

---

**FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO E SEUS  
REBATIMENTOS NA REPRODUÇÃO SOCIAL CAMPONESA:  
uma análise a partir do município de Moita Bonita/SE**

**SCHOOL CLOSURES IN THE COUNTRYSIDE AND ITS  
RETURNS IN THE COUNTRYSIDE SOCIAL REPRODUCTION: an  
analysis from the city of Moita Bonita/SE**

**Tiago Barreto Lima**

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação de Geografia,  
São Cristóvão, SE, Brasil  
thiagobarreto824@gmail.com

**Geovanio Silva Santos**

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação de Geografia,  
São Cristóvão, SE, Brasil  
geovaniogeoufs@gmail.com

**Tereza Simone Santos de Carvalho**

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação de Geografia,  
São Cristóvão, SE, Brasil  
tssbibr@gmail.com

**Resumo**

O campo brasileiro é historicamente marcado por contradições estruturais. Na década de 1990, por pressões dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o debate sobre uma educação do/para o campo se intensificou. De um lado, o Agronegócio buscou capitanear essas demandas dos movimentos sociais para a formação de quadros necessários ao manejo dos avanços tecnológicos voltados à sua reprodução. De outro, a Educação do Campo obteve avanços a ponto de se transformar em política pública. Concomitantemente, ante a intensificação do neoliberalismo no Brasil, observou-se o retrocesso, com o fechamento de boa parte das escolas no campo. Tendo isso em mente, objetivamos neste artigo discutir o fechamento de escolas no campo e seus desdobramentos para a reprodução camponesa tomando como referência o município de Moita Bonita – SE. A pesquisa, de cunho qualitativo, contou com levantamento de dados junto aos órgãos oficiais e entrevistas semiestruturada com grupos focais. Os dados foram analisados à luz do materialismo histórico dialético e apontaram como conclusões a compreensão do fechamento de escolas no campo como expressão do modo de sociabilidade do capital, que busca negar os sujeitos e seus lugares, afirmando sua lógica sistêmica de reprodução.

**Palavras-chave:** Agronegócio. Campesinato. Educação do/no campo. Fechamento de escolas.

## **Abstract**

The Brazilian countryside is historically marked by structural contradictions. In the 1990s, due to pressure from social movements fighting for land, especially the Landless Rural Workers Movement, the debate on education from/to the countryside intensified. On the one hand, Agribusiness sought to lead these demands of social movements to form the necessary frameworks to manage technological advances aimed at their reproduction. On the other hand, rural education has advanced to the point of becoming public policy. However, parallel to the advances, it was observed, from the intensification of neoliberalism in Brazil, the setback, with the closing of these schools. In view of the above, the objective of this article is to discuss the closing of schools in the countryside and its consequences for peasant reproduction, taking the city of Moita Bonita - SE as a reference. The research, of a qualitative-quantitative nature, included data collection with official agencies and semi-structured interviews with focus groups. The data were analyzed in the light of historical-dialectical materialism and pointed as conclusions the understanding of the closing of schools in the countryside as an expression of the mode of sociability of capital, which seeks to deny the subjects and their places, affirming its systemic logic of reproduction.

**Keywords:** Agribusiness. Peasantry. Education from/in the countryside. School closures.

## **Introdução**

Estudos científicos relatam que a espécie humana como conhecemos hoje data de aproximadamente 40 mil anos antes do presente. Desde então, a partir da dominação do fogo e, por conseguinte, da “Revolução Agrícola” e domesticação dos animais, esses humanos se organizaram em grupos – em sociedade, dividindo as atividades entre si, o que denominamos de modo de produção. O estabelecimento de um modo de produção se encontra subordinado ao grau de desenvolvimento desses grupos, tendo em vista as condições materiais de desenvolvimento que permitem o avanço das forças produtivas e, dessa forma, a superação de um tipo de sociabilidade para outro (MELLO, 1999).

