

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PARANÁ: CONTRADIÇÕES, RESISTÊNCIAS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE

Marciane Maria Mendes[1]

Rodrigo dos Santos[2]

Círculo de Saber: Políticas Educacionais e Educação do Campo

Resumo: Este trabalho discute a Educação do Campo e o fechamento sistemático das escolas do campo no Estado do Paraná, evidenciando os paradoxos entre os marcos legais que sustentam o direito à Educação do Campo e as práticas de encerramento de instituições escolares em territórios rurais. A análise baseia-se em uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, com aporte teórico nos autores que fundamentam a Educação do Campo como projeto político-pedagógico emancipador. Ao retomar os fundamentos legais e históricos, assim como os dados das escolas paranaenses, busca-se desenvolver um panorama sobre o fechamento das escolas do campo, apontando as contradições e as disputas entre projetos de campo em curso no país.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escolas do Campo; Fechamento.

Introdução

A Educação do Campo nasce das lutas sociais e políticas de sujeitos historicamente marginalizados e da articulação entre movimentos sociais, sindicatos e organizações populares. Fundamenta-se em concepções que articulam cultura, trabalho, identidade, saberes e pertencimento territorial, consolidando-se como contraponto à lógica da educação hegemônica, urbana, fragmentada e alheia às realidades do campo (Caldart, 2012).

Nesse sentido, essa modalidade de educação constitui-se como um direito conquistado historicamente pelas lutas dos movimentos sociais do campo e como um dever do Estado, emergindo das contradições entre os projetos societários em disputa no Brasil. Mais do que um espaço de escolarização, a Educação do Campo é um campo de luta enquanto resistência, sustentado pelos sujeitos que nela atuam e pelas comunidades que nela vivem. Conforme Caldart (2012, p. 257), trata-se de um processo educativo que se articula às “questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos

[1] Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: marciane.mendes@uffs.edu.br

[2] Doutor em História. Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: rodrigo.santos@unir.br



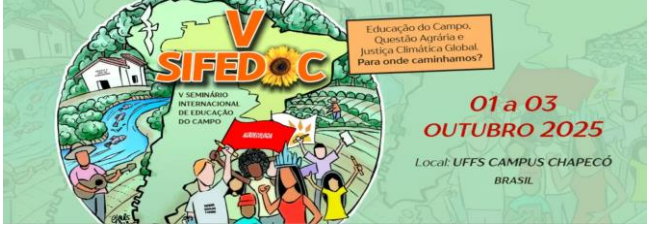
camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura".

Essa perspectiva de uma educação voltada à realidade de sujeitos plurais foi reconhecida em âmbito nacional por meio de políticas públicas específicas, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e, especialmente, pela criação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política de Educação do Campo. Nele, define-se a escola do campo como "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (Brasil, 2010). Tal definição visa assegurar que essas instituições de ensino estejam ancoradas nas realidades socioculturais das comunidades camponesas, considerando suas especificidades, saberes tradicionais e identidades coletivas. Atualmente, amplia-se a abrangência dessa política com a tentativa de incorporação de mais sujeitos, como aqueles vinculados à Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Ainda nesse sentido de valorização dos sujeitos do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002) reafirmam que a identidade da escola do campo deve estar vinculada "às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais" (Brasil, 2002, p. 1).

Portanto, pensar as escolas do campo significa compreendê-las como parte de "uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo" (Molina; Sá, 2012, p. 324). Contudo, observa-se, de forma crescente e sistemática, o fechamento de escolas do campo em diversas regiões do país, incluindo o estado do Paraná. Esse movimento, foco desta pesquisa, revela-se como uma tentativa de desmoronamento de uma política pública.

Tal fenômeno evidencia uma contradição grave no interior das políticas públicas, pois, embora a Educação do Campo esteja assegurada legal e constitucionalmente, sua efetivação tem sido fragilizada por práticas que negam o direito das populações rurais à permanência em suas comunidades, com acesso à educação de qualidade e com identidade própria.



