

## **A QUESTÃO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS ESTATAIS NO CAMPO: (RE)PENSANDO ALGUNS DESAFIOS**

Cláudio Rodrigues da Silva<sup>1</sup>  
Agnes Iara Domingos Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto, em caráter de ensaio, decorrente de estudos bibliográficos e documentais, apresentam-se reflexões sobre a política de fechamento de escolas estatais no campo no Brasil. São realizadas uma sucinta análise da conjuntura político-econômica do momento de fechamento de escolas e algumas inferências sobre possíveis implicações dessa política de fechamento, apontando alguns dos desafios atuais e, possivelmente, futuros, relacionados a essa modalidade de educação escolar.

### **Introdução**

Neste texto<sup>3</sup>, em caráter de ensaio, decorrente de estudos bibliográficos e documentais, apresentam-se algumas reflexões sobre a política de fechamento de escolas em áreas rurais, com o aporte principalmente de bibliografia relacionada a políticas educacionais, mais especificamente à educação do campo.

Há alguns anos tem sido colocada em prática, no Brasil, uma política de fechamento de escolas estatais de Ensino Fundamental em áreas rurais (BRANDÃO, 2012; MST, 2011).

Isso teve como desdobramento (re)ações de entidades e de movimentos sociais de trabalhadores, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que deu início à Campanha “Fechar escola é crime” (MST, 2011).

### **Nota sobre a conjuntura de fechamento de escolas em áreas rurais**

Essa política de fechamento de escolas em áreas rurais ocorre num momento histórico em que, como ressaltam Apple (2003; 2005), Santomé (2003), entre outros autores, em diferentes países, são implementadas ou intensificadas políticas de capitalismo neoliberal, que

---

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

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

<sup>3</sup> Este texto resulta da tentativa de fusão dos estudos que vêm sendo desenvolvidos e aprofundados individualmente pelos autores. O primeiro autor dedica-se ao estudo de educação em movimentos sociais, mais especificamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na linha de política educacional/educação e trabalho em movimentos sociais. A coautora dedica-se ao estudo histórico de escolas típicas de ensino primário rural no Estado de São Paulo (1933-1968).

tem entre suas premissas o *Estado mínimo*. Essas políticas promovem ou são resultantes de ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por repercutir nas demais instâncias sociais.

Esses ajustes implicam redução ou cortes de verbas, em especial naquelas áreas relacionadas aos denominados direitos sociais, que incluem, por exemplo, saúde e educação, o que impacta diretamente nas políticas educacionais, até porque a escola é, se não a principal, uma das principais agências responsáveis, entre outras prerrogativas, pela preparação ou *certificação* de força de trabalho.

Atualmente, a polêmica sobre a educação *para, no* ou *do*<sup>4</sup> campo ganha ênfase. Por um lado, isso resulta da dimensão que têm conquistado o campo e as atividades agrícolas para a economia internacional e nacional, já que as exportações de *commodities* agrícolas são consideradas elementares para a economia nacional (DELGADO, 2012).

Isso inclusive porque ocorre uma demanda crescente, entre outros, por alimentos e por fontes de energias alternativas ao petróleo (GÖRGEN, 2012; LEITE; MEDEIROS, 2012). Essas e outras questões estão diretamente vinculadas à polêmica e contraditória questão da sustentabilidade, quesito esse utilizado inclusive como forma de se estabelecer barreiras não tarifárias no comércio internacional.

Por outro lado, contribui também para essa polêmica a intensificação da presença e da atuação de movimentos sociais de trabalhadores, vinculados direta ou indiretamente à questão do campo, como, por exemplo, o MST, um dos principais protagonistas no combate ao fechamento de escolas e na defesa da *educação do campo*.

Alguns desses fatores podem parecer pontuais e de *fácil resolução*, em especial quando considerados isoladamente. Contudo, quando considerados conjuntamente, trazem à tona a complexidade da educação escolar (a ser) propiciada às populações do campo, dependendo das *opções* (a serem) feitas e das medidas (a serem) adotadas. Quaisquer que sejam as opções e medidas (adotadas ou não), implicam ônus e bônus. Um questionamento chave para essa análise talvez seja: maiores ônus ou bônus? Para quem?

