasa; Escola Municipal Ponte da Amizade; Escola Municipal Benedito João Cordeiro. (Efeitos da municipalização)
Dec 3009/99	30/07/1999	Fechamento da escola Municipal José Acylino de Castro.
Parecer 1953/99	24/06/1999	Parecer favorável do CEF/ SEED/PR ao fechamento da Escola Municipal José Acylino de Castro
Res 3337/07 Parecer 933/07	25/07/2007	Fechamento da escola Municipal Darci Pedro Zanatta, O Parecer 933 do CEF/ SEED/Pr é favorável ao fechamento da mesma escola
Res 1800/07 Parecer 797/07	10/04/2007	Fechamento da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda O Parecer 797 é favorável à cessação definitiva da mesma escola.
Res 1798/07 Parecer796/07	09/04/2007	Fechamento da escola Municipal Dr José Joaquim Firmino, o Parecer 796 é favorável à cessação definitiva da mesma escola.
Res.4423/08	23/09/2008	Fechamento da Escola Municipal José de Alencar
Res.1915/2009 Parecer n. 1335/09	12/06/2009 12/06/2009	Fechamento das escolas E.M. Casemiro de Abreu; E.M. Joaquim Osório Duque Estrada. Autorização de construção do Complexo Educacional Érico Veríssimo. Parecer do CEF/SEED/PR favorável ao fechamento definitivo das Escolas Municipais Casemiro de Abreu e Osório Duque Estrada
Res.6004/12 Parecer n. 3611/12	03;10/2012	Fechamento da E.M. Vasco da Gama Parecer favorável do CEF/SEED/PR para o fechamento da mesma escola.
Res.214/13 Parecer n.88/2013	15/01/2013	Cessar a oferta de Educação Infantil na escola Municipal Santo Fracasso Rafagnin. Parecer favorável a cessar a oferta de educação infantil na E. M. Santo Fracasso Rafagnin

Fonte: Adaptado pela autora de informações da SMED/2023

A análise descritiva dos documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação demandou um tempo dedicado a entender as intenções implícitas em cada documento, tendo em vista que há questões relacionadas á adaptação das escolas à realidade da legislação educacional como a municipalização que se concretizou nos anos de 1990. Da mesma forma, a influência da expansão urbana e demográfica imposta pela construção da usina hidrelétrica, que inicialmente exigiu que fossem abertas mais escolas para atender os estudantes que vieram para Foz

do Iguaçu e região e, posteriormente, impôs o fechamento de escolas nas áreas inundadas.

Outro fator que influenciou o fechamento de escolas do campo no município foi a emancipação política do município de Santa Terezinha de Itaipu que foi desmembrado de Foz do Iguaçu e outras áreas rurais que absorvidas pela urbanização regional e contribuíram para descaracterizar as escolas situadas em áreas rurais.

A análise do material cedido pela Secretaria Municipal apresenta documento de fechamento de duas escolas municipais no ano de 1972, as Escolas Municipais Mateus Leme e Dom Pedro I, nessa época o município de Foz do Iguaçu era considerado área de Segurança Nacional e sua gestão era realizada sob responsabilidade do Exército.

Em 1982 voltou a ocorrer o fechamento de outras quatro escolas: Escola Rural Dr. Caetano Munhoz da Rocha; Escola Rural João Carlos Vilagran Cabrita; Escola Rural José Bonifácio; Escola Rural Prisciliana Lobato Machado, causado especialmente, pela aceleração da urbanização no município.

Em 1999, após consolidar a municipalização do Ensino Fundamental I e de promulgada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, houve uma nova movimentação no município relacionada ao aproveitamento de recursos do município e atendimento a interesses públicos com o fechamento da Escola Municipal José Acylino de Castro.

Em 2007 foram fechadas as escolas municipais Darci Pedro Zanatta, e Aurélio Buarque de Holanda, Dr. José Joaquim Firmino. Em 2008, houve o fechamento da Escola Municipal José de Alencar. Em 2009 houve o fechamento das escolas E.M. Casemiro de Abreu; E.M. Joaquim Osório Duque Estrada. Em 2012 aconteceu o fechamento da E.M. Vasco da Gama.

O Quadro 6 apresenta a listagem das escolas que foram fechadas, cujos decretos foram apresentados, mas não há registros das causas do fechamento.

Quadro 6: Escolas Municipais fechadas em Foz do Iguaçu

DOCUMENTO	DATA	ASSUNTO
Lei n. 695	05/09/ 1972	Fechamento das Escolas: E.M. Mateus Leme/ Santa Luzia; E.M.D. Pedro I/ Santa Faria.
Res. 3731/82	30.12.1982	Fechamento das seguintes escolas municipais: Escola Caetano Munhoz da Rocha;

		Escola João Carlos Vilagran Cabrita; Escola José Bonifácio; Escola Prisciliana Lobato Machado.
Dec 3009/99 Parecer 1953/99	30/07/1999 24/06/1999	Fechamento da Escola Municipal José Acylino de Castro. Parecer favorável do CEF/ SEED/PR ao fechamento da Escola Municipal José Acylino de Castro
Res 3337/07 Parecer 933/07	25/07/2007	Fechamento da Escola Municipal Darci Pedro Zanatta, O Parecer 933 do CEF/ SEED/Pr é favorável ao fechamento da mesma escola
Res 1800/07 Parecer 797/07	10/04/2007	Fechamento da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda O Parecer 797 é favorável à cessação definitiva da mesma escola.
Res 1798/07 Parecer796/07	09/04/2007	Fechamento da Escola Municipal Dr José Joaquim Firmino, o Parecer 796 é favorável à cessação definitiva da mesma escola.
Res.4423/08	23/09/2008	Fechamento da Escola Municipal José de Alencar
Res.1915/2009 Parecer n. 1335/09	12/06/2009 12/06/2009	Fechamento das escolas: E.M. Casemiro de Abreu; E.M. Joaquim Osório Duque Estrada. Autorização de construção do Complexo Educacional Érico Veríssimo. Parecer do CEF/SEED/PR favorável ao fechamento definitivo das Escolas Municipais Casemiro de Abreu e Osório Duque Estrada
Res.6004/12 Parecer n. 3611/12	03;10/2012	Fechamento da E.M. Vasco da Gama Parecer favorável do CEF/SEED/PR para o fechamento da mesma escola.
Res.214/13 Parecer n.88/2013	15/01/2013	Cessar a oferta de Educação Infantil na escola Municipal Santo Fracasso Rafagnin. Parecer favorável a cessar a oferta de educação infantil na E. M. Santo Fracasso Rafagnin

Fonte: Adaptado pela autora de informações da SMED/2023

A referida secretaria não apresentou nenhum documento posterior à data de 2013 relatando o registro de fechamento de mais alguma sala de aula ou escola do campo, contudo, na realidade concreta, sabe-se do fechamento da escola Anita Garibaldi, por exemplo, cujo Decreto Municipal, não foi disponibilizado.

3.2 Desmembramento do território: o caso de Santa Teresinha de Itaipu

O município de Foz do Iguaçu foi criado em 1914, sua extensão abrangia quase toda a região oeste do Estado do Paraná (STECA; FLORES, 2002). A comparação dos mapas mostra que em 1945 a parte destacada em azul na Figura 1 apresenta uma grande extensão das terras localizadas no oeste do Paraná e o mapa da Figura 2 destaca em vermelho o território atual do município.

Isto demonstra que as evidências de que o fechamento de escolas em Foz do Iguaçu, também está vinculado ao movimento de divisão política do estado. Isto

significa que uma escola fechada para o município de Foz do Iguaçu, pode ter sido aberta ou criada num novo município que se tornou independente de Foz.

