



Tereza Simone Santos de Carvalho

Professora do curso de Graduação em Letras Libras e da Pós-Graduação Latu Sensu Escola da Terra - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Membro do Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza e Produção do Espaço Geográfico (PROGEO/UFS/CNPQ) e do Laboratório de Estudos Territoriais (LATER)

E-mail: tssbibr@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6521-7951>

Josefa de Lisboa Santos

Professora da Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe

Líder do Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza e Produção do Espaço Geográfico (PROGEO/UFS/CNPQ) e do Laboratório de Estudos Territoriais (LATER)

E-mail: josefalisufs@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5862-4428>

RESUMO:

A Educação do Campo como política pública é uma conquista dos movimentos sociais do campo de luta por terra, por reforma agrária e por um projeto de campo sustentável e que tenha a agricultura camponesa/familiar como centro. Constitui-se em instrumento essencial de resistência e de fortalecimento do campesinato em defesa de seu projeto e de sua reprodução. Entretanto, as conquistas dos movimentos sociais foram sendo acompanhadas de reveses, dentre estes o fechamento de escolas no campo, fenômeno que se configura como uma contra-política à política de Educação do Campo. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar o fechamento de escolas localizadas no campo brasileiro e sergipano e seus rebatimentos na educação e reprodução cultural dos povos do campo. Foi feito um levantamento de dados junto ao Censo Escolar/Inep, no período de 1998 a 2020, e pesquisa de campo e bibliográfica. Os dados revelaram que no Brasil quase 60% das escolas estaduais e municipais foram fechadas no campo. Em Sergipe o percentual no período estudado foi de 46,6%. O fechamento das escolas tem sido acompanhado da redução de matrículas no campo, fato que aponta para um quadro perverso de negação do direito à educação dos povos do campo afetando seu futuro enquanto cidadãos e enquanto camponeses.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Fechamento de Escola; Política Pública.

ABSTRACT:

The Countryside Education as a public policy is a conquest of the countryside's social movements who struggle for land, for agrarian reform and for a sustainable field project that has peasant/family agriculture as its center. It is therefore an essential instrument of the peasantry's resistance and strengthening in defense of its project and its reproduction. However, the achievements of social movements were accompanied by setbacks, among them the closing of schools in the countryside, a phenomenon that has been configured as a counter-policy to

¹ O texto é parte dos estudos da Tese de Doutorado em Geografia, realizado junto à Universidade Federal de Sergipe e dos estudos realizados junto ao Projeto "Os Impactos da Pandemia da Covid-19 na Aprendizagem dos Jovens Camponeses e na sua Permanência no Campo", Edital FAPITEC/SE/SEDUC N° 02/2020, sob coordenação da Profa. Dr^a. Josefa de Lisboa Santos.



the policy of Countryside Education. Therefore, this article aims to analyze the closing of schools located in the Brazilian and Sergipe's countryside and their repercussions on education and cultural reproduction of countryside peoples. For this purpose, a data collection was made at the School Census/ INEP, using the data from 1998 to 2020, as well as field research and bibliographical research. The data revealed that in Brazil almost 60% of state and municipal schools were closed in the countryside. In Sergipe the percentage of the period studied was 46.6%. The closing of schools has been accompanied by the reduction of enrollment in the countryside, a fact that points to a perverse picture of denial of the right to education of countryside peoples affecting their future as citizens and as peasants.

Keywords: Closing of Schools in the Countryside; Countryside Education.

RESUMEN:

La Educación Rural como política pública es un logro de dos movimientos sociales rurales que luchan por la tierra, por la reforma agraria y por un proyecto de campo sostenible que tenga como centro la agricultura campesina/familiar. Constituye un instrumento esencial de resistencia y fortalecimiento del campesinado, en defensa de su proyecto y su reproducción. Sin embargo, los logros de los movimientos sociales estuvieron acompañados de retrocesos, incluido el cierre de escuelas en el campo, fenómeno que se establece como una contrapolítica a la política de Educación Rural. Así, este artículo tiene como objetivo analizar el cierre de las escuelas ubicadas en el interior brasileño y el sergipano y sus repercusiones en la educación y reproducción cultural de la población rural. Se realizó un relevamiento de datos con el Censo Escolar/Inep, de 1998 a 2020, e investigaciones de campo y bibliográficas. Los datos revelaron que en Brasil casi el 60% de las escuelas estatales y municipales estaban cerradas en el interior. En Sergipe, el porcentaje en el período estudiado fue del 46,6%. El cierre de escuelas ha ido acompañado de una reducción de la matrícula rural, hecho que apunta a un cuadro perverso de negación del derecho a la educación de la población rural, afectando su futuro como ciudadanos y como campesinos.

Palabras clave: Educación Rural; Cierre de Escuelas; Política Pública.

1 INTRODUÇÃO

O campo brasileiro sempre foi marcado por conflitos, que têm em sua origem, a elevada concentração da propriedade da terra, com repercussão na persistência de relações de produção altamente exploratórias, além do controle da renda da terra por grupos capitalistas, expropriações, desigualdades sociais, pauperização e restrições ao acesso a serviços públicos básicos, dentre estes, a educação. Esta, mesmo sendo um direito de todos, assegurada, pela Constituição Federal de 1988, continua a ser negada a uma parcela significativa da população, principalmente aquela residente na zona rural. Assim, para que a educação fosse reconhecida como direito de todos e dever do Estado, um longo processo de lutas sociais foi implementado pelas classes trabalhadoras da cidade e do campo.

Não obstante a educação escolar, no âmbito do Estado, seja utilizada como aparelho ideológico para manter a estrutura social, ela representa para as classes trabalhadoras, meio de ascensão social e, sobretudo, instrumento de luta contra a sua condição de exploração e de expropriação. Por intermédio da educação escolar (mas não de qualquer uma) o indivíduo tem maiores possibilidades de reconhecer e de defender os demais direitos humanos. Desse modo a educação escolar reveste-se de grande importância na vida do homem, sendo por isso considerada um direito de síntese e reconhecida não só na Declaração Universal dos Direitos Humanos como direito de todas as pessoas, mas também em outras normas internacionais, como por exemplo, a Convenção



sobre a luta anti-discriminação no campo do ensino (1960), o Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais (1966) entre outros.

A educação pensada a partir e para o campo, denominada de educação do campo nas políticas públicas, se origina da luta pela garantia do direito à educação para todos os trabalhadores rurais. É a exigência do cumprimento do dever constitucional do Estado. Entretanto, à medida que a política de educação para o campo brasileiro como preconizada pelos movimentos sociais camponeses foi se consolidando, um movimento inverso a esta passou a ganhar corpo materializado por meio de mecanismos diversos, sendo um deles o fechamento de escolas localizadas no campo.

Esse fenômeno que vem perpassando governos desde o final da década de 1990, se intensificando nos anos 2000, ganhou características de uma política de Estado e que, por atacar frontalmente toda a política de Educação do Campo foi considerada por Carvalho (2021), em sua tese de doutoramento, uma contra-política ou uma anti-política. O fechamento das escolas localizadas no campo, tem se constituído na negação do direito à educação aos povos do campo. O número de crianças e adolescente em idade escolar fora da escola evidencia as consequências dessa contra-política.

