



## **DA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ÀS ESCOLAS NO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO**

IVANIA PIVA MAZUR  
CLÉSIO ACILINO ANTONIO

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

## **DA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ÀS ESCOLAS NO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO**

Autora  
Coautor

### **Eixo temático: Educação no Campo, Movimentos Sociais**

**Resumo:** Com o objetivo de compreender a problemática do fechamento das escolas no campo, abordamos neste artigo as mudanças no modo de produção da sociedade e as consequentes transformações na educação. Resgatamos a origem histórica da universalização da escola pública apontando seu surgimento em decorrência das necessidades do modo de produção capitalista. Abordamos a Educação do Campo como uma proposta contra hegemônica à sociedade capitalista. Apresentamos que a política de fechamento de escolas no campo tem reduzido a questão a um simples problema de sistema escolar, omitindo seu aspecto mais geral e complexo relacionado à perversa expansão do capitalismo no campo e suas consequências para os trabalhadores do campo. Defendemos a permanência das escolas do e no campo como resistência ao projeto de campo do capital.

**Palavras-chave:** Escola pública; Educação do Campo; Fechamento de escolas no campo.

**Abstract:** In order to understand the issue of schools closing in the countryside, we approached in this article the changes in the way of production of society and the consequent transformation in education. We rescued the historical origin of the public school universalization, pointing its appearance due to the needs of the capitalist way of production. We approached the Countryside Education as a hegemonic proposal against the capitalist society. Here the schools closing policy in the field has reduced the issue to a simple school system problem, omitting its more general and complex aspect related to perverse expansion of capitalism in the countryside and its consequences for workers in the field. We defend the permanence of schools from and in the countryside as resistance to capital field project.

**Keywords:** Public school; Countryside Education; Schools closing in the countryside.

## Introdução

Este artigo é parte dos estudos iniciais que estamos realizando no curso de mestrado e visa pesquisar sobre a problemática do fechamento de escolas no campo. O interesse pela problemática parte da realidade de uma instituição escolar que vem sofrendo constantes ameaças de fechamento ao longo dos últimos anos e que no ano de 2015, juntamente com muitas escolas no campo no Estado do Paraná, o problema se intensifica. Uma instituição que assume a nomenclatura e a identidade de escola do campo e que vem encontrando dificuldades para entender a proposta de Educação do Campo. Na realidade da qual partimos existe a preocupação em realizar mudanças para que a instituição se efetive enquanto uma escola do campo, porém os questionamentos limitam-se ao âmbito da escola, em termos de conteúdos e metodologias diferenciadas.

Na tentativa de compreendermos a problemática da qual partimos, organizamos este artigo basicamente em três movimentos: o surgimento da escola pública na sociedade capitalista; a concepção de educação do campo como proposta contra hegemônica; e a permanência de escolas do campo como resistência ao capital no campo.

## Escola pública e sociedade capitalista

Para compreendermos as origens da escola pública, é importante identificar que historicamente sempre que houve mudanças no modo de produção da existência humana, houve mudanças na educação (SAVIANI, 2013).

No modo de produção comunal, ou comunismo primitivo, a educação dos homens se dava no próprio processo coletivo de produção. A terra era o meio de produção da existência das tribos, era apropriada coletivamente e a produção dos meios de sobrevivência se dava de forma comum; não existia divisão de classes. Aquilo que necessitava ser preservado e transmitido para as próximas gerações se dava nesse mesmo processo. Assim, a educação estava identificada com a vida, estava relacionada completamente com o processo de trabalho dos homens.

O desenvolvimento da produção gera uma primeira transformação histórica no modo de produção. Surge a divisão do trabalho, a apropriação privada dos meios de existência – a terra ainda se configurava enquanto meio de existência principal – e a divisão dos homens em duas classes sociais: a classe proprietária dos meios de produção (aristocracia) e a classe não proprietária dos meios de produção (escravos).

Nessa passagem do modo de produção comunal para o modo de produção antigo, ou escravista, temos grandes transformações na educação. Temos o surgimento da escola, que em sua origem etimológica significa “o lugar do ócio”, para oferecer aos homens livres atividades intelectuais, a arte da palavra e exercícios físicos. Para os escravos que desempenhavam o trabalho, a educação se dava no próprio processo laboral. (SAVIANI, 2013, p. 105).

Temos na Grécia a origem da institucionalização da educação, onde esta passa a ser sinônimo de educação social em espaço e tempo definido, a *scholē*. Considerando que a escola era para quem não desempenhava o trabalho, temos com isso a separação entre educação e modo de produção, trabalho intelectual e trabalho manual.

