



DA NUCLEAÇÃO AO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE OS PARADIGMAS DA MOBILIDADE SOCIOTERRITORIAL DE ALUNOS/AS DO CONTEXTO CAMPESSINO

Wellington Rildo da Silva Marques¹

¹Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – São Paulo, Brasil (e-mail:
wellingtonrildo@gmail.com)

Resumo: Este artigo é fruto de reflexões pautadas na realidade da educação do campo, especificamente, pautada a partir do cenário sociopolítico e econômico, no qual vive o Brasil, desde o ano de 2019, com a eleição do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro. Com isso, os delineamentos das discussões tiveram como pano de fundo o processo de migrações e deslocamentos de alunos e alunas do contexto campestre, que em face de indicadores estatísticos tem vivido o drama em decorrência do processo de nucleação e fechamento das escolas do campo. A mobilidade socioterritorial, em decorrência dessa problemática, claramente evidenciada, sinaliza o desmonte da educação do campo e o processo de desterritorialização dessa população representada pelos povos e espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas, que ao longo da história foram situados à margem, sendo, portanto, silenciados e esquecidos por parte da agenda das políticas públicas educacionais do campo. Neste sentido, as provocações se desdobraram no âmbito da nucleação ao fechamento das escolas do campo: um olhar decolonial sobre os paradigmas da mobilidade socioterritorial de alunos e alunas do contexto campestre. Diante do exposto, o referencial teórico orientador, adotado na pesquisa teve como base os estudos desenvolvidos por Ferandes; Tarlau (2017), Frigotto (2010), Molina; Fernandes (2004), Neto (2016), Pastorio (2015), Sousa (2016). Para consecução da investigação aqui proposta, optei por utilizar uma pesquisa de cunho qualitativo, combinando pesquisa bibliográfica e documental. A fonte documental privilegiada, que auxiliou nas informações desta pesquisa foi o texto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O problema de pesquisa centrou-se na pergunta sobre como os povos do campo, especificamente, alunos e alunas têm resistido para superar o desmonte das escolas do campo, vivido sob o drama do fechamento de escolas nesse contexto territorial?

Palavras-chave: Nucleação e fechamento; Escolas do campo; Mobilidade socioterritorial; Alunos e alunas; Decolonial

INTRODUÇÃO

Neste artigo busquei desenvolver uma reflexão à luz dos paradigmas centrados no processo de migrações e deslocamentos de alunos e alunas do contexto campestre, em decorrência do fechamento de escolas do campo, que ao longo dos anos vem apresentando indicadores cada vez mais crescentes, isto realidade presente em todo território brasileiro. De acordo com Mariano e Sapelli (2014), o avanço do agronegócio, através de monoculturas agrícolas

e concentração de terras, são fatores que pressionam o êxodo de famílias camponesas dos espaços rurais, como também, colaboram para o fechamento de escolas no campo. Em face dessa realidade, dados estatísticos do Inep (2020), demonstraram que no ano de 2019, foram computadas 47,8 milhões de matrículas em todo o território nacional, uma redução de 8,9% em relação ao número total de matrículas registradas na década anterior, 2009. Entre os meios urbano e rural, a redução foi mais pronunciada no segundo, com

¹ Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Filosofia e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na linha de pesquisa Linguagem em Novos Contextos. Possui Graduação em Letras, Português, Inglês e respectivas Literaturas – FAMASUL (2003-2006), e em Pedagogia – UNICID – 2016-2016, Especialização em Formação de Educadores – UFRPE (2007-2008), Especialização em Linguística e Ensino (2009-2011). Atualmente é diretor efetivo de escola da rede municipal.



queda de 20% nas matrículas registradas pelo Censo Escolar 2019.

Desse modo, a mobilidade socioterritorial, claramente evidenciada, sinaliza o desmonte da educação do campo e o processo fortemente arraigado da desterritorialização de sua população estudantil, fruto da hegemonia paradigmática do neoliberalismo, cuja transposição desse conceito “[...] vem carregada da territorialidade empresarial, com princípios e valores neoliberais, como competitividade e produtivismo, que estão substituindo princípios e valores públicos, como solidariedade, inclusão social e direitos [...]” Fernandes; Tarlau (2017, p. 550).

