

Educação no Campo no Espírito Santo: Tensões e Diálogos na Luta pela Garantia dos Direitos

Dalva Mendes de França
Edna Castro Oliveira
Tatiana de Santana Vieira

Resumo

O trabalho reflete sobre o contexto educacional no Brasil e no Espírito Santo, a partir de dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2010; IBGE, 2010) e da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU, 2012), explicitando o papel da educação institucionalizada e seus mecanismos de controle, exclusão e expansão. Assim como retrata traços da realidade do campo no Brasil e no estado do Espírito Santo, evidencia marcas históricas de uma educação fundada em modelos que invisibilizam os sujeitos do campo, denuncia o fechamento de escolas do campo e a luta dos movimentos sociais do campo, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para tal, toma a análise documental como referência metodológica que envolveu a leitura de dados de estatísticas oficiais e fontes primárias da SEDU. O referencial teórico dialogou com as áreas da educação popular, educação do campo, pedagogia libertadora e sociologia da experiência. Como resultados a pesquisa aponta a reafirmação de que a educação do campo no Espírito Santo tem ficado a margem das políticas públicas, o que se evidencia como um dos componentes da manutenção das desigualdades, da opressão e negação de direitos aos povos do campo, suscitando a classe trabalhadora no campo a lutar pela educação enquanto direito no conjunto das lutas pelas transformações das condições sociais de vida no/do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Lutas Sociais; Direito à Educação

Introdução

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história (Paulo Freire).

Este trabalho foi apresentado no evento *Pedagogía 2013: Encuentro por La unidad de los educadores*¹ (Cuba, 2013). O artigo tem como objetivo refletir sobre a realidade da educação do campo brasileira, destacando seu contexto no estado do Espírito Santo, no que tange ao descaso e a ausência de políticas públicas que atende as reais necessidades dos sujeitos do campo, ao fechamento de escolas, bem como desenvolver práxis que fortaleçam as lutas sociais, políticas, educacionais dos povos do campo, na perspectiva de problematizar esse debate, impulsionando assim o trabalho coletivo em diversos espaços/tempos de formação, autoformação, troca de experiências e sistematização de saberes, possibilitando contribuir com as mudanças sociais no/do campo.

É perceptível que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), Lei nº 9.394/96, dentre outros documentos oficiais, legitimam todos os cidadãos brasileiros como sujeitos de direito à educação e apontam diretrizes para que a inclusão escolar possa se concretizar nos espaços formativos. Porém, o discurso se amplia e em consonância a isso aumenta cada vez mais a exclusão social e a distância entre o discurso e a consolidação da inclusão educacional e social.

Em contraponto a essa lógica, os sujeitos dos movimentos de educação do campo vêm lutando pela reconstrução coletiva de um projeto de educação que seja pensado pelos próprios camponeses e camponesas, refletindo constantemente sobre a educação que nos interessa como seres humanos, sujeitos de culturas diferentes, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2002), que buscam viver com dignidade.

Contudo recai sobre essa realidade educacional, experienciada pelos camponeses e camponesas, a necessidade de vislumbrar a luta pela concretização de uma educação do campo

¹ O seminário ocorreu entre 04 e 08 de fevereiro de 2013 em Havana/Cuba com o título *Educacion en el campo ES/Brasil: tensiones y dialogos para la garantia de derechos*.

que tenha como princípios a formação integral dos seres humanos vinculados às lutas sociais, almejando assim o direito à vida, à terra, a moradia, ao lazer, à saúde, ao acesso e à permanência na escola, à políticas públicas para o campo, ao crédito e à justiça social, onde a projeção de sonhos possíveis não seja decepada pela fúria do capital, da produtividade e da competitividade.

Neste sentido, os sujeitos do campo (agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros, etc.), lutam por uma educação que represente a luta histórica por uma sociedade justa, onde homens e mulheres, enquanto sujeitos de direito, possam ter acesso e permanência à educação, que respeite seus saberes, identidades e tradições. Uma educação no/do campo, enquanto política pública, em contraposição às políticas compensatórias e a ausência de uma política que vislumbre como horizonte a formação integral e a emancipação dos povos do campo.

