



AS ESCOLAS RURAIS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE DO CAMPO

Felipe Moretto Moura
femoretto.fm@gmail.com¹

Sandra de Castro de Azevedo²
sandrinhacp@yahoo.com.br

Resumo

As escolas rurais no Brasil vivem uma constante luta para a construção de uma educação que atenda as especificidades de seu modo de vida, valorização dos sujeitos e combate a ausência de conteúdos do campo em seu currículo, através da consolidação de marcos legais e diretrizes, estes institucionalizam a luta, porém essas se consolidam a partir de processos micropolíticos de disputa. Dentre esses marcos legais o PNLD-Campo é enfatizado neste artigo enquanto possibilidade frente aos avanços neoliberais e o desmonte da educação, junto ao fechamento de escolas do campo, visando a dialética do Estado dentre a conquista de políticas públicas. De modo qualitativo o trabalho buscou apresentar dados da realidade das escolas do campo a partir do ano de 2013 no cenário nacional como forma de evidenciar a precarização do ensino. Constata-se que as lutas para a efetivação de uma educação do e para o campo necessitam de maior força e apoio para frear o avanço da ideologia hegemônica do capital sobre a educação.

Palavras-chave: Escolas do campo, geografia agrária, PNLD-Campo.

Introdução

A luta por uma educação que atenda a realidade da população rural tem como conquista, alguns marcos legais como trechos da LDB e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais defendem que as populações rurais, necessitam da adequação dos conteúdos e das metodologias às suas especificidades, diante dos diferentes modos de vida e buscando a valorização dos seus espaços de vivência.

O Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada pelos Povos do Campo em torno da luta pelo direito à Educação, que se faz indissociada da luta pela terra, como território de vida e de trabalho. Por meio de suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo foram conquistadas as políticas públicas específicas para o campo, como por exemplo, o Pronera; o Procampo; o Pronacampo e o próprio PNLD Campo. (BRASIL, 2016, p.10).

¹ Licenciando em Geografia da Universidade Federal de Alfenas, o trabalho é produto de pesquisa de Iniciação Científica; agradecimentos à FAPEMIG pelo financiamento da bolsa.

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas e Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Prática de Ensino em Geografia.



Dentre essas políticas públicas federais destaca-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), que reconhece

O modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2002 p. 33).

Posteriormente, dando prosseguimento a este movimento que resultam das lutas sociais em defesa do modo de vida do campo para a constituição de uma educação própria, foi aprovada a resolução CNE/CEB Nº 1, de 02 fevereiro de 2006, que se relaciona com a aplicação da Pedagogia da Alternância, e a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que trazem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O termo Educação do Campo é tratado pelo Decreto n.7352 de novembro de 2010.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p.1).

Apesar da Educação do Campo estar presente nas leis, em muitas escolas rurais, ainda são efetivados currículos urbanos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados em 1998, os conteúdos relativos ao campo/rural já estavam presentes como uma



necessidade a ser trabalhada nos anos iniciais, no entanto os PCNs não tratam especificamente das escolas rurais ou da educação do campo. E durante muitos anos as escolas rurais tinham como matrizes os conteúdos dos currículos e livros didáticos urbanos que

Quanto à forma que os livros abordam o rural e o campo, se os alunos dessa área se sentem inseridos, foi unânime a opinião que os livros apresentam o espaço rural de forma limitada, fora da realidade dos alunos e contribuem para a desvalorização do lugar, bem como estereótipos negativos sobre as pessoas residentes nessas áreas. Aspectos esses também observados na análise dos livros didáticos, que reforçam os equívocos tanto nos professores (as), quanto nos alunos e potencializam o pensamento pejorativo sobre o lugar e as pessoas. (SILVA, 2006, p.30).

Uma estratégia para inibir este tipo de ação é a produção de material didático específico para o campo. A resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, surge como instrumento norteador das práticas em sala de aula, além da legitimação da funcionalidade das escolas rurais.