Os relatórios oficiais, como o elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas do campo como uma das principais barreiras ao desenvolvimento pleno dessa modalidade educacional (INEP, 2007).

Tais constatações evidenciam a necessidade de aprofundar o debate sobre as condições reais da Educação do Campo, bem como os impactos sociais, culturais e territoriais do fechamento dessas instituições. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar o fechamento das escolas do campo no estado do Paraná, à luz das políticas públicas educacionais.

O fechamento de escolas do campo torna-se um fenômeno contraditório frente a esses dispositivos legais e às diretrizes educacionais. A precarização estrutural, a política de nuclearização e a ausência de políticas públicas eficazes têm impulsionado o fechamento de unidades escolares, desconsiderando o direito à educação diferenciada, ao território e à cultura local. Este texto visa discutir essas contradições, com ênfase no contexto do estado do Paraná.

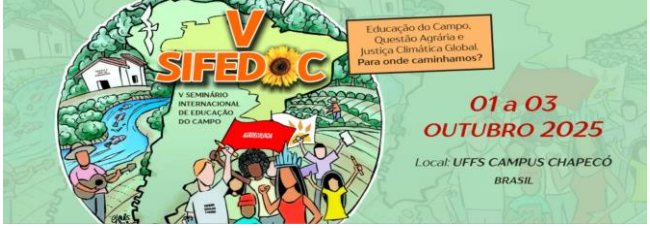
Metodologia

Aponta-se que o presente estudo é de abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, que busca compreender os significados e implicações desse processo, ancorando-se nas contribuições de autores como Bardin (2016), no que se refere à análise documental, e de Minayo (2001), quanto à abordagem qualitativa nas ciências sociais.

A metodologia adotada permite apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos e pelas políticas públicas às práticas de educação do campo, considerando suas múltiplas dimensões: histórica, política, cultural, simbólica e territorial.

1. A permanência das Escolas do Campo: fundamentos legais e resistências

A discussão sobre o fechamento de escolas do campo deve ser situada dentro de um marco jurídico e teórico que, por sua vez, reconhece e afirma o direito das populações camponesas a uma educação que respeite e valorize sua territorialidade, cultura, formas de vida e de organização social.



Nesse sentido, diversas normativas nacionais e estaduais apontam para a necessidade de manutenção dessas instituições, reafirmando seu papel estratégico na luta pela permanência dos povos do campo em seus territórios.

No âmbito federal, como já mencionado, a Política de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352/2010, representa uma conquista histórica dos movimentos sociais do campo, ao estabelecer diretrizes específicas para garantir uma educação de qualidade, contextualizada e territorializada. O referido Decreto determina que as escolas do campo devem atender às realidades específicas das populações rurais, respeitando suas formas próprias de organização social, cultural e produtiva.

No estado do Paraná, políticas educacionais como o Parecer nº 1.011/2010, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e vinculado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR), destacam-se como um dos marcos de referência para a valorização das escolas do campo. Esse parecer resulta de um processo de construção coletiva, que envolveu educadores, gestores públicos, universidades e representantes dos movimentos sociais, consolidando diretrizes para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa para os sujeitos do campo.

Pensar o espaço das escolas do e no campo significa reconhecer que estamos lidando com um território em disputa, marcado por uma lógica que contrapõe a agricultura de subsistência à de acúmulo de recursos. Nesse contexto, a escola assume uma função estratégica não apenas como equipamento público de educação, mas como lugar de resistência, de afirmação identitária e de reprodução cultural das comunidades. Conforme Bomfim e Santos (2020, p. 171): “Uma escola situada no campo é um espaço de fortalecimento do povo do campo, visando cada homem/mulher como sujeitos sociais com funções fundamentais na construção da identidade do campo.” Ela se torna não apenas o ponto de encontro de uma comunidade, mas um espaço de vida, materializando-se em práticas culturais e sociais. É o coração daquele microcosmo social.