Sendo assim, o território da educação do campo, pela legitimação de projeto educativo para as escolas do campo, própria das populações que vivem do campo e no campo, “vem travando lutas e disputas para demarcar um território e que nessa condição encontra-se em permanente estágio de alerta, pois propõe uma educação que parte da realidade, que forja sujeitos capazes de compreender as relações estabelecidas na sociedade” Farias (2016, p. 190).

Partindo desses pressupostos, como forma de introduzir as reflexões que serão desdobradas, no decorrer do texto, ressalto que o artigo se estrutura em outras duas seções que seguem esta introdução, além das referências bibliográficas. Na seção um, procede-se a um exercício teórico-conceitual, além de reflexões baseadas no entorno da temática do tópico, acerca das políticas neoliberais, que vem “abraçando” o sistema educacional de ensino, na tentativa de transformações configuradas numa falsa proposta mascara pela “inovação” e “eficiência” das instituições de ensino. Na seção três, as reflexões mobilizadas se fundamentam nos resultados relacionados à educação, cujo foco se ancora a partir da leitura dos resultados substanciais informados pelos diversos meios e contextos midiáticos, a respeito dos contingenciamentos, com cortes de verbas públicas à Educação.

Para tanto, sobre a temática em estudo pensou-se em estruturá-la, em três subtítulos: 1. Espaço SULeado: o território da educação do campo nas linhas abissais, 2. O fechamento das escolas do campo: uma reflexão sobre o processo de desterritorialização e o 3. Paradigmas da mobilidade socioterritorial no/do contexto campesino.

Para fundamentação da pesquisa foram levantadas referências que versam sobre o tema, a partir de leituras e seleções das referências que fundamentaram a pesquisa. Em seguida, delineou-se a metodologia e as considerações finais.

O território da educação do campo: Por um SULeamento epistêmico e socioterritorial

Neste tópico pretendo apresentar uma reflexão sobre à educação do campo, com enfoque nos aspectos socio-histórico e culturais na qual se insere não só como modalidade educacional, mas também como um projeto de estado-nação que merece ser visto e atendido por políticas públicas específicas, contínuas e efetivas.

À guisa de contextualização histórica, no que se refere à educação brasileira, vale ressaltar que “a educação nas escolas rurais manteve sua estrutura didático-pedagógica inabalada, de acordo com os moldes da “escolinha da roça” instituídos no Brasil Império” Carpaneda et al. (2012, p. 5).

Ainda segundo os autores,

Do Império, época de sua institucionalização, até a República. A “escolinha da roça” passou a ser denominada “escola rural”, firmando-se no contexto rural, sem, no entanto, levar em conta demandas socioculturais e econômicas de cada comunidade Carpaneda et al., (2012, p. 5).

Nesse sentido, o que mais tarde se denominou como escola do campo, faz-se necessário, assinalar, previamente algumas características da educação implementada durante anos nas escolas localizadas no meio rural, antes denominadas escolas rurais:

Ensino centrado na figura do professor, como o único detentor do saber; Currículo sustentado em pedagogias tradicionais, que supervalorizavam a instrução e a técnica, deixando de lado a produção do conhecimento; Calendário escolar que desrespeita os ciclos de produção, as manifestações culturais da localidade e as questões climáticas do lugar;

Conteúdos trabalhados alheios à realidade dos alunos;

Atividades e conteúdos que fortalecem o individualismo;

Material didático predominantemente urbano e que valoriza a cultura urbano-industrial;

Inexistência de práticas integradoras entre a escola e a comunidade;

Relação professor-aluno marcada pela passividade didática, na qual o aluno é um mero receptor de conhecimentos;

Predominância da avaliação quantitativa como instrumento de verificação e mensuração da aprendizagem dos alunos, elegendo os



“melhores” e desclassificando os que não obtiveram as notas desejáveis Carpaneda et al. (2012, p. 5).