### **Breve análise prospectiva**

Ainda que haja uma infinidade de fatores a serem considerados na análise da temática da educação escolar propiciada às populações de áreas rurais e, por conseguinte, da política de

---

<sup>4</sup> A opção por fazer referência à educação *para* o campo fundamenta-se no fato de que a educação estatal propiciada a populações do campo comumente é uma educação rural, ou seja, *para* as populações do campo, e não uma educação *do* campo, concebida e executada *na* e *a partir* da perspectiva dessas populações (CALDART, 2012).

fechamento de escolas estatais nessas áreas, foram escolhidos, para serem *pontuados* neste texto, alguns entre os considerados mais polêmicos.

### **Demandas efetiva ou potencial**

Com as alterações que vêm ocorrendo ao longo do tempo, bem como as previstas, se se considerar os dados do IGBE (2010) e de pesquisas relacionadas a essa temática, a densidade demográfica nas áreas rurais do Brasil *tende* a um progressivo decréscimo.

Assim, parece oportuno considerar alguns dos possíveis fatores que, caso sejam concretizados, com maior ou menor intensidade e de forma mais imediata ou mediata, também podem contribuir para a redução ou estagnação da densidade demográfica em áreas rurais no Brasil.

Com base em bibliografia relacionada à questão do campo, em especial sobre a reforma agrária e assuntos correlatos (BAHNIUK; CAMINI, 2012; CARNEIRO; BÚRIGO; DIAS, 2012; SCOLESE, 2008; SIMONETTI, 2011), verificam-se apontamentos – diretos ou indiretos – ou descontentamentos históricos de populações de áreas rurais, em especial de assentamentos ou acampamentos da reforma agrária, com a falta de *equipamentos públicos*, principalmente nas áreas da saúde, da educação, segurança pública, entre outros. Isso leva ou pode levar famílias a abandonarem o campo ou então a mandarem crianças e adolescentes para a casa de parentes, em áreas urbanas, para estudar, trabalhar, realizar tratamentos médicos, dentre outras finalidades.

A falta de perspectiva ou a inviabilidade de se conseguir, a partir do trabalho familiar e no próprio lote, renda financeira suficiente para um padrão satisfatório de qualidade de vida, levam ou podem levar famílias inteiras ou alguns de seus integrantes, em especial adolescentes e *jovens*, a migrarem para a *cidade* em busca de educação escolar ou profissionalizante e também de colocação no mercado de trabalho (CASTRO, 2012).

Outro fator é a tendência – que vem sendo apontada como efetiva e crescente (DIEESE; NEAD; MDA, 2011)<sup>5</sup> – de novas configurações familiares, outras *opções* de sexualidade, identidades de gênero, redução ou postergação de uniões conjugais, opção por não ter ou pela redução do número de filhos, entre outras.

Os denominados *desertos verdes*, resultantes principalmente da expansão crescente do agronegócio (ALENTEJANO, 2012; GÖRGEN, 2012; LEITE; MEDEIROS, 2012; PEREIRA, 2012; SILVA, 2012), também podem provocar migrações *espontâneas* ou

---

<sup>5</sup> DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural e MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário.

compulsórias, haja vista a prática de monoculturas, com alta utilização de maquinários e outras tecnologias, o que reduz significativamente a demanda por força de trabalho nesses empreendimentos. Diversos fatores contribuem para a expansão desses desertos, entre eles, uma espécie de inviabilidade financeira, pois, em determinados casos, tem sido mais compensador, em termos de retorno financeiro, o arrendamento da terra para grandes corporações.

São fatores que, de certa forma, motivaram ou podem motivar ou intensificar uma espécie de êxodo do campo e, com isso, concorrerem para a continuidade da redução da densidade demográfica e, por conseguinte, para a redução das demandas efetiva ou potencial por educação escolar nessas áreas.