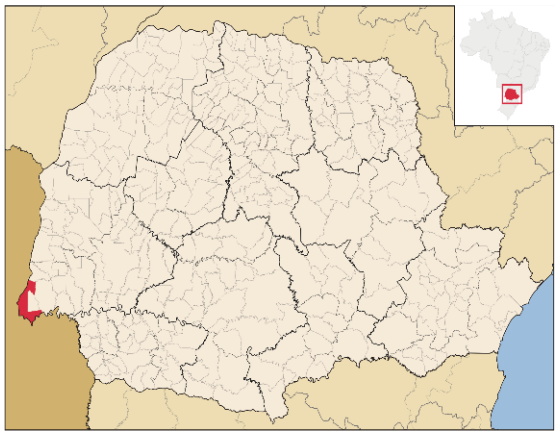
Atualmente, o município conta com 50 escolas municipais e 06 Centro Escola Bairro. Estes centros não estão relacionados à nucleação, pois na verdade são escolas que oferecem aulas de reforço e recreação em horário de contraturno, mantendo as crianças em tempo integral na escola. Trata-se de um programa que, segundo a Secretaria Municipal de Educação busca a proteção das crianças em locais de maior vulnerabilidade social. Os Centros Escola Bairro são as seguintes escolas: Escola Municipal Arnaldo Isidoro de Lima na Vila C, Escola Municipal Clóvis Cunha Viana na Lagoa Dourada, Escola Municipal Darci Zanatta no Morumbi I, Escola Municipal Érico Veríssimo no Jardim São Paulo, Escola Municipal Francisco Bubas no Jardim das Flores e Escola Municipal Leonel Brizola em Três Lagoas.

Os mapas das figuras 1 e 2 indicam as mudanças geográficas na extensão geográfica do município de Foz do Iguaçu nos últimos 50 anos.

Figura 1: Mapa de Foz do Iguaçu em 1945

Fonte: h2foz.com.br, 2022

Figura 2: Mapa atual de Foz do Iguaçu



Fonte: suportegeografico77.com, 2019

As grandes mudanças ocorridas na parte ocidental do estado do Paraná ganharam impulso na metade do século XX e, com Foz do Iguaçu, não poderia ser diferente, pois está localizada no extremo oeste, possuindo fronteiras internacionais com o Paraguai e a Argentina (LIMA, 2001).

Em 1945, como se observa no mapa da Figura 1, o Paraná estabeleceu nova divisão política na região oeste e o município de Foz do Iguaçu possuía uma grande extensão, estendendo-se desde o Rio Ivaí, ao norte, até a fronteira com Rio Iguaçu ao sul. Todo o Oeste é banhado pelo Rio Paraná e o limite a leste foi a nascente do

Rio Piquiri, quase na região central do Estado, essa região foi desmembrada do município de Guarapuava e tinha como objetivo do governo de Getúlio Vargas promover a colonização assentando migrantes, especialmente, vindos da Região Sul (STECA;FLORES, 2002).

De acordo com Ribeiro (2002), cada vila criada e tornada distrito do município de Foz deveria contar com escola e, pela distância e ausência de infraestrutura, depreende-se que se tratava de escolas isoladas, escolas rurais, que posteriormente foram sendo transformadas em escolas urbanas. Dentro deste processo histórico da região, o município de Foz do Iguaçu por ser a sede de tantos distritos, passou por muitas mudanças geográficas em sua extensão e, atualmente, suas áreas rurais são poucas em comparação com o que já existiu em seu território.

A formação, ou transformação, administrativa do município de Foz do Iguaçu, desde a sua criação em 1914 é ampla, como era seu território na época da abertura de terras na região oeste do estado do Paraná (MARTINS; RUSCHMANN, 2010). O Quadro 7 a seguir apresenta uma síntese da formação administrativa de Foz do Iguaçu, visando, de alguma forma, compreender o processo de fechamento de escolas apresentado nos documentos apresentados pela SMED.

Quadro 7: Síntese da divisão administrativa do município de Foz do Iguaçu

DATA	**FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA**
09.04.1910	Criação do distrito do Iguassu, pela Lei Estadual n.º 971 e subordinado ao município de Guarapuava
14-03-1914	Elevado à categoria de vila com a denominação de Iguassu, pela Lei Estadual n.º 1.383, desmembrado de Guarapuava. Sede da antiga colônia de Foz de Iguassu, foi constituído distrito sede.
10-06-1914	Instalação da Vila Iguassu
03-03-1917	Elevado à condição de cidade, com a denominação de Foz do Iguaçu, pela Lei Estadual n.º 1.658
01.09.1920	O município é constituído de 3 distritos. Foz do Iguassu, Artaza e Guaíra.
1933	Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município é constituído do distrito sede.
31.12.1936/ 31.12.1937	Em divisões territoriais o município é constituído de dois distritos: Foz do Iguaçu e Guaíra.
20-10-1938	Pelo Decreto-lei Estadual n.º 7.573, o distrito de Guaíra foi extinto, sendo seu território anexado ao distrito sede do município de Foz do Iguaçu. Sob a mesma lei foi criado o distrito de Cascavel.
1939 / 1943	O município é constituído de 2 distritos: Foz do Iguaçu e Cascavel.
18-09-1946	Foi extinto o território do Iguaçu,
21-11-1946	Foram restabelecidos o município e comarca de Foz do Iguaçu nesse Estado.
01.07.1950	O município é constituído de 2 distritos: Foz do Iguaçu e Cascavel.
14-11-1951	Pela Lei Estadual n.º 790, desmembra do município Foz do Iguaçu o distrito de Cascavel. Elevado à categoria de município.
31-07-1953	Pela Lei Municipal n.º 99, foram criados os distritos de Gaúcha (ex povoado de São Miguel do Iguaçu), Matelândia e Medianeira e anexados ao

	município de Foz do Iguaçu.
01.07.1955	o município é constituído de 4 distritos: Foz do Iguaçu, Gaúcha, Matelândia e Medianeira
29-10-1959	Pela Lei Municipal n.º 230, foram criados os distritos de Céu Azul e Santa Terezinha e anexados ao município de Foz do Iguaçu.
01.07.1960	Em divisão territorial, o município é constituído de 6 distritos: Foz do Iguaçu, Céu Azul, Gaúcha, Matelândia, Medianeira e Santa Terezinha.
25-07-1960	Pela Lei Estadual n.º 4.245, desmembra do município de Foz do Iguaçu, os distritos de Matelândia e Medianeira, elevando-os à categoria de município. Pela mesma lei acima citada, desmembra o distrito de Céu Azul, para constituir o novo município de Matelândia.
25-01-1961	Pela Lei Estadual n.º 4.338, desmembra do município de Foz do Iguaçu, o distrito de São Miguel do Iguaçu (ex-Gaúcha). Elevado à categoria de município.
31-12-1963	Em divisão territorial datada de 31-12-1963, o município é constituído de 3 distritos: Foz do Iguaçu e Santa Terezinha
01-01-1965	Pela Lei Municipal n.º 431, é criado o distrito de Alvorada do Iguaçu e anexado ao município de Foz de Iguaçu.
01.01.1979	Em divisão territorial o município é constituído de 3 distritos: Foz de Iguaçu, Alvorada de Iguaçu e Santa Terezinha.
03-05-1982	Pela Lei Estadual n.º 7572, desmembra do município de Foz de Iguaçu o distrito de Santa Terezinha. Elevado à categoria do município com a denominação de Santa Terezinha de Itaipu.
1988 - 2007	Em divisão territorial o município é constituído de 2 distritos: Foz de Iguaçu e Alvorada de Iguaçu.

Fonte: PMFI, 2013. Disponível em: http://www.pmfi.pr.gov.br.
Nota: Adaptado por FELTRACO, 2024)

De acordo Martins; Ruschmann (2010) o distrito de Alvorada do Iguaçu foi submerso pelas águas do lago formado com a construção de Itaipu, o que também é considerado um fator determinante do fechamento de escolas nas décadas de 1970 e 1980.