A partir das características mensuradas acima, sob a lógica SULEada² do território campesino, no que, outrora, se refere às más condições estruturais das escolas rurais, de acordo com Leite,

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 a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade Leite (1999, p. 14).

Por causa desse tipo de exclusão, a população camponesa sofre ainda hoje com um “alto índice de analfabetismo e baixa escolarização no campo” (Lima e Silva, 2015, apud Cruz et al., 2021, p. 5).

Segundo Castro (2009), o analfabetismo é um dos grandes problemas sociais a serem enfrentados para a construção da cidadania plena, considerando que esse indicador é definido pela taxa de pessoas que não sabem ler ou escrever um simples bilhete.

A realidade do cenário brasileiro ao longo de uma trajetória histórica deixou demonstrado que, as populações do campo ficaram esquecidas, à margem da agenda de políticas públicas e dos diversos debates e discussões, não sendo, portanto, priorizada nas pautas estatais.

Para Souza (2020, p.105), “a luta das populações do campo por uma educação de qualidade e contextualizada às realidades locais é marcada pelo descaso e desinteresse dos governos”.

Nessa mesma direção, Frigotto menciona que,

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação,

² “SULEar é mais um posicionamento crítico em relação às marcas por trás do aparente desvencilhar-se de nações e pessoas com respeito aos longos processos históricos de colonização e subalternidade provados, sobretudo, pelas populações do que se costumava chamar de terceiro mundo, subdesenvolvidos (ou em vias de desenvolvimento), subalternos e populações nativas que vivem de subsistência” Campos (2019, p. 6).

especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas Frigotto (2010, p. 29).

Dessa forma, pode-se afirmar que “em uma sociedade crescentemente mecanizada o campo foi sentenciado como o local do atraso, do rudimentar, do rústico e das práticas primitivas de ser e estar no mundo” Silva (2015, p. 98).

Assim, “na linha de pensamento eurocêntrico hegemônico, os povos camponeses, com seus diferentes projetos de sociedade, estão aprisionados na escala local. Mais do que isso, esta escala local campesina é considerada rústica e atrasada, não podendo ser referência para uma alternativa global (Silva, 2015, p. 83).

Logo, a instituição de dicotomias hierarquizadoras evidencia a lógica abissal do pensamento moderno ocidental, que de acordo com os postulados de Santos (2010), o pensamento abissal consiste nas distinções visíveis e invisíveis, que dividem a realidade em duas dimensões distintas: o lado que institui a divisão e o lado declarado como realidade inexistente por estar do outro lado da linha.

Nesse sentido, o argumento em torno da existência de um pensamento abissal, apresentado por Santos (2010), conforme já mencionado, é perfeitamente coerente com a realidade descrita sobre o contexto da educação do campo, seus povos, suas práticas e seu histórico (in) existencial.

O fechamento das escolas do campo: uma reflexão sobre o processo de desterritorialização

Não vou sair do campo, Pra poder ir pra escola,
Educação do campo, É direito e não esmola (...)

(Gilvan Santos)

A lógica capitalista neoliberal, articulada pelas políticas de governo, vem demonstrando “[...] cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola”



(COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Ainda assim, o Comitê Estadual de Educação do Campo explica que,

Os camponeses e os pequenos agricultores têm resistido contra esse modelo que concentra cada vez mais terras e riqueza, com base na produção que tem como finalidade o lucro. Nessa lógica, os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Na contramão desta indolente visão em que “linearmente priorizam a Monocultura da temporalidade e a consolidação de uma ideia hegemônica eurocêntrica/capitalista/patriarcal/ecocida/sexista) de modernidade” (SILVA, 2015, p. 74), no que diz respeito ao campo como lugar invisível e inexistente, compreende-se o território do campo como um espaço em que as relações econômicas e sociais estão tradicionalmente relacionadas à produção agrícola, à pecuária e ao extrativismo, levando em conta culturas diversas, em diferentes tempos e espaços.