Por outro lado, há que se considerar que está prevista na legislação (BRASIL, 1988) a *possibilidade* de reforma agrária. Além disso, ao menos no plano das intenções, há uma política oficial do governo federal brasileiro (STEDILE, 2012) que prevê a distribuição de lotes de terras a determinados segmentos de populações como forma de cumprimento da legislação. Caso seja dada continuidade a essa política, qual seria o potencial de interferência nos fluxos migratórios entre cidade e campo? Qual seria seu potencial de aumento ou de reposição das populações de áreas rurais?

Como ressaltado, há que se considerar que, a partir de apontamentos constantes em bibliografia relacionada a essa temática, a inexistência, a precariedade ou a insuficiência de equipamentos públicos, entre eles, a escola, podem impactar negativamente na qualidade de vida nos assentamentos da reforma agrária.

A redução das demandas real ou potencial decorrente da redução das populações de áreas rurais *pode* ser o principal mote para que o Estado justifique a não instalação ou o fechamento de escolas nessas áreas, até porque, como já ressaltado, cada vez mais o Estado, por intermédio de seus governantes e gestores, pauta suas ações a partir, principalmente, da relação custo-benefício.

Todavia, um questionamento *antecipado* parece pertinente. Se se considerar os argumentos anteriores e sua *possibilidade* de concretização, principalmente no que se refere à redução das demandas efetiva e potencial, esse mesmo argumento que, atualmente, seria evocado pelo Estado para fins de continuidade ou intensificação da política de não abertura ou de fechamento de escolas em áreas rurais, poderia, em dado momento, ser invocado, com base na mesma lógica do custo-benefício, para justificar o não fornecimento de transporte escolar para áreas cuja demanda (portanto, o benefício) não compense ou não justifique o custo?

### **Personagens em cena**

Como já ressaltado, a questão do campo envolve um gradiente significativo de interesses e forças políticas com projetos convergentes ou totalmente antagônicos. Num extremo, há forças ligadas às grandes corporações, vinculadas ao agronegócio. Noutra extremidade, movimentos sociais de trabalhadores, como, por exemplo, o MST.

Há, ainda, o Estado, que, na perspectiva ideológica hegemônica, é apresentado como se estivesse isento em relação aos interesses e conflitos entre classes sociais, mas, que, a rigor, tem suas ações pautadas, em grande parte, pelo projeto de governo de quem exerce a hegemonia sobre o aparelho estatal, que inclui a instituição escola. Estado, MST e corporações do agronegócio são os protagonistas eleitos para fins desse ensaio, embora seja sabido que há inúmeros outros atores em cena, com maiores ou menores expressividades.

Por um lado, o MST, têm experiências e propostas bastante avançadas e consistentes para a educação do campo (ARAÚJO, 2012; BAUER, 2009; DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008; MOLINA, 2012). Possui um projeto educativo e pedagógico próprio, elaborado por seus intelectuais orgânicos.

O projeto educativo do MST tem o aporte de aproximadamente três décadas de experiência enquanto movimento social, e aproximadamente duas décadas de experiência em *educação escolar*, bem como em educação não escolar (ARROYO, 2012b; BAHNIUK; CAMINI, 2012; CALDART, 2004; 2012), experiência essa conseguida nas mais adversas condições materiais, se se considerar, por exemplo, a inexistência ou a precariedade, em termos de equipamentos públicos ou de instalações e suportes em determinados assentamentos e, principalmente, em acampamentos.

O MST, especialmente, possui vasta experiência teórico-prática em *educação do campo*, experiência essa reconhecida por renomadas organizações nacionais e internacionais, governamentais ou não. Além disso, tem propostas que, com contradições, são/foram implementadas e dão/deram resultados positivos. Essa experiência inclui também curso próprio de formação de professores. Realiza, também, por intermédio de convênios com universidades, cursos específicos de licenciaturas, entre outros, voltados para as demandas do campo.

Portanto, o Movimento tem respaldo teórico-prático, já que tem, entre seus intelectuais orgânicos e corpo docente, pesquisadores de diferentes áreas e subáreas do conhecimento, com reconhecidas e significativas experiências e formação acadêmica, inclusive.