Com a passagem da forma de produção escravista para a feudal, na Idade Média, temos a segunda grande transformação histórica. Embora tenha havido mudanças nas relações de produção que passaram a ser entre senhores feudais, vassalos e servos, a divisão social permaneceu entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção. Na educação, a Igreja católica passa a desempenhar forte influência. A escola permanece voltada à formação dos dirigentes através do trabalho intelectual e separada da produção, do trabalho manual.

A terceira grande transformação histórica se efetiva na época moderna e ainda vigora na atualidade. É a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. As forças produtivas avançam e geram a produção de excedentes, a troca passa determinar o consumo e com isso o comércio se intensifica. A cidade e a indústria tornam-se o centro do processo produtivo, antes ocupado pelo campo e pela agricultura. Tem-se o trabalho intelectual materializado nas máquinas, processo esse que Saviani (2013, p. 110) denomina de “processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material”. O trabalho manual é mecanizado.

Esse sistema que se generaliza com a Revolução Industrial (final do século XVIII e primeira metade do século XIX), simplifica o trabalho uma vez que basta ao trabalhador operar as máquinas, mas isso exige dele um conhecimento mínimo dos códigos formais, uma mínima qualificação geral para que possa ser integrado ao processo produtivo. Tem-se nesse momento a necessidade da expansão da escola, sua universalização torna-se elemento fundamental

para o desenvolvimento da produção.

[...] Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo, esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2013, p. 110).

Difundiou-se a defesa da universalização da escola pública, sob o amparo do ideário iluminista, “escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica”. Porém Saviani (2013) aponta que a expansão da educação escolar pública se deu para atender às necessidades do modo de produção capitalista. (SAVIANI, 2013, p. 112).

Se nos modos de produção escravista e feudal a escola estava desvinculada da produção, no sistema capitalista a escola burguesa passa a ligar-se ao trabalho produtivo, porém de forma dual e excludente: escolas profissionais para a classe trabalhadora e escolas teóricas que abordassem as ciências e humanidades para a formação das elites, dos futuros dirigentes da sociedade. Essa dualidade dava-se mesmo sob a proposta burguesa de escola única, na qual a formação diferenciava-se internamente conduzindo os educandos, da mesma forma, para funções sociais conforme sua origem social, reproduzindo assim a divisão social.

Visando a superação dessa sociedade capitalista, e em contraposição a essa proposta burguesa de escola única, ou a essa tendência de difundir cada vez mais escolas profissionalizantes para as classes instrumentais, nas quais o futuro profissional do aluno já está determinado, mantendo apenas alguns exemplares de escolas clássicas para as classes dominantes e para os intelectuais, têm-se a concepção socialista de escola única.

A proposta de escola unitária de Gramsci (2000), de caráter público, portanto, assumida pelo Estado, para englobar todos os grupos ou castas, é uma escola integral, “desinteressada”, ou seja, que não está preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, que não está imediatamente interessada no mercado de trabalho.

Um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2000, p.49).

Assim, até os 16/18 anos, os indivíduos frequentariam uma escola única que abordaria a cultura geral, humanista. Haveria a combinação de trabalho manual (domínio de técnicas da indústria) com o desenvolvimento das capacidades para o trabalho intelectual. Após os 16/18 anos se passaria para escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (academias e universidades).

Marx também denuncia que com o advento da indústria capitalista, ciência e trabalho são separados, contribuindo para a desumanização do trabalhador. Ciência não é mais parte integrante do trabalho desenvolvido pelo operário, assim este fica privado do conhecimento teórico do processo que desenvolve. Nesse sentido, Marx afirmava que o ensino deveria ser associado ao trabalho da fábrica, porém o trabalho exaustivo das crianças nas fábricas, na forma em que se encontrava na sua época, deveria ser abolido, as horas de trabalho das crianças deveriam ser limitadas.

Marx reforçará a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade, mas subordinando-o à rigorosa regulamentação da duração de trabalho segundo as diferentes idades [...]. (MANACORDA, 2007, p. 100).

Defendia um ensino tecnológico, ou seja, teórico-prático que visava a formação do homem completo, integral, “onilateral”. Formação esta, que através do trabalho prático e intelectual possibilitaria que a classe trabalhadora dominasse o processo que desenvolve e não fosse por ele dominado. A escola deveria abordar as contribuições incontestáveis da ciência, mas deveria abordar uma educação para além do ensino, para além da aquisição de técnicas, deveria abordar também a formação dos sentimentos, estar vinculada às necessidades da vida humana. (MANACORDA, 2007, p. 101). Uma escola assim, concreta e rigorosa, permitiria a “apropriação de uma totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem” (MANACORDA, 2007, p. 111).