O fechamento de escolas na perspectiva das mudanças ocorridas tanto com os alagamentos ocorridos no município causados pela construção da hidrelétrica de Itaipu, quanto pela emancipação política dos distritos que se tornaram município, em especial o último e mais próximo, que foi denominado Santa Terezinha de Itaipu, podem ser reconhecidos como movimentação natural causada pelas mudanças na geopolítica do estado.

Os migrantes que ocuparam a localidade denominada Santa Terezinha, situada entre o Rio Paraná e o Parque Nacional do Iguaçu, eram colonos catarinenses da região de Criciúma - daí a denominação original (STECA; FLORES, 2002). Posteriormente, o povoado teve seu nome alterado para Santa Terezinha em homenagem a padroeira escolhida pela população. Ao ser criado o município pela Lei Estadual nº. 7.572 de 03 de março de 1982, e instalado em 01 de fevereiro de 1983 foi desmembrado de Foz do Iguaçu recebendo uma alteração no nome,

quando passou a denominar-se Santa Terezinha de Itaipu. A primeira instituição de ensino da cidade foi o Colégio Estadual Carlos Zewe Coimbra, que começou a ser construído em abril de 1953, mas a estrutura física só teve condições de uso a partir de 7 de setembro de 1964 (PMSTI, 2024).

Os documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu não identificam as escolas por localização, além disso, o ensino fundamental era responsabilidade do Estado, observa-se que em 1953, o estado construiu uma escola em Santa Terezinha, que só pode ser devidamente utilizada em suas instalações 10 anos mais tarde. Não há documentos que comprovem na SMED Foz, o nome das escolas e se eram estaduais ou municipais quando essa parte do município foi emancipada, bem como não há documentos disponíveis de nenhum outro município do oeste do Paraná que tenha pertencido ao município de Foz do Iguaçu.

A partir de informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu, quando da emancipação do município, foram transferidas para a municipalidade de Santa Terezinha nove (9) Escolas Rurais: Escola Rural Augusto Vitorassi; Escola Rural Cassemiro de Abreu; Escola Rural Dr. Brasílio Ferreira da Luz; Escola Rural Frei Henrique Soares; Escola Rural Gabriel de Lara; Escola Rural Machado de Assis; Escola Rural Tiradentes; Escola Rural Tomé de Souza; Escola Rural Marechal Cândido Rondon.

Nesta época, o ensino no meio urbano era de responsabilidade do Estado do Paraná e no meio rural era de competência do poder público municipal. Os professores eram escolhidos entre a população local muitos professores possuíam baixa escolaridade, as classes eram multisseriadas, pois havia poucos alunos e o ensino-aprendizagem era precário. Com o surgimento do transporte escolar e a redução do trabalho no campo devido à mecanização das lavouras, tornou-se inviável economicamente para o município manter as escolas da zona rural, o que influenciou o fechamento das escolas e crianças e jovens, passaram a frequentar as escolas na área urbana, onde havia a disponibilidade de estudar em classes de série única, ter professores com melhor formação e participar de vários programas e projetos.

Sendo assim, é importante perceber que o fechamento de escolas foi também influenciado pela municipalização da educação, pois a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 foram adotados os princípios da descentralização e da

municipalização na gestão de políticas públicas, espacialmente, da educação. O Art. 211 da Carta Magna possibilitou a organização dos sistemas de ensino em colaboração entre a União, os Estados, O Distrito Federal. E os Municípios, que devem manter cooperação técnica e financeira com a administração pública federal e estadual, através dos programas de educação infantil e de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Ainda no texto constitucional no Art. 30, determina que o município, através de seu órgão administrativo, deve administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades (BRASIL, 1988). Existem articulações dos departamentos competentes das instâncias federais, estaduais e municipais que participam das articulações dos sistemas de ensino, especialmente, quando se trata do financiamento da educação. O Quadro 8 a seguir apresenta as escolas que foram fechadas no município de Santa Terezinha de Itaipu.

Quadro 8: Escolas fechadas em Santa Terezinha de Itaipu, 1980/2006

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	ANO
Frei Henrique Soares	Três Fazendas	1980
Gabriel de Lara	São João do Canavial	1993
Manoel Bandeira Fazenda	Bamburi	1994
Marechal Cândido Rondon	Fazenda Santa Maria	1994
Almirante Saldanha	Dois Lapachos	1995
Heitor Villas Lobos	São Pedro	1997
Dr. Basílio Ferreira da Luz	Dois Lapachos	1998
Machado de Assis	São Vendelino	1998
Tiradentes	APEPU	1999
Tomé de Souza	Barro Branco	1999
Augusto Vitorassi	Vila Vitorassi	2001

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ STI, 2024.

É importante entender que estas escolas que foram fechadas pertenciam anteriormente à emancipação ao município de Foz do Iguaçu, bem como outras escolas que se encontravam em distritos, como é o caso de Alvorada do Iguaçu. De acordo Martins; Ruschmann (2010) o distrito de Alvorada do Iguaçu foi submerso pelas águas do lago formado com a construção de Itaipu, o que também é considerado um fator determinante do fechamento de escolas nas décadas de 1970 e 1980.

3.3 A cidade chega ao campo: novas configurações urbanas

A década de 1970 marcou o desenvolvimento do turismo no município de Foz do Iguaçu, o que contribuiu para a criação de uma proposição que identifica o turismo como a principal atividade econômica do município. Assim, criou-se um núcleo para onde deveriam convergir os investimentos públicos, municipais e federais, o que tornou a cidade o maior polo turístico do sul do Brasil, sendo a principal atividade econômica local. Souza (2009) pontua que ao estudar a construção da memória de Foz do Iguaçu legitima-se o turismo que domina a história do município desde sempre, o que se firma no termo “Terra das Cataratas”

> Os esforços dos grupos dominantes locais dirigiram-se à produção de uma memória cujo conteúdo fosse capaz de moldar uma visão histórica de Foz do Iguaçu como uma cidade que, desde sua fundação, estaria destinada a ser um centro de atração turística. A constituição dessa visão, como hegemônica, legitimaria os projetos e interesses econômicos de tais grupos. Tratava-se, portanto, de uma tentativa de articulação da história desses grupos com a história da própria cidade (SOUZA, 2009, p.10)

A análise do desenvolvimento de Foz do Iguaçu realizada pela autora apresenta uma perspectiva de que o setor de turismo ignora os outros setores do desenvolvimento como a indústria local, a produção rural, a piscicultura, o comércio e outros setores da economia. Sobre essa invisibilidade imposta aos outros setores econômicos, Souza discorre:

> Coincidindo com a percepção de Roncayolo (1986), uma primeira impressão menos incauta sobre esta imagem da cidade de Foz do Iguaçu certamente identifica que, no ato de construção desta, são imediatamente expulsas muitas experiências sociais. Estão ausentes os moradores e seus modos de viver; o trabalho e sua inserção num contexto de fronteira, com legislação tríplice e regras costumeiras muitas vezes diferenciadas entre si; os conflitos e as disputas que envolvem a apropriação e a produção cotidiana da cidade; enfim, estão ausentes as experiências sociais que contrastam com a imagem postulada oficialmente, cujo conteúdo e forma expressam-se em uma memória com vocação uníssona e que, como destacou Jacques Le Goff (1996, p.476), “é também um instrumento e um objeto de poder”. Assim, a cidade aparece como produto dos ideais das classes dominantes, como projeção de seus interesses e, praticamente, destituída de conflitos sociais (SOUZA, 2009, p.11).

Neste aspecto, os moradores do campo estão destituídos das intervenções das políticas públicas que atenda aos interesses, trata-se de uma população invisível, que não é atendida em seus interesses, por isso o fechamento de escolas do campo não chega ao conhecimento da população, a discussão sequer é colocada para as comunidades, a administração pública municipal disponibiliza transporte

público para conduzir os estudantes das áreas rurais para as escolas urbanas e não se preocupa se o conhecimento e a socialização destes alunos corre de maneira a atender aos interesses das comunidades em que estes habitam.