Sublinha-se nesse contexto a intrínseca relação entre o Estado, suas políticas públicas voltadas para o campo e o modo de produção e reprodução da vida determinado pelas forças produtivas e as relações de produção. Enxergamos nessa relação a explicação do fechamento das escolas no campo.

A proposta de educação para o campo incorporada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como arma na luta para a derrubada das cercas do latifúndio, da ignorância e do capitalismo (STEDILE; FERNANDES, 2012) e transformada em política pública resulta do processo histórico de resistência e luta camponesa contra a exploração, a expropriação e a expulsão da terra. A institucionalização de uma política pública de educação para o campo contrária àquela que sempre desconsiderou os seus destinatários como sujeitos, foi sendo formatada a partir das necessidades dessa luta por terra e por reforma agrária, cuja feição e organização foram se modificando de acordo com as exigências de cada momento histórico. Assim, a questão agrária perpassa toda a educação proposta para o campo brasileiro e a construção da política pública de educação do campo.

As conquistas registradas no período compreendido entre 2003-2010 simbolizaram consequências das lutas: o Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo são exemplos disso. Essas conquistas, assim como outros direitos constitucionais, como a Reforma Agrária, não foram imunes de reveses políticos, tendo em vista que, na correlação de forças no interior da luta de classes, aqueles que representam o capital estão constantemente articulados econômica e politicamente porque compõem bancadas no Congresso Nacional capazes de evitar ou



barrar conquistas, além de promoverem a crescente criminalização dos movimentos sociais e dos povos tradicionais, como tem ocorrido.

Não obstante à organização dos movimentos sociais e mediação de segmentos da sociedade, a opção política do país desde a década de 1990, por um modelo de desenvolvimento de impacto favorável à agricultura capitalista tem apontado para um quadro profundamente complexo e desafiador para os sujeitos do campo.

Nessa conjuntura, a possibilidade de acessar e permanecer na terra conquistada pelos movimentos sociais que lutam por esse direito suscita em segmentos da elite agrária incômodo e reações materializadas pelos constantes ataques à vida e aos direitos dos povos do campo, dentre estes a educação. O direito à educação para todos, garantido na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e na legislação referente à educação do campo, vem sendo negligenciado, negado aos povos do campo por intermédio da contra-política de fechamento de suas escolas. As consequências dessa contra-política e suas implicações para a reprodução dos povos do campo, para a continuidade de seu processo de escolarização e do fortalecimento de sua identidade, de sua cultura, é o que pretendemos analisar neste artigo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A estreita relação da política educacional com a ordem econômica prevalecente sempre foi uma realidade na educação escolar brasileira. Esta, utilizada pelo Estado para garantir a reprodução da estrutura social, apresenta, desde sua origem, um caráter excludente, uma vez que, no período colonial, apenas a classe dirigente tinha acesso à escolarização. Entretanto, essa mesma educação, em alguns momentos históricos, foi colocada como meio de ascensão às classes desfavorecidas, sendo a sua importância, o seu objetivo e a sua formatação, guiados pelas necessidades do sistema econômico capitalista de garantir sua manutenção e reprodução.

Frigotto (2011, p. 28) ressalta que as classes dominantes concebem a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores como meio para “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. Porém, essa concepção de educação bem como esse objetivo são contrapostos aos da classe trabalhadora que enseja lutas na perspectiva da implementação de outro tipo de educação que suplante essa subordinação, a exemplo dos movimentos reivindicatórios e revolucionários desenvolvidos no âmbito educacional, sobretudo e particularmente, no campo brasileiro. Neste contexto insere-se a Educação do campo.

A Educação do Campo resulta das lutas dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST e se coloca contrária à educação rural. Desde as primeiras ocupações, quando o MST iniciava



a sua organização como movimento nacional, a percepção acerca da importância da educação foi se clarificando. A baixa escolaridade e o grande número de analfabetos entre seus integrantes se constituíam em obstáculo à formação sociopolítica dos militantes, ao desenvolvimento da consciência crítica de classe, comprometendo a própria gestão e organização dos assentamentos.

O caráter individual do trabalho e da produção nos primeiros assentamentos suscitou reflexões acerca das formas de cooperação e dos problemas advindos da falta de crédito, conforme assinala Morissawa (2001). Diante disso, as discussões e os estudos em torno do desenvolvimento da agricultura no capitalismo, gestaram uma nova concepção da realidade e um modelo de cooperação agrícola para o movimento, assentados em três princípios: 1- na luta pela terra e por reforma agrária, as dimensões econômica e política não podem ser separadas; 2- a conquista da terra não encerra a luta. Esta continua na organização da cooperação agrícola e das ocupações; 3- investir na formação e qualificação profissional dos sem-terra e dos assentados com o objetivo de transformar a estrutura produtiva.

Outros fatores que reforçaram a preocupação com a educação e sua importância dentro do movimento foram a necessidade de compreensão da conjuntura política, econômica e social e a oferta de educação escolar para as crianças. Dessa maneira, a escola passou a ser incluída no plano de ocupação e o barraco a ela destinado tinha primazia, pois a escola, além de espaço de socialização do conhecimento, era o centro de encontros da ocupação e do assentamento. Assim, da inicial preocupação com o desenvolvimento humano dos sem-terra, da escolarização e futuro das crianças acampadas, sucederam-se a conquista da escola e o tipo de ensino a desenvolver. Tais questões definiram o cerne dos debates do 1º Encontro Nacional de Educação realizado em 1986 em São Mateus-ES, organizado pelo Setor Nacional de Educação do MST, com a presença de educadores de sete estados onde o movimento estava se organizando². O encontro objetivou discutir a implementação de escolas públicas do ensino fundamental menor (antiga 1ª a 4ª série) e a formação de professores para escolas dos assentamentos. Os debates direcionaram a duas questões: a finalidade das escolas dos assentamentos e como deveria ser essa escola.

Importante resultado desse encontro foi a formação do setor educação em vários estados (1988), já previsto no 4º Encontro Nacional dos Sem-Terra (1987), com o intuito de “intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização de adultos” (MORISSAWA, 2001, p. 240). Esse setor, em 1989 apresentou uma nova proposta onde deixava claros os fundamentos e a perspectiva de educação para o Movimento Sem-Terra, bem como os seus princípios basilares. Na proposta, o caráter classista da escola oficial (rural) oferecida e a sua ideologia era explicitado, evidenciando a utilização dos conteúdos e métodos para a manutenção da ordem vigente. Por outro

² Estados participantes do Encontro: Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo.



lado, o trabalho educativo foi concebido como atividade política imprescindível ao processo de transformação social; a educação nos assentamentos tomaria a própria realidade como ponto de partida dos processos de produção e reprodução do conhecimento, sendo a escola parte integrante, não só da vida, mas também do conjunto da organização dos assentamentos. Desse modo, a participação das famílias no planejamento e na administração da escola eram indispensáveis (MORISSAWA, 2001).