Os movimentos sociais entendem e lutam contra uma cultura escolar urbana nas escolas rurais que distanciam os alunos da luta pela terra, e este fato pode ser comprovado pelas políticas públicas aprovadas envolvendo essa temática, no entanto ao analisar os dados de fechamentos de escolas rurais é constatado que existe uma contradição neste movimento, pois ao mesmo tempo que as políticas públicas ressaltam a importância da Educação do Campo muitas escolas rurais são fechadas. O presente artigo tem como foco a análise das contradições do Estado brasileiro dentro da complexa relação que existe entre as políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do Campo (PNLD – Campo) para os anos iniciais do ensino fundamental, que surge em um contexto legitimador da atuação das escolas rurais enquanto há a ocorrência do fechamento de escolas rurais e do campo a partir do ano de sua aprovação, evidenciados pelos dados analisados nesta pesquisa.

Escolas rurais com currículos urbanos

Algumas escolas rurais, principalmente as que não estão vinculadas, a movimentos organizados de luta pela terra, tem por caráter uma educação voltada ao currículo urbano, devido aos contextos em que as escolas estão inseridas e a representação social que se tem sobre a população no campo. Enquanto se deveria pensar uma forma ampla em se atender as especificidades do ensino diante das diferentes realidades e necessidades.



Procura-se diferenciar educação rural e educação no campo, como uma forma de construir uma nova abordagem para a educação do campo e enfatizar a importância de um projeto pedagógico próprio e construído democraticamente pela comunidade escolar, o qual se diferencia por considerar o espaço, o tempo, os saberes, a valorização da cultura local e a autonomia da escola, dos educandos e da comunidade escolar (ROSA; CAETANO, 2008, p. 21).

Dentro deste cenário, entendemos que a adoção de um livro didático específico para a educação do campo nos anos iniciais, pode representar um importante passo para o estabelecimento de um Plano Municipal e/ou Estadual de Educação do Campo nas escolas.

Essa construção visa à elaboração de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas do campo que valorizem a realidade social, articulando trabalho, saúde e desenvolvimento, os quais devem ser inseridos nos programas curriculares a fim de que a escola do campo possa realmente cumprir um papel diferenciado da antiga visão sobre esse segmento (Ibidem, 2008, p. 25).

No entanto para conseguir consolidar uma Educação do Campo é necessário pensar na formação do professor e a Resolução CNE/CP nº 2/2105 propõe em seu

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, *educação do campo*, educação escolar quilombola e educação a distância – *a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar*, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p.3, grifo nosso).

Trazemos aqui não só a disciplina de Geografia, mas todas as disciplinas curriculares do ensino básico, que levam ao aluno uma compreensão de mundo e da realidade, buscando a transformação social dos indivíduos. “Não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações”. (CALDART, 2004, p. 155).

Portanto a educação do e para o campo tem caráter transformador, que legitima a cultura na qual o indivíduo está inserido, que busca sua permanência e ressalta suas origens, para que



este possa compreender, analisar e transformar a sua realidade a partir do conhecimento, e com material didático específico e professores preparados esse projeto pode ser consolidado.

A dialética do Estado dentre as conquistas das políticas públicas: PNLD – Campo e o fechamento das escolas rurais

Neste ponto abordaremos a ambiguidade do caráter da política do PNLD – Campo, como já salientado aqui, tal política além de uma conquista pode também ser considerada como o reconhecimento das ações de diversas lutas sociais e a institucionalização das mesmas, uma vez que reafirma a necessidade de se ter escolas rurais como uma educação que atenda às necessidades das populações do campo, ou seja, a legitimação deste tipo de ensino.

Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, e a partir da materialidade das condições da produção e reprodução da vida neste território, compreendê-lo como contexto gerador de conteúdo, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações e organização curricular do livro didático. (BRASIL, 2016, p.8).

Dentro desta mesma análise podemos constatar o caráter liberal que a política apresenta, um produto, o livro didático, deste modo sujeito a tornar-se mera mercadoria como sugerem os autores a seguir.

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado. (MUNAKATA, 2012, p.184,185).