Existem situações em que o fechamento das escolas é inevitável, foi o que aconteceu quando foi construída a usina de Itaipu. As áreas de alagamento foram seriamente afetadas socialmente, mas ao mesmo tempo a expansão da cidade sede da usina, Foz do Iguaçu enfrentou problemas sociais relacionados à expansão demográfica que exigiu adequação das áreas urbanas que avançaram sobre o território rural mudando a configuração do município. O tratado de Itaipu e a decisão dos governos dos dois países signatários do referido tratado de tornar Foz do Iguaçu a cidade sede da Usina Binacional Itaipu promoveu um salto demográfico.

O tratado de Itaipu e a decisão dos governos dos dois países signatários do referido tratado de tornar Foz do Iguaçu a cidade sede da Usina Binacional Itaipu promoveu um salto demográfico na tríplice fronteira, que segundo Sbardelotto (2014) impactou sobre o desenvolvimento educacional da fronteira, pois a estrutura existente não comportava o fluxo migratório que se desenvolvia naquele momento. Outros estudos, como o realizado por Silva e Thibes (2021) também apresentam considerações a respeito desse assunto.

> Foz do Iguaçu, que possuía cerca de 20 mil habitantes e apenas duas ruas asfaltadas passou por uma transformação drástica e em 10 anos a população saltou para mais de 100 mil habitantes. Entre os anos de 1975 e 1978 foram construídas mais de 9 mil casas dos dois lados dos países para acomodar os trabalhadores que vieram de toda a parte do Brasil, sendo ainda construído hospitais, escolas, igrejas, clubes e centros esportivos para melhor atendê-los (SILVA;THIBES, 2021, p.297).

Sbardelotto (2014) pontua em estudo desenvolvido no doutorado da UNICAMP em 2014, que as políticas educacionais relativas ao ensino formal foram implementadas em Foz do Iguaçu, através do Projeto Educacional de Itaipu. Silva e Thibes (2021) pontuam que os impactos da construção da usina vão além do que se costuma considerar.

> A trajetória histórica da construção de Itaipu, considerada a maior geradora de energia limpa e renovável do planeta, localizada na região oeste do Paraná, a partir de 1974, em plena ditadura civil-militar (1964-1985), ficou marcada por um rastro de acontecimentos e muitas controversas, envolvendo disputas geopolíticas, expansão do capitalismo e prioridade nas ações governamentais para abastecer a energia das indústrias, especialmente na região sudeste do país. Tal iniciativa produziu

> financiamentos externos, impactos ambientais irreversíveis, onde milhares de agricultores tiveram que abandonar suas propriedades produtivas, em nome do “progresso” (SILVA; THIBES, 2021, p. 292)

A infraestrutura do município de Foz do Iguaçu, na década de 1970, só ofertava de 1ª a 4ª séries do 1º Grau e sua rede física escolar contava com 16 prédios na zona urbana (14 na cidade e 02 em distrito) e 46 prédios na zona rural (SBARDELOTTO, 2014). A necessidade de atender a população que migrou para a cidade para trabalhar na construção da hidrelétrica levou a binacional a projetar o aumento de salas de aula e hora-aula anuais na zona urbana de Foz do Iguaçu, conforme lista abaixo:

> Escolas Novas a Partir de 1976. Zona Urbana – Cidade. 1 – Unidade Escolar do Conjunto Habitacional "A" – Itaipu – 42 salas 62.832 horas-aula anuais. 2 – Unidade Escolar do Conjunto Habitacional – Itaipu – 24 salas 35.904 horas-aula anuais. 3 – Unidade Nova – Itaipu (pré-fabricada) 13 salas 19.448 horas-aula anuais. 4 – Unidade Pólo Estadual 14 salas 20.944 horas-aula anuais. 5 – Unidade Escolar Vila Matilde 6 salas 8.976 horas-aula anuais. 6 – Construção de 24 salas de aula – Itaipu* (previsão para 1978) – vila C 35.904 horas-aula anuais. TOTAL – 123 salas. 184.008 horas-aula anuais (MEC/OEA-vol. I, 1978, p. 617 apud SBARDELOTTO, 2014, p.392).

A Itaipu Binacional atuou para a construção do Colégio Anglo Americano na Vila A de Itaipu, trata-se de uma concessão à rede privada, para atender aos filhos dos Técnicos e engenheiros das vilas A e B, que ainda se mantém assim, atualmente, o prédio é concedido à União Dinâmica das Cataratas, que administra a unidade escolar e mantém convênio para atender também os filhos dos funcionários da Binacional.

A unidade construída no conjunto habitacional C, destinada aos filhos de funcionários da categoria C da construção, foi municipalizada para rede pública na década de 1990, bem como os outros prédios pré-fabricados que atendiam à educação infantil, onde atualmente está instalada a Escola Municipal Prof.ª Josinete dos Santos Holler, na Vila A, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A Unidade Polo ficou sob a gestão do Estado do Paraná é, atualmente, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Ensino Fundamental e Médio. A unidade construída na Vila Matilde é, atualmente, a Escola Municipal Júlio Pasa. Esses exemplos da intervenção na infraestrutura educacional realizada emergencialmente por Itaipu. Além disso, a FUNDEPAR, instituição pública do Estado do Paraná, que atuava na gestão das escolas pertencentes ao Estado, construiu em Foz do Iguaçu a

Escola Parigot de Souza, no centro para atender os estudantes que habitavam aquela região. Muitas escolas, funcionavam em três turnos para atender à demanda da população estudantil. Estes são apenas exemplos do quanto a construção de Itaipu impactou a sociedade.

> A construção da usina hidrelétrica Binacional de Itaipu, produziu mudanças significativas no cenário econômico, social e territorial nos municípios lindeiros ao lago de Itaipu. Grande parte da população que vivia em áreas rurais foi evacuada, deixando terras produtivas submersas a uma grande quantidade de água, para assim, dar lugar ao projeto da construção da maior hidrelétrica do mundo da época. Após ter ocorrido o alagamento e a usina de Itaipu iniciar sua comercialização de energia em 1985, os municípios passaram a receber os royalties mensalmente, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (SILVA; THIBES, 2021, p.293).

Sbardelotto (2014) pontua que as informações a respeito das escolas rurais que existiam na região eram salas construídas em madeira, com uma sala de aula e uma varanda, banheiros eram fossas sépticas e água de poço. Às vezes possuía uma casinha onde habitava uma pessoa que cuidava do local. As professoras das áreas rurais eram, na maioria das vezes, leigas, ou seja, sem formação específica e com ensino fundamental, muitas vezes, incompleto. Isso levou ao desenvolvimento de cursos de formação de curta duração como o Projeto Logos I e II, que formavam professores utilizando módulos, que as estudantes realizavam para estudar e depois faziam provas para demonstrar que haviam apreendido. Na década de 1970 até meados da década seguinte, esse foi o meio de formação mais usados em toda a área de abrangência de Itaipu.