Educação no Campo Brasileiro

A trajetória histórica da educação do campo em nosso país tem sido marcada pelo descaso e ausência de políticas públicas que atendam as reais necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, não reconhecendo os povos do campo como sujeitos políticos, que tem suas culturas, produzem pedagogias próprias e vêm se assumindo como sujeitos de sua própria história. A estratégia dos sucessivos governos é de tentarem sujeitá-los a uma educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos reprodutores da lógica capitalista.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...] (CALDART, 2002, p. 20).

É perceptível que a educação do campo tem sido deixada a margem das políticas educacionais no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) revelam que

as maiores taxas de analfabetismo estão nas áreas rurais. Enquanto a taxa nas regiões urbanas chega a 7,3%, no campo ela chega a 23,2%. Com exceção de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, todas as outras unidades da federação têm taxa de analfabetismo que supera 10% da população.

Podemos constatar que essa realidade expressa a negação do direito a escola aos camponeses e às camponesas brasileiros/brasileiras. Historicamente, esse contexto explicita na atualidade que o saber é privilégio da classe dominante. Apesar da educação ser declarada como direito universal, o grande desafio do século XXI é a tutela dos direitos, ou seja, somente o reconhecimento jurídico-formal não basta para a efetivação substancial do direito (BOBBIO, 2004). Como podemos observar, os dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), evidenciam que em 2002 havia 107.432 escolas no campo em todo território nacional e em 2010 esse número caiu para 24.396. Com isso é possível constatar que 83.036 escolas foram fechadas no campo, sendo que 22.179 são escolas das redes municipais. Nas regiões Sul e Centro-Oeste ocorreu uma redução de aproximadamente 39% do total de escolas que existiam no campo, acompanhadas pela região Nordeste 22,5%, Sudeste 20% e Norte 14,4%.

Nesse cenário, é importante destacarmos que apenas na Região Norte² do país, foram fechadas 14.000 escolas, o que significa mais da metade das escolas que funcionavam no campo. Com isso, fica clara a relação entre os índices de analfabetismo no campo e a negação do direito ao acesso a educação. Com esse fato, fica evidente que a política em vigor fere o direito de acesso e permanência na escola e apesar de anunciarem e propalar a defesa do direito de todos à educação, na prática o nega, como comprovam os números de matrículas de educandos e educandas, que sofreram redução de 7.916,365 para 6.680,375, ou seja, em média 1.235,990 pessoas estão fora da escola ou possivelmente foram expulsas para uma escola da cidade.

Nos últimos trinta anos, o Brasil deu um salto importante na garantia do direito à educação para todos. Ampliou o acesso e as garantias legais e incluiu um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. No entanto, tal movimento foi realizado sem conseguir garantir qualidade e universalidade na oferta e, principalmente, sem criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social (HADDAD, 2012, p. 219-220).

² A região norte é a mais extensa das cinco regiões brasileiras e é formada pelos estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Ao analisarmos os dados apresentados podemos refletir e inferir que o poder público não considerou as discussões e as concepções acumuladas pelos movimentos sociais do campo, promovendo, na contramão da história dos sujeitos do campo, uma política contrária a legislação que afirma garantir o acesso e a permanência na escola, como constatamos no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1998:

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 qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, é possível observar que a legislação afirma garantir o acesso universal a educação, como ilustra Campos e Oliveira (2012, p. 241):

Alguns fatos mais recentes ilustram [...] a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio de resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o Pronera como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo.

Não podemos correr o risco de prosseguir reproduzindo uma práxis alienadora onde se naturaliza essa realidade histórica. Mas que o acesso à educação escolar e a permanência dos sujeitos do campo na escola é garantir possa garantir a qualidade social dos conhecimentos que são construídos não para os sujeitos do campo e sim com eles. Importa que os conhecimentos reflitam seus valores, experiências, saberes e identidades enquanto povos do campo. Na contramão desse processo a educação do campo tem sido transformada em privilégios de poucos, a distribuição de renda permanecendo desigual, restando a fome, a miséria, o desemprego, a violência e a exclusão para os “infames da história” (LOBO, 2008).