Percebe-se que os objetivos da educação preconizada pelo MST traziam novas tarefas educativas condizentes com as necessidades da nova realidade de acampados e/ou assentados, mas também com o contexto mais amplo de luta dos camponeses por um outro projeto de desenvolvimento para a zona rural no Brasil. Nesse sentido, a educação pensada e transformada em política educacional para o campo, teve como lastro teórico algumas experiências as quais balizaram os seus fundamentos e princípios: as experiências de educação popular, a experiência da escola experimental russa – Escola-Comuna – e o seu trabalho social na concepção de Pistrak, Krupskaya e outros educadores revolucionários russos, a pedagogia freiriana e o método da pedagogia da alternância originário das *maisons familiales rurales*. Nessas experiências a articulação entre realidade, trabalho e educação conduz toda a ação educativa.

Na concepção de Pistrak (2018) a essência da educação está em educar socialmente uma pessoa, o que significa dar-lhe informações úteis para a auto-avaliação ética enquanto membro da sociedade, para solucionar a questão sobre seu lugar no contexto de luta posto pela atualidade, o que supõe a resolução da contradição entre o eu e o outro, entre o indivíduo e a sociedade. Nessa perspectiva a escola é concebida como uma superestrutura cultural assentada num determinado modo de produção e tem como papel o desenvolvimento intelectual com vistas ao cooperativismo, possibilitado por uma completa revolução cultural. Este papel da escola se efetiva mediante a ligação entre o seu trabalho educativo e o trabalho geral e com a construção socialista.

E isso supõe, em primeiro lugar, a participação no trabalho geral e também a existência de formas específicas de trabalho, que ligam diretamente a escola e a vida (trabalho social da escola); e em segundo lugar, o desenvolvimento máximo dos momentos de trabalho coletivo com os quais a escola como um todo, pode e deve atuar como um coletivo de trabalho organizado (PISTRAK, 2018, p. 153-154).

Pistrak (2018) nos ensina sobre o lugar central ocupado pelo trabalho agrícola nas Escolas da Juventude Camponesa; é nele e ao redor dele que se constrói, de modo ímpar, toda a organização e todo o conteúdo do trabalho escolar. Sem o trabalho agrícola, a Escola da Juventude Camponesa não existe, pois a sua tarefa é a elevação da agricultura camponesa, a divulgação das formas racionais e a melhoria dessa agricultura. Dessa maneira, a escola torna-se um centro cultural influenciador não apenas da criança camponesa desde cedo, mas também da economia camponesa, o que requer uma



escola de trabalho racional que possibilite a aquisição, por parte do educando, de uma bagagem científica de educação geral que embase uma pequena economia. O trabalho social vital do professor e da escola vai, ao mesmo tempo, em duas direções: melhoria da agricultura e melhoria da vida do camponês por meio da escola e junto com ela. “A questão central, dessa forma, está em aproximar a escola das necessidades da economia camponesa” (PISTRAK, 2018, p. 99) para que o camponês a perceba como instrumento de ajuda em sua vida e para a melhoria da sua economia.

Os princípios e os fundamentos da escola do trabalho pressupõem uma educação contextualizada, na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade sem divisão de classes na qual o coletivo se sobrepõe aos interesses individuais. A finalidade da educação é formar para o trabalho e para a vida sendo os conteúdos escolares instrumentos de formação e de luta. Educação de cunho prático, mas guiada e iluminada pela teoria e pelo conhecimento científico, a qual é também ampliada e modificado dialeticamente no confronto com a realidade concreta do trabalho. A realidade concreta – nas palavras de Pistrak, atualidade – ocupa lugar central no desenvolvimento da pedagogia freiriana, outro pilar fundante da educação pensada para o campo brasileiro.

Freire (1982, p. 10), ao refletir sobre o ato de estudar, nos ensina que este exige postura crítica e sistemática daquele que estuda. “A atitude crítica do estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente”

No contexto do analfabetismo reinante na sociedade brasileira na década de 1960, a alfabetização das massas se fazia um imperativo, principalmente no meio rural onde se concentrava a maior parte da população brasileira. Sobre o tema, Freire (1982, p. 13) nos advertia para a existência de duas visões: a visão ingênua ou astuta do analfabetismo, presente nos programas e projetos oficiais cujo intuito era erradicar o analfabetismo, e a visão crítica. Na primeira, o analfabetismo aparece “como manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua pouca ‘inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’”. Nessa visão, as respostas ao analfabetismo não tocam no problema de sua razão; são respostas de caráter mecanicista, as quais reduzem a alfabetização ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Essa palavra é solta, fora de contexto, sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia. As cartilhas são exemplos dessa visão ingênua/astuta do analfabetismo. Elas limitam o poder de expressão, de criatividade do educando (e do educador) se tornando instrumentos domesticadores, pois suas palavras e seus textos são distantes da experiência existencial dos alfabetizandos e dos conhecimentos acumulados a partir dessa experiência. A alfabetização do trabalhador camponês ou urbano deve contribuir para o seu “quefazer” no mundo, para a compreensão “crítica da situação concreta de opressão em que se acham” (FREIRE, 1982, p. 15).



A pedagogia da alternância visa à formação humana integral, tem o trabalho como princípio educativo e realiza, dialeticamente, a articulação entre trabalho produtivo e ensino formal (RIBEIRO, 2010). Em suas origens históricas, a pedagogia da alternância advém do significado da escola para os filhos dos agricultores franceses. Conforme Martins (1981), a escolarização no meio rural se dá concomitantemente ao trabalho produtivo. O trabalho é um valor social e, como tal, se coloca como normativa na educação da criança, do jovem ou do adulto. Por seu turno, a escola é aceita como “equivalente” de trabalho ao ocupar o tempo do sujeito-educando. Nesse sentido, os filhos dos agricultores franceses não aceitavam ou não tinham interesse pela escola que frequentavam justamente pela sua desarticulação com seu modo de vida e de trabalho. Essa busca por um ensino significativo para esses jovens camponeses chegou ao método da alternância entre os tempos de estudo e de trabalho. Tal iniciativa, resultado da conversa inquietante entre pai e filho, em uma aldeia francesa, revelou um problema comum aos filhos dos agricultores e culminou com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), em 1935 (RIBEIRO, 2010).

As MFR tiveram como protagonistas os sindicalistas agrícolas e o padre Granereau e o seu desenvolvimento ocorreu no âmbito do catolicismo social

Em 1942, período em que a França foi ocupada pela Alemanha (Segunda Guerra Mundial), as MFR passaram a ser coordenadas pela *Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales* (UNMFR) e tornaram-se

organizações cooperativas com bases locais e assumiram a responsabilidade sobre o funcionamento dos centros de formação em alternância. Ao término da Segunda Guerra Mundial, as MFRs expandem-se por toda a Europa, África, América e Oceania, organizando-se, a partir daí, em uma associação internacional, a AIMFR (Idem, p. 295).

Na década de 1960, na Itália, o método da alternância foi utilizado nas recém-criadas Escolas Famílias Agrícolas (EFA).

Percebe-se que a educação do campo se assenta nas experiências internas e externas apresentadas, no que tange aos aspectos pedagógicos, metodológicos e ideológicos. A pedagogia freiriana, na qual o diálogo entre os sujeitos educativos, mediados pela realidade, leva à compreensão do mundo e à conscientização do indivíduo enquanto seres de cultura que por meio do trabalho modificam/constroem o mundo, requisito para a transformação da realidade e alcance da libertação da opressão; as *maisons familiales rurales*, cuja proposta pedagógica articula trabalho e educação por meio da pedagogia da alternância; e a proposta da escola do trabalho na perspectiva da Escola-Comuna de Pistrak, Krupskaya e educadores russos revolucionários, os quais referenciam as outras duas experiências citadas, a discussão acerca da relação educação e trabalho bem como a concepção socialista de educação preconizada pelos movimentos sociais do campo.