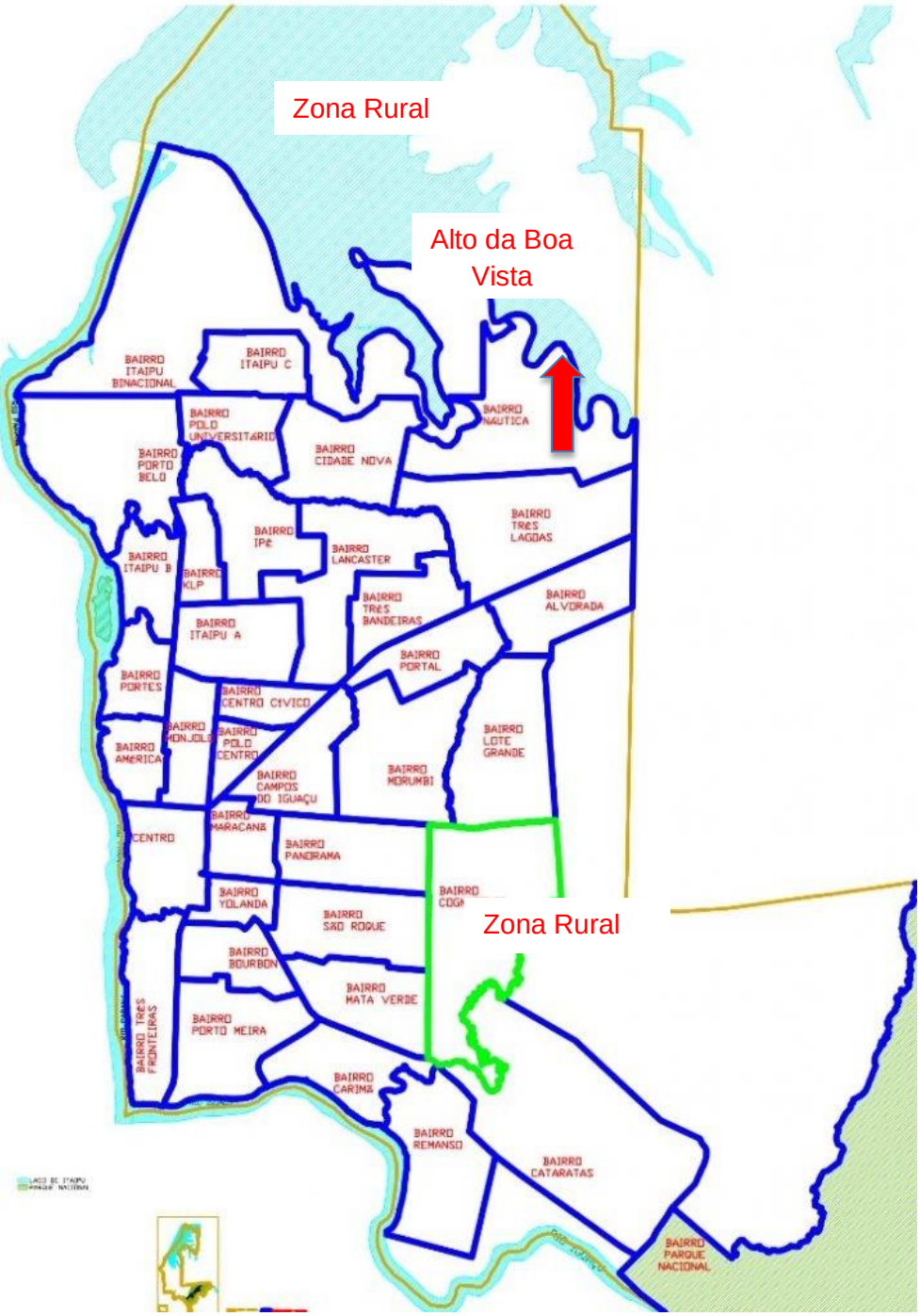
Entretanto, os impactos de Itaipu sobre a educação regional, vão além da necessidade de formação dos professores e da ampliação da infraestrutura, houve a necessidade de mudar escolas das áreas rurais de lugar por causa da inundação pelo lago formado pela represa, além do êxodo causado pela desapropriação das famílias de áreas rurais, o que obrigou muitas escolas a, não apenas mudar de lugar, mas fechar porque não havia mais alunos naquela localidade.

Ao analisar o plano de Itaipu para as áreas de inundação, compreende-se que o município de Foz do Iguaçu perdeu uma grande extensão de terras produtivas, o que gerou a necessidade de mudanças efetivas na organização geográfica e política do município, pois os distritos que restavam sob a gestão municipal, Alvorada do Iguaçu foi encoberta pelo Lago de Itaipu e Santa Terezinha de Itaipu tornou-se município, emancipando-se de Foz do Iguaçu.

O crescimento urbano também influenciou uma mudança no status das escolas, as áreas rurais do Rincão São Francisco, São Sebastião, Vila Justo, Porto Belo, Três Lagoas, Gleba Guarani, Vila Carimã e outros logradouros que eram considerados áreas rurais foram urbanizadas e as escolas municipais foram igualmente absorvidas pela urbanização. As mudanças geográficas também são importantes na organização das escolas adequadas à realidade de cada comunidade.

A área rural de Foz do Iguaçu possui 138,17 Km^2 e responde por apenas 22,37% da área total que é de 617,71 Km^2 apresentando uma população de 2.126 habitantes na área rural do município. A caracterização das áreas rurais de Foz é representada por pequenas propriedades que produzem agricultura de subsistência, piscicultura e produção de pequenos animais. A Figura 3 apresenta o mapa de Foz.

Figura 3: Mapa da divisão territorial de Foz do Iguaçu



Fonte: www.clickfozdoiguacu.com.br/9

Atualmente, o município de Foz do Iguaçu possui apenas uma escola do campo, as demais escolas foram fechadas e lentamente a educação do campo também sendo absorvida pela urbanização, sendo que, muitas vezes, as comunidades não são consultadas e nem mesmo se movimentam para conhecer as causas do fechamento. Neste contexto, cabe estudar como a Escola Municipal do

Campo Brigadeiro Antônio Sampaio consegue, ainda, permanecer como escola do campo.

A localização da escola é a área rural do Alto da Boa Vista, situada na região norte do município, a região é habitada por moradores de chácaras de lazer e de produção agrícola orgânica, geograficamente cercada pelo Lago de Itaipu, o que propicia também a existência da colônia de pescadores.

A análise documental demonstra que após o ano de 2014, quando foi promulgada a lei n. 12.960 que obriga a realizar consulta pública com as comunidades atingidas pelo fechamento das escolas os documentos e decretos que encerram as atividades não estão disponíveis para análise, não se pode afirmar que as escolas tenham sido fechadas ou se mudaram de endereço ou passaram de escola do campo para escola urbana, pois os documentos não são passíveis de análise.

3.4 A resistência da Educação do Campo: “Fechar escola é crime”: o caso da Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicam que o fechamento de escolas é crime, pois atenta contra o direito humano à educação. Os movimentos que lutam pela permanência das escolas do campo demonstram que a nucleação e a locomoção das crianças do campo para estudar em escolas urbanas e, constantemente realizam denúncias do descumprimento ao direito à educação. A Lei n. 12.960/2014 promulgada pela Presidente Dilma Rousseff, indica que uma escola só pode ser fechada se houver consenso entre a comunidade e a administração pública para realizar a transferência dos estudantes do campo para a cidade.

Com a Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio não é diferente, já houve tentativa de fechar a escola do Alto da Boa Vista e transferir os 50 estudantes da escola para outras escolas da área urbana, mas o processo de mudança não avançou devido à necessidade de aprovação da comunidade, que não aceita que as crianças adotem o transporte escolar como meio para acessar a escola.

Essa escola foi criada em 1982, sua estrutura inicial era de madeira e contava com apenas 1 sala de aula, 1 cozinha e um banheiro no pátio da escola, trata-se de

uma escola que diretamente atingida pela inundação do Lago de Itaipu e necessitou ser transferida da área de inundação para o bairro Alto da Boa Vista e autorizada a funcionar como Escola Rural Municipal Brigadeiro Antônio Sampaio, através da Resolução nº 3731 em 1982.

A autorização do Curso Fundamental do 1º ao 5º ano ocorreu na data de 01/01/2008 por meio da Resolução nº 1844/2008. A escola conta hoje com nove professores, duas merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais atendendo o número total de 50 alunos.