A fixação do homem na terra e o desenvolvimento da agricultura marcaram, então, a necessidade do avanço para o âmbito da vida em comunidade, baseada em tipos de normas estabelecidos em cada etapa do desenvolvimento histórico. Sendo possível o surgimento da escrita, todos esses avanços se configuraram no que se chama de Educação. O modelo de educação que conhecemos nos tempos modernos, difere da categoria educação. De acordo com Saviani (2000), o primeiro está alicerçado em um conceito de educação formal, resguardado entre muros de escolas, às vezes, distanciado de qualquer sentido crítico e de transformação da natureza; ressalta-se que a crítica não é sobre a

escola em si, mas à forma como os conteúdos são transmitidos para os discentes. O segundo está relacionado à preservação de conhecimentos científicos e até mesmo do senso comum, que objetivam a sua manutenção, de geração em geração.

Nesse ínterim, foi o conhecimento acumulado em milhares de anos que permitiu o desenvolvimento das forças produtivas ao nível que conhecemos nos dias de hoje, sendo essas informações preservadas de diversas formas ao longo da história – pinturas rupestres e o próprio desenvolvimento da escrita (BRANDÃO, 1995). Nesse processo, o trabalho ocupa papel central na produção e reprodução da vida material. A partir dele os homens puderam se desenvolver socialmente. E foi nesse período, notadamente, que surgiu a divisão social do trabalho. Evidentemente que a mesma se deu em níveis menos complexos que os atuais, ao se apresentar hoje com a supremacia do trabalho abstrato sobre sua dimensão de trabalho produtor de valores de uso (ALVES, 2007).

Com o modo de produção capitalista consolidando-se como hegemônico, no século XVIII, na Europa, grandes transformações ocorreram na forma de se organizar enquanto sujeito social (PAULO NETTO, 2011). Um marco deste modo de produção é transformar tudo em mercadoria, ou seja, coisificar, objetificar, animais e humanos. Com a educação não poderia ser diferente. Esta passa a funcionar como mais um instrumento ideológico da burguesia na disseminação das suas necessidades para a “reprodução sociometabólica do capital”. Nesse sentido, a escola é posta como mais um Aparelho Ideológico do Estado – AIE (SAVIANI, 2000).

Nesse bojo, a educação percorreu um caminho contraditório que serviu fundamentalmente para o esvaziamento da ideia de sujeitos enquanto seres sociais historicamente determinados. Dos (des) caminhos tortuosos, encontrou-se enquanto processo de luta, passando desde a formação de projetos baseados no liberalismo, à própria pedagogia socialista, fundamentada no trabalho enquanto criador do ser social (um dos pilares da educação do campo).

Como medida para a permanência dos sujeitos do campo e o seu reconhecimento como parte importante no desenvolvimento da reprodução social da classe em questão, movimentos sociais historicamente lutaram e lutam por uma educação do/no campo. Caldart (2009) ao fazer uma análise do percurso da educação do campo, nos fala que a mesma tem como essência uma educação voltada para os sujeitos do campo, mas que

ocorre como um movimento que busca não cair nos particularismos abstratos, e sim na totalidade de necessidades que envolve a vida da classe trabalhadora.

Dessa forma, a exemplo de título, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge em um momento de grande tensão no país, por volta dos anos 1980, quando a Ditadura Empresarial-Militar começava a se desintegrar. Havia demandas sociais a pedido de inúmeros setores da sociedade, e a educação do campo era uma delas, contexto em que até se falar em uma educação no campo era importante também para o capital diante da necessidade de modernização da agricultura.

Nos anos posteriores houve a culminância de eventos nacionais para discutir sobre diretrizes para essa modalidade de educação, sendo destacada, sobretudo, a primeira década do século XXI quando o Estado passou a colocar em pauta a discussão sobre educação para as populações do campo como uma política pública. Entretanto, sabia-se que com o espraiamento do agronegócio no espaço agrário brasileiro as consequências dessa ação não tardariam em chegar. Nas décadas seguintes, escolas abriram e fecharam em prol daqueles que estão na gestão do modo de produção.