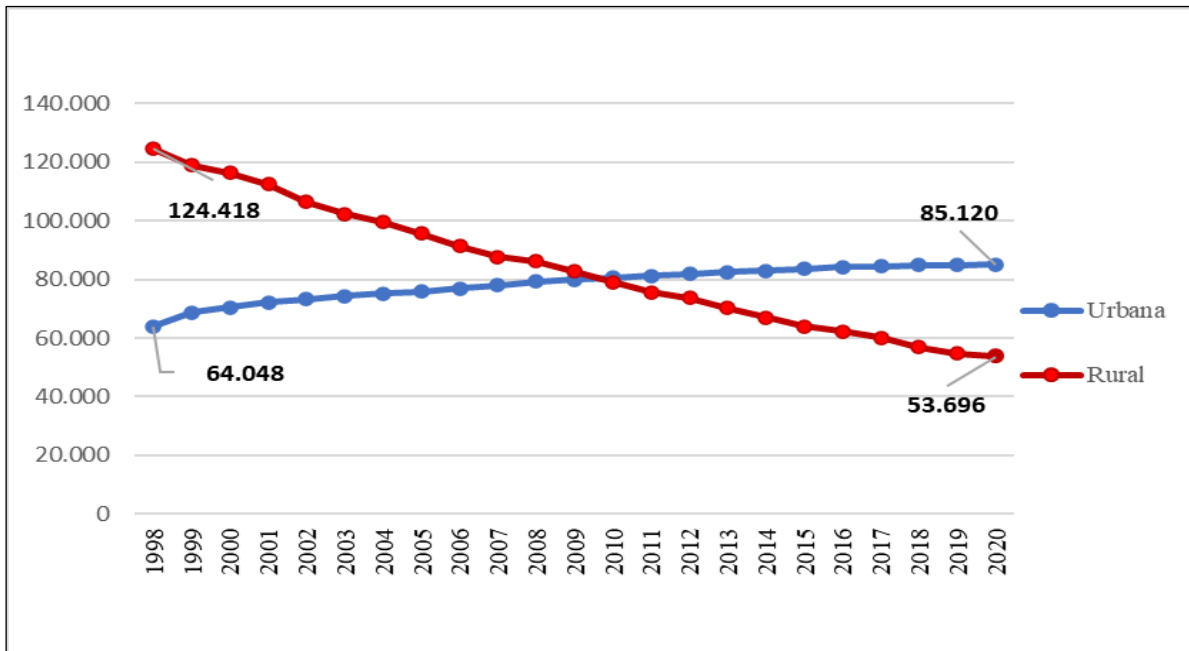


Desse modo, os movimentos sociais percorreram um longo caminho de luta para a consolidação da Educação do Campo e sua transformação em política pública. Nesse percurso avanços e retrocessos conviveram (e convivem) lado a lado, reflexo da correlação de força estabelecida entre os interesses antagônicos de seus protagonistas e os das classes agrárias dominantes. Os avanços podem ser registrados a partir do final da década de 1990, quando a educação do campo passou a fazer parte das políticas públicas, com leis e programas específicos. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera – 1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo – 2004), o Pró-Jovem Campo (2005), o Pró-Jovem Campo-Saberes da Terra (2007), a instituição da Política Nacional de Educação do Campo e a instituição do Pronera (2010), não mais como um simples programa, mas como uma política pública, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo – 2012), compõem o conjunto de conquistas dos sujeitos sociais coletivos no tocante à educação e, ao mesmo tempo, a sua materialização como um campo em disputa por projetos distintos e antagônicos de desenvolvimento para o meio rural. Uma das faces dessa disputa é o fechamento de escolas no campo, lócus privilegiado de desenvolvimento da Educação do e no Campo e cuja especificidade político-metodológico-ideológica objetiva o fortalecimento e o aperfeiçoamento da economia camponesa.

3 FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO

O fechamento de escolas na zona rural vem se configurando como uma das estratégias de desmonte da Política Nacional de Educação do Campo, desde o final da década de 1990. Ressalta-se que se trata do mesmo momento em que os movimentos sociais camponeses passaram a conquistar espaço na agenda política nacional. Porém, foi nos anos 2000 que essa política, ou melhor, essa contra-política se tornou mais agressiva.

No Brasil, no período de 1998 a 2020, 70.722 escolas públicas (estaduais e municipais) localizadas no campo cessaram suas atividades; isso representa 56,8% do total dessas escolas e, por conseguinte, a negação do direito das comunidades do campo de terem acesso à educação em suas comunidades. O gráfico 1 ilustra o preocupante fenômeno do decréscimo de escolas ativas no campo, fruto do processo que perpassa a perspectiva de política para os seus sujeitos.

**Gráfico 1- Escolas ativas no Brasil - 1998-2020**

Fonte: Censo Escolar Inep 1998-2020
 Elaboração: Carvalho, Tereza S. S. de (2021)

Por sua vez, a população brasileira, de acordo com os Censos demográficos do IBGE de 1970 a 2010 tem mantido seu crescimento. A zona urbana cresceu 208,9%, enquanto registra-se um decréscimo considerável e ininterrupto da população rural: 27,3%.

O processo que se materializa como um projeto de ocultação e apagamento da existência das populações do campo, se reflete nos dados do IBGE, no tocante à redução da população rural, nas regiões Sudeste e Sul, a partir dos anos de 1960, alcançando as demais regiões nas década seguintes e se acentuando, depois da década de 2000, um quadro que coincide com o relançamento do agronegócio como modelo de desenvolvimento, o que inclui a eliminação de obstáculos em seu caminho, além do consumo indiscriminado da natureza, o controle das terras e água, o controle dos preços agrícolas, expondo processos de monopolização da produção, empregando o mínimo de trabalho vivo, dado o aprofundamento da composição orgânica do capital no setor e, por conseguinte, fomentando processos de expropriação. Se observa, por oportuno, que a “territorialização contínua do agronegócio não ocorre de forma homogênea e harmônica, mas, ao contrário, materializa-se em um espaço agrário repleto de conflitos e contradições” (SAMPAIO, GIRARDI e ROSSINI, 2020, p. 2). É um modelo que se desenvolve concentrando cada vez mais terras nas mãos de poucos e excluindo muitos que dela dependem para manter sua existência.

A grande propriedade produz a exclusão multidimensional pela concentração de terras, forjando as bases para que os proprietários concentrem outras dimensões como: o poder econômico e político, o conhecimento e a tecnologia, exerçam influência sobre o judiciário, governos e políticas públicas de acordo com os seus interesses de classe, além de exercerem impune e diretamente diferentes formas de



violência contra os trabalhadores ou, também, propagarem a violência institucional por meio do Estado (RAMOS FILHO, 2013, p. 262).