Entretanto, o MST possui, subjacente à sua concepção de educação e ao seu projeto educativo, um projeto político-ideológico de sociabilidade contra-hegemônica, portanto, inconciliável com a lógica hegemônica vigente no Estado.

Sendo assim, suas propostas educacionais não cabem na lógica da educação estatal, não só pela dimensão educativa, mas, também pela dimensão pedagógica, ambas intrincadas e indissociáveis do projeto político-ideológico do MST (BAUER, 2009; CALDART, 2004; 2012; DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Por outro lado, o Estado, em suas três esferas de governo – Federal, Estadual e Municipal – tem suas políticas educacionais gerais e também as específicas para a educação escolar destinada às populações das áreas rurais.

Ainda que haja uma hierarquia vertical decrescente entre essas esferas – Federal, Estadual e Municipal – a legislação (BRASIL, 1988; 1996) prevê certa autonomia, em determinados casos, para cada uma dessas esferas.

Assim, cada Unidade da Federação, cada Município, pode adotar políticas diferenciadas de educação, dentro dessa margem de autonomia e, em determinados casos, em conformidade com as próprias condições objetivas, em especial no que se refere à capacidade financeira. Isso se reflete na educação como um todo e, por conseguinte, na educação destinada às populações das áreas rurais.

Considerar essas populações passíveis de serem ignoradas por serem minoritárias implica incorrer em desrespeito aos princípios das Conferências e Convenções das quais o Brasil é signatário, como, por exemplo, a dos Direitos Humanos, a de Jontiem, entre outras. Incorre-se, também, em descumprimento da legislação federal, em especial da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), entre outros documentos oficiais (BRASIL, 2001; 2002; 2010) que preveem as especificidades da educação para determinadas populações, entre elas, a do campo.

Ainda que a educação escolar destinada às populações do campo possa ser entendida ou apresentada como algo de menor importância, por ser considerada residual, se se considerar as populações *do/no* campo, em termos relativos ou absolutos, em relação às populações de áreas urbanas, trata-se de um número expressivo de populações, ou seja, com base no Censo Demográfico, 29.852.986 habitantes (IBGE, 2010). A grande complexidade, talvez, dessa modalidade de educação seja o fato de essas populações estarem dispersas por todo o território nacional.

Assim, em regiões ou locais com assentamentos ou acampamentos rurais, quilombos, aldeias e outras comunidades, por exemplo, pode haver um número significativo de

estudantes, mas, em outras regiões ou localidades, pode haver um número muito reduzido de estudantes.

Dessa forma, por um lado, é necessário considerar o número total dessas populações, mas, por outro lado, parece necessário também considerar o número de populações particularmente a cada município e a diferentes regiões dos municípios. Entretanto, independentemente do número de estudantes, a legislação prevê o direito dessas populações à educação escolar e, mais ainda, com as especificidades que lhes são inerentes e reconhecidas legalmente.

Os argumentos apresentados decorrem ou decorrerão das respectivas posições defendidas pelas partes envolvidas. Provavelmente, cada parte apresentará argumentos considerados, a partir dos próprios pontos de vista, válidos e consistentes, para defender suas posições e/ou tentar demonstrar a inconsistência e a impertinência dos argumentos e das posições das partes contrárias.

Alguns desses argumentos precisam ou precisarão ser considerados a partir das condições objetivas e mais imediatas, sem, no entanto, se deixar de relevar a dimensão mais mediata. Porém, quando se tratam de projetos ou visões de mundo antagônicas, isso é tornado ainda mais inviável, haja vista, entre outras, as divergências político-ideológicas.

Dadas as complexidades que envolvem a educação escolar destinada as populações de áreas rurais, as *respostas* aos desafios parecem não serem passíveis de soluções simplistas. Eventuais recusas ao debate ou mesmo adesões ou descartes *a priori* de determinadas propostas parecem aumentar as chances de (re)incorrência em equívocos, inclusive os já registrados pela história.