Desse modo, entendemos a Educação do Campo como espaço de disputa e a problematizamos até chegar ao objeto do presente estudo: o fechamento de escolas no campo do município de Moita Bonita-SE, onde, no ano de 2018 havia 13 escolas municipais, mas foi aprovada a demolição de sete delas em uma ação conjunta entre o poder legislativo e o executivo (DIÁRIO OFICIAL DE MOITA BONITA, 2018). É preciso, antes de qualquer coisa, indagarmos: por que fechar? Para quem? Para quê? Qual o objetivo? Será que o fechamento de escolas no campo atende aos interesses das populações locais? Será que essas escolas cumprem seu papel social? Será que podem melhorar? Será que não se trata de um modo de conceber o funcionamento da máquina pública que trata os investimentos sociais como gastos? São perguntas que devem ser feitas para se compreender o real sentido do fenômeno de fechamento de escolas no campo.

Destarte, este estudo objetiva discutir o fechamento de escolas no campo e seus desdobramentos para a reprodução camponesa. Além disso, a problematização desse fenômeno pode ensejar a possibilidade de um caminho de conscientização sobre a importância dos camponeses e das suas atividades para toda a sociedade, destacando-os como os grandes responsáveis por fornecer alimentos de boa qualidade e evidenciando,

na teia da luta de classes, os interesses conflitantes entre a Educação do Campo localizada no âmbito da agricultura camponesa e o agronegócio.

Para o alcance do objetivo aqui proposto adotou-se como método de análise o Materialismo Histórico Dialético, com o propósito de trazer à tona as contradições que perpassam e compõem o objeto em estudo, tendo em vista desvelar as suas conexões e compreendê-lo em sua totalidade. Nesse sentido, a metodologia teve abordagem quanti-qualitativa, que garantiu o levantamento de informações junto aos órgãos oficiais, ajudando na caracterização da área de estudo. Foi considerado o número de escolas rurais, a quantidade de escolas no campo fechadas na última década no município de Moita Bonita/SE e o quantitativo de alunas/os e professores/as realocados/as para as escolas polos<sup>1</sup>; e qualitativa em visitas de campo, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade escolar, os quais nos ajudaram a compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões, dentre estas, a percepção desses sujeitos acerca do processo de fechamento das escolas.

A pesquisa se desenvolveu entre os meses de abril e setembro de 2021, período no qual foram visitadas as localidades de Oiteiros, Lagoa Seca e Figueiras, em Moita Bonita, Sergipe. Durante os trabalhos de campo foi possível, apenas, fotografar os lugares onde funcionavam as escolas fechadas, pois diante do período pandêmico (Covid-19) o isolamento social foi uma das medidas protetivas adotadas em nosso estado e, como estabelecido por resoluções e portarias no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS) proibindo a realização de atividades presenciais, as entrevistas foram feitas via rede social *WhatsApp*. Por conta disso, obtivemos retorno e entrevistamos o total de cinco alunos de povoados diferentes, três mães de ex-alunos, três professores e dois diretores.

É importante destacar que as vozes, as falas e as expressões dos/as entrevistados/as aparecem, em grande parte, transcritas de forma indireta para que a sua privacidade seja assegurada. Os/as entrevistados/as que aparecem identificados/as ao longo do texto autorizaram o uso dos dados pessoais. A análise dos dados teve como embasamento a pesquisa bibliográfica sustentada em artigos, livros, dissertações e teses, *sites* de institutos científicos, dentre outras fontes de informações imprescindíveis à compreensão teórica e de *práxis* na investigação. Os trabalhos de campo contaram com

---

<sup>1</sup> Escolas polos são aquelas, geralmente localizadas em espaços urbanos, que passam a receber e a agrupar discentes oriundos de escolas que foram fechadas.

registros fotográfico, fonográfico e videográfico, assegurado o sigilo e a privacidade dos sujeitos.

### **Educação no/do campo: necessidade histórica negada**

Desde a invasão portuguesa, a educação brasileira passou por diversas mudanças. Nesse sentido, podemos considerar o processo de catequização dos indígenas como o primeiro ato de “educar” os povos originários, sendo uma educação fundada em princípios religiosos e que negava a realidade social dos sujeitos, considerando apenas a ideologia dominante, a citar: o eurocentrismo (SAVIANI, 2015). Sendo assim, no Brasil, o processo formal de educação objetivou manter em vigência os interesses da classe dominante e da sociedade da época cujas bases eram a grande propriedade, a mão-de-obra-escrava e o modelo da família patriarcal (FREITAG, 1986).