Vale destacar que, de acordo com Molina; Fernandes (2004),

O paradigma da Educação do Campo [...] instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. O campo não é somente o território do negócio. É sobretudo o espaço de cultura, da produção para a vida Molina; Fernandes (2004, p. 29).

Na contramão desta visão indolente em que “linearmente priorizam a Monocultura da temporalidade e a consolidação de uma ideia hegemônica (eurocêntrica/capitalista/patriarcal/ecocida/sexista) de modernidade” Silva (2015, p. 74),

Para tanto, o território do campo é um espaço em que as relações econômicas e sociais estão tradicionalmente relacionadas à produção agrícola, à pecuária e ao extrativismo. São populações que dominam os espaços relacionados ao campo da produção e que possuem representações simbólicas particulares, constituindo uma identidade e cultura própria.

No entendimento de Molina; Fernandes,

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo Molina; Fernandes (2004)

Para além da compreensão do processo constitutivo dessas culturas, a educação do campo deve ser entendida como expressão,

Da vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação e na perspectiva do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento omnilateral Caldart (2012).

Sob o prisma desses postulados, “os sujeitos dos territórios camponeses, através dos Movimentos Sociais, rompem com a Colonialidade do Ser e do Saber para confirmar que a condição de camponês deriva de territórios vivos de enunciações sociais, epistêmicas e educacionais outras” (Silva, 2015, p. 93).

É com base nesse viés decolonial, que a declaração “Fechar escola é crime”, organizada em campanha nacional, em 2011 inaugurava um amplo debate com a sociedade em campanha nacional organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contra o fechamento e pela construção de escolas no campo em todo território brasileiro.

A mobilização do manifesto sacramentou a campanha de denúncia com base nos dados do Censo Escolar do INEP/MEC, entre os anos de 2002 a 2009, quando se afirmavam que nos últimos anos, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias.

Embora, os marcos legais preconizem os espaços das escolas do Campo para que se cumpra as adequações de ambientes em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações situadas naquele contexto geográfico, as imagens a seguir, evidenciam que as estruturas das escolas do Campo necessitam



de implementação e ampliação para atender com dignidade os educandos e educandas que frequentam esses espaços de aprendizagem.

Retomando a problemática situação sobre o fechamento das escolas do campo, problema este bem frequente na contemporaneidade, Ferreira e Brandão (2017, p. 83) evidenciam que,

Constitucionalmente, o fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito ao ensino: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. A escola precisa existir, do contrário, não há disponibilidade. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas ferem a acessibilidade, que é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe, conforme a (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988; LDB 9.394/1996 apud CRUZ et al., 2021, p. 10).

Dando continuidade à discussão, Ferreira e Brandão, ressaltam ainda que,

Assim, a política de fechamento de prédios educacionais públicos contraria e fere as legislações que regem o ensino no Brasil, inclusive o artigo 1º e artigo 54 da Lei n. 8.069 (1990), que estabelece proteção integral, especialmente no que se refere à matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento Oficial de ensino Ferreira; Brandão (apud Cruz et al., 2021, p. 10).

Importante ressaltar que os efeitos do fechamento das escolas do campo têm sido acompanhados pela ideia de “nucleação”, que de acordo com o INEP/MEC Brasil (2006, p. 116) a nucleação é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”.

Segundo esta lógica Carmo (apud Pastorio, 2015, p. 52) destaca que “a nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizado e as demais do entorno seriam deslocadas para esta”.

Em decorrência dos fatores que negativamente provocam a nucleação de escolas do campo, e que vem ocasionando o fechamento dessas instituições, o gráfico a seguir, Cruz et al. (202, p. 16) elucida a evolução no número de matrículas na educação básica nos anos de vigência do Plano Nacional de Educação.