As autoras ainda afirmam o livro como produto da cultura, como meio de reprodução e valores sociais, e a necessidade do conhecimento científico implícito a obra, uma vez que este é tomado como referência pelo professor, assim como pelos estudantes. Dentre as importâncias que o livro didático traz ao meio escolar tem-se as funções que a ele podem ser atribuídas assim como afirma CHOPPIN (2004) apud MUNAKATA, 2012, p.186:



- a. *Referencial*, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. *Instrumental*, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. *Ideológica e cultural*, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553);
- d. *Documental*, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553).

Diante desta preocupação é que temos aqui o ponto de partida, o livro didático como produto de uma indústria, ainda que seja para o atendimento desta política pública (PNLD – Campo), tem-se o caráter indissociável a sua produção, dentro deste contexto, é necessário se verificar a possibilidade das negligências que podem vir a ser cometidas com os conteúdos, entendendo sua importância no processo de ensino/aprendizagem/formação, tratando-se também de atender as especificidades do campo.

A importância do livro didático no ensino-aprendizagem, o papel social e político que este carrega e leva para dentro da sala de aula, nas escolas brasileiras tem muitas vezes este como único recurso didático possível, como afirmam Silva e Sampaio (p.183, 2014) “é necessário que se tenha livros didáticos de qualidade, que auxiliem os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes frente às problemáticas vivenciadas na contemporaneidade”.

Com o PNLD-Campo se intensifica a valorização do campo e seus sujeitos, pois passam então a estar em foco no contexto das políticas públicas do livro didático, o que não se pode deixar de evidenciar são os processos pelos quais se dão essas políticas, assim como o caráter indissociável que estas carregam até a sua efetivação. Tendo essas preocupações em vista, passamos a pensar então o processo prático e suas consequências, assim como afirmam os autores.

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...] (...) No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992,



Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. (MAINARDES, 2006, p.49).

Os autores Sousa (2014); Lopes e Macedo (2011), através de Bowe e Ball (1994) nos trazem a assertiva de se pensar uma forma ampla em se atender as especificidades do ensino diante das diferentes realidades e necessidades, assim como tem feito (ou ao menos tentado) as diretrizes operacionais, e seus desdobramentos como o PNLD – Campo. Porém todas estas políticas públicas educacionais elaboradas pelo próprio Estado, portanto providas de diversas intencionalidades, ainda que falha, o controle social, é apontado pelos autores, que discorrem.

Partindo do pressuposto que tanto os PCN's quanto o PNLD são representações, Lopes e Macedo (2011, p.258) enfatizam “que como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. Neste sentido, percebo que todo texto, assim como toda política possuem uma intencionalidade, e esta intencionalidade quase sempre está associada ao controle social, no entanto é sabido que este controle é parcial, pois estes textos podem ter múltiplas interpretações e ressignificações, de acordo com o contexto em que está inserido. Neste momento me refiro como contexto à sociedade, o bairro, os profissionais, o momento histórico e econômico, etc. Ball (1994, p.10) afirma que “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle social”, pois este controle não se efetiva devido as ressignificações feitas no contexto da prática. Segundo Bowe e Ball (1992, p.21), “as políticas são intervenções que carregam limitações e possibilidades, e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para qual as políticas são endereçadas” (SOUSA, 2014, p.45).

Com base nestes teóricos buscou se entender como as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo influenciam diretamente a realidade, se existe uma consolidação nestas leis, normas e resoluções federais nos âmbitos estaduais e municipais que são responsáveis pelas escolas rurais. Tendo essas preocupações em vista, passamos a pensar então o processo prático e suas consequências.