Diante desse processo histórico desigual e excludente, são negados aos camponeses e camponesas o direito ao ingresso, permanência e continuidade de escolarização, provocando os altos índices de analfabetismo absoluto e funcional no campo. Na perspectiva de tornar visível à sociedade essa situação de descaso e negação desse direito aos sujeitos do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) está desenvolvendo uma campanha contra o fechamento de escolas do campo com o tema “Fechar escolas é crime!”.

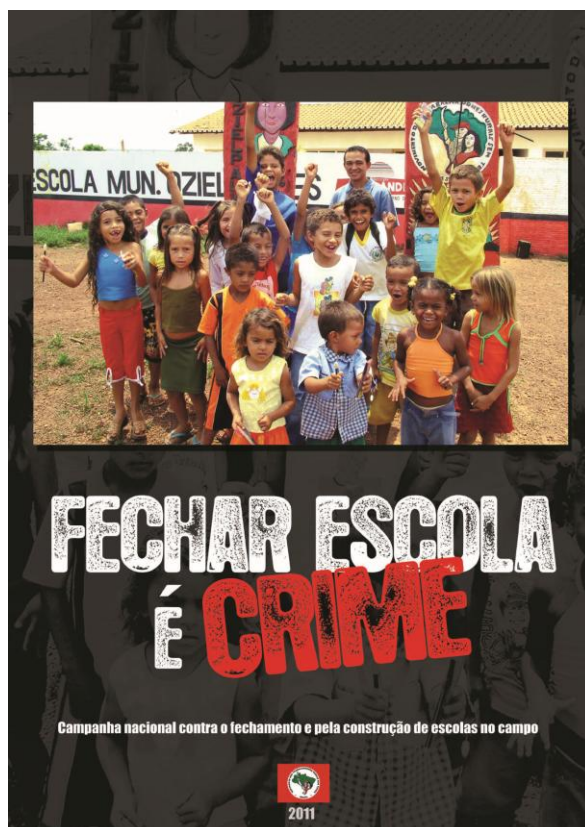


Imagem 1 - Cartaz da Campanha Fechar Escola é crime!
Fonte: MST (2011).

A campanha objetiva ampliar o debate e reflexão com a sociedade e órgãos públicos responsáveis, pois crianças, jovens, adultos e idosos do campo também são sujeitos de direitos de uma educação pública e de qualidade. Nessa perspectiva, o MST convida toda sociedade para que juntos possam se mobilizar para cobrar dos órgãos públicos responsáveis/Estado, a garantia desse direito a todos os povos do campo. Conforme o material da campanha “a atual conjuntura da luta pela Reforma Agrária passa pela necessidade da defesa da educação pública brasileira” (MST, 2011), a campanha também denuncia que “24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias”. Em relação aos dados de fechamento de escolas do campo no estado do Espírito Santos, nos últimos 12 anos, 2002 escolas foram fechadas, sendo 499 da rede estadual e 1.503 das redes municipais. Estes dados são alarmantes e precisam ser anunciados e denunciados pelos movimentos sociais do campo e, sobretudo, pela sociedade capixaba³.

³ Capixaba é o termo designado para identificar as pessoas nascidas no Estado do Espírito Santo. Proveniente da língua Tupi - comunidade primitiva da região no período da invasão portuguesa em 1500 - a etimologia da palavra refere-se a roça (plantação) de milho.

A mobilização para assegurar o direito à educação do campo é resultado de um processo histórico de lutas e tensões que perpassam a história brasileira, sobretudo no século XX quando a discussão pela garantia dos direitos se expandiu. Citamos como exemplo o Documento da I Conferência Nacional: Por uma educação básica do campo⁴, o qual reforçava a ideia de que:

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir num postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser igual (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 58).