Os índices apresentados no gráfico acima, resulta conforme a seguir, no impacto do fechamento de

escolas rurais, entre os anos 2002 e 2019, ocorreu em 48,4% do total de estabelecimentos, com média de 3 mil escolas fechadas anualmente. Paralelamente, os estabelecimentos urbanos vivenciaram uma evolução no mesmo período, de 106 mil escolas, em 2002, para 180 mil escolas, em 2019 (crescimento de 69%).

Quanto às escolas rurais, os dados do Censo Escolar 2019 coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) detalham a situação da rede de ensino da educação básica. Segundo o Censo Escolar 2019 (Inep, 2020), há 55.345 estabelecimentos de ensino da educação básica no meio rural brasileiro, representando 23,4% do total de escolas do Brasil em 2019.

Os dados mencionados na tabela 01, confirmam a redução drástica no número de instituições rurais voltadas ao ensino ano após ano vem chamando a atenção. Em 2002, havia 107.432 estabelecimentos educacionais no meio rural, atendendo 8.267.571 alunos pelo país (Inep, 2003). Segundo Pinto *et al.* (2006), o número de escolas representava cerca de 50% do total de escolas do Brasil, enquanto o número de alunos respondia por 15% do total de matrículas nacionais.

Diante disso, na análise de Cruz; Cover; Silva, (2021, p. 10) o fechamento das escolas contraria o que regem as Leis nº 9.394/96 e 12.960/2014 (Brasil, 1996, 2014), sendo que o direito à educação está garantido na Constituição Federal, que zela pelo bem-estar de toda a sociedade sem distinção. Mediante isso, fechar as escolas situadas no campo faz com que os alunos que dependem delas fiquem submetidos a vivenciarem uma realidade que não está de acordo com as suas particularidades e isso acarreta uma inversão de valores e total desvalorização dos conhecimentos que eles detêm.

Em face dessas informações, Vianna corrobora afirmando que (2017, p.24) o processo de desterritorialização é “a mobilidade do espaço geográfico em que haja a perda da identidade e de vínculos, onde a noção de subjetiva de ‘pertencimento’ acerca da conscientização da população é o que marca as territorialidades” na visão de Haesbaert (1995).

Paradigmas da mobilidade socioterritorial de alunos no/do contexto campesino

A reflexão que se pretende fazer nesta seção, tem como ponto de partida que o que se entende por mobilidade socioterritorial, seja esta compreendida “pela busca de um novo emprego, melhores salários, estudos e qualidade de vida, [fatores dos quais “grifo meu”] muitos brasileiros migram de um lugar para outro na tentativa de alterar suas vidas” Hartwig (s/d, p. 1), ou seja, por diversas razões, circunstâncias,



consequências e necessidades outras, as diversas formas de deslocamento estão sempre acontecendo.

De acordo com Sousa (2016), a mobilidade territorial,

É tratada como movimento de força de um coletivo no território, que faz o migrante e o Estado criarem estratégias para a territorialização e/ou mobilidade social, dependendo do processo histórico e das condições do capitalismo vigente - favorável ou não ao alienígena/estrangeiro Sousa (2016, p. 117).

Desse modo, é possível constatar que

Tal mobilidade socioterritorial tem sua estrutura de noção/conceito na tríade território-rede-meio técnico-científico-informacional que explica o movimento das pessoas e do capital pelas interações espaciais e pelas diversas escalas geográficas (local/global)³ no capitalismo contemporâneo Sousa (2016, p. 122)

Em se tratando da mobilidade socioterritorial dos povos camponeses, de acordo com Neto (2016), pode-se afirmar que,

A migração do homem do campo para a cidade, embora facilitada pelo acesso à alfabetização deu-se independentemente dela, pois na década de 1930 mais de 70% da população brasileira habitava no campo, hoje mais de 80%, da população habita no setor urbano, principalmente na periferia dos grandes centros industriais, sem que os problemas relativos ao analfabetismo tenham sido, até o momento, completamente resolvidos Neto (2016, p. 49).