Embora tenham existido forças contrárias à escola burguesa, ela se expande, se massifica. Assim, a escola que a classe trabalhadora passou a ter acesso é produto da sociedade capitalista, surgiu para atender seus interesses, é reprodutora dessa sociedade. Carrega consigo um projeto formativo de indivíduo e um projeto de sociedade. Visa formar um sujeito que seja capaz de se adaptar às exigências do modo de produção capitalista e reproduzi-lo.

Ao mesmo tempo ela também é contraditória, pois pode contribuir para a superação dessa sociedade que a produziu. Manacorda (2007) nos adverte afirmando que não devemos

[...] confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também para se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas. (MANACORDA, 2007, p. 102).

Faz-se necessário que a classe trabalhadora crie mecanismos de resistência ao modo de produção capitalista a partir do que se tem. Propostas de superação dessa sociedade não virão da classe burguesa, pois enquanto classe dominante visa a manutenção da ordem social existente. De acordo com Mészáros (2005, p. 116-117),

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz [...]. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

A partir dessa contextualização do surgimento da escola pública na sociedade capitalista e a partir da concepção de que a considera reprodutora da sociedade vigente e ao mesmo tempo como um meio capaz de contribuir para sua superação, lançaremos olhar sobre a problemática da Educação do Campo e sobre o fechamento das escolas no campo mais especificamente no contexto brasileiro.

### **Educação do campo: proposta contra-hegemônica ao capital**

Entendemos que os debates e propostas da Educação do Campo, por se originarem nos movimentos sociais populares do campo, constituem-se enquanto um contraponto às propostas conservadoras de produção da existência e educacional no campo.

Um breve contexto histórico nos aponta que os debates sobre a Educação do Campo no Brasil tem início no final dos anos 90, mais precisamente a partir de julho de 1997 em Brasília. De acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 64 e 65), neste ano ocorre o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e tendo como entidades parceiras a UnB (Universidade de Brasília), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir desse encontro foram realizadas conferências e eventos nacionais, estaduais e regionais nos anos que se seguiram, com outras entidades parceiras, e formou-se o movimento Por Uma Educação do Campo e os debates ampliaram-se.

Desde então, vem sendo denunciado que quando a classe trabalhadora do campo teve acesso à educação, foi através da escola baseada nos moldes urbanos do sistema capitalista, que se expandiu para o campo e, de acordo com Ribeiro (2013), é uma escola que “nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”. (RIBEIRO, 2013, p. 294).

Compreendemos que há uma diferenciação entre escola **no** campo e escola **do** campo. O movimento pela Educação do Campo vem desde seu início lutando por políticas públicas que garantam o direito a uma educação para as populações camponesas que seja **no** e **do** campo (PIRES, 2012, p. 95). O **no**, dessa perspectiva, significa que a escola deve estar **no** campo, que “o povo tem direito a ser educado **no** lugar onde vive”. O **do** dessa perspectiva significa que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150, grifo nosso). Acrescentamos, assim, que o **do** dessa perspectiva supõe um projeto de educação e de campo diferenciado do que está vigente. Por isso, utilizamos no decorrer desse artigo o termo escola **no** campo, porque compreendemos que a grande maioria das escolas está apenas **no** campo e não está vinculada a projetos de educação e campo diferenciados. Isso constitui um grande desafio para a Educação do Campo, mas nem por isso essas escolas deixam de ser importantes.

A Educação do Campo surge, nesse contexto, como oposição à educação rural, à concepção burguesa de campo como lugar de atraso, como denúncia às políticas educacionais historicamente pensadas “para” os trabalhadores do campo sem suas participações, sem a valorização de suas culturas. Mas vai além, é uma concepção que extrapola os muros

da escola, questiona a atual realidade camponesa, contrapõe-se à exploração capitalista no campo, a qual ocorre de forma mais tardia, mas não menos devastadora.

Vendramini (2009) afirma que, “hoje, o que vemos é um processo de valorização do capital, com base num grande desenvolvimento científico, tecnológico, informacional e biológico, igualmente no campo e na cidade”. (VENDRAMINI, 2009, p. 98). As desigualdades provocadas pelo sistema capitalista afetam ambos os espaços, mas em se tratando mais especificamente do campo, a autora, ao analisar as transformações que vêm ocorrendo no espaço rural catarinense, enfatiza que a modernização da agricultura brasileira representa a perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas consideradas rurais, na medida em que ocasiona a acentuação da concentração da propriedade da terra, destruindo milhares de pequenas unidades de produção.