Em consonância com as ideias expostas acima, reforçamos a necessidade de valorizar e potencializar uma educação que respeite a cultura e identidade dos povos do campo e acreditamos que para isso a garantia da permanência das escolas existentes e abertura de escolas no campo é um dos mecanismos para resguardar o direito dos cidadãos brasileiros. Além dessa luta é preciso destacar alguns dos desafios enfrentados para operacionalidade das escolas em funcionamento que em muitos casos não são garantidos pelo Estado. A imagem a seguir retrata as condições de uma, dentre tantas escolas do campo: o espaço pequeno, as frágeis carteiras, o teto sem forro representam apenas alguns dos desafios cotidianos das escolas do campo.

⁴ A Conferência aconteceu entre 27 e 30 de julho de 1998 na cidade de Luziania – Goiás/Basil e contou com a participação de movimentos sociais e cinco entidade promotoras – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB). Fruto de um processo anterior de discussões sobre educação do campo, iniciado com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) em 1997 a Conferência representou “um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 13).

**ESTRUTURA DA ESCOLA DO
ACAMPAMENTO OCTAVIANO DE CARVALHO
PONTO BELO/ES - 2005**



Imagem 2 - Estrutura da escola do acampamento Octaviano de Carvalho
Fonte: Setor de Educação MST/ES (2005).

Para além das condições físicas das escolas, a concepção e organização do currículo, a falta de garantia (ou inexistência) de transporte intracampo, a falta de merenda para educandos e educandas dentre outras questões dificultam a efetivação educação no campo como direito aos sujeitos. Destacamos também outras questões aparentemente secundárias (como a necessidade de educandos/educandas jovens e adultos levarem seus filhos para a escola) que são muitas vezes primordiais para permanência e conclusão (ou não) dos estudos. A imagem 3 (três) representa esse processo no qual educandos/educandas para conseguirem frequentar as aulas precisam dividir o tempo de estudo com o cuidado das crianças.



Imagem 3 – Educandos do ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba⁵ e seus filhos durante aula
Fonte: Equipe de formação ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba (2011).

Desse modo, retomamos a afirmação de Kolling, Néry e Molina (1999) que é necessário garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas esse atendimento não deve ser igual, homogeneizar os sujeitos sem resguardar sua diversidade, suas necessidades ou estará se produzindo uma inclusão-excludente.

Como evidência dessa lógica que reproduz e acentua a exclusão Dubet (2003, p.43) explicita que “a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”. Dessa forma, possibilita-se pensar e fazer uma educação não para os povos do campo, mas com os sujeitos do campo, uma educação não “urbanocêntrica”, mas uma educação que tenha a marca e a identidade campesina, do homem e da mulher da roça. Educa-se assim, não para reproduzir a ideologia da cidade sobre o campo, mas para afirmar a identidade dos povos do campo e para que os mesmos tenham o direito de produzir e viver no campo e do campo.

Sendo assim, percebemos ainda que mesmo com o aumento do grau de escolaridade da população de baixa renda, prosseguem o desemprego e a discriminação da classe

⁵ Instituído pelo Projeto de Lei 11.129/2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) é criado e tem como uma de suas quatro modalidades: ProJovem Campo - Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011).

trabalhadora, não garantido o acesso ao emprego, nem proteção contra a precarização e deteriorização dos níveis de renda dessa camada social.

Nesse sentido é perceptível que a educação é uma prática social que não se dissocia das demais práticas culturais, políticas, econômicas e ecológicas. Ela se constitui organizadamente como integrante destas relações e como práxis, numa inter-relação constante.

Contudo, notamos que a sociedade brasileira vem se configurando como um espaço de relações interdependentes instituídas entre indicadores econômicos e educacionais onde essas partes estabelecidas tendem a reforçar os instituídos, uma vez que o modelo de educação instalado vem sendo utilizado como instrumento de reprodução do sistema ao excluir, selecionar, subordinar, controlar os indivíduos, levando em consideração a questão de gênero, classe social, etnia, crenças, valores, culturas.