Caldart (2004, p. 25-26) explicita essa perspectiva ao afirmar que:

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma Educação do Campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: 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.



Essa concepção também é compartilhada por Kolling e Cerioli (2002), e aprofundada por Molina e Sá (2012), ao entenderem que a escola do campo se constitui como parte de um projeto contra-hegemônico de educação, confrontando as lógicas de subordinação impostas pelas políticas neoliberais:

> A Escola do Campo é uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo [...] se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas [...] mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (Molina; Sá, 2012, p. 326-327).

A dissertação de Farias (2014) também contribui para essa discussão ao evidenciar que o que mantém as escolas do campo é, em grande medida, o envolvimento das comunidades na defesa de seus territórios, a valorização dos vínculos culturais e afetivos com o espaço local e a percepção da escola como ferramenta de autonomia e emancipação social. Assim, o fechamento dessas instituições representa não apenas a interrupção de um serviço público essencial, mas a negação do direito à existência territorial e cultural dos povos do campo, pois é também a partir dela que eles se transformam em campo.

Portanto, ao tratar da espacialização das escolas do campo, é fundamental reconhecer que essas instituições estão localizadas em territórios historicamente marcados por lutas, resistências e projetos coletivos. O espaço escolar não é neutro: ele é construído e reconstruído continuamente pelas práticas sociais que nele se realizam. Assim, a permanência das escolas no/do campo não é apenas uma questão técnica ou administrativa, mas um posicionamento político que envolve a defesa da vida, da memória e do futuro das comunidades camponesas.

2. Impactos do fechamento das Escolas do Campo no Paraná: negação de direitos

O processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná insere-se em um contexto mais amplo de esvaziamento de políticas públicas voltadas à população rural, especialmente àquelas que dizem respeito à educação. De certa forma, não se trata apenas do fim das escolas nas áreas rurais, mas da implementação de uma política de evasão da própria população ou de uma tentativa de recriar a lógica capitalista da cidade (Santos, 2014).



De acordo com Pereira (2017), as primeiras preocupações com o fechamento das escolas surgiram a partir do 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. Em 2011, o MST lançou a campanha “Fechar escolas é crime”, que deu maior visibilidade ao debate e buscava conter o avanço do fechamento de escolas do campo.

Outro fator relevante sobre o processo de fechamento das escolas do campo é que as legislações vigentes reforçam o compromisso do Estado brasileiro com uma educação que valorize as especificidades, principalmente da população campesina. Entretanto, a realidade tem sido marcada por decisões administrativas que promovem a desestruturação da rede escolar rural, por meio da chamada nuclearização. A prática da nuclearização escolar, ao promover o fechamento de escolas localizadas nas comunidades rurais e transferir seus estudantes para unidades urbanas ou concentradas, desconsidera aspectos fundamentais da vida no campo, como as distâncias geográficas, a diversidade cultural e a organização comunitária.

Pereira (2011) reforça que, nos meses finais de 2011, o MST lançou um manifesto contra o fechamento das escolas do campo. O documento foi assinado por membros da sociedade civil e por profissionais da educação superior comprometidos com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Seu objetivo era denunciar a desativação de mais de 24 mil escolas.

Além disso, essa prática viola o princípio da gestão democrática da educação, ao ignorar a participação das famílias e dos sujeitos do campo nos processos decisórios que afetam diretamente sua realidade. Em sua maioria, os processos de nuclearização ocorreram nas sedes dos municípios, resultando na concentração dos estudantes em escolas urbanas. Apesar de as Diretrizes Complementares da Educação do Campo promoverem a necessidade de que, no caso do transporte escolar, a predominância deva ser do campo para o campo (Brasil, 2008), isso acaba sendo uma ficção. Apenas em situações pontuais essa centralização foi realizada em áreas rurais.