À agricultura capitalista corresponde o campo do agronegócio:

[...] A agricultura capitalista supõe uniformização, padronização total da produção e do consumo. Essa é a lógica da monocultura e da especialização territorial da produção agrícola (território da soja, da laranja, da cana-de-açúcar...). Essa lógica supõe o trabalho assalariado e nele a capacitação por operações [...]. E exige na ‘agricultura familiar’ a integração e a subordinação direta à indústria, seja pela compra das sementes modificadas, dos agrotóxicos, dos insumos sintéticos ou pela ‘integração’ com agroindústrias (frango, suíno, fumo,...). (FONEC, 2012, p. 19).

A Educação do Campo em contraposição a esta lógica capitalista de agricultura e em contraposição à ideia de que esta é a única forma possível de trabalho para o campo, faz a opção pela defesa da lógica da agricultura familiar camponesa

[...] que trabalha com o conceito de “unidades de produção”, supondo diversificação de culturas, agrobiodiversidade. Essa lógica exige visão de totalidade, integração na unidade e relação com o mercado de forma não subordinada e visando melhorias da qualidade de vida das famílias e não a reprodução do capital. Do ponto de vista formativo, essa lógica exige domínio de processos e não apenas de operações técnicas [...]. Exige uma formação que permita a reapropriação do processo de produção (controle, conhecimento científico e tecnológico) pelos trabalhadores camponeses, sem a perda [...] da apropriação dos meios de produção. (FONEC, 2012, p. 19-20).

O tipo de agricultura voltado ao agronegócio além de agredir seriamente o meio ambiente e a vida humana por afetar nocivamente e acelerar o esgotamento das reservas de recursos naturais renováveis e não-renováveis do meio ambiente, aliena o agricultor, uma vez que ele não domina mais o processo de produção porque se torna muito dependente dos agentes externos. Ou seja, necessita comprar as sementes, os insumos, necessita de crédito para comprá-los e assistência técnica para trabalhar com essas sementes e insumos.

Têm-se também consequências sociais negativas. O agricultor é expulso do campo, uma vez que não consegue competir e sobreviver no campo do agronegócio e da modernização da agricultura. Isso ocasiona esvaziamento das regiões rurais, urbanização sem limites e consequentemente aumenta a marginalização social nas grandes cidades. (WEID, 2009).

Desta forma, com o processo de expulsão das pessoas do campo e de esvaziamento populacional das zonas rurais, tem-se a diminuição a população escolar das escolas localizadas no campo. E esta é uma das bases explicativas para o problema de fechamento das escolas no campo.

### **Fechamento de escolas do campo: um problema complexo**

De acordo com o jornal on-line Folha de São Paulo (CANCIAN, 2014), o fechamento de escolas nas regiões rurais do Brasil atinge a média de oito escolas por dia. Apenas no período de 2003 a 2013, 32.500 escolas no campo foram fechadas em todo o país, sendo que 3.296 apenas no ano de 2013.

Na literatura sobre fechamento de escolas no campo, as justificativas apresentadas pelos governos municipais e estaduais para tal prática se concentram na inviabilidade financeira em manter tais escolas diante do número reduzido de alunos. Percebe-se que o fechamento de escolas tem sido abordado como um problema restrito ao sistema escolar.

Mas é um problema muito mais amplo e complexo. A drástica redução da população do campo, e a consequente diminuição da clientela escolar das escolas no campo, estão relacionadas, de acordo com Antonio (2013), às grandes transformações ocorridas no campo a partir da década de 60 e 70 em decorrência do processo de modernização da agricultura em que o país se submeteu. Tal processo representou o marco da crescente expansão do capitalismo no

campo, sendo amparado pelo Estado, através de incentivos fiscais, subsídios financeiros à modernização tecnológica e da liberação de créditos que beneficiaram os médios e grandes capitalistas. Em contrapartida, aos demais trabalhadores do campo, as consequências foram: expropriação, exploração e desemprego.

Bonamigo e Silva (2012) também apontam que o processo de modernização da agricultura, apoiado pelas grandes empresas multinacionais e amparado pelo Estado Militar, resultou na consolidação dos interesses das grandes elites nacionais e internacionais à custa da expropriação de milhões de camponeses, fator esse que desencadeou o expressivo e crescente êxodo rural a partir dos anos 1960.