Com o desenvolvimento da colônia brasileira ao modo português, tem-se o início da formação de uma elite no país, desprovida de apreço e afeto pelo próprio território, preocupada somente com a expropriação de riquezas. Foram essas riquezas que propiciaram aos filhos dessa classe dominante estudar fora do país, mais precisamente, em colégios e universidades europeias, trazendo para o Brasil uma educação alheia à realidade do território (SAVIANI, 2015). Às populações do campo era-lhes negado o acesso à educação escolarizada bem como lhes era usurpado o bem mais valioso para a reprodução do campesinato: a terra. Ressalta-se assim, o desenvolvimento de uma educação excludente, da qual ficavam de fora mulheres, negros e pobres (FREITAG, 1986). Estes foram e continuam sendo renegados quando o assunto é acesso e permanência no sistema escolar, direito ainda visto como um privilégio para essa parcela da população, para quem cada espaço ocupado é produto de lutas ao longo da história<sup>2</sup> (AGÊNCIA IBGE, 2020).

A década de 1920 promoveu mudanças na questão educacional brasileira, com destaque para o estado de São Paulo, que despontava como um importante centro da economia brasileira, havendo a preocupação de oferecer um ensino de boa qualidade para as crianças e jovens filhos da classe dominante (SAVIANI, 2015). Cabe ressaltar que essa

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 jul. 2021.

mudança de paradigma também teve relação com a proclamação da República do Brasil em 1889, quando era preciso criar sua própria “cultura” e produção científica aquém daqueles apreendidos no exterior.

Com o Estado Novo, na década de 1930 e o processo tardio de industrialização no Brasil, a questão educacional começa a tomar corpo pelo país, tendo a elaboração de documentos oficiais mais amplos, que discutiam a educação como um problema a ser resolvido (Ibid., 2015). Essa preocupação, em grande medida, conformava-se à necessidade de capacitar os brasileiros para ocupar postos de trabalho nas fábricas e indústrias – mais uma vez o processo de educar estava alheio às demandas destes.

O processo de industrialização no Brasil provocou mudanças significativas na população brasileira entre os anos 1930 e 1945. A educação voltada às populações do campo ganhou caráter salvacionista com o surgimento da doutrina ruralista, devendo a escola ser “associada à produção agrícola, adaptada às necessidades das populações rurais” (RIBEIRO, 2010, p. 173). Apesar de ter o objetivo de combater o analfabetismo e fixar o homem no campo, o ruralismo pedagógico, defendia a educação aliada aos interesses capitalistas de desenvolvimento (Ibid., 2010).

De 1945 a 1960 presenciamos no Brasil a intensificação e diversificação do processo de substituição de importações passando o Estado a privilegiar a expansão das atividades industriais. Com a demanda crescente por força de trabalho, ocorre uma intensa migração do campo para a cidade, o êxodo rural, e entre as décadas de 1970 a 1980 vamos ter um Brasil majoritariamente urbano pela primeira vez na história.

Sobre o tema, Conceição (2007) afirma:

A partir dos anos de 1970 e 1980 a ideologia urbano-industrial, reflexo da política mundial, teve no Estado brasileiro o principal agente das mudanças para atender as exigências do novo modelo de desenvolvimento. O discurso da modernização sempre esteve associado ao sinônimo de civilidade (CONCEIÇÃO, 2007, p. 79).

A autora continua citando Novaes (2004), para nos lembrar que ao se falar em civilização, se evoca seu outro que é a barbárie. Dessa forma, se nega o campo colocando-o como atrasado, sendo necessária sua modernização, leia-se a subordinação dos camponeses ao capital, via monopolização do território (OLIVEIRA, 2016).

No processo de esvaziamento do campo sublinha-se a Revolução Verde, que nos anos de 1960 disseminou um “pacote verde” de medidas a serem implantadas no espaço

agrário brasileiro, propondo um campo mecanizado, tecnificado e quimificado (CAMPOS, 2011). A partir da concepção capitalista, o campo se transformou em *lócus* para o desenvolvimento de produtos naturais geneticamente modificados, o que levou à substituição, cada vez mais rápida, da força de “trabalho vivo” pelo “trabalho morto”, com rebatimentos no adoecimento dos sujeitos (OLIVEIRA, 2007).