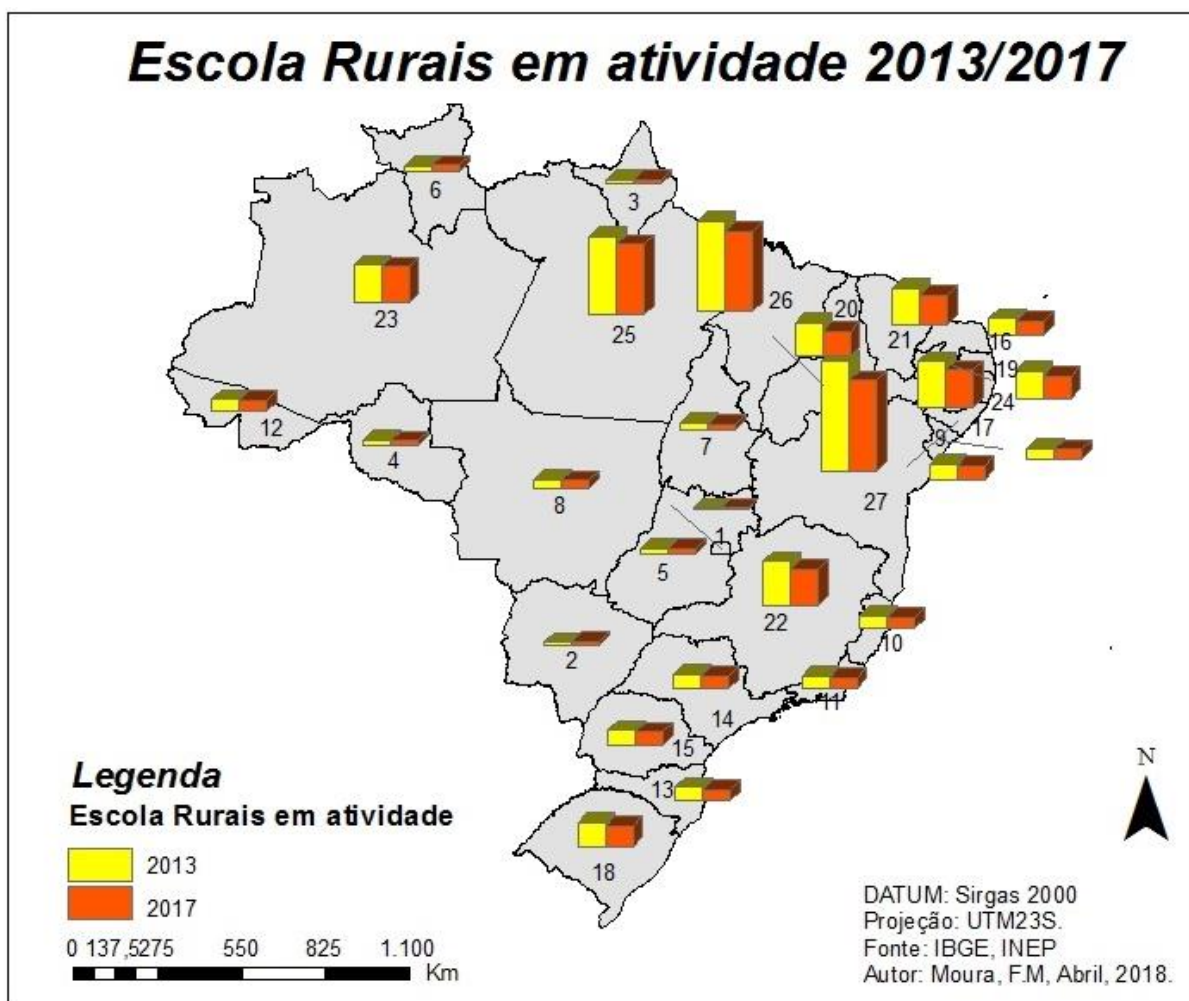
A drástica redução da população do campo³, e a conseqüente diminuição da clientela escolar das escolas do campo, estão relacionadas, de acordo com Antônio (2013), às grandes transformações ocorridas no campo a partir da década de 60 e 70 em decorrência do processo de modernização tecnológica da agricultura 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 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. (MAZUR e ANTONIO, 2015, p.758).

O PNLD-Campo apesar de todos aspectos que o permeiam, tem sim um papel fundamental na construção das escolas do campo, e pode ser um instrumento importante na legitimação dos princípios da Educação do Campo, pois tem um potencial para despertar no professor e no aluno das escolas rurais, um entendimento diferenciado do espaço que produzem, fortalecendo a luta pela terra, porém todo este processo dependerá de como as esferas estaduais e municipais vão aderir à essa política e de como ela será ressignificada na escola.

Figura 1: Escolas Rurais em atividade 2013/2017.