Entre os impactos mais recorrentes desse processo, destacam-se: a desestruturação da vida comunitária, uma vez que a escola representa um dos principais pontos de encontro e organização social nas comunidades rurais; o aumento da evasão



escolar, sobretudo entre crianças pequenas e adolescentes, devido ao cansaço, aos longos trajetos no transporte escolar e à ausência de vínculo com a nova escola; o esvaziamento cultural das comunidades, na medida em que a escola deixa de cumprir seu papel de preservação das memórias e práticas culturais locais; e a desvalorização dos saberes do campo, diante de propostas pedagógicas descontextualizadas, muitas vezes centradas em uma lógica urbana e padronizada.

O relatório do INEP (2007) já apontava, há mais de uma década, que a precariedade das escolas do campo era um dos grandes entraves ao seu desenvolvimento. Essa constatação, no entanto, tem sido utilizada não como base para sua reestruturação e fortalecimento, mas como justificativa para seu fechamento. O resultado é a intensificação de um processo que compromete não apenas o direito à educação, mas também o direito à permanência com dignidade no campo.

No Paraná, o fechamento de escolas do campo se acentuou a partir da segunda década dos anos 2000, afetando comunidades tradicionais, assentamentos da reforma agrária, povos indígenas e quilombolas. A retirada da escola do território representa, nesse contexto, uma ruptura com os modos de vida locais e uma ameaça direta à soberania e à autonomia dos sujeitos do campo. Conforme relatado por Farias (2014), a defesa das escolas do campo está diretamente ligada à luta pela permanência na terra e à construção de um projeto educativo que fortaleça a identidade camponesa.

Além disso, o transporte escolar intra-campo — que deveria garantir o acesso dos estudantes às unidades nucleadas — frequentemente apresenta falhas estruturais, como a inadequação dos veículos, a precariedade das estradas e a exposição de crianças e adolescentes a longas jornadas, que comprometem seu desempenho e bem-estar. Esse transporte, muitas vezes tratado como uma solução técnica, revela-se como mais uma dimensão da violação de direitos, intensificando as desigualdades históricas vivenciadas pelas populações rurais.

Essas situações configuram o que podemos chamar de contradição das políticas públicas, pois, enquanto os documentos oficiais reconhecem a importância das escolas do campo para o desenvolvimento social e educacional do país, a prática do fechamento evidencia uma desvalorização estrutural dessas instituições. Como aponta Molina (2012), “a escola do campo está no centro de uma disputa por projetos de sociedade”, e sua



desativação representa o avanço de um modelo excludente, concentrador e descomprometido com a diversidade dos sujeitos do campo.

Apesar do avanço do fechamento das escolas do campo no Paraná, Pereira (2017) aponta que há resistências, articuladas por políticos locais e pela Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, que divulgou — de forma impressa e digital — informações sobre como frear o encerramento dessa modalidade de educação em diversas regiões do estado.

Os passos sugeridos consistem em: organizar uma assembleia geral, formar uma comissão, reunir documentos para o Ministério Público, realizar reunião com a promotoria pública e políticos locais, e promover a divulgação na imprensa local. A lista era finalizada com a orientação de realizar denúncia por e-mail ou telefonema.

Diante desse cenário, torna-se urgente discutir o papel do Estado e da sociedade na defesa das escolas do campo, considerando-as como espaços de vida, resistência e produção de conhecimento. A efetivação de uma Educação do Campo com qualidade social demanda, portanto, o reconhecimento da escola como parte integrante do território, como instrumento de emancipação e como expressão da identidade coletiva das populações que vivem no campo.

3. A Educação do Campo como resistência: a necessidade da afirmação de direitos

Historicamente, o campo tem sido socialmente representado como o espaço do atraso, da ignorância e da carência cultural. Essa representação de um campo como espaço precário, construída e reproduzida ao longo do tempo, sustentou a marginalização das populações camponesas e a negação de seus direitos sociais, especialmente o direito à educação. Leite (1999, p. 14) sintetiza esse processo ao afirmar que:

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e pela interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isso é coisa de gente da cidade.