Pizetta (2012) revela a amplitude dos problemas sociais no país, bem como a existência de uma analogia entre a desigualdade social e o baixo nível cultural em conformidade com a ausência da garantia do direito a educação escolar e a formação das classes populares.

Esses problemas e dilemas sociais dizem respeito à miséria (relativa e absoluta), à fome, aos milhões de desempregados, à habitação, à extrema concentração da propriedade agrária, às migrações [...] As tentativas de solução de todos esses problemas e dilemas esbarram no baixo padrão educacional das massas e do nível de consciência de classe dos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 132-133 apud PIZETTA, 2012, p. 04).

Dubet (2003, p. 34) corrobora com a discussão ao abordar que a escola vem acionando seu papel no que tange às divisões e às desigualdades sociais.

[...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares.

É complexo compreender os mecanismos de exclusão e de desigualdade presentes no âmbito educacional, pois eles são tão sutis que dificultam a visualização na medida em que os

mecanismos explícitos são desviados, ocultam-se as desigualdades sociais, ficando expresso a ilusão de que os estudantes têm liberdade de escolhas, pois

[...] os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente lingüísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema (DUBET, 2003, p. 36).

A educação no sistema do capital ao mesmo tempo em que produz a desigualdade se alimenta dela e nesse sentido, pode-se afirmar, o caráter ideológico e perverso das políticas educacionais. Além disso, busca cristalizar que o sucesso dos filhos depende da competência dos pais. Como afirma Dubet (2003, p. 36) ao ressaltar que “a escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas”. O autor expressa ainda a massificação da escola, ou seja, a afirmação que todos os sujeitos têm os mesmos direitos, as mesmas oportunidades e se fracassarem a responsabilidade recai sobre eles. Considerando o que vimos pautando sobre o descaso das políticas públicas para o campo, essas questões exploradas por Dubet repercutem de forma muito mais contundente no contexto do campo brasileiro, tendo em vista as condições desiguais de acesso e permanência na escola para crianças, jovens, adultos e idosos que vivem e produzem sua existência no campo.

Sendo assim, há necessidade de se buscar e fortalecer as estratégias que possibilitem uma formação integral e permanente aos educandos e educandas, as educadoras e educadores, através de ações que envolvam as famílias e comunidades no cotidiano escolar, tais como: na construção coletiva e permanente de currículos, em práticas culturais que tem como base a pluralidade que atravessa a escola. Outra tarefa de grande relevância é a mobilização dos trabalhadores na luta pela concretização de políticas públicas que propiciem a garantia do direito universal à educação para todas as pessoas que quiserem desfrutar desses direitos, independentemente de suas diversidades culturais, sociais, físicas ou estruturais. Contudo, precisamos continuar batalhando pela garantia do direito ao acesso e permanência de uma educação de qualidade, por uma escola que cultive a vida, semeie a justiça, a liberdade, os

valores humanistas e socialistas, as especificidades e peculiaridades humanas, que projete a realização de sonhos e o compromisso histórico com as mudanças sociais.

Educação do Campo em Território Capixaba

No Espírito Santo essa realidade vem sendo reproduzida de forma semelhante a contexto brasileiro. Dentre os 14 milhões de analfabetos absolutos no país, é no campo que vamos encontrar o maior número de pessoas. Há necessidade de fortalecer das políticas de educação do campo no estado, no sentido de garantir condições apropriadas de funcionamento das escolas. Há ainda uma demanda significativa de formação de educadores em nível de ensino superior. Do ponto de vista da estrutura física, há escolas sem energia elétrica, sem água tratada, sem biblioteca e laboratório de informática, sem os equipamentos de apoio ao desenvolvimento do projeto pedagógico, e, em alguns casos, escolas sem prédio próprio, ou local apropriado de funcionamento.