Em se tratando do território camponês como espaço local, em que as relações econômicas, sociais e culturais estão tradicionalmente relacionadas à produção agrícola, à pecuária e ao extrativismo, pensa-se na “[...] necessidade que frear o capitalismo

e o processo de desterritorialização dos camponeses é outra marca do processo de construção da Educação do Campo [...]” Camacho (2019, p. 41).

Frente a essas questões, em se tratando do fluxo migratório de alunos e alunas do contexto camponês, entende-se que tais deslocamentos é decorrente de várias problemáticas, inclusive, sob a forte influência da política neoliberal, que vem resultando, nos indicadores proeminentemente causado pelo fechamento das escolas do campo, fruto do processo de nucleação das escolas do campo.

No âmbito das questões relativas à desterritorialização camponesa, “pensar no campo e qual escola se quer para esse campo tem aproximado muitas pessoas, instituições e movimentos sociais que buscam por meio de políticas públicas materializar ou tornar mais próximo da realidade uma Educação do Campo que se contraponha ao que já está posto” Farias (2016, p. 193), pois, “[...] é dessa forma que se pode pensar a possibilidade de construção de superações, de mudanças, de transformações [...]” Molina (2014), a partir de uma dialética político-pedagógica.

Dessa maneira, o Movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a identidade territorial dos povos do campo na perspectiva classista – da classe territorial camponesa – cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agronegócio –, condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria ou subalterniza o campesinato Camacho (2014, 2017).

Na contramão da lógica do capital, e corroborando com esse debate, Molina; Fernandes afirmam que,

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo Molina; Fernandes, (2004).

Por isso, não basta que a Educação do Campo seja garantida por lei e que novas escolas sejam construídas e equipadas para que a escola rural se transforme em escola do campo. É preciso uma articulação maior entre a escola e a comunidade em que está inserida, entre o conhecimento escolar e os saberes e fazeres do campo, para que os sujeitos dessa educação sejam os muitos povos do campo, organizados em acampamentos, assentamentos, agrovilas, comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, quilombolas e outros espaços sociais.

³ Segundo Tenório (2007, p. 17) o Local deve ser entendido como um território que: “Requer o envolvimento de diversas dimensões econômicas, sociais, culturais, ambientais e físico-cultural, político – institucional e científico tecnológica” (Tenório, 2007, p.17). Já para Bení (2003, p. 14) define global como: “Processo irreversível, como toda a criação humana feita por grupos de poder, onde apresenta regras, tanto que impelem ao processo de todos”.



É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela/na terra a fim de possibilitar a reprodução do campesinato enquanto modo de vida e classe social Camacho (2019, p. 41).

MATERIAL E MÉTODOS

Para consecução da investigação aqui proposta, optei por utilizar uma pesquisa de cunho qualitativo, combinando pesquisa bibliográfica e documental. Como parte do processo metodológico, o trabalho proposto se desenvolveu por meio dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção, ordenação e análise de fontes documentais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo demonstrou que, atualmente, o Brasil vem passando por um processo de nucleação das escolas do campo, gerando como consequência o fechamento de muitas escolas, isto, em todos os estados do país, com certo destaque em estados específicos. Com isso, a reflexão cunhada nessas informações aponta para um grande processo de mobilidade, sem precedentes, por parte de alunos e alunas, que tem migrado para a cidade como lugar de continuidade dos estudos, abrindo mão, portanto, de suas culturas, costumes, saberes locais e, até mesmo, de suas identidade.

CONCLUSÃO

Considerando a perspectiva da reflexão desenvolvida neste trabalho sob o prisma do processo de fluxo migratório de alunos e alunas do contexto campesino, pode-se concluir que, esses alunos e alunas têm sido diretamente afetados pelos altos índices da redução no número de escolas rurais fechadas gradativamente, o que na prática sugere que os alunos que residem no meio rural tenham que se submeter a migrar para os centros urbanos, ou seja, para as cidades, na tentativa de suprir a necessidade de ensino.