A contradição se intensifica a partir da expansão do agronegócio, que transforma o campo em espaço de produção mecanizada e voltada à exportação, exigindo tecnologias



avançadas, mas reduzindo a presença humana a um número mínimo necessário para o funcionamento do sistema. Nesse modelo, o campo ideal é um campo sem gente e, por conseguinte, sem escolas. Como observa Fernandes (2005), o discurso do progresso vinculado ao agronegócio ignora e exclui os sujeitos do campo, reforçando a lógica da concentração fundiária e da exclusão social.

Esse estigma social foi historicamente reforçado pelas próprias instituições escolares que, ao longo do século XX, contribuíram para a desvalorização dos modos de vida camponeses. Bezerra e Nobre (2004, p. 75) apontam que:

> [...] é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que, paradoxalmente, a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.

É nesse contexto que, a partir das décadas de 1980 e 1990, surgiu um movimento contra hegemônico: a construção da Educação do Campo como resposta coletiva dos movimentos sociais organizados. Esse movimento afirma que o campo não é lugar de ignorância, mas de saberes, cultura, produção e resistência.

Nesse sentido, a Educação do Campo rompe com a perspectiva assistencialista promovida pela “educação rural” tradicional, criando um projeto pedagógico, político e cultural voltado à valorização das comunidades camponesas, percebendo esse campo como um espaço de vida, abundância e pluralidade. Ela articula o trabalho produtivo à formação escolar, baseando-se na solidariedade e na dignidade, como enfatiza Ribeiro (2012, p. 300): “a educação do campo está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas”. O campo, de um espaço visto como atrasado, passa a ser pensado como um espaço de produção, forjado nas relações humanas.

Apesar dos avanços, no nosso campo ainda hoje coexistem duas concepções antagônicas: a da educação rural, vinculada à lógica da assistência e da negação, e a da Educação do Campo, forjada pela luta dos sujeitos coletivos. O documento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006, p. 22) esclarece a distinção entre essas abordagens:



> A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção [...]. Já, a concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais [...] valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra.

Portanto, construir uma nova imagem do campo – como espaço de vida, saber e cultura – não é tarefa simples, pois envolve disputar as representações sociais, as políticas públicas e as práticas pedagógicas. A Educação do Campo tem papel estratégico nesse processo, pois forma sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de intervir nela.

Ao contrário da lógica dominante, que busca reciclar a antiga educação rural apenas para atender às novas exigências do mercado, Caldart (2012, p. 262-263) alerta:

> Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo.

Diante disso, a resistência das comunidades camponesas pela permanência das escolas em seus territórios representa mais do que a defesa de uma estrutura física: ela é marcada por simbolismo e territorialidade. Dessa forma, torna-se a afirmação de um projeto de vida, de território, de autonomia e de futuro.

Recentemente, teve-se a aprovação da Instrução Normativa nº 001/2025, publicada pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), que estabelece diretrizes para o funcionamento e a manutenção das escolas do campo, das águas e das florestas, reconhecendo as especificidades desses territórios no âmbito da educação pública. A normativa orienta os Conselhos Municipais de Educação a regulamentarem aspectos fundamentais da oferta educacional, como infraestrutura adequada, segurança, acessibilidade, transporte, alimentação escolar, condições pedagógicas e a articulação entre os sujeitos da gestão escolar e a comunidade.

Entretanto, apesar do avanço normativo, persistem inúmeros desafios para a efetivação dessas diretrizes. A precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos financeiros, a dificuldade de acesso às escolas e a carência de profissionais com formação adequada para atuar nos territórios rurais comprometem o pleno funcionamento dessas instituições. Além disso, a frágil articulação entre os entes federativos e a ausência de



políticas públicas estruturantes agravam o quadro de desigualdade vivenciado por grande parte das escolas do campo.