ESTADOS	ESCOLAS EM ATIVIDADE 2013	ESCOLAS EM ATIVIDADE 2017
1 - DISTRITO FEDERAL	78	82
2 -MATO GROSSO DO SUL	234	246
3 -AMAPÁ	481	470
4 -RONDÔNIA	605	492
5 -GOIÁS	586	529
6 -RORAIMA	535	555
7 -TOCANTINS	642	560
8 -MATO GROSSO	880	805
9 -SERGIPE	1143	988
10 -ESPÍRITO SANTO	1285	1111
11 -RIO DE JANEIRO	1248	1145
12 -ACRE	1260	1181
13 -SANTA CATARINA	1407	1188
14 -SÃO PAULO	1431	1299
15 -PARANÁ	1494	1332
16 -RIO GRANDE DO NORTE	1644	1394
17 -ALAGOAS	1643	1434
18 -RIO GRANDE DO SUL	2478	2116
19 -PARAÍBA	2830	2234
20 -PIAUI	3508	2524
21 -CEARÁ	3707	3008
22 -MINAS GERAIS	4472	3639
23 -AMAZONAS	3950	3729
24 -PERNANBUCO	4701	3829
25 PARÁ	8035	7280
26 -MARANHÃO	9294	8318
27 -BAHIA	11351	9282
TOTAL	70922	60770

Fonte: Dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, elaborado pelos autores.

A partir do mapa escolas rurais em atividade 2013/2017, escolas estas estaduais e municipais, que nos mostra o número de escolas rurais em atividade em cada estado brasileiro, em cada ano. A análise busca evidenciar a dialética do Estado, uma vez que tem a aprovação do PNLD - Campo no ano de 2013, enquanto promove o desmonte da educação no campo.

É importante destacar alguns pontos relevantes para não mascarar nossa análise, primeiramente o fenômeno do fechamento das escolas ocorre concomitante a abertura de outras, ou seja, há também o movimento que caminha na contramão do sucateamento do ensino do e para o campo, demarcando a luta política. Como se pode verificar a tabela do mapa aponta estados brasileiros nos quais o número de escolas aumentou. São estes apenas três, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Roraima, porém com um número ínfimo de escolas que entraram



em atividade em comparação aos outros estados brasileiros em que o número de escolas em atividade caiu drasticamente.

Isto também se verifica a partir de pesquisas bibliográfica como no trabalho dos autores a seguir Souza et al 2016, Mazur e Antônio 2015, Borges 2017, Ferreira e Brandão 2012, que também trazem análises sobre o desmonte da educação do campo.

Outro ponto importante a ser salientado é que o mapa apresentado, aponta para escola que se encontram em atividade nos anos de 2013 e de 2017, isso não determina que o número de escolas inativas é de fato o número de escolas que foram fechadas, são escolas que estão fora de atividade por determinado tempo ou situação, porém nos trazem um panorama sobre a temática.

O que ocorre no ano de 2017 é a inatividade de 10.000 escolas rurais em comparação ao ano de 2013, número este que se torna alarmante, uma vez que pensado que mesmo que estas escolas não estejam fechadas de fato, neste mesmo ano estão deixando de atender e formar um número “n” de crianças, adolescentes e adultos, carentes de formação.

Na literatura sobre fechamento de escolas do 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. (MAZUR e ANTONIO, 2015, p.758)

A análise também nos permite refletir sobre a força do agronegócio permeando os espaços da educação, uma vez que estas escolas promovem um papel sociocultural e de territorialização dos espaços, que luta contra a expropriação do campo e o êxodo rural, portanto promove a fixação no campo como modo de vida, superando a ideia de atraso ligada ao campo.

Uma vez fechada uma determinada escola do campo, seu corolário é a oferta do transporte escolar dos alunos para a sede do município. Acessar um veículo para transporte coletivo, dirigir-se à sede do município, estudar em uma escola localizada no espaço urbano significa status, prestígio, ascendência social para muitos sujeitos sociais diante da sociedade. Há uma lógica nessa visão diante da ideologia que sustenta a superioridade hierárquica da cidade sobre o campo, inculcada pela literatura, pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e, enfim, pela opinião pública. (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 88).