Ficou evidenciado também que o processo de desterritorialização tem provocado nos alunos fortes rupturas e abandonos do “seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” Molina; Fernandes, 2004).

Pelo fato de a Educação do Campo ser uma Educação Territorial Fernandes (2008), significa que esta educação está diretamente relacionada com a perspectiva de criação de territórios a partir de uma “lógica camponesa”, onde os mesmos sejam os

sujeitos da produção de suas territorialidades marcadas pelas suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc.

Em tese ficou constatado que a proposta na qual se acredita e que se defende sobre os paradigmas infundados no pressuposto ruralismo pedagógico, “cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia” Neto (2016, p. 15), na prática não é o que acontece, o fato de a nuclearização ter predominado no contexto do campo, muitas escolas têm sido fechadas, reduzindo, de tal forma o contingente de alunos no campo, levando ao déficit de vagas nas áreas rurais.

REFERÊNCIAS

- BENI, Mário Carlos. Globalização do turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira. São Paulo: Aleph, 2003. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1502235198_ARQUIVO_fomerco_AMIGR_ACAODOCAMPOPARAOSCENARIOSURBANOS_NOBRASIL.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BRASÍLIA. Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CAMPELO, L. Agronegócio e falta de investimento fecham escolas no Pará. 2018. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/queda-no-numero-de-alunos-agronegocio-e-falta-de-investimento-fecham-escolas-no-fd68>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- CRUZ, Y. L. R., Cover M., & Silva, C. (2021). Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis/Brasil, v. 6, e11260, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11260>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- FARIAS, M. I. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. Revista NERA (UNESP), v. 19, p. 07-261, 2016. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i30.2878>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- FERNANDES, B.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180679>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.



HAESBAERT, Rogério. A desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORREA, R. L. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, p. 165-201, 1995. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1502235198_ARQUIVO_fomerco_AMIGRACAODOCAMPOPARAOSCENARIOSURBANOSNOBRASIL.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

HARTWIGL, M. Migração campo cidade: trajetórias de vida, trabalho e escolarização de jovens trabalhadores. I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Migração campo cidade: trajetórias de vida, trabalho e escolarização de jovens trabalhadores. 2012. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2001/Maria%20Hartwig.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LEITE, S. C. (1999). Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11260>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. Paraná: UNIOESTE, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11260>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MOLINA, M. C; FERNANDES, B. M. O campo da educação do campo. Revista Nera, 2004. Disponível em: www.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

NETO, L. B. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf>. Acesso em: 10 jan 2022.

PASTORIO, E. Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9444/PASTORIO%2c%20EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17229/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20BDTD%20dep%C3%B3sito.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P.

(Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17229/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20BDTD%20dep%C3%B3sito.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, F. G. P. Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Burity multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul. Caruaru, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17229/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20BDTD%20dep%C3%B3sito.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SOUSA, A. A. Mobilidade de território: subsídios teórico-metodológicos para compreender a mobilidade populacional na geografia. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n.38, v.2, p.113-127, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/File/5503/4102>. Acesso em: 12/04/2022.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Cidadania e desenvolvimento local. 1º ed. Ijuí: Unijui, 2007. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1502235198_ARQUIVO_fomerco_AMIGRACAODOCAMPOPARAOSCENARIOSURBANOSNOBRASIL.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

VIANNA, Márcio de Albuquerque. A Agricultura Familiar em Seropédica-RJ: Gestão Social, Participação e Articulação dos Atores do Polo de Conhecimento Local em Agropecuária. Tese de Doutorado. PPGCTIAUFRRJ: Seropédica, 2017. Disponível em: http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1502235198_ARQUIVO_fomerco_AMIGRACAODOCAMPOPARAOSCENARIOSURBANOSNOBRASIL.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

YOUNES, B. R. Educação e pandemia: a mudança é a única constante. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/05/26/artigo-educacao-e-pandemia-a-mudanca-e-a-unica-constante>. Acesso em: 16 jul. 2022.