A Instrução Normativa nº 001/2025 surge, portanto, como instrumento de fortalecimento dos sistemas municipais de ensino, mas sua efetividade depende de investimentos concretos, da valorização da gestão democrática e da escuta ativa das comunidades do campo. O reconhecimento das particularidades desses territórios deve ser acompanhado de ações estruturantes que garantam não apenas o funcionamento, mas a permanência e a qualidade da Educação do Campo.

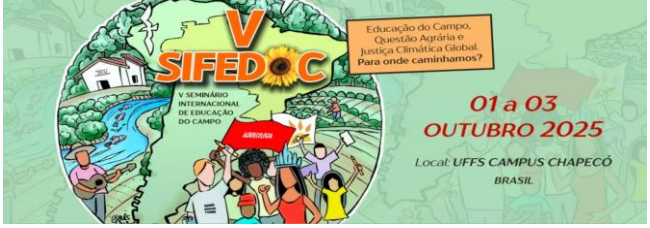
Considerações finais

A Educação do Campo é um direito e representa a necessidade de pensar um campo diferente do rural tradicional: um campo com vida, esperanças e abundância. Um campo da multicultura, e não da monocultura. Ela nasce da necessidade de discutir um campo conectado à realidade dos seus sujeitos — e esse é um de seus pressupostos principais.

O fechamento das escolas do campo no Paraná revela a contradição entre os marcos legais e os interesses econômicos que orientam as políticas educacionais. Frente a esse cenário, a resistência dos povos do campo — apoiada por universidades, sindicatos, fóruns e organizações sociais — tem sido essencial para garantir o direito à educação pública, de qualidade e enraizada nos territórios.

Diante do atual cenário, é necessário retomar uma reflexão fundamental para a Educação do Campo: a escola constitui-se como um dos espaços centrais para o fortalecimento desse projeto educativo. Em contextos de disputa, como o que vivenciamos, torna-se estratégico identificar quais espaços e práticas podem ser potencializados, conforme as condições e conjunturas políticas. As conquistas da Educação do Campo avançam de forma desigual ao longo do tempo, o que exige atenção crítica e organização para garantir que, mesmo em momentos de retrocesso, a escola continue sendo um território de resistência e afirmação dos direitos camponeses (Mendes, 2009).

É urgente que novas pesquisas aprofundem esse tema e que os espaços de debate, como o Seminário Internacional de Educação do Campo (SIFEDOC), continuem promovendo a socialização das experiências e saberes que alimentam a luta por justiça educacional. Encerramos este trabalho na perspectiva freireana do esperançar, em uma



Pedagogia da Esperança (Freire, 1992), uma prática de liberdade, reafirmando a importância de resistir, lutar e construir novas possibilidades.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOMFIM, Vanessa; SANTOS, Rodrigo dos. O conceito de identidade nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná. In: CARVALHO, Cristiane Adriana da Silva; ARAÚJO, Alexandre Fraga de (org.). **Educação é um ato político:** Educação do Campo e seus princípios. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. p. 165-174.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no sudoeste do Paraná**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2007:** resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2008.

LEITE, Sérgio. **Escola rural:** urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado:** o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lúcia Marina Viana de. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 307-335.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná:** educação do campo. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Mônica. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, p. 295-312, maio/ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a02.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

SANTOS, Rodrigo dos. Reflexões sobre a educação rural no Brasil. In: MELO, Alessandro de; HIDALGO, Angela Maria; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert (org.). **Terra e educação:** contexto e experiências em educação do campo. Guarapuava: Editora Unicentro, 2014. p. 179-204.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNCME. **Instrução Normativa nº 001/2025**. Estabelece diretrizes para o funcionamento e a manutenção das escolas do campo, das águas e das florestas. Brasília, 2025.