Na justificativa oficial e hegemônica para o fechamento das escolas, entre os gestores públicos e seus interlocutores, a baixa natalidade (diretamente associada aos processos educativos e opção das famílias), que rebaixa a matrícula é responsável pelo encerramento das atividades das escolas do campo. Não se assinala qualquer relação com os processos de esvaziamento das comunidades rurais em função do tipo de política pública fomentada no país. Por sua vez, os estudos sobre o quadro fundiário brasileiro sempre aparecem acompanhados da histórica negligência de políticas de permanência dos sujeitos do campo.

A associação entre o fortalecimento da agricultura patronal, comercial e a negação da Reforma Agrária como política pública de ocupação do campo por camponeses não aparece nos discursos oficiais. Ao contrário. As insuficientes políticas de distribuição de terras, tenham sido elas pela via da Reforma Agrária, por meio dos projetos de colonização, por reconhecimentos de terras dos povos originários e quilombolas, pela reforma neoliberal de mercado de terras via crédito fundiário ou outros, em conjunto, não acompanharam a violência e intensidade das expulsões do campo. Os dados da redução da população rural brasileira apesar do crescimento populacional simultâneo no país (1970-2010), indicam forte nexos causal com a primeira grande política de Estado para o campo, cuja materialidade indicam chamá-la de “modernização dolorosa” ou “conservadora” já exaustivamente denunciada na literatura. Desde lá o quadro só se aprofunda. Ou seja, o industrialismo, que garantiu o avanço das forças produtivas do capital na cidade e no campo, assegurou para esse último, a ampliação da área agricultável do país, permitiu o crescimento da produtividade agrícola, ao mesmo tempo em que reduziu a população trabalhadora no espaço agrário.

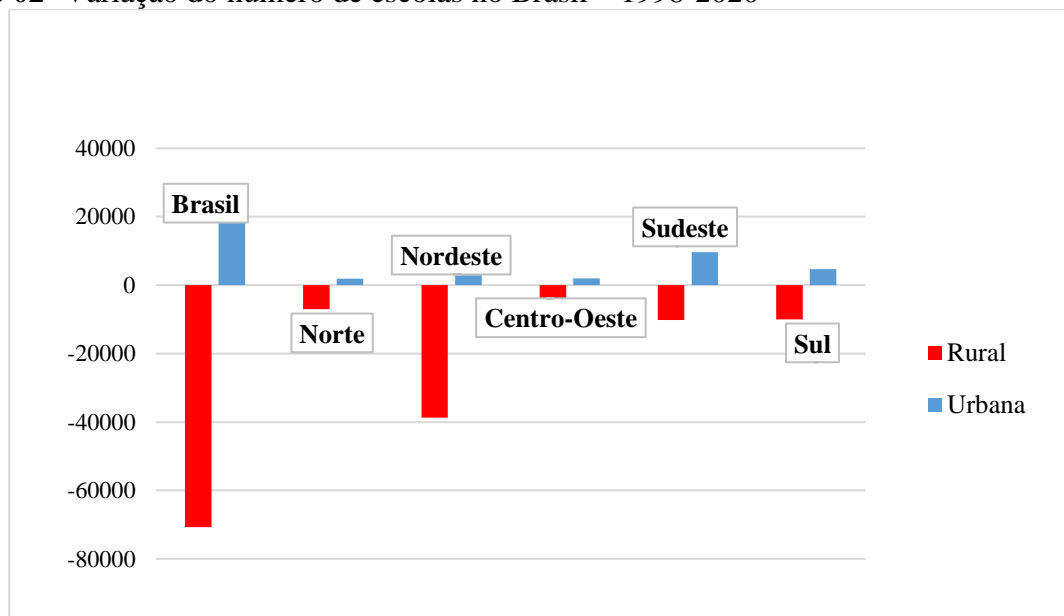
Nesse contexto, vale destacar a correlação entre a intensidade do fechamento de escolas rurais e o desenvolvimento do agronegócio. As regiões com os maiores índices de fechamento foram Sul, Centro-Oeste e Sudeste: 70,6%, 70,2% e 61,8% respectivamente. Por sua vez, considerando a ocupação das áreas agricultáveis com *commodities* nas regiões brasileiras, pode-se afirmar que no interior daquelas regiões, os estados onde a contra-política de fechamento de escolas foi mais forte foram: Pará, Goiás, Mato Grosso, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, e Santa Catarina.

Observa-se também no gráfico 02 que esse fechamento, conhecido como nucleação, não foi acompanhado pelo aumento proporcional do número de escolas na zona urbana, para onde, geralmente, os/as alunos/as das escolas fechadas são encaminhados fazendo uso do transporte escolar. O Nordeste fechou quase 60% de suas escolas rurais, mas só aumentou em 15% o número de escolas na zona urbana, o que pode apontar para uma problemática ainda mais grave com a cessação das suas atividades na região, cujos índices de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais são os



maiores do país: 13,9%, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD Contínua/IBGE/2019. Esse percentual é quatro vezes maior que as estimativas das regiões Sudeste (3,3%) e Sul (3,3%). A região Norte tem uma taxa de analfabetismo de 7,6% e o Centro-Oeste de 4,9%.

Gráfico 02- Variação do número de escolas no Brasil – 1998-2020



Fonte: Censos Escolar/INEP 1998; 2020.
Elaboração: Carvalho, Tereza S. S. de. (2021)

Além da redução no número de escolas públicas municipais e estaduais localizadas na zona rural, os dados sobre a matrícula também revelam decréscimo em todo o país e em toda a educação básica na zona rural e também na zona urbana. Eram 7.252.188 estudantes matriculados na zona rural em 2000 e em 2020 esse número caiu para 4.380.607, o que corresponde a uma redução de 39% do número de estudantes matriculados nas escolas brasileiras. Na zona urbana a queda nas matrículas foi de 24,8%; foram 9.353.714 de alunos a menos nessas redes, de acordo com os dados do Censo Escolar/Inep.

Quando analisamos os dados referentes às matrículas nas redes estadual e municipal e os confrontamos com a população rural em idade escolar básica (0 a 17 anos) entre 2000 e 2010, constatamos um dado preocupante: a redução do número de matrículas é maior que o dessa população. Em 2000, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de 0 a 17 anos era de 13.484.555 pessoas. No entanto o número de matrículas na educação básica da rede pública estadual e municipal foi de apenas 7.252.188, o que equivale a 48,9% da população escolarizável. Se retirarmos a população na faixa etária de 0 a 3 anos (creche), encontramos uma população em idade escolar obrigatória, de 4 a 17 anos de 10.606.848 e um déficit



nas matrículas de 31,6%. Em 2010 a situação se manteve. Tínhamos uma população de 0 a 17 anos de 10.400.285 pessoas e uma matrícula na rede pública de 5.818.736 o equivalente a 55,9% da população escolarizável, ou seja, 44,1% ficaram sem se matricular. Excluindo as crianças de 0 a 3 anos, temos, em 2010 uma população escolarizável de 4 a 17 anos de 8.445.959 pessoas e um déficit de matrículas que ainda continua em 31,1% (2.627.223 deixaram de se matricular).