### ***Políticas públicas: área em/de disputas***

Embora o Brasil possua legislação relativamente avançada, em termos de direitos educacionais (HADDAD, 2012), inclusive no que se refere à educação (a ser) destinada às populações de áreas rurais, seu cumprimento está aquém do necessário para fins de atingimento de patamares adequados para que se atinjam resultados *satisfatórios*. Entretanto, a própria noção de qualidade é relativa, ou seja, depende do ponto de vista de quem a avalia (FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2007).

Governantes e gestores estatais, quando descumprem determinadas leis, parecem encontrar respaldo legal para adotarem certas medidas que, num primeiro momento, têm caráter de exceção, mas, num segundo momento, são ou têm chances de serem tornadas regras.

Em determinadas circunstâncias, o Estado descumpra sistematicamente lei(s) – em partes ou no todo –, sem maiores implicações ou desdobramentos legais que obriguem governantes e gestores a cumpri-la(s). Isso parece mais recorrente quando esse descumprimento encontra respaldo ou pode ser justificado pelo cumprimento de outra(s) lei(s) que represente(m) efetivos e maiores *riscos* de sanções para governantes e gestores, como é o caso da Lei de Responsabilidade Fiscal<sup>6</sup>.

A situação parece mais complicada para populações de municípios de pequeno porte<sup>7</sup> e que dependem majoritariamente do repasse de recursos pelas respectivas Unidades da Federação e pela União, com destaque para o Fundo de Participação dos Municípios (FPM)<sup>8</sup>, como principal fonte de recursos financeiros.

Isso pode ter impactos negativos diretos sobre a educação (a ser) propiciada às populações de áreas rurais, haja vista que, em tese, a educação nessas áreas demanda maior aporte, direto ou indireto, de recursos financeiros<sup>9</sup> (PINTO, 2012). Um exemplo disso é o custo aluno diferenciado para áreas rurais.

Por um lado, a legislação *reconhece* e, teoricamente, *garante* o direito à educação das populações do campo (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2002; 2010), bem como a especificidade da educação destinada a essas populações (ARAÚJO, 2012; ARROYO, 2012a; 2012b; OLIVEIRA; CAMPOS, 2012; RIBEIRO, 2012). Dessa forma, o Estado – União, Estados e Municípios – deve (ou deveria) cumprir a legislação.

Mas, por outro lado, a própria legislação *garante* ao Estado medidas *alternativas* de cumprimento – ou mesmo do descumprimento – desse dever, de formas não necessariamente em estrita conformidade com *todos* os quesitos previstos em documentos oficiais (BRASIL, 2001; 2002; 2010) relativos a essa modalidade de educação escolar.

---

<sup>6</sup> Essa lei parece respaldar – ou ser invocada para – o descumprimento de questões como, por exemplo, o piso salarial dos professores. Mesmo que essa lei valha para as três esferas de governo, ela parece ter maiores impactos, conforme aponta Pissaia (2011), para municípios de pequeno porte.

<sup>7</sup> Pissaia (2011) considera, especialmente para fins de políticas educacionais, que pode haver especificidades e significativas diferenças entre municípios considerados de *pequeno porte* – que são aqueles que possuem número de habitantes abaixo de 10.000 –, o que inviabilizaria tratá-los indistintamente. Por isso, para as finalidades específicas de sua pesquisa cunhou a “[...] terminologia ‘Municípios de Pequeno Porte’, na qual se inserem os municípios abaixo de 10 mil habitantes, no universo dos municípios pequenos brasileiros, aqueles de até 20 mil habitantes, classificados pelo IBGE.” (PISSAIA, 2011, p. 1).

<sup>8</sup> Não se pretende, neste texto, entrar no mérito de onde e como cada município aplica (ou não) esses e outros recursos, embora seja um debate importante e fundamental.

<sup>9</sup> Há alguns desafios a serem considerados, mais especificamente em relação a municípios de pequeno porte e/ou com baixa arrecadação/dotação orçamentária. Entre os exemplos, podem ser citadas a possibilidade de cumprimento da lei que trata do piso salarial para professores; a aquisição de equipamentos e materiais e a contratação de profissionais para formação de equipes especializadas, como, por exemplo, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros.