A comunidade rural tem seus alunos com origem em famílias que praticam a agricultura familiar (horta, criação de animais, produção orgânica para venda) e de subsistência. Dentre eles, cerca de 50% se deslocam todos os dias para trabalhar em outras atividades, como construção civil, diaristas, vendedores, comerciantes, etc. Outros 50% trabalham na comunidade como agricultores, e/ou chacareiros assalariados (alguns estrangeiros), existindo dessa forma uma demanda de alunos temporários. O bairro também é constituído por uma Vila Rural, um Assentamento e uma Vila de Pescadores. Entre os habitantes da comunidade, 59% possui Ensino Médio completo; 13,6% não conseguiram concluir o ensino médio e 18,2% possuem Ensino Fundamental Incompleto, sendo inexistente a condição de analfabetos, como também os de formação superior.

A maioria das famílias possui baixa renda, sendo que há várias famílias assistidas pelo programa bolsa família, cerca de 15% da população não possui casa própria e depende de aluguel ou casa cedida.

No aspecto pedagógico encontram-se ainda algumas dificuldades, como por exemplo, os impactos da pandemia como um fator de retrocesso no ensino aprendizagem; particularmente nos alunos maiores, os quais deveriam dominar aspectos bases para continuidade do conteúdo, mas ainda apresentam falhas. (por exemplo, os alunos do 4º ano apresentam dificuldades para realizar divisão, conteúdo esse que deveria ter sido consolidado no ano anterior).

Outra dificuldade é professor regente exercendo também a atividade de Diretor, falta de profissionais, grande demanda de alunos temporários, ausência de Salas de Recurso, Sala de Apoio e Classe Especial, necessidades constantes na escola. Por outro lado, observa-se que os pais e a comunidade em geral estão mais participativos e interessados em acompanhar os filhos nesse processo educacional, a escola possui índice zero de evasão escolar.

A legislação educacional prevê que o Governo do Estado do Paraná e os Governos Municipais, em cumprimento de suas responsabilidades com a educação, devem proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo ao Estado garantir o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Constituem elementos fundamentais e condições a serem observadas para o funcionamento das escolas do campo: a gestão democrática da escola, a organização democrática do trabalho pedagógico, a adequação da infraestrutura, o financiamento e os profissionais habilitados.

Conforme previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, a Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente.

A Educação do Campo constitui uma modalidade da Educação Básica, que se destina ao atendimento da população rural, assim identificada pela comunidade local. A Escola do Campo é aquela que se localiza no perímetro rural e nos distritos dos municípios e recebem sujeitos oriundos do campo, tais como: pequenos agricultores, assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, quilombolas, faxinalenses, boias – fria, entre outros.

A ideia de que o camponês e o rural são sinônimos de arcaico e atrasado se contrapõe à concepção de educação no campo que valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o espaço rural como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Em Foz do Iguaçu, cidade foco da presente pesquisa, uma cidade turística e com várias nacionalidades reunidas dentro de um mesmo território, de acordo com o IBGE e seu último censo realizado na cidade em 2022 sua população atual é de 285.415 com uma área territorial de 617 701 km², com área rural de 138,17 Km^2. Dentro de toda cidade há apenas uma escola municipal que é considerada uma Escola do Campo, tendo essa descrição em sua nomenclatura, uma escola que fica localizada no bairro rural Alto da Boa Vista, sendo seus arredores compostos por chácaras e pequenas propriedades rurais loteadas por famílias que vivem da agricultura familiar.

Assim, a única Escola do Campo que se insere no contexto educacional de Foz do Iguaçu, está estabelecida em logradouro rural no Alto da Boa Vista, atendendo alunos que residem no local, filhos de pequenos agricultores que em sua maioria, praticam a agricultura de subsistência e agricultura familiar, apesar de muitos se deslocarem todos os dias para a zona urbana praticando outras atividades remuneradas.

Uma característica das áreas rurais é a locomoção dos estudantes para as escolas urbanas com uso de transporte escolar, mesmo porque na escola do campo que existe, o atendimento vai até o quinto ano.

Considerando as dificuldades e impedimentos existentes na manutenção das escolas, fica subentendido que é negado o direito à educação, uma vez que nem todas as famílias possuem condições econômicas para manter os filhos estudando em escolas urbanas, isso pode causar atrasos, desistência e baixo aproveitamento estudantil.

A educação nas comunidades rurais assume o contexto neoliberal que ainda considera como despesa pública a manutenção da escola, especialmente, quando se trata de prestar atendimento educacional a pequenos produtores, pescadores e assentados, como é o caso da comunidade do Alto da Boa Vista no município de Foz do Iguaçu.

A manutenção da Escola do Campo dentro da área rural estudada e identificada nesta pesquisa é uma questão de justiça social, o primeiro passo para manter a educação do campo é aperfeiçoar o currículo para desenvolver atividades específicas do campo, lutando junto com a comunidade para tornar a escola integral, a fim de manter as crianças na escola durante o dia, quando os pais e responsáveis estão no trabalho.

Conforme a legislação que define para a educação do campo o esclarecimento das comunidades sobre a realidade das escolas, é fundamental manter a comunidade informada sobre o direito de manter a escola como Escola do Campo, pois se perder essa titulação, as crianças acabam sendo transferidas para outros bairros e a escola será fechada, a exemplo dos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que precisam estudar em outros bairros e até mesmo no centro da cidade.

As crianças matriculadas na escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio têm o direito de estudar na localidade onde residem e, devem ser

respeitadas em suas necessidades de proteção e desenvolvimento saudável, por isso a escola precisa manter a relação com a comunidade e esclarecer permanentemente sobre os direitos da comunidade rural em manter a sua escola em funcionamento.

Outro fator que necessita ser enfrentado é a expansão das áreas urbanas, pois geograficamente a cidade de Foz do Iguaçu só pode crescer para região norte, pois a oeste faz fronteira com o Paraguai, ao sul com a Argentina e a leste está localizado o Parque Nacional do Iguaçu, a maior reserva de Mata Atlântica tombada como patrimônio da humanidade, que por ser intocável impõe limites à expansão do município.

Estes fatores são determinantes na necessidade de se estabelecer uma resistência junto com a comunidade do Alto da Boa Vista para que a Escola permaneça garantindo às crianças do Alto da Boa Vista o direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que suscitou esta pesquisa busca resposta para a compreensão que se desenvolve a respeito do fechamento de escola do campo no Brasil, direcionando a percepção de que Foz do Iguaçu possui apenas uma escola do campo e, mesmo assim, esta se encontra em situação de vulnerabilidade em sua condição por contar com apenas 50 alunos matriculados, o que para a administração pública a torna inviável economicamente.

A visão de que a educação é uma despesa pública culminou com o fechamento de muitas escolas, em Foz do Iguaçu entre os anos 1972 até 2013 foram fechadas 14 escolas rurais e urbanas, conforme demonstra o Quadro 2 na página 80 deste estudo, restando somente uma escola do campo, além do fechamento de mais 11 escolas que foram transferidas para Santa Terezinha de Itaipu quando houve a emancipação. Após 2014, quando foi promulgada a Lei n.12.960 não se tem notícia do fechamento de escolas, pois não foi disponibilizado nenhum documento que comprove o fechamento de escolas em Foz do Iguaçu, tendo sido informado que foi fechada a Escola Municipal Anita Garibaldi localizada na Vila Carimã, que geograficamente pertence à área rural localizada à leste do município, porém trata-se de uma região muito próxima ao Parque Nacional e à região dos hotéis e Resorts que atendem aos turistas que visitam Foz do Iguaçu e, por isso, muito valorizada e formada por famílias que conduzem os filhos às escolas privadas existentes no município.

A Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou o decreto de fechamento da Escola Anita Garibaldi que foi fechada após a aprovação da Lei n.12.960/2014.

Em todo o Estado do Paraná as escolas do campo foram fechadas, restando apenas algumas escolas, podemos citar como exemplo os municípios de Medianeira e Foz do Iguaçu que possuem apenas uma escola do campo em cada um e Santa Terezinha de Itaipu que fechou todas as escolas rurais e do campo que existiam naquela municipalidade.