Na zona urbana o déficit também existe, mas em uma proporção menor. Em 2000 a população de 0 a 17 anos era de 47.558.664 pessoas. Destas, 79% estavam matriculadas; déficit de 21%. Quando retiramos as crianças de 0 a 3 anos o déficit some. Em 2010, entre a população de 0 a 17 tínhamos 45.895.215 pessoas. As matrículas, porém, mostram que 12.590.080 delas estavam fora da escola. Houve um déficit de 27,4%. Retirando as crianças de 0 a 3 anos temos neste ano, 36.910.626 pessoas em idade escolar de 4 a 17 anos. As matrículas registradas na rede pública mostram que 90,2% delas se matricularam.

Como se pode observar, os dados evidenciam a persistência da desigualdade ou da negação do acesso à escolarização básica no campo para os filhos da classe trabalhadora, público-alvo da escola pública. A situação de desescolarização é bem mais grave na zona rural, entretanto o quadro geral não deixa de merecer atenção uma vez que as escolas da zona rural estão desaparecendo, ao lado da redução das situadas na urbana e da diminuição do número de matrículas em ambas. É a negação do direito à educação se revelando nos dados.

Em Sergipe a realidade não é diferente da encontrada no Brasil. O fechamento no estado no período de 1998 a 2020 beira os 50%. Com um processo de colonização que favoreceu à concentração fundiária e depois (século XIX) uma distribuição de terras que já apontava para a existência de estabelecimentos que, por seu tamanho, impunham dificuldades à sobrevivência dos camponeses, Sergipe apresenta um quadro fundiário problemático. Nesse sentido é oportuno o estudo de Lisboa (2019) sobre o grau de minifundização das terras em Sergipe, no qual analisa o quadro fundiário sob a perspectiva do “invariável ganho de área” para a agricultura camponesa em contraposição àqueles estratos maiores. Segundo a autora, baseada nos Censos agropecuários de 1995-6 e de 2006, houve significativa redução de área no estrato de 500ha e mais (em torno de 13,44%) apontando para uma oscilação tanto para o estrato que perde como para aqueles que ganham. Porém, ela chama a atenção para um aspecto importante: os ganhos de área nos estratos entre 0 e 2ha foi somente de 0,69%; de 5 e 10ha (2,2%); entre 10 e 50ha (7,59%); e entre 500 e 200ha (2,72%), apesar de importantes,

não significam aumento dos tamanhos das propriedades, já que entre 5 e 200ha foram criados mais 8.564 novos estabelecimentos rurais. (...) Ao mesmo tempo, a criação de mais 10.252 propriedades de até 2ha denuncia o quadro de minifúndios crescente. Nesse estrato em que o crescimento é maior, a área cresceu apenas em 0,69% (LISBOA, 2019, p. 245).



O Censo Agropecuário 2017 mostra que em Sergipe, 63,1% dos estabelecimentos rurais têm menos de 5ha. Na análise da autora o aumento do número de estabelecimentos nos estratos citados reforça o processo de resistência camponesa tanto de permanência, em alguns momentos, como de retorno, fruto da luta. Além disso, o crescimento do número de minifúndios incide diretamente nas condições e possibilidades de reprodução das famílias, uma vez que o tamanho dessas propriedades está abaixo do módulo fiscal definido pelo Incra como o mínimo economicamente viável para a reprodução de uma família no campo.

O contexto aqui delineado tem levado, dentre outros aspectos, à mobilidade daqueles que vivem no campo, em especial dos jovens, obrigados à informalidade laboral no próprio campo ou nas cidades, ao trabalho temporário, à extrema exploração da força de trabalho. Na PNAD contínua IBGE, divulgada em 27 de maio de 2021, referente ao primeiro trimestre deste ano, Sergipe aparece como o terceiro estado do Brasil com maior taxa de desocupação (20,9%), ficando atrás da Bahia e de Pernambuco, cuja taxa, de ambos, foi de 21,3%. O nível de ocupação correspondente ao percentual de pessoal ocupado no total da população na faixa etária de 14 anos ou mais, foi de 44,7%. Entre a população ocupada, 53,6% encontram-se em atividades informais, o que coloca Sergipe em sétimo lugar no país em trabalho informal.

A falta de perspectiva que dificulta a permanência e a sobrevivência no campo contribui para o seu esvaziamento. Os dados referentes à população sergipana, apontam que de 1980 a 2010 a zona rural se manteve quase estável (4,8%), ao passo que a urbana cresceu significativamente nesse período (146,1%). Em que pese o forte crescimento da população do estado, de 1980 a 2010, a população rural quase não sofreu variação, conforme dados do IBGE. Foram acrescentados apenas 24.904 habitantes no espaço agrário sergipano, onde a taxa de natalidade é inclusive maior do que no espaço urbano, indicando que a mobilidade do trabalho não cessa no nosso estado. Uma realidade que denuncia uma questão agrária como problema irresoluto. Ou seja, não obstante a realidade de inúmeras políticas compensatórias adotadas, a questão central, que é a política de distribuição de terras, quase não é tocada.

A despeito de apresentar acentuado crescimento da população na zona urbana do estado, não se observa aí o aumento proporcional do número de escolas. De 1998 a 2020 elas aumentaram apenas 7,4%, enquanto as escolas da zona rural diminuíram 46,6%. As pranchas a seguir (Figuras 1 e 2) mostram a espacialização da contra política de fechamento de escolas no campo sergipano. Quando imediatamente as visualizamos, observamos em relação ao quadro das escolas estaduais rurais, um forte encerramento de escolas somente no médio e baixo São Francisco, no Agreste e no extremo Sul do estado, em um grupo menor de municípios. Mas há também, de forma destacável, o fechamento de escolas urbanas.



Figura 1: Variação relativa do nº de escolas Estaduais – Rurais e Urbanas em Sergipe - 2000 e 2020