Outro aspecto que merece destaque é que mesmo diante do discurso do estado de ampliação e democratização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas com a distribuição de quadros digitais, recursos de áudio e vídeo e alta tecnologia, a realidade de grande parte das escolas do campo está muito distante desse modelo, pois elas não dispõem de energia elétrica, água tratada e biblioteca, pois estão sem laboratório de informática e nem possuem equipamentos de TV, aparelhos de DVD e parabólicas, por exemplo. As condições mínimas para o funcionamento de uma escola que respeite a integridade de seus educandos e educandas, educadores e educadoras e que também são pilares para o processo de aprendizagem, não são garantidas pelo poder público.

Soma-se à postura de descaso e marginalização da educação do campo no estado do Espírito Santo o fato de Secretarias Municipais e Estadual de Educação estarem fechando as poucas escolas que resistiram aos interesses dos sucessivos modelos de desenvolvimento adotados pela elite burguesa ao longo da história de nosso país.

Diante desse contexto constata-se a insatisfação dos povos do campo quanto ao modelo de educação que tem sido imposto nas instituições. Neste sentido, concordamos com as análises de Mészáros (2005, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu [...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

No percurso histórico, percebe-se que as práticas das famílias, os fazeres dos educadores e educadoras e as diversas relações sociais estabelecidas estão interligadas a um contexto social e cultural que tende a conformar os sujeitos. Porém, essas relações não possibilitam apenas a reprodução da sociedade, da cultura vivenciadas pelos sujeitos sociais, pois ao reproduzirem-nas, possibilitam as suas transformações.

Ao externar um olhar reflexivo sobre o âmbito do sistema educacional é notável que os processos educativos exercem grande influência na formação dos seres humanos. Essa influência pode ajudar a manter ou romper as bases da sociedade capitalista. No caso do Brasil, bem como no Espírito Santo fica evidente que o sistema oficial de ensino vem contribuindo com a manutenção do *status quo*.

É perceptível que a escola é um espaço privilegiado de sistematização de conhecimentos socialmente acumulados. Contudo, na maneira de se organizar (fila, chamada, ordenamentos, seriação, tempo-padronizado, conteúdos pré-definidos e supostamente lineares, avaliações padronizadas, regras, punições, etc.), em sua relação com o tratamento do conhecimento ela pode contribuir para a manutenção e fortalecimento dos valores sociais que subalternizaram as pessoas, reproduzindo a educação bancária, como reflete Freire (2005).

Um dos nossos compromissos, enquanto sujeitos da educação do campo capixaba, é continuar lutando pela reconstrução de escolas que possam se constituir coletivamente e efetivar processos de estudos/pesquisas, apropriação de saberes em consonância com a partilha coletiva com a autonomia, valorização das identidades populares, percepção crítica do mundo.

[...] E é necessário garantir o conhecimento a essa história de resistências e de emancipação, dando centralidade nos currículos de formação e de educação básica, sobretudo à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo; reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento; e incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação (ARROYO, 2011, p. 235).

O processo de constituição das escolas do campo no estado do Espírito Santo demonstra que tão importante quanto a luta por um modelo de educação emancipatória, para os sujeitos do campo dentro de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo enquanto meio de vida, é a luta pelo espaço físico das escolas. Os dados demonstram uma prática institucionalizada em âmbito estadual e nos municípios capixabas, de fechamentos das escolas do campo. Conforme apresenta o quadro a seguir:

MUNICÍPIO	ESCOLAS MUNICIPAIS		
	1998 - 2010	2010	FECHADAS
BARRA DE SÃO FRANCISCO	68	14	54
COLATINA	103	34	69
ECOPORANGA	101	22	79
SÃO MATEUS	265	65	200
SERRA	19	0	19
71 MUNICÍPIOS	2889	1145	1744

QUADRO 1 – FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO/BRASIL

Fonte: SEDU (2012)

Dados adaptados pelas autoras.

Os dados revelam que entre 1998 e 2010, 1744 escolas do campo foram fechadas. O dado quantitativo mais expressivo é do município de São Mateus, com o fechamento de 200 escolas, embora também seja necessário observar municípios como Serra, onde todas as escolas foram fechadas. Na contramão do processo de ampliação da oferta de educação, observado nas lutas sociais e nos documentos legais no Brasil, especialmente no período pós Ditadura Civil-Militar (1964-1985), no Espírito Santo constatamos, com o expressivo número de escolas fechadas, a negação do direito à educação para os sujeitos do campo.