Para alguns autores, como, por exemplo, Pinto (2012), a situação da educação, em especial nos casos pontuados neste texto, pode colocar ou coloca em tela a necessidade de ampliação do debate. Isso talvez deva incluir a (re)discussão do pacto federativo e as responsabilidades dos entes federados e outros dispositivos constantes na legislação, como, por exemplo, da descentralização, da gestão democrática, entre outros, previstos na legislação (BRASIL, 1988; 1996).

Nessa perspectiva, uma possível alternativa para a resolução dessa e de outras questões relacionadas à educação escolar no país, principalmente quando o problema (ou a solução) envolve recursos financeiros, seria a transferência da responsabilidade, financeira especialmente, pela educação escolar para a União Federal, de forma inclusive a solucionar ou equacionar os problemas decorrentes das diferentes capacidades financeiras dos municípios.

Um dos critérios preponderantes nas *políticas públicas*, em especial quando se trata dos direitos sociais – que incluem a educação escolar – está a relação *custo-benefício*, que, *grosso modo*, tem como critério principal o atendimento ao maior número possível de populações com o menor custo financeiro possível, numa perspectiva eminentemente quantitativa.

No capitalismo, como ressalta Dal Ri (1997), não há conquistas definitivas de direitos. Dessa forma, em não havendo efetiva e constante cobrança popular, bem como de suas organizações, uma legislação pode não ser cumprida ou até mesmo ser alterada ou revogada, conforme interesses ou conveniências de forças políticas hegemônicas atuantes na sociedade. As *políticas públicas* não fogem a essa lógica. São decorrências de disputas entre as forças políticas, antagônicas ou não, presentes ou atuantes em dada sociedade (ASSIS et al, 2005; SOUZA et al, 2007; TREVISAN; VAN BELLEN, 2008).

Assim como a conquista de um documento oficial do governo federal que reconhece as especificidades da educação do campo requer embates, a condição necessária, mas não necessariamente suficiente, para sua execução – ou mesmo para se evitar revogação – é o constante e intenso embate com o Estado, mesmo porque a lógica e as prioridades dos gestores estatais *nem sempre* conferem com as das populações.

Entretanto, há que se considerar que as populações do campo são heterogêneas (TARDIN, 2012), portanto, há – ou provavelmente haja – as mais variadas concepções e expectativas em torno da educação escolar. Assim, parecem reduzidas as chances de *consenso*, mesmo internamente a essas populações, quanto à necessidade ou possibilidade de

a educação ser *rural, para, no, ou do campo*<sup>10</sup>. Isso, talvez, reduza as chances de consenso, portanto, de coesão, dessas populações em torno de uma proposta, de forma a se compor forças para fazer frente ao poder público.

### Considerações

O objetivo, neste texto, não foi apresentar propostas de intervenção ou de resolução, mas, sim, com base e a partir de apontamentos feitos por outros autores, apenas contribuir para a continuidade dos debates e das problematizações de alguns dos fatores envolvidos – ou passíveis de sê-lo – com a educação escolar em áreas rurais, de forma a compartilhar e aprofundar os estudos de uma temática historicamente polêmica e que, ainda que venha conseguindo espaço no debate, em especial na universidade, esse espaço parece aquém do necessário, uma vez que, em tese, a *maioria* dos municípios têm áreas rurais<sup>11</sup>.

Há, na atualidade, um aporte teórico-prático que pode ser considerado para fins de subsídio às políticas educacionais para as populações das áreas rurais. Além das experiências e produções do MST, existe significativa produção acerca dessa temática, tanto na perspectiva da história da educação (ÁVILA, 2013; SOUZA, 2009), quanto na perspectiva das políticas educacionais e áreas correlatas (CALDART, 1997; 2004; 2012; RIBEIRO, 2012).

O debate em torno da concepção de educação escolar destinada às populações de áreas rurais no Brasil é histórico (ÁVILA, 2013; RIBEIRO, 2012; SOUZA, 2009; SOUZA; ÁVILA, 2013). Muitas questões que envolvem, na atualidade, a educação para as populações de áreas rurais guardam, com as devidas especificidades, alguma semelhança com as questões de outros momentos históricos, como por exemplo, a distância e as condições de acesso às escolas em áreas rurais, a demanda por mais recursos financeiros dessa modalidade, se comparada à educação nas áreas urbanas, a lógica do custo-benefício, a formação docente inadequada, as disputas entre concepções de educação escolar, dentre outras.