Nesse sentido, o fechamento das escolas no campo trata-se de uma questão ampla e complexa; sua causa decorre de condicionantes que estão fora da escola, para além do âmbito da escola; estão relacionados com o campo, “mais especificamente, à falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses.” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

O fechamento de escolas do campo está relacionado a disputas por projetos de campo:

Em outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho). (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

Dessa forma, a adoção da política de fechamento de escolas no campo como alternativa mais econômica, amparada pelo discurso da racionalização da rede escolar, tem reduzido a questão a um simples problema de sistema escolar, na medida em que omite seu aspecto social mais geral e complexo relacionado à perversa expansão do capitalismo no campo e suas consequências para os trabalhadores do campo.

### **Considerações finais**

Como vimos com Saviani (2013) no início desse artigo, grandes transformações na educação sempre estiveram atreladas a mudanças no modo de produção. Nesse sentido, não bastam mudanças nos métodos de ensino, currículo, forma e organização escolar. Essas, no dizer de Saviani (2013), são mudanças conjunturais, acidentais. Faz-se necessário mudanças estruturais, essenciais: “inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade”. (SAVIANI, 2013, p. 113).

Acreditamos que a Educação do Campo, aliada à um projeto educativo, diferente do que está vigente, e a um projeto de campo que se contraponha ao campo do agronegócio, constitui-se enquanto uma proposta contra hegemônica. E para que ela se efetive há uma necessidade de primeira ordem: a existência de escolas no campo, por isso defendemos as escolas do e no campo.

Como vimos a problemática do fechamento de escolas no campo não é algo para se tratar de forma simples. É algo muito complexo, além do aparente, do que parece natural; expressa a perversidade do sistema capitalista com uma fração da classe trabalhadora: a classe trabalhadora do campo. Expressa o processo de alienação do trabalhador do campo através da expropriação do principal meio de produção que é a terra e dos conhecimentos que permitem dominar o processo produtivo e consequentemente sua expulsão do campo.

Superar essa realidade não é algo fácil, já que as condições não estão dadas e o contexto das populações do campo está, na maioria das vezes, impregnado pelas práticas e ideologias do agronegócio.

Acreditamos que os movimentos de resistência ao fechamento das escolas no campo caracterizam um elemento essencial de resistência à lógica do capital, pois as pessoas resistindo no campo já é um dado importante em contraposição a uma lógica em que necessita de um campo com cada vez menos gente.

A escola permanecendo no campo, mesmo com todas as suas limitações, pode constituir-se enquanto uma porta de entrada para debates importantes com a comunidade, para problematizar a agricultura do agronegócio que vem se expandindo, para conscientizar essa classe trabalhadora do campo de que um outro currículo, uma outra escola, um outro campo, uma outra sociedade é possível.

---

### **Referências**

ANTONIO, C. A. **Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013, p. 29-56.

BAREIRO, E. Escolas Rurais no Paraná – Evolução e situação atual, algumas reflexões. **II Encontro Estadual de Geografia e Ensino e XX Semana de Geografia. Maringá, 24 a 27 de outubro de 2011**. P. 0221-0236. Disponível em: <<http://www.dge.uem.br/gavich/downloads/semana11/Eixo2/EIXO%2002-04%20BARREIRO%20-.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2014.

BONAMIGO, C. A.; SILVA, V. da. Do campo para a cidade: transformações socioculturais no trabalho camponês. **Akrópolis**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 125-137, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/4648/2771>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CANCIAN, N. Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 de mar. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. Azevedo de (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2ª Edição. 2005. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º730;5), p. 53-89.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012. (Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salette Caldart).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2: Os Intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435/273>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013, p. 293-299.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.01, p. 145-165, jan./jun. 2004. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2004\\_01/09\\_artigo\\_vendramini.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/09_artigo_vendramini.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), 2009, p. 97-105.

WEID, J. M. V. D. Um novo lugar para a agricultura. In: PETERSEN, P. (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009, p. 47-65.

[1] De acordo com Bareiro (2011, p. 0227), a partir de 1970 ocorre a inversão da população brasileira: de maioria rural para predominantemente urbana.

Ivania Piva Mazur é mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível de Mestrado/PPGEFB da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. E-mail: ivaniazinha\_piva@hotmail.com

Clésio Acilino Antonio é professor Adjunto da UNIOESTE. Docente nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação. Orientador da pesquisa. E-mail: clesioaa@hotmail.com

Recebido em: 17/07/2015

Aprovado em: 19/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: