

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA CONSTITUÍDA: conquistas e retrocessos*

RURAL EDUCATION AS A CONSTITUTED PUBLIC POLICY: achievements and setbacks

Rosimeiry Souza Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB

Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB

Jaqueline Braga Morais Cajaíba
GPEMDECC-UESB

Rosilda Costa Fernandes
GPEMDECC-UESB

Resumo: O artigo intitulado A Educação do Campo como uma política pública constituída: conquistas e retrocessos, tem o objetivo de apresentar como a Educação do Campo se constituiu enquanto política pública e modalidade educacional no Brasil. Na oportunidade, trazemos reflexões sobre o processo de fechamento das escolas no campo no município de Vitória da Conquista, assim como no estado da Bahia, ressaltando que pesquisas apontam que justificativa para medida está na ideia de redução de despesas para o Estado, questão essa a qual avaliamos com retrocesso na política para educação do campo. O artigo fundamenta-se em uma análise bibliográfica, guiada pelos princípios do materialismo histórico-dialético (MHD), um método de interpretação da realidade social que se concentra nas contradições entre capital e trabalho. Segundo Frigotto (2001, p. 77), esse método está ligado a uma visão abrangente da realidade, do mundo e da vida como um todo: "Ele atua como um meio para entender, revelar e explicar a estrutura, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais". Portanto, podemos entender que um estudo sob a perspectiva do MHD envolve um processo de compreensão do objeto de estudo, visando construir uma síntese desse objeto, de início pela sua aparência, de modo que ele seja revelado em sua totalidade, ou seja, em sua essência, conforme argumentado por Cheptulin (1982). Entre os resultados da pesquisa verifica-se que a atual conjuntura aponta para a necessidade de maior articulação da classe trabalhadora por meio do MS para construírem uma estratégia de enfrentamento ao esfacelamento das políticas para os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Conquistas e Retrocesso. Educação do Campo. Política Pública para o Campo

Abstract: The article entitled Rural Education as a constituted public policy: achievements and setbacks, aims to present how Rural Education was constituted as a public policy and educational modality in Brazil. On this occasion, we bring reflections on the process of closing schools in the countryside in the municipality of Vitória da Conquista, as well as in the state of Bahia, highlighting that research indicates that the justification for the measure lies in the idea of reducing expenses for the State, an issue that which we evaluate with a setback in the policy for rural education. The article is based on a bibliographical analysis, guided by the principles of historical-dialectical materialism (MHD), a method of interpreting social reality that focuses on the contradictions between capital and work. According to Frigotto (2001, p. 77), this method is linked to a comprehensive view of reality, the

* Esse artigo foi publicado no livro intitulado "A Educação do Campo como processo de disputa no contexto do capital". Organizado por: SANTOS, Arlete Ramos; CASTRO, Ricardo Alexandre; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva; SANTOS, Igor Tairone Ramos. 1 Ed. Curitiba; Editora Appris 2023.

world and life as a whole: "It acts as a means to understand, reveal and explain the structure, development and transformation of social phenomena". Therefore, we can understand that a study from the MHD perspective involves a process of understanding the object of study, aiming to build a synthesis of this object, initially by its appearance, so that it is revealed in its entirety, that is, in its essence, as argued by Cheptulin (1982). Among the results of the research, it is clear that the current situation points to the need for greater articulation of the working class through the MS to build a strategy to combat the crumbling of policies for the subjects of the field.

Keywords: Achievements and Setback. Rural Education. Public Policy for the Countryside

Introdução

Este artigo tem entre seus objetivos apresentar uma discussão referente às políticas públicas educacionais para o campo, bem como sobre o retrocesso político configurado pela destituição de direitos constituídos, medida da atual gestão do governo Bolsonaro em âmbito federal. Na oportunidade, faremos uma reflexão sobre as políticas de fechamento de escolas em espaços rurais, assim como demonstraremos a importância das ações dos movimentos sociais do campo para o enfrentamento desses retrocessos no município de Vitória da Conquista. Para tanto, a discussão está ancorada nas dissertações de Santos (2019) e Fernandes (2021)

Em tempo, salientamos que não temos a intenção de fazer estudos epistemológicos das pesquisas mencionadas, mas apenas evidenciar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em suas respectivas linhas de pesquisas, tem proporcionado aos seus pesquisadores/as oportunidade de estudar como as questões sociais, políticas e econômicas afetam a população, sobretudo, a camada menos favorecida economicamente.

Nessa perspectiva, compreendemos que é também nosso dever, como integrante discente acadêmico, demonstrar qual a repercussão dessas questões na sociedade, bem como problematizar sobre o contexto em que surgem essas questões e sua relação com as organizações sociais e outros coletivos da sociedade civil que nos representa. Com isso, será possível adotar posicionamentos com a finalidade de traçar estratégias de enfrentamento dessas questões.

No transcorrer das discussões, trataremos da reconfiguração do Sistema Nacional Educação (SNE), que se consolida a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018), e da Reforma do Ensino Médio, que reverberou no contexto da formação profissionalizante por meio de um processo educacional alicerçado em bases mercadológicas, cuja perspectiva atende aos interesses do capitalismo. Essas propostas estabelecem os conceitos de habilidades e

competências ao invés de conhecimentos universais que visam ao desenvolvimento humano integral, ou seja, uma educação que contemple a formação humana no contexto omnilateral¹.

A pesquisa é resultado das atividades do Grupo de Estudos Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em educação do Campo (Gepec), vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

O artigo baseia-se em levantamento bibliográfico, fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MHD), método de interpretação da realidade social baseado nas contradições entre capital e trabalho. Para Frigotto (2001, p. 77), o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto: “Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. Sendo assim, compreendemos que um estudo na perspectiva do MHD proporciona um movimento de apreender o objeto, cuja finalidade é construir uma síntese desse objeto na sua aparência, a ponto de esse ser revelado em sua totalidade, isto é, em sua essência, conforme postula Cheptulin (1982).

Políticas públicas educacionais no contexto contemporâneo

5333

Os estudos direcionados à temática das políticas educacionais na atualidade remetem-nos ao grande desafio de perpassar pelo contexto histórico acerca do direito à educação no Brasil, que vai da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394 de 1996) até a luta pela educação no campo no Brasil, consolidada como Educação do Campo no ano de 1997.

Ao acessar as plataformas repositórias de teses e dissertações, bem como a variedade de periódicos que pesquisam as temáticas educacionais, verificamos, em torno dos conteúdos das publicações, algumas preocupações referentes às reformas educacionais no Brasil, assim como à redução de políticas públicas educacionais no cenário nacional. Outro aspecto que nos despertou atenção está relacionado à destituição de políticas educacionais já constitucionalizadas, por ordem atual do governo federal de Jair Bolsonaro.

¹ “O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são em sua forma comunitários, são no seu comportamento objetivo, ou no seu comportamento para com o objeto apropriados por ele” (MARX, 2004, p. 108).

Essa prática de destituir direitos legitimados tem se tornado cada vez mais comum entre os governos de alinhamento com a extrema direita em todos os entes federados. Segundo Taffarel e Carvalho (2019), o governo federal, com sua gestão autoritária e conservadora, tem extinguido e destituído setores que elaboram e coordenam políticas que dão sustentação aos programas da pasta da educação, sobretudo as políticas educacionais direcionadas à população do campo.

Essas medidas de destituição de direitos — que, da atual gestão em âmbito federal, reverbera em âmbito municipal — é administrada por bandeira da direita. Nesse contexto, compreendemos que essas atitudes afetam apenas os setores da sociedade menos favorecidos economicamente, ou seja, a grande camada da população que mais necessita das políticas do Estado. Isso tem motivado estudos e pesquisas sobre a atual conjuntura educacional do país, principalmente no que se refere à Educação do Campo, bem como em relação a outros direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e que vêm sendo negligenciados pelos gestores públicos.

Nessa perspectiva, é salutar trazer para o bojo dessa discussão as devidas problematizações, assim como as reflexões sobre a realidade das políticas públicas educacionais em uma conjuntura de retrocesso, para que — junto aos movimentos sociais, sindicais, e às organizações acadêmicas comprometidas na defesa da democracia — sejam elaboradas ações e estratégias de enfrentamento, com a finalidade de frear as medidas adotadas por esse governo. Mesmo diante de problemáticas que envolvem as políticas educacionais no cenário nacional, é pertinente fazer um recorte em contexto municipal da temática enunciada, com enfoque em Vitória da Conquista, localizada no Território de Identidade Sudoeste Baiano interior da Bahia.

As modalidades educacionais são implementadas pelos diferentes governos estaduais e municipais por meio das suas secretarias de educação, responsáveis pelas propostas pedagógicas que assegurem apenas uma escolarização hierárquica, pensada por aqueles que representam o Estado, os quais desrespeitam o conhecimento que está presente na realidade dos sujeitos. Isso reflete na pouca participação da comunidade na elaboração do currículo, embora isso esteja previsto pela legislação educacional que objetiva legitimar a Educação do Campo.

O conceito de educação do campo aqui empregado, construído por Caldart (2012, p. 257, grifos da autora), ressalta que “[...] a Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação, desde os interesses sociais das comunidades

camponesas [...]”. Os objetivos e os sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses, assim como ao embate (de classe) entre projetos de campo e lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e que interferem nas concepções de política pública, de educação e de formação humana, conforme pontuam Molina e Sá (2012).

É conveniente ressaltar que registros históricos evidenciam que a educação, como política para espaços rurais no Brasil, tem marco aproximado no ano de 1945, quando o país precisava se restabelecer economicamente, supostamente devido à situação de caos, por conta do período pós-Segunda Guerra Mundial. Para tanto, traçamos uma linha do tempo sobre os parâmetros que justificam a implementação de políticas educacionais para espaços rurais no país.

A análise histórica demonstra como aspecto positivo que mesmo diante de políticas educacionais pautadas em uma perspectiva não libertadora— como proposto pelas pedagogias tecnicistas e profissionalizantes —, o Estado teve seus avanços ao planejar estratégias educacionais para formação escolar no ambiente rural. Não obstante, lutar por um projeto histórico de formação humana para a classe trabalhadora sempre esteve entre as motivações dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos sociais do campo, entre outras organizações que defendem uma proposta para Educação do Campo pautada por uma pedagogia crítica, transformadora e revolucionária.

A pouca efetividade referente às políticas educacionais no Brasil devem ser visualizadas em sua totalidade, advindo daí a importância de uma contextualização que considere as articulações do país com instituições internacionais, pois são essas instituições que elaboraram as metas para educação que orientam todo o sistema educativo da nação — a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa perspectiva, é possível inferir que o Sistema Nacional de Educação não é um sistema independente do ponto de vista da organização das diretrizes educacionais:

Essa confirmação ganha consistência com base nos estudos de Barreiro (2010). A autora faz uma interpretação da atual conjuntura sobre o sistema educacional brasileiro, e apresenta as questões históricas referentes ao período pós-Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos, por intermédio da Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu vários acordos direcionados ao desenvolvimento econômico dos países periféricos, com a finalidade de impor a ordem social no mundo, visando a fortalecer a política do capital nos diferentes mercados internacionais.

Portanto, faz-se pertinente enfatizar que foi nesse mesmo contexto pós-Segunda Guerra Mundial que surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), por meio do Decreto n.º 38.955, de 27 de março de 1956, que dispõe sobre a criação dessa campanha. O referido decreto propõe a educação nos espaços rurais de forma generalizada, visando a minimizar os conflitos entre Estado e movimentos sociais provenientes da luta pelo direito à educação. Nesse panorama, observa-se que o terceiro artigo do CNER pauta-se em — de maneira bem clara sobre objetivos da Campanha, conforme estabelecido pela legislação — “preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental” (BRASIL, 1956, n. p.).

Para Ribeiro (2013), a escola rural é um modelo que existe apenas para suprir as necessidades do capitalismo, sobretudo na conjuntura do agronegócio². A educação rural está configurada pelo processo de escolarização, distanciada da realidade, do trabalho e da vida dos agricultores, uma vez que a educação tem sido instrumento de manipulação da classe dominante no poder para manter a classe trabalhadora subordinada aos seus interesses do capital.

Ainda de acordo com a autora, não existe proposta para a educação no campo dissociada da realidade do campo, principalmente no que diz respeito a outras políticas de subsistência e possibilidades para a população nos espaços rurais. Por isso, é importante salientar que em todo esse processo, em que se consolida a política para educação no campo, existiram várias tendências na tentativa de elucidar o problema relacionado às especificidades da Educação do Campo como ferramenta de liberdade, de emancipação e de autonomia.

Ribeiro (2013) ressalta que os Movimentos Camponeses tiveram atuação importantíssima nesse processo, pois conseguiram mapear a necessidade de implementação de política pública que atendesse às demandas do homem e da mulher do campo, pensando a educação no campo em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil, perpassando pela educação básica, finalizando com a educação profissional de nível técnico, sem perder de vista a educação superior, bem como a transversalidade entre o trabalho produtivo agrícola e a educação institucional mediada pela escola.

Observa-se que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 enfatiza que o financiamento da educação é responsabilidade do Estado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

² O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhado pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg, nos anos 1950. O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (LEITE; MEDEIRO, 2012, p.81).

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n. p.). As políticas educacionais, como direito constitucional adquirido e legitimado, perpassaram pela CF/1988 e se ancorou por intermédio das lutas dos movimentos sociais, entre os anos de 1980 e 1996, com uma legislação própria, configurada pela Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional.

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal (HADDAD, 2012, p. 217).

Ainda de acordo com Haddad (2012, p. 217), a “[...] Educação escolar é uma base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos”, ou seja, é por meio da educação que o indivíduo se emancipa e se fortalece na tomada do conhecimento sobre suas lutas pela garantia de direito.

Entre as políticas educacionais constituídas e o retrocesso na perspectiva do direito

O MST (2011), ao apresentar os dados do Censo Escolar do Inep/MEC (2002-2009), afirma que a realidade da educação brasileira é ainda precária, com 14,1 milhões de analfabetos, sendo que um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional. Especialmente entre as pessoas com mais de 15 anos consideradas analfabetas funcionais, mais de um terço vive no Nordeste; dessas, mais da metade vive no meio rural. Esses dados demonstram que o Brasil é reflexo do favorecimento do agronegócio em função da manutenção do sistema capitalista, em que uma classe explora a outra. A construção da política educacional na sociedade capitalista é organizada como manipulação para a perpetuação das relações dominantes de poder.

Nesse panorama, inferimos que existem diversos fatores que desencadearam a precarização da educação escolar do campo. Como observado nas discussões anteriores, o fechamento das escolas do campo faz parte da estratégia do capitalismo para implementar o modelo de desenvolvimento econômico baseado no agronegócio (TAFFAREL; CARVALHO, 2019). Os dados numéricos corroboram essa afirmação, pois, segundo o *Censo escolar* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2014, foram fechadas 4.084 escolas no Brasil. O MST (2015) afirma que, se pesquisarmos os últimos 15 anos, essa quantidade avança para mais de 37 mil unidades escolares educacionais desativadas nos espaços rurais.

Segundo os dados do Inep apresentados pelo MST (2015), a maioria das escolas fechadas pertence a uma rede municipal. Dentre as regiões, as que mais fecharam escolas no ano de 2014 foram a região Norte e Nordeste. Só no estado da Bahia foram 872 escolas fechadas, seguido do Maranhão com 407 e Piauí com 377, Ceará com 375 e Pará com 332. As regiões Sul e Sudeste, sobretudo o estado de Minas Gerais, apresentam o maior número de fechamento de escolas do campo, com 290, seguido do Rio Grande do Sul, com 107, Santa Catarina, com 84, São Paulo, com 59, e Espírito Santo, com 84 escolas fechadas somente no ano de 2014.

O MST (2015) afirma que dentre as principais justificativas das prefeituras para o fechamento está a alegação de ter um número reduzido de alunos matriculados nas escolas do campo, de modo que fica insuficiente economicamente manter em funcionamento essas escolas. Percebe-se, assim, um período de contradição, tendo em vista que, no ano de 2014, houve a aprovação do decreto 12.960/2014 que aumenta o nível de exigência para que uma escola do campo seja fechada. Entretanto, na prática, essa exigência não se efetivou.

Em decorrência dessa lógica de manutenção do poder para uma pequena parcela da sociedade, as escolas do campo no Brasil enfrentam problemas de infraestrutura, adequação de conteúdos e formação inadequada dos professores à realidade dos sujeitos do campo que, historicamente, apresentam menores níveis de escolarização, maiores níveis de reprovação, abandono, defasagem idade-série e analfabetismo (VENDRAMIN, 2015).

Diante do quadro atual da educação e do fechamento de escolas, compreendemos que um posicionamento crítico direcionador deve ser (re)elaborado constantemente, diante dos fatos e acontecimentos, tanto em outros momentos históricos quanto na atualidade, o que é fundamental para a transformação social no país. Conforme Freire (1987, p. 128), a escola não “[...] está espontaneamente conscientizada a ponto de gerar a conscientização dos alunos”, por isso, torna-se necessário buscar também novos espaços de educação não formal, em vista da necessidade da luta e do enfrentamento em prol de assegurar nossos direitos constituídos.

Assim como Gentili (1996), acreditamos que a atividade política só será democrática quando tornar-se um mecanismo de transformação e construção social, mediante a emancipação dos sujeitos. Os fatos e fenômenos abordados na escola não podem ser considerados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Estamos cientes de que a educação não pode ser uma competição, uma formação de mão de obra para o mercado, mas deve primar por uma (re)organização e por uma nova proposta de sociedade.

Em nossas considerações iniciais, bem como no enunciado temático desses estudos, salientamos as problematizações no que se refere à atual conjuntura do retrocesso, do ponto de vista de destituição de direitos, por conta de medidas adotadas pelo governo Bolsonaro. Um dos importantes órgãos públicos que fez parte do desmonte de políticas pelo atual governo federal, foi a Secretaria³ de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que acolhia e dava sustentação às políticas direcionadas às especificidades do campo. A destituição desta secretaria simbolizou um imenso retrocesso para a educação do campo no processo de formação humana. O público-alvo que estava sendo beneficiado por essas políticas públicas passou a ser silenciado pelo Ministério da Educação.

A extinção da SECADI se deu por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e se consolidou como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, além de mostrar-se uma medida contraditória do ponto de vista da formação humana. Compreendemos que a extinção da SECADI vai na contramão da política do reconhecimento da diversidade na educação, assim como da promoção da igualdade de direitos, da equidade e do fortalecimento da inclusão mediada pelo processo educativo.

Outra política de desenvolvimento educacional, econômico, social e rural que perdeu espaços significativos nas disputas políticas — que perpassam e fazem parte de um projeto histórico atrelado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) — foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴, que estabelece orientações pedagógicas e curriculares para a política de formação inicial e profissional de natureza técnica e especializada para os jovens e adultos assentados em áreas de Reforma Agrária, bem como a capacitação para os educadores e educadoras que atuam nas áreas de assentamentos, tendo como base a diversidade cultural e socioterritorial, como revela o documento que trata sobre a democratização do conhecimento.

O Programa Nacional de Educação na área de Reforma Agrária foi criado em 1998, fruto das lutas dos movimentos sociais e sindicais com o objetivo de garantir o acesso ao processo de escolarização de jovens e adultos que faziam parte do grupo de indivíduos não alfabetizados em áreas de assentamentos, alargando-se posteriormente para o atendimento à educação profissional e superior (MDA, 2004).

³ Revogada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2023.

⁴ O PRONERA nasceu em 1998, em função das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

No dia 21 de fevereiro de 2020, mais uma política, resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, foi inviabilizada quando o governo Bolsonaro assinou o Decreto 10.252, que trata do remanejamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). O Decreto não objetivou apenas a modificação institucional da pasta do Incra, mas também providências acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As políticas públicas referidas foram conquistadas por intermédio de ações e mobilizações dos movimentos sociais no Brasil, conforme destaca Souza (2016). Entretanto, o Estado, atrelado ao capitalismo, por meio da sua política de desenvolvimento econômico pautada na exploração do homem e da natureza, vem invadindo o espaço social do campo e expulsando as famílias camponesas das suas terras para dar lugar ao agronegócio, promovendo a desertificação do espaço rural. Tais políticas vêm sendo destruídas em nome de um novo paradigma social que se estabelece no país e traz em seu âmbito um projeto de desenvolvimento econômico em lugar da formação humana e emancipatória

Toda essa conjuntura nos mostra que é preciso estarmos atentos diante dos acontecimentos que assolam a educação como direito social no país. Neste momento atual, o Estado capitalista atenta contra os diferentes direitos sociais, principalmente os que envolvem saúde, educação, em nome do desenvolvimento econômico. Segundo Stédile (2019), estamos vivenciando um período de crise, em que o trabalhador e a trabalhadora está pagando a fatura proveniente da crise do capital; os direitos sociais destituídos, ou em constante ameaça de destituição, direitos básicos, estão sendo vistos como uma mercadoria, uma moeda de troca, junto ao processo de privatização das nossas estatais. Desse modo, a sociedade precisa ficar atenta aos desmandos políticos para, com isso, assegurar as conquistas do passado e os direitos que dão vida digna à classe trabalhadora.

De acordo com Taffarel (2017), as manobras políticas da quebra da normalidade institucional, ora materializada pelo que chamamos de Golpe de 2016, caminham nos trilhos do capitalismo. Diante disso, inferimos que o golpe também gera as tentativas de concretizar as possibilidades de privatização das estatais (empresas públicas de interesse privado), a exemplo da Petrobrás, Caixa Econômica, Banco do Brasil, Casa da Moeda e Correios.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da classe trabalhadora, em seus respectivos movimentos sociais organizados, atentar-se e estar de prontidão, em posição de luta, para os devidos enfrentamentos nesse processo de disputa — legitimado pelo Estado em desfavor da classe trabalhadora — entre o capitalismo, como modo de produção que direciona a economia, e a política da nossa sociedade.

Nesse contexto, marcados pela negação de direitos, pela intensificação do fechamento de escolas, os movimentos sociais, as organizações e as lideranças de diversos segmentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), denunciaram o intenso fechamento das escolas do campo, além de divulgarem dados e alertarem sobre a necessidade de impedir o fechamento de escolas, prática que concretiza o desrespeito aos direitos da população.

O contexto do município de Vitória da Conquista na Bahia

O Sistema Nacional de Educação no Brasil tem sido também objeto de estudo e de interesse dos/as pesquisadores/as nos ambientes universitários acadêmicos (SAVIANI, 2017). Como mencionamos anteriormente, o retrocesso no âmbito das políticas públicas para a educação, sobretudo no cenário do campo, tem ocasionado sérios prejuízos às populações que sobrevivem nesses espaços. Ao destituir um direito social garantido, legitimado e /ou efetivado pelas políticas públicas, gestores, seja qual for o nível de sua representação administrativa, acomete todas as manifestações e história de luta de consolidação dos direitos em qualquer instância governamental.

Por essa razão, Taffarel (2019) alerta para os riscos das políticas de fechamento de escolas do campo, práticas administrativas camufladas por falsos argumentos que afirmam, com isso, proporcionar o melhor para a comunidade quando, na verdade, o intuito é fechar escolas para conter despesas ou para reproduzir um formato de ensino tecnicista que favorece as relações capitalistas, além de desqualificar a população, que fica privada do desenvolvimento do conhecimento e da formação humana.

Nesse cenário, observa-se que a atual conjuntura das políticas educacionais no Brasil, em especial a Educação do Campo, tem sido motivo de preocupações, tanto para a população campesina beneficiada pelos serviços educacionais, como para os profissionais da educação e pesquisadores do tema, ou seja, o retrocesso político adentra nos setores da educação, a exemplo da docência, da gestão, do financiamento, o que culmina na insuficiência de investimentos. A Lei n.º 12.960, de 2014, um adendo no parágrafo único que altera o Artigo 28º da LDB 9394/1996, sustenta-se na possibilidade de mais um requisito para a preservação das escolas no campo no país.

Nesse sentido, a produção do conhecimento de Santos (2019) revela que é preciso pensar estratégias de enfrentamento para conter a medida de fechamento de escolas em espaços rurais no Brasil. Por outro lado, Fernandes (2021) reforça esse posicionamento.

A Lei nº 12.960, de 2014, define que

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, n. p.).

Dois aspectos direcionados à temática merecem destaque nessa discussão que versa sobre o documento normativo contrário ao fechamento de escolas em espaços rurais. Primeiro, destacamos a dissertação intitulada *As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – Ba*, de Santos (2019), que apresenta um quadro demonstrativo do quantitativo de escolas do campo que foram desativadas em Vitória da Conquista, interior da Bahia, entre os anos de 2002 a 2019. A autora tece críticas sobre o desrespeito e o descompromisso com a Educação do Campo nesse respectivo município.

O segundo destaque versa sobre a pesquisa de mestrado de Fernandes (2021), *As ações dos movimentos sociais do campo, contra o fechamento das escolas do campo, lutas e enfrentamentos*, em que a autora enfatiza a necessidade de os movimentos sociais do campo, entre outras organizações sociais em defesa da Educação do Campo, manterem-se em posicionamento de resistência perante o projeto neoliberal conservador, preconizado pelo presidente da república Jari Bolsonaro, bem como pela gestão municipal configurada pela Secretaria de Educação de Vitória da Conquista.

Observa-se que as duas pesquisadoras em suas respectivas dissertações de mestrado, em diferentes Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), retratam a realidade de descaso para com as políticas educacionais nos espaços rurais neste município.

A Tabela 01 apresenta que houve uma alteração no quantitativo de escolas do campo em Vitória da Conquista entre os anos de 2002 a 2019. A questão se torna mais evidente quando se faz uma comparação entre os períodos.

Tabela 01 — Quantitativo de escolas do campo em Vitória da Conquista entre os anos 2002-2019

Ano	Escolas em espaços rurais	Número
2002	Marco zero dos estudos de Santos (2019)	168 escolas
2003	02 escolas fechadas	171 escolas
2004	01 escola fechadas	170 escolas
2005	01 escola fechadas	169 escolas
2006	02 escolas fechadas	167 escolas
2007	14 escolas a fechadas	153 escolas

2008	14 escolas fechadas	139 escolas
2009	01 escola a mais	140 escolas
2010	Nenhuma alteração no quadro	140 escolas
2011	01 escola fechadas	139 escolas
2012	01 escola mais	140 escolas
2013	02 escolas fechadas	138 escolas
2014	04 escolas fechadas	134 escolas
2015	11 escolas fechadas	123 escolas
2016	07 escolas fechadas	116 escolas
2017	Nenhuma alteração no quadro	116 escolas
2018	09 escolas fechadas	107 escolas
2019	06 escolas fechadas	101 escolas

Fonte: adaptada de Santos (2019)

A análise dos estudos mencionados sugere algumas indagações, entre elas, a observação sobre o que há de novo, dada a realidade apresentada tanto na defesa da dissertação de Santos (2019) como de Fernandes (2001). Nessa perspectiva, surge a seguinte resposta: há de novo a possibilidade de evidenciar para a sociedade a problemática em questão, enunciada pelas autoras, bem como a oportunidade de visualizarmos, mais uma vez, o cenário do retrocesso das políticas de fechamento de escolas nos espaços rurais no referido município.

É pertinente registrar que existem muitas consonâncias entre as duas temáticas. A primeira trata da questão social educacional acerca do fechamento de escolas no campo, já a segunda revela o contexto da luta da classe trabalhadora por intermédio das contribuições dos movimentos sociais do campo na conquista dos direitos para os espaços camponeses, assim como a importância da luta e da resistência desses movimentos.

Essa conjuntura indica que estamos vivenciando uma experiência marcada por 17 anos de retrocesso, ou seja, as políticas de fechamento de escolas em espaços rurais, em Vitória da Conquista, não são exclusividade da gestão de direita. Os antecessores da atual gestão eram do Partido dos Trabalhadores (PT), que atuou entre os anos anteriores a 2002 até o ano de 2016. No entanto, observa-se que nesse período, entre os anos 2006 a 2008, a administração municipal desativou em espaços rurais 28 escolas. Entre os anos de 2014 a 2016, registra-se um quantitativo de mais 17 escolas desativadas. Em 28 de junho de 2021, a atualização do QEduc 2020 registra que o município de Vitória da Conquista possui o quantitativo de apenas 80 escolas localizadas nos espaços rurais. Para uma melhor visualização dessa problemática, selecionamos o ano 2003, com maior quantitativo de escolas (171), e comparamos ao ano de 2020, com menor quantitativo, 80 escolas, e concluímos mais uma subtração. Em síntese, um total de 91 escolas do campo foram desativadas em um período de 18 anos.

Nesse sentido, reiteramos que o fechamento das escolas do campo nos remete ao abismo nos avanços das lutas dos movimentos sociais, os quais em outro momento experienciaram suas reivindicações saírem do campo abstrato e serem impressas, no sentido concreto da palavra.

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), de 1997, foi o marco inicial de luta de educadores e educadoras do campo. Entre suas pautas foram discutidas as contradições da educação que não atende nem às necessidades, nem à realidade da população rural, em sua maioria desfavorecida economicamente (em suas comunidades rurais). Por isso, trabalhadores e trabalhadoras lutam pela Reforma Agrária por meio dos encontros de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária para discutir a promoção de políticas públicas para as pessoas que vivem no campo e estudam nas escolas do campo.

De acordo Caldart (2012), o Enera foi um espaço de grande relevância para os Movimentos Sociais do Campo. Nessa perspectiva, apreendemos que o Enera representou uma das primeiras articulações em âmbito nacional, após as lutas pela Reforma Agrária, como um ato que repercutiu nos debates sobre o campo da Educação do Campo (FERNANDES; MOLINA, 2004). Esse evento demarcou que a Educação do Campo não representa apenas a existência de uma escola no campo, mas toda uma correlação entre a educação e a realidade pedagógica no contexto do trabalho. Nesse sentido, inferimos que a Educação do Campo decorre de um posicionamento político, tanto de práticas dos Movimentos Sociais do Campo como da produção teórica do conhecimento.

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, constituiu o conceito de Educação do Campo. Cabe destacar que existem muito mais elementos que constituem a Educação do Campo, já que esse termo foi e vem sendo forjado pelo Projeto Histórico de Educação para classe trabalhadora (ARROYO, 2004). A realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo demarca a luta e todas as conquistas da Educação do Campo ancoradas nos termos da legislação, e a resistência dos Movimentos Sociais do Campo que, em meio às lutas e às conquistas, se mantiveram na formação e produção do conhecimento, traçando caminhos e diretrizes para um projeto educacional proposto a partir da realidade, da especificidade e do trabalho.

O II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 2015 é também um marco histórico no contexto em que, um ano após a celebrarmos a Educação do Campo, como sinônimo de realidade de projeto histórico educacional, fomos sobressaltados pelo Golpe na democracia, conforme destaca Taffarel (2019), e perdemos, para além dos direitos sociais, o direito de dialogar com o Estado. No entanto, compreendemos que o II Enera

marca uma história da necessidade de nos forjarmos no contexto da busca por conhecimento pelo viés da educação popular para que possamos nos manter firmes nas trincheiras dos enfrentamentos.

É preciso salientar que foi nas mesas de diálogo entre com o governo e os movimentos sociais que a Educação do Campo se consolidou como política pública de Estado, criando possibilidade para a implementação de outras políticas sociais para o campo. Fernandes (2021) afirma que os movimentos sociais do campo se mantêm resistentes em suas ações, lutas e enfrentamentos, no que concerne às políticas do retrocesso no Brasil.

Considerações finais

O levantamento bibliográfico proposto na metodologia deste manuscrito, bem como o estudo de documentos que constituem a Educação do Campo, junto às legislações que ancoram as medidas adotadas para regulamentar as políticas de retrocesso configuradas pela destituição de direitos, permitem-nos fazer as seguintes considerações: a destituição das políticas públicas direcionadas para a educação do campo tem implicações relevantes e negativas para a população que mais demanda por acesso a políticas públicas. A falta de investimento na educação básica, os ataques ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o fechamento das escolas do campo, o remanejamento do INCRA e da SECADI, do Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA), a Reforma do Ensino Médio, assim como a consolidação de uma BNCC que não observa as especificidades educacionais, ao invés de fomentar uma educação para emancipação humana, objetivam apenas propostas educacionais de natureza técnica e profissionalizantes. Portanto, essas medidas são motivo de posicionamentos críticos. Isso reforça a necessidade de acendermos nossos sinais de alerta por estarmos à beira de um abismo diante dos ataques do Estado.

A atual conjuntura aponta para a necessidade de maior articulação da classe trabalhadora por meio dos movimentos sociais para vislumbrar estratégias de enfrentamento e resistência em prol da reconquista de espaços na sociedade política. Precisamos lutar por uma Escola que atenda a todos os níveis de formação e fases do sujeito, ou seja, da pré-escola à fase adulta. Comprendemos que só por intermédio da educação que o sujeito poderá se forjar e se fortalecer para o enfrentamento dos desafios da vida contemporânea.

Diante dessa situação, presumimos que, mesmo diante da Lei 12.960/2014, às medidas adotadas para fechar escolas no município de Vitória da Conquista permanecem como tentativa de redução de despesas na unidade administrativa mencionada. Para tanto, compreendemos que é preciso estarmos em constante estado de vigília para qualquer eventualidade de ações governamentais antidemocráticas, tanto no contexto nacional, como na sua realidade municipal.

Reiteramos que é necessário estarmos atentos/as. A convocação é geral: movimentos sociais, movimentos sindicais, grupos de pesquisas, universidades, Fórum de Educação do Campo, Conselhos de Educação, enfim, todas as entidades sociais organizadas, com bandeiras de luta do proletariado, contra o Estado e a burguesia que acentua seus ataques contra a classe trabalhadora, que fica sem tempo hábil para reagir.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo** (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Marcos. João Pedro Stédile: "Todos os pesos da crise estão jogando nas costas do trabalhador". Entrevistado: João Pedro Stédile. **Revista Brasil de Fato**, Recife, 24 maio 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2019/05/24/joao-pedro-stedile-todos-os-pesos-da-crise-estao-jogando-nas-costas-do-trabalhador>. Acesso em: 30 maio 2018.

5346

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora UNESP. 149 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/q7zxx/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 38.955 de 27/03/1956**. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Rio de Janeiro: Presidência da República, [1956]. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=N%C3%A3o%20ser%C3%A1%20permitida%20a%20aplica%C3%A7%C3%A3o,por%20cento\)%20do%20respectivo%20or%C3%A7amento](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=N%C3%A3o%20ser%C3%A1%20permitida%20a%20aplica%C3%A7%C3%A3o,por%20cento)%20do%20respectivo%20or%C3%A7amento). Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto 10.252 de 21 de janeiro de 2020**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm#anexo1. Acesso em: 03 ago. 2021.

5347

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1982.

FERNANDES, Rosilda Costa. **Ações dos Movimentos Sociais contra o fechamento das escolas do campo luta e encontros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Uesb, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/ROSILDA-COSTA-FERNANDES.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HADDAD, Sergio. Escolarização no Brasil, um direito a ser conquistado. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário de educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos – (1818-1883)**. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MDA, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria Especial de Agricultura familiar e Desenvolvimento Agrário, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/mda/secretaria-de-agricultura-familiar-e-cooperativismo>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

MEC. Ministério da educação. Uma nota sobre a UNESCO Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Sobre Escola da Terra. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2003. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 327.

RIBEIRO, Marlene. **O movimento camponês, trabalho e educação** - liberdade autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal: negação e consenso.** Jundiá: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix Santos; TEIXEIRA, David Romão. A política de Educação do Campo e a luta de classes no Brasil Contemporâneo: questões para análise da conjuntura. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 175-183, jun. 2014.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - BA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

Disponível em:

http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wpcontent/uploads/2019/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-VERS%C3%83O-FINAL-Vanessa-Costa-dos-Santos_compressed.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significados, controvérsias e perspectivas.** 2. ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SEPLAN. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. Territórios de identidade. **Página virtual da SEPLAN**, [s. l.], 2021. Disponível em:

<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção de conhecimento no período de 1987 a 2015.** 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza Carvalho. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 30 maio 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, jul./set. 2015.

Sobre as autoras:

Rosimeiry Souza Santana

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED.) Membro do Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico: Memória e História das ideias pedagógicas contra-hegemônicas; Bolsista da CAPES. Correio eletrônico: rosysantana007@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2128-0411>.

Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutorado pela Unesp; doutora em Educação pela FAE/UFMG. Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e professora da pós-graduação da

Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais; Diversidade Cultural e Educação do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas da Educação (CEPECH/DCIE/Uesc), com registro no CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com.

Jaqueline Braga Morais Cajaíba

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Graduada em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Docente no ensino superior em instituições particulares no interior da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC/ CNPq), vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), bolsista da CAPES. E-mail: jaqueline.braga.psi@gmail.com

Rosilda Costa Fernandes

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Ciências Exatas com habilitação em Matemática pela UESB. Professora do ensino médio da rede estadual do estado da Bahia; membro do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GPEMDEC). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/CNPq). E-mail: fernandesrosilda.rf19@gmail.com.