A partir do apresentado, torna-se evidente que o problema das escolas não se encontra exatamente em seu financiamento e manutenção, mas sim em seu caráter ideológico de subversão da ordem posta por um sistema. Para além deste fato, é de extrema importância se



pensar no fato de quais são os impactos que se causa a partir da transferência destes alunos, condições de transporte, impactos sobre a aprendizagem, modo de vida e mais uma vez o êxodo do campo.

Podemos destacar que o transporte de alunos do campo para a cidade é motivado e ao mesmo tempo o motivador da ausência de escolas nesse território. No ano de 2015, foi registrado pela Secretária Estadual de Educação de Goiás o transporte de 50.347 alunos da rede estadual de ensino do campo para a cidade. Esse fato traz outras preocupações, como as péssimas condições dos transportes, as longas jornadas dentro de transporte escolar, sendo que, em Souza (2012), registramos até sete horas de ida e volta da escola para casa, e, ainda, para muitos alunos caberá estudar em escolas localizadas na cidade que não reconhecem, e tampouco valorizam a identidade territorial camponesa. (SOUZA et al, 2016, p. s/n).

Pode-se pensar também neste momento sobre a evasão escolar, temporária ou definitiva, dos alunos que provem do campo, diante das dificuldades encontradas e a não valorização de seus contextos sociais diante do cenário urbano.

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).

Visto isso é necessária a reflexão a partir das políticas públicas, ainda que apresentem caráter social muito evidente, e tenham se consolidado através de lutas sociais.

Desse modo, as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situados como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência (BEHRING e BOSCHETTI, 2011 p. 39).

Portanto é necessária uma análise de contextos dos quais as políticas se consolidam, e quais são os fatores externos a ela que influenciam a sua gênese, elaboração e seu resultado final, a sua prática.

Considerações finais

O presente artigo foi construído em defesa das escolas do campo e atendimento de suas especificidades, analisar o PNLD-Campo através do ciclo de política, abordado por Ball, tem caráter essencial na compreensão deste artigo, uma vez que se torna evidente as intencionalidade que permeiam as orientações para a produção desta política até que está entre em seu contexto de prática, fica evidente que são as mesmas influencias que caminham em consonância com o fechamento das escolas rurais, ou seja, o agronegócio e as políticas



neoliberais instauradas no que podemos chamar de macroestrutura social, tomam grandes proporções e buscando controle nos mais diversos setores sociais, não distinto da educação.

Compreendendo esta como ferramenta social de transformação, que a partir da ressignificação prática de uma política como o PNLD-Campo, pode tornar-se emancipadora dos sujeitos sociais do campo. O movimento de luta pela terra, apesar de terem efetivados na esfera federal diversas conquistas, ainda encontram obstáculos na luta contra o desmonte da educação do e para o campo.

Referências bibliográficas

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

BRASIL. Guia Plano Nacional do Livro Didático Educação no Campo 2016 – Ensino Fundamental Anos Iniciais. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 26, Mai. 2018.

BRASIL. SEF/MEC. PCNS – Geografia. Brasília, 1998.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas

educacionais. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.94 pg.47-69.

MAZUR, I. P.; ANTONIO, C. A. Da constituição da escola pública às escolas no campo: alguns apontamentos sobre o fechamento das escolas no campo. In: **IX Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade', 2015, Aracaju. IX Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade', 2015**. p. 1-14.

MUNAKATA, K. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. In: **Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas**, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNARIM, A.; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, v. 15, n. 1, p. 77-89, 2012.

PERIPOLLI, O.; 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: 18 Fev. 2018.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SILVA, J. M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. Tese (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, p. 256. 2006.



SILVA, L. M.; SAMPAIO A. Á. M. S. Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 15, n. 52 Dez/2014 p. 173–185 Página 184.

SOUSA, N. F. O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia. **Revista de Ensino**

de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.

SOUZA, F. E.; BIBIANO, G. L. E.; ABE, T. A. J.; ROCHA, D. L.; SANTOS, C. B. R. Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim Nera**, Presidente Prudente, p. 1 - 9, 10 jul. 2016