Entretanto, a educação não pode ser vista como despesa econômica para o administrador público, é preciso ter em mente que as populações do campo são a base da produção no país e investir na educação do campo é propiciar para que os

campesinos atuem com maior valorização do ambiente, da sua cultura e das riquezas que produzem.

Para entender a dinâmica do fechamento de escolas no Brasil, foi importante realizar diferentes leituras que propiciassem conhecimentos relevantes a respeito das questões políticos sociais que permeiam a dinâmica do fechamento de escolas.

Desta forma, é necessário refletir criticamente a respeito da questão relacionada ao fechamento da Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio, localizada na área rural do Alto da Boa Vista. É importante analisar os diferentes ângulos do problema. Existe uma questão legal, pois com base na Constituição Federal de 1988, a educação um direito de todos, é dever do Estado e da família. Os estudantes que residem nas áreas rurais e que produzem e trabalham nos meios agrícolas devem encontrar no conhecimento o amparo para sua produção, porém nos meios urbanos não encontrará no ensino/ aprendizagem os recursos e conhecimentos necessários ao desenvolvimento específico e de origem. Por fim, a distância, a baixa infraestrutura nas vias que conduzem às escolas urbanas, a dificuldade de acompanhamento da família, tudo o que o aluno do campo deixa em seu ambiente social para se relacionar em um ambiente que não lhe é peculiar pode contribuir para seu afastamento da escola, ou para seu baixo rendimento na aprendizagem.

Não há estudos de políticas públicas voltadas para solucionar esta problemática, existe um paradoxo entre as discussões teóricas dos estudos desenvolvidos e nas condições específicas que são peculiares à educação do campo.

A pesquisa sobre as causas do fechamento das muitas escolas que são denominadas na documentação apresentada para a análise documental deste estudo demonstra que Foz do Iguaçu possui condições peculiares nesta movimentação das escolas, houve fatores que contribuíram para que a situação das escolas do campo se tornasse insustentáveis. Primeiramente, a condição de área de segurança nacional durante o regime ditatorial, em segundo lugar houve uma grande movimentação na distribuição político administrativa do oeste do Estado do Paraná, que tornou o grande município de Foz do Iguaçu em uma pequena faixa nos limites da tríplice fronteira. Cada município que era desmembrado de Foz do Iguaçu nos últimos 60 anos causou redução nas áreas de campo do município, a expansão demográfica causada pela Itaipu Binacional durante a construção de Itaipu causou

impactos irreversíveis na organização educacional do município de Foz do Iguaçu, muitas escolas que eram denominadas como escolas rurais pertencem atualmente, ao perímetro urbano da cidade.

O grande movimento pelo fechamento de escolas e a promoção do movimento de nucleação extracampo que conduziu ao fechamento de milhares de escolas em todo o país na década de 1990, encontrou no município de Foz do Iguaçu um terreno fértil para que a movimentação causada tanto pela expansão demográfica das décadas anteriores, quanto pela movimentação ocorrida quando a obra de Itaipu foi finalizada e, que deixou milhares de pessoas desempregadas, mas ligadas à ocupação urbana do município.

Obter informações relevantes a respeito do fechamento de escolas no município não se apresentou tarefa fácil, há resistência no poder público em disponibilizar informações, pois é sabido que fechar escolas é crime e, politicamente, não se trata de referenciar adequadamente aos políticos que promovem o fechamento por medidas econômicas.

A resistência em defesa da única escola do campo localizada no município é ainda frágil, pois a expansão urbana é direcionada para a região norte do município por uma questão de posicionamento geográfico, o que vulnerabiliza a região posicionada junto ao lago.

Trata-se de mobilizar a comunidade local do Alto da Boa Vista em defesa da escola e, se necessário, recorrer à legislação para fazer valer o direito à educação que as crianças da área rural de Foz do Iguaçu têm, é preciso tratar a área rural do município como área rural, com características e condições do campo. Não é espaço de lazer e turismo.

O risco de tornar a escola um espaço de memória é grande, para resistir é necessário fortalecer a comunidade, integrando-a nas atividades educacionais e comunitárias de forma a torná-la um elemento fundamental para o crescimento daquela comunidade. O papel da escola é proteger as crianças e fortalecer a cultura da comunidade do campo, desenvolvendo um ensino voltado para o crescimento e a gestão das áreas rurais situadas naquela localidade.

REFERÊNCIAS

ABE, **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=283807. Acesso em 06.06.2023

ANDRADE, F.M.R; NEVES, L.C. Educadores do campo e movimentos sociais *em* formação: embates políticos em defesa das escolas do campo no noroeste fluminense. **Cadernos CIMEAC** – v. 11, n. 2, 2021. UFTM | Uberaba – MG, Brasil

ANDRADE, F.M.R; RODRIGUES, M.P.M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento**. EDUR - Educação em Revista**. 2020

ANDRÉ, Tamara Cardoso; COPETTI, Camila Regina. Fechamento de escolas no Brasil (2010-2020): agenda neoliberal? **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 25, p. 1-28, 2023

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. ***Por uma educação básica do campo***. 1999, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2.

BEZERRA NETO, L; BASSO,J.D. Marxismo, Campo e Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 36-45, dez. 2011.

BORGES, D. G. O desmonte da educação do campo no nordeste brasileiro: diagnóstico, mapeamento e análise do fechamento de escolas do campo no estado do Piauí. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 305-324, jan./abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União,** Brasília, 10 de julho de 2008, Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo.** Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL, **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br /ccivil_03/ _ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 jan 2023.

CALDART, R.S. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B,; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDAS, A.C. Fechamento de escolas e proposta “multianos” marcam retrocessos na Educação do Campo no PR. **Brasil de Fato**, 06 de Abril de 2023. Disponível em: https://www.brasildefatopr.com.br/2023/04/06/ fechamento-de-escolas-e-proposta-multianos-marcam-retrocessos-na-educacao-do-campo-no-pr. Acesso em: 15.mai.2023

CAMACHO, R. S. (2017). A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade,** 38(140),2017, 649-670. Disponível em: 2

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi; AMORIM, Jamira Lopes de. UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JAGUARIBE. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 30, n. 61, p. 52-67, jan. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100052&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 set. 2023. Epub 18-Out-2021. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v30.n61.p52-67.

DOS SANTOS ALENCAR, M. F. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, *[S. l.]*, v. 39, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567. Acesso em: 22 abr. 2023.

FALEIRO, W.; FARIAS, M.N. **Educação do campo**: entre a expansão política e o Estado neoliberal. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22-37, jan./abril. 2017

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013, p. 53.

FERNANDES, B.M. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. 1, p. 27-39, 2006.

FERNANDES, Rosilda Costa**. Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. Agronegócio no Brasil e a produção capitalista do território. **Geografia em questão** v.05, n. 01 , 2012 pág. 66-82

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 9a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.176 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 15 a. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. 165 p

FREITAS, J. Combate ao Fechamento das Escolas do Campo**. V Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo**. UFPA. 2022. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal>. Acesso em: 14 nov 2022.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In A. Munarim et al. (Org.), **Educação do campo: reflexões e perspectivas** (p. 19-46). Florianópolis, SC: Insular, 2010

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, G. S.; MARTINS, F. J. Educação do campo em Foz do Iguaçu: olhares e percepções necessárias para o agir. Extra Muros. **Revista de Extensão da UNIVASF**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 316-325, 2020.

GOTTMANN, Jean. **A evolução do conceito de território**. In: Boletim Campineiro de Geografia, v. 2, n. 3, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriada contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Portal do Professor**. 35. ed. P. 5-6, 01 mar. 2010.