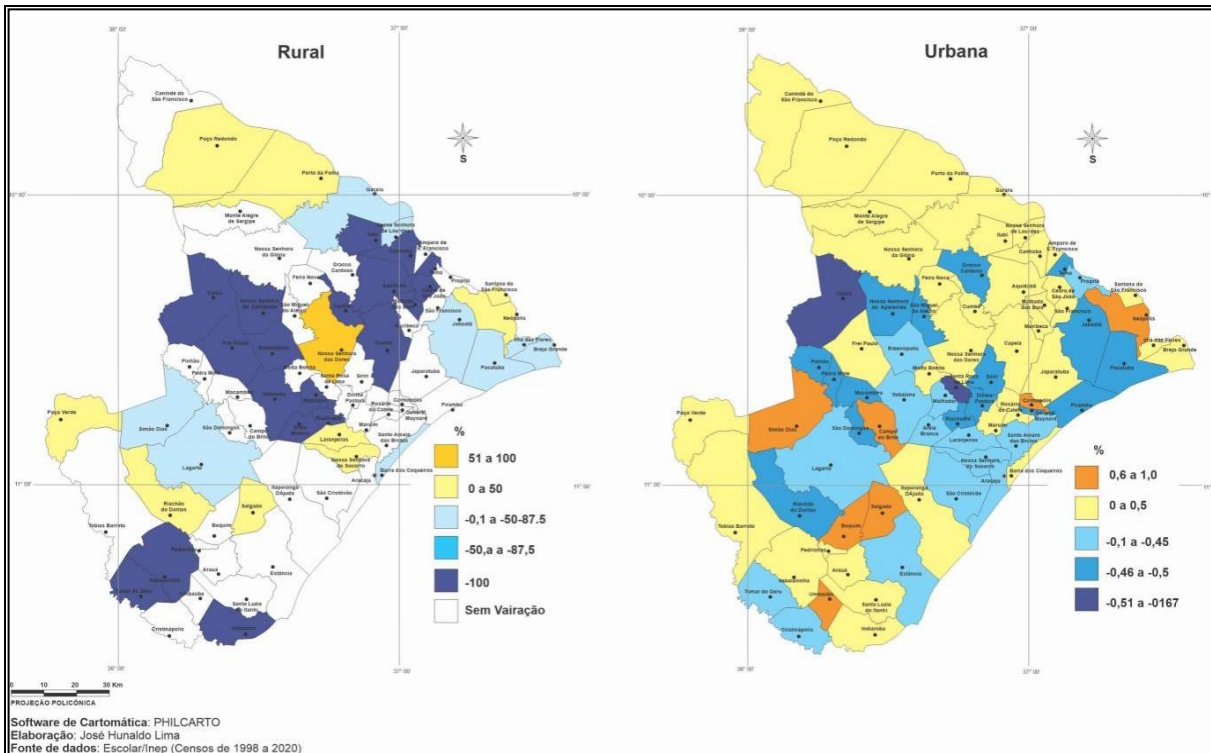
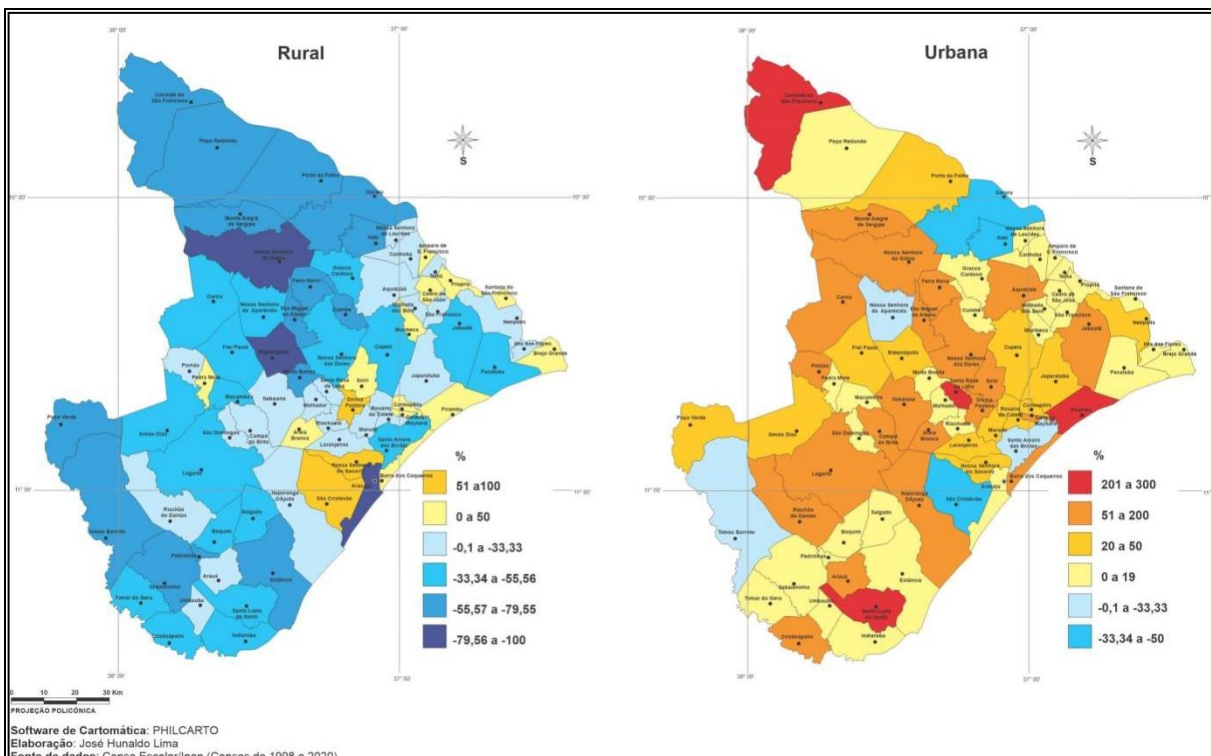


Figura 2 Variação relativa do nº de escolas Municipais – Rurais e Urbanas em Sergipe - 2000 e 2020



Nesse ponto, é fundamental destacar que a quase totalidade das escolas do campo no estado são de educação infantil e ensino fundamental menor, por sua vez, estão sob o regime de responsabilidade dos municípios. Assim, a segunda prancha (Figura 2), na qual aparecem as escolas



municipais urbanas e rurais, denunciam o encerramento de atividades das escolas do campo, conforme vimos anunciando. O domínio de municípios em que a variação aparece negativa para as escolas do meio rural, mostra um quadro grave de negação do direito à educação para os povos do campo. Por sua vez as matrículas nas escolas municipais urbanas expõem que as crianças de 0 a 10/11 anos estão frequentando escolas distantes dos seus espaços de moradia, o campo.

Entre os territórios de planejamento de Sergipe há diferenças na redução e na ampliação do número de estabelecimentos de ensino; esta quando ocorreu se deu de maneira bem tímida a exemplo do Centro Sul Sergipano, onde houve incorporação de 17 escolas na zona urbana (27,9%), mas fechou 154 estabelecimentos de ensino na zona rural (51,5%); no Alto Sertão, o aumento do número de escolas no urbano foi de 21,1% (8 escolas) e a redução no rural foi de 65,3%. O território da Grande Aracaju teve redução de 2,5% das suas escolas urbanas, estadual e municipal; no Baixo São Francisco o quantitativo dessas escolas se manteve, entretanto 30,1% das escolas rurais cessaram suas atividades. Desse modo, se registra um decréscimo acentuado das escolas na zona rural, sem ser compensado com abertura de escolas na zona urbana, destino, via de regra, dos alunos das escolas fechadas.

Registra-se ainda que no estado de Sergipe, a exemplo do Brasil, houve redução no número de matrículas das redes pública estadual e municipal, tanto na zona urbana quanto na zona rural. De 2000 a 2020 foram 188.767 matrículas a menos (35,1%). Na zona urbana a redução foi de 32,8% e na rural de 40,9%.

Analisando os dados por faixa etária disponíveis nos Censos demográficos de 2000 e 2010 constatamos que a população rural em idade escolar na faixa etária de 0 a 17 anos em 2000 era de 218.298 pessoas. Em contrapartida, o número de matrículas na rede municipal e na rede estadual foi 152.650, ou seja, 65.648 pessoas deixaram de se matricular na rede pública de ensino (30% a menos)³. Em 2010, a população rural de 0 a 17 anos era de 196.980 pessoas e a matrícula foi de 122.891, o equivalente a 62,4% da população escolarizável, ou seja, 37,6% ficaram sem se matricular⁴. É importante observar que o déficit sempre aumenta quando consideramos a idade de creche e pré escola.

Na zona urbana do estado, como no Brasil, o déficit de matrículas é menor que na rural, mas existe. Em 2000, o déficit foi de 16,7%. Os dados de 2010 mostram um déficit de 31,2%. Se consideramos a população de 4 a 17 anos encontramos déficit menor, de 18,2%.