Outrossim, a questão de acesso e permanência nas escolas constitui uma dívida histórico-social do estado com os sujeitos do campo e

embora ainda não tenham consciência desse direito, o que requer dos movimentos sociais, sociedade organizada e conjunto das escolas (Conselho escolar, famílias, comunidade, educadores e educadoras, educandos e educandas) empenho no sentido de promover a consciência do direito à

educação, para exercerem o direito subjetivo (OLIVEIRA; BARBOSA-FILHO, 2011, p. 428).

Considerações Finais

Diante da realidade histórica, fica evidente a necessidade dos pesquisadores, educadores, estudantes, movimentos sociais e a sociedade brasileira se mobilizarem ainda mais, no sentido de desvelar a oculta e ao mesmo tempo manifesta realidade desigual da educação pública no país efetivando assim manifestações que possibilitem uma alteração significativa no campo educacional brasileiro partindo do princípio do qual a constituição da escola do campo vincula-se à clareza do lugar social que a educação do campo ocupa na construção de um projeto de construção de um país (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Assim sendo, a ampliação da escolaridade deve ser vislumbrada não apenas visando a produtividade, mas principalmente a cidadania, a garantia dos direitos e a luta pelas mudanças sociais e uma melhor distribuição de renda para toda nação.

O fechamento das escolas do campo demarca um processo histórico de descaso, de negação de direitos e de invisibilidade dos sujeitos do campo diante das políticas públicas do estado e do país. A dicotomia entre discurso e prática governamental conclama a população e aos movimentos sociais do campo e da cidade a mobilizarem-se na luta pela tutela do direito à educação para que o mesmo transcenda as letras do papeis e efetive-se na vida das cidadãs e cidadãos brasileiros/brasileiras de modo a contribuir para a emancipação coletiva e individual dos sujeitos.

Como resultados temos a reafirmação de que a educação do campo no Brasil e, em especial no estado do Espírito Santo tem ficado a margem das políticas públicas. O que se evidencia como um dos componentes da manutenção das desigualdades, da opressão, e negação de direitos aos povos do campo, suscitando a classe trabalhadora no campo a lutar pela educação enquanto direito no conjunto das lutas pelas transformações das condições sociais de vida no/do campo.

Nesse sentido, concordamos com a afirmativa freiriana de que “se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000). Por isso

apoiamos manifestações de resistência e afrontamento das condições de subjugação a qual os oprimidos são submetidos. Nesse sentido, acreditamos na construção de um mundo solidário e justo para homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos da cidade e do campo que dê sentido a sua existência no/com o mundo. Desse modo, reafirmamos que luta pela garantia dos direitos à educação, neste artigo representada como instrumento/ferramenta de luta pelo não fechamento de escolas no/do campo se constitui em parte de um processo maior que envolve um projeto de sociedade diverso do que vem sendo instituído pela lógica do capital.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petropolis: Vozes, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 08 Ago. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002, p. 18-25. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**. SP: FCC, nº 119, jul, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 14 nov. 2012.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sergio. Direito à educação. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Galdêncio; PEREIRA, Isabel Brasil (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar**. Brasília, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação Básica do Campo**. Brasília: Fundação da UnB, 1999.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Fechar escola é Crime!** 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>. Acesso em 08 nov. 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; BARBOSA-FILHO, Custódio Jovêncio. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. In: **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011, p. 413-431.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Galdêncio; PEREIRA, Isabel Brasil (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PIZETTA, Adelar João. Reflexões sobre a qualidade da educação brasileira: desafios do nosso tempo histórico. In: **Periféria**, n. 16, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistes.uab.cat/periferia/article/view/357>>. Acesso em 16 out. 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Dados sobre fechamento de escolas do campo no espírito Santo**. Vitória, 2012.