HETTWER, Henrique Rudolfo. O neoliberalismo no espaço educacional brasileiro – uma análise geopolítica. **Revista NERA,** vol.22 , n. 48, p. 206-223, Dossiê Território em Movimento, 2019. mai.- ago. 2019.

KREMER, A. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. **Anais do I Seminário de pesquisa em Educação do Campo**. Santa Catarina: UFSC, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs. CALDART, Roseli Salete. Orgs. **A Educação Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, 2002.

LEHER, Roberto. **Não é só uma lógica econômica, é um horizonte para a formação humana no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, entrevista em EPSJV/Fiocruz em 05/07/2016. Disponível em http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-eso-uma-logica-economica-e-um-horizonte-para-a-formacao-humana-no-brasil em 04/01/2024

LIMA, Perci. **Foz do Iguaçu e sua História**. Foz do Iguaçu - Paraná: Copyright, 2001.

LIMA, T.B; SANTOS, G.S; CARVALHO, S.S. Fechamento de escolas no campo e seus rebatimentos na reprodução social camponesa: uma análise a partir do município de Moita Bonita/SE. **Campo-Território: revista de Geografia Agrária**, Uberlândia-MG, v. 17, n. 48, p. 193-216, dez.. 2022,

LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019

_____. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa /article/view/15408/209209213384. Acesso em: 20.01.2024.

MAIA, K.V.A.; CORDEIRO, L.E. de S.; CARVALHO, S.M.G. O fechamento das Escolas Rurais: a verdadeira essência do movimento de nucleação. **VI CONEDU- VI Congresso Nacional de Educação**. 2020.

MARTINS, F.J. **A escola e a Educação do Campo.** 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 1. 179p.

_____. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Revista Educação.** Vol. 33, Nº 1, 2008. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ revce/2008/01/a6.htm. Acesso em: 23/04/2023.

MARTINS, L.R.M de; RUSCHMANN, D.V.de M. Desenvolvimento Histórico Turístico Estudo de Caso: Foz do Iguaçu – PR. (2010). **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul: Saberes e Fazeres no turismo: interfaces**. Caxias do Sul-RS: UCS, 2010

MARTINS, M.F.A; CRUZ, A.B.; SANTOS, L.L.M; NUNES, J. As conquistas da Educação do Campo e o avanço da extrema-direita: desafios e perspectivas**. Caderno de Geografia**, v.31, Número Especial 2, 2021

MATTOS, M; SOUZA, E.L.;MUNARINI, C. **Escola é "vida na comunidade": análise sobre fechamento de escolas do campo.** Revista Grifos – Unochapecó Edição Vol. 31, Núm. 55, 2022.

MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR:** o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. 2016.

MEC. **Resolução nº 2 –** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília DF: MEC, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório de avaliação de três anos da escola itinerante no Estado do Paraná**. Curitiba, 2007.

NETO, Luiz Bezerra**. Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, T. A. ; HLENKA, V. **Educação em Foz do Iguaçu**: grande berço da diversidade cultural. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17. 2017. E – 4981. Disponível em: . Acesso em: 28.11.2023

PAEZNANO, E.S.M.; BITENCOURT, L. P. *in* ZART, L.L.; SILVA, T. P.; SOUZA, M.A. **Caderno Pedagógico VII:** Territorialidades e Territorialização. Volume 7, Número 1. Editora Unemat. 2020.

PEREIRA, C.C. Escola Pública localizada no campo na região metropolitana de Curitiba e expressões de resistência: o currículo oculto escolar. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional,** Curitiba, número especial, p.62-86, 2016.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90. **Revista Lua Nova**, n.48, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHy H3vjKLqtmMWd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 06.02.2024

POLON, S.A.M. A regulação e a emancipação na escola pública localizada no campo. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional,** Curitiba, número especial, p.19-39, 2016

REIS,E. S; ROCHA, A.H. Fechar escolas no campo: uma manifestação da vulnerabilidade do direito à educação do campo no Semiárido Brasileiro. **Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n. 1, p. 132 - 150 – jan./abr. 2018 -**

RIBEIRO, E.A; SHOITI NOZU, W.C. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial** | v. 35 | 2022 – Santa Maria

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. **Memórias Do Concreto**: vozes na construção de Itaipu. Cascavel - Paraná: Edunioeste, 2002.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

_____. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 123–139, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640298. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298. Acesso em: 19 maio. 2023.

RODRIGUES, A.C.S; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A.M.; DIAS, G.L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017

ROZARIO, Elton Santa Brígida do. Psicologia das massas: uma breve reflexão marxista a partir das contradições das relações sociais. **III Congresso Internacional**

de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos. IV Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais. III Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental. Londrina PR, de 02 a 05 de Julho de 2019.

SANTOS, V.C.; GARCIA, F.M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê**: **Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020

SANTOS, O.F.; BRANDÃO, A.E.D. **Educação do campo: a nucleação como proposta de ensino.** (2020). Disponível em: https://www.editorarealize.com.br /editora/ebooks /conedu/ 2020/ebook3/602fea65bb8b3_19022021134213.pdf . Acesso em 20.02.2024

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **O projeto educacional da Itaipu Binacional (1974-1985)**: uma educação para cada vila e para cada fração da classe trabalhadora. (Tese de Doutorado) Campinas – SP: UNICAMPI, 2014.

SCHREINER, Davi Félix.Tecendo cidadania: a educação de crianças e trabalhadores no fazer-se do MST (Paraná, década de 1990). In: SCHREINER, Davi Félix, PEREIRA, Ivonete, AREND, Silvia Maria Fávero. **Infâncias Brasileiras**: experiências e discursos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

SCHIMMELPFENG, Ottília. **Retrospectos Iguaçuenses. Foz do Iguaçu** – Paraná: Editora Tezza,1991.

SEGANFREDO, K.A. Relação entre governo e Sociedade civil organizada no estado do Paraná: o comitê estadual da educação do campo. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional,** Curitiba, número especial, p.399-426, 2016

SILVA, João Carlos da Silva; THIBES, Juliana Schwaab. Os royalties de Itaipu na educação: uma análise nos municípios lindeiros no oeste do Paraná (1985-2016). **Revista Binacional Brasil-Argentina**, 2021, p. 290 - 311

SILVA, J. F. da. Experiências e práticas pedagógicas escola itinerante Paulo Freire: experiência de educação. In: **Cadernos da Escola Itinerante** – MST. Ano I - nº.2 – outubro de 2008. Paraná: SEED/MST, 2008.

SILVA, M.S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n.1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018 -

SILVA, M.S.P; CUNHA, A.L.M; SANTOS, T.A. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem? **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, maio/ago. 2021

SILVA, M.N.S; ROCHA, R.G.; PENHA, L.R. Territórios da Educação do Campo: do campo em movimento à aprendizagem territorial. **Revista Cerrados**, Montes Claros – MG, v. 19, n. 02, p. 238-271, jul./dez.-2021.

SÓEDUCADOR. **Curso online de Educação do Campo**. Instituto Nacional de Aperfeiçoamento Profissional-INCI.

SOUZA, L.D.A.S ; SOUZA, K.P; SANTOS, R.C. A educação remota no contexto pandêmico: a quem será que se destina? **Educação em Foco**, ano 24, n. 44 – set./dez. 2021 – p. 456-475

SOUZA, Aparecida Darc de. **Formação econômica e social de Foz do Iguaçu:** um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade (1970-2008). 2009. 218f. Tese (Doutorado em História Econômica)–Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

STECA, Lucinéia Cunha; FLORES, Mariléia Dias. **História Do Paraná**: do século XVI à década de 1950. Londrina - Paraná: Ed. Uel, 2002.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

VALADÃO, A. D., SANTOS, K. M., PINTO, T. C., & TICO, K. A. S. *A* Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalista: um olhar para publicações em periódicos científicos. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis/Brasil v. 6, 2021.

VENDRAMINI, C.R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.3,1n.03, p. 49-69. julho - setembro 2015