Outras questões parecem inerentes ao momento atual. Demandam *respostas*, em termos, imediatas ou mediatas específicas para este momento histórico, ou seja, parece não haver aporte significativo da história para subsidiar análises e decisões.

---

<sup>10</sup> Esse parece ser um dos pontos mais polêmicos e estratégicos na definição da educação escolar (a ser) propiciada às populações de áreas rurais. A *opção* por uma concepção extrapola o âmbito dos conteúdos, das metodologias ou mesmo do local onde serão ministradas as aulas. Envolve, em última instância, concepções de educação, de trabalho, de produção, em suma, de sociabilidade no campo.

<sup>11</sup> Resta saber se ainda com populações rurais ou se já foram tornadas *desertos verdes*.

Há, ainda, desafios vindouros, sejam a curto ou a médio prazo, e que, mesmo que *ainda* não estejam demandando providências, podem ser tornados, desde já, objetos de reflexões.

As próprias concepções de *campo* e de *ruralidade*, além de serem objetos de disputas, passam por um momento de necessária redefinição (MARTINS, 2001; SOTO, 2006). Isso, de alguma forma, reflete na concepção de educação escolar.

Trata-se de uma questão complexa – o que não é sinônimo de aporia –, que demanda pesquisas e intervenções, de maneira integrada, de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, como os dados – tanto da história do tempo passado, quanto da história do tempo presente – demonstram, a questão da educação e, mais especificamente, a questão da educação destinada às populações de áreas rurais precisam ser analisadas não isoladamente, mas, sim, considerando-se as demais dimensões sociais, em especial as políticas macro.

## Referências

ALENTEJANO, P. Modernização da agricultura. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 479-483.

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, M. N. R. de. Educação de jovens e adultos (EJA). In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 252-259.

ARROYO, M. G.. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a. p. 231-238.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012b. p. 361-367.

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

ÁVILA, V. P. da S. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada*. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola itinerante. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 333-339.

BAUER, C. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 1 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 1 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 36/01-CNE-CEB, de 4 de dezembro de 2001*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

\_\_\_\_\_. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 440 p.

CARNEIRO, F. F.; BÚRIGO, A. C.; DIAS, A. P. Saúde no campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 693-699.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 439-446.

DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

\_\_\_\_\_. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

DELGADO, N. G. Commodities agrícolas. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 135-143.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE); NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO RURAL (NEAD); MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). *Estatísticas do meio rural 2010-2011*. 4 ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

FREITAS, L. C. de. Sistemas de avaliação e controle. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 714-716.

GÖRGEN, F. S. A. Agrocombustíveis. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 54-59.

HADDAD, S. Direito à educação. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Primeiros dados do Censo 2010*. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros\\_dados\\_divulgados/index.php?uf=00](http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=00)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

MARTINS, J. de S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 31- 36, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 453-459.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). “Fechar escola é crime!”. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

PEREIRA, M. C. de B. Revolução verde. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

PINTO, J. M. de R. Fundos públicos. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 374-381.

PISSAIA, V. H. *A Municipalização do ensino em municípios de pequeno porte: a Região de Taquaritinga – (1998-2009)*. 2011. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SCOLESE, E. *Pioneiros do MST: caminhos e descaminhos de homens e mulheres que criaram o movimento*. Rio de Janeiro: Record, 2008, 350 p.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. CARNEIRO, F. F.; BÚRIGO, A. C.; DIAS, A. P. Saúde no campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 730-734.

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

SOTO, W. H. G. A crise da sociologia rural no Brasil e suas tradições teóricas. *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 11, p. 257-288, 2006.

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

SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. da S. *As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947)*. 2013. (no prelo)

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

STEDILE, J. P. Reforma agrária. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 659-668.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

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

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *RAP – Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42(5), p. 495-528, mai./jun. 2008.