³ Excluindo a faixa etária de 0 a 3 anos, o déficit ainda permanece, pois tínhamos uma população escolarizável obrigatória (de 4 a 17 anos) na zona rural de 179.804 pessoas e uma matrícula de 152.650 (15% menos que a população escolarizável).

⁴ Deixando de fora as crianças em idade de creche (0 a 3 anos), temos, em 2010, uma população rural na faixa etária da escolarização de 4 a 17 anos de 167.961 pessoas e um déficit de matrículas de 26,8% (45.070 deixaram de se matricular na rede pública).



Destarte, o que podemos constatar no confronto dos dados de matrículas nas redes públicas estadual e municipal é muito grave. O fechamento de escolas promovido pelo processo de nucleação e em nome da qualidade do ensino tem provocado uma redução das matrículas nessas redes e a não absorção do seu déficit pela rede privada, além da interrupção do processo de escolarização da população do campo, fato muito provável diante das condições adversas que têm que enfrentar para chegar à escola, muitas vezes fazendo uso de transportes inadequados, sem a supervisão de um adulto e correndo riscos de diversas ordens.

As comunidades têm suas escolas fechadas e os alunos se veem obrigados a fazer uso do transporte escolar para chegar à escola-pólo, em comunidades distantes das suas, tornando a sua permanência no sistema escolar penosa, pois precisam acordar cedo, chegam atrasados na escola-pólo e naturalmente cansados, são expostos a todo tipo de risco no trajeto de casa para a escola, pois nem sempre o transporte oferece as condições para circular e transportar pessoas; para os menores, nem sempre tem pessoas para cuidar de sua segurança, além da quebra do veículo e das condições das estradas que impossibilitam o acesso à escola, provocando a ausência forçada dos alunos.

A precarização das escolas do campo, não só em relação à estrutura física, mas também aos recursos humanos, é uma estratégia de desvalorização adotada desde muito tempo e que vem sendo utilizada, também, no processo de fechamento das escolas; a comunidade é convencida de que não há alternativa senão fechar a escola. Esta tática tem sido bastante útil, desde quando a educação do campo passou a ser reconhecida legalmente como uma política pública, momento em que se transformou num território em disputa.

Nesse contexto, fechar escolas ganhou força e a luta pela garantia dos direitos básicos é constante e se impõe. A negação do direito à educação aos povos do campo promovido no Brasil com a contra-política de fechamento das escolas no campo atinge o estado de Sergipe também, ainda que este esteja adormecido para o problema. O déficit de matrícula é maior na zona rural. A equidade do direito à educação está distante para as pessoas que ali residem e o IDH evidencia a negação de outros direitos em mais da metade dos municípios sergipanos. O modelo de desenvolvimento para o campo levado a cabo pelo agronegócio dispensa força de trabalho e impõe aos que ficam condições de sobrevivência cada vez mais difíceis e precárias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, para compreender o fenômeno do fechamento das escolas, não podemos descolá-lo de um contexto histórico, econômico e social mais amplo. É preciso compreender a Educação do Campo, fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, na sua diferença com a educação rural. Por sua vez, é oportuno revelar um contexto de política pública que prioriza a agricultura capitalista, e dissemina um modelo de desenvolvimento para o campo que prescinde da



presença do homem, que, de acordo com Caldart (2012), não necessita de um sistema público de educação no campo, prevê um campo sem gente, uma agricultura sem agricultor. Essa assertiva é ratificada pelo Censo Demográfico 2010, cujos dados referentes à população rural mostram o seu decréscimo e pelos Censos Agropecuários que expõem a manutenção de uma questão agrária que aparece como irresoluta na realidade brasileira.

As escolas localizadas no campo que estão fechadas (em sua maioria) atendem a crianças da educação infantil e do ensino fundamental menor. Até mesmo crianças de creche estão sendo transportadas de suas comunidades para escolas distantes de suas moradias. Nesse sentido, a distância não se configura apenas em quilômetros. Ela vai além desse dado. São crianças e jovens que desde cedo passam a conviver com crenças, costumes, valores, cultura e modo de viver diferentes dos seus. As escolas para as quais estas crianças são encaminhadas, muitas vezes uma escola urbana, é colocada como de melhor qualidade.

Dessa maneira, a distância em quilômetros imposta às crianças e jovens retirados de suas comunidades, traz consigo muito mais que a distância física. Há nesse afastamento uma perversidade brutal, quando as crianças são convencidas pelo fazer pedagógico cotidiano nas escolas urbanas ou centrais (ainda que dentro do próprio espaço rural) de que a escola dessa outra comunidade é melhor que a da sua. Lembremos que a educação do campo requer uma escola diferente daquela localizada na zona urbana. Seus objetivos, seus princípios e suas metodologias são aqueles condizentes com a luta dos povos do campo por um outro projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Na escola-pólo, aquela que recebe os/as discentes das escolas fechadas, a oposição campo X cidade e a perspectiva de que o urbano é um espaço melhor, que tem melhor qualidade de vida e de que o campo é sinônimo de atraso, que é um espaço sem condições de existência e de sobrevivência vai sendo incutida nas crianças e jovens do campo, distanciados de suas comunidades. Tais ideias se transformam em conflito constante para estes/as discentes. A formação de identidades, o fortalecimento da sua cultura, a vontade de permanecerem no campo estudando com a finalidade de melhorar a sua condição de vida e o seu fazer no mundo, naquele espaço ao qual pertence, vai se perdendo. Fica evidente a necessidade de permanência da escola do campo como garantia do direito à educação aos seus destinatários, como forma de garantia de sua existência e reprodução.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro-São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CARVALHO, T. S. S. A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Programa de Pós-graduação em



Geografia, 2021. **Tese (Doutorado em Geografia)**. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/15501>>. Acesso em: 12 de dez de 2019.

FREIRE, P.. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A. et al. (Orgs.) **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>. Acesso em: 12 de dez de 2019.

IBGE. **Censo agropecuário 2017**. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

INEP. **Censo escolar da educação básica**. De 2018 a 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: portal.inep.gov.br/basicas-censo>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

_____. **Censo escolar da educação básica**. De 1998 a 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

LISBOA, J. de. Estrutura fundiária de Sergipe: o fracionamento da unidade de produção familiar camponesa. In: LISBOA, J. de.; RAMOS FILHO, E. da S. SANTOS, L. R. de S. (Orgs.). **Ajuste Espacial do capital no campo: questões conceituais e r-existências**. Aracaju: ArtNer Comunicação, 2019. p. 219-251.

MARTINS, J. de S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, J. D. (Orgs.) **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249-270.

MORISSAWA, M.. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, A.. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/pdf_1>. Acesso em: 25 de jul de 2019.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAMOS-FILHO, E. da S. A contrarreforma agrária no Brasil no início do século XXI. In: CONCEIÇÃO, A. L. SOUZA, R. da Á. D. de. (Orgs.). **O capital e a ocupação de terras/territórios**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 243-300.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAMPAIO, M. de A. P.; GIRARDI, E. P.; ROSSINI, R. E. A “expansão do agronegócio no Brasil”: um dossiê composto por olhares diversos. **Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia**. nº 45, 2020. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/27871>>. Acesso em: 28 de dez 2020.



STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.
São Paulo: Expressão Popular, 2012.