Tais mudanças ocorreram inicialmente na Agricultura Capitalista, marcada pela exploração de trabalho que remontava aos tempos da escravidão da população negra no Brasil, pelo latifúndio e pelos conflitos envolvendo a posse da terra, tendo como base o capital agrário; Em seguida pelos Complexos Agroindustriais – CAIs, representados pelo novo que se contrapunha às velhas práticas, mas que, na essência, pouco muda – não esqueçamos dos casos recentes de trabalhos categorizados como análogos à escravidão (CAMPOS, 2011). Latifúndio e junção do capital agrário e industrial ampliaram e aprofundaram a Questão Agrária brasileira.

Todavia, foi com o Agronegócio, na década de 1990, que tivemos uma revolução conservadora no campo brasileiro, havendo pela primeira vez a fusão entre o capital agrário, industrial e financeiro em prol da produção de riquezas para poucos e de pobreza e miséria para muitos (CAMPOS, 2011). Concomitantemente houve o aumento do número de conflitos no espaço agrário brasileiro, confirmando a tese marxiana de que no capitalismo a produção é social, mas os ganhos são privadamente apropriados.

Para Campos (2011)

quando se analisa o meio rural brasileiro, constata-se que de fato ocorreram grandes transformações nas últimas décadas que podem ser “lidas” na paisagem, na configuração territorial, na dinâmica social. E essas transformações foram, em grande medida, provocadas pela expansão e intensificação do chamado agronegócio no país (CAMPOS, 2011, p. 101).

Em artigo que discute a Política Pública do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF e a mobilidade do trabalho, Conceição (2007) afirma que esta leva trabalhadores/as a se instalarem “na maioria das vezes em barracos até voltarem e realizarem o ciclo do retorno do trabalho, ciclos cada vez mais curtos, na condição de exército de reserva latente e candidatos ao desemprego”. Essa mobilidade, comandada pelo capital, faz com que a juventude, sem perspectivas e sem identificação com o trabalho/a vida no campo se some à massa de sujeitos precarizados e sobrantes nas cidades.



Nesse bojo, a identidade camponesa encontra-se em negação, uma vez que se propagandeia como solução para a pobreza no campo a inserção dos mesmos na esfera do consumo de supérfluos. O campo aparece como espaço meramente econômico, e a natureza como recurso. Sem perspectiva, a juventude rural se converte em trabalhador migrante na submissão ao curto ciclo do capital (Ibid., 2007). Esse quadro em que a força de trabalho flui com maior rapidez, denota a vitória do Agronegócio, mesmo em governos populares que marcaram o início do século XXI no Brasil e em toda América Latina. Essa vitória se dá, sobretudo, por não se mexer na estrutura econômica que tem na propriedade privada da terra e na exploração do trabalho sua gênese.

Esse projeto de país reverbera diretamente no modelo educacional implantado para os brasileiros, perpetuando-se, ao longo do tempo, uma educação formal que renega os sujeitos do campo e exalta o espaço urbano, expandindo um ensino alheio aos interesses dos camponeses. Assim, para cumprir sua função, a educação rural deve atender – sob a lógica do sistema – aos preceitos do modo de produção capitalista, no qual as pessoas são tratadas como mercadorias a serviço do capital. Para Almeida e Paz (2019, p. 01): “[...] a educação da população rural desenvolveu-se sem que fosse valorizada a riqueza da diversidade que o Brasil comporta, a exemplo da cultura regional, da economia, da religiosidade, das concepções e olhares sobre o mundo”.

Nesse sentido, por haver correspondência substantiva entre as condições materiais de um tempo e a produção de ideias, à medida que se encaminhavam os avanços sobre a Educação do Campo, o próprio agronegócio não ficava atrás. Por um lado, avançava na formação de quadros e apropriação de investimentos estatais em pesquisas que contribuíram significativamente com o aumento da produtividade; por outro, utilizando-se do poder político de suas bancadas na Câmara e no Congresso Federal para promoverem uma contra-política à Educação do Campo, concretizada entre outros aspectos pelo fechamento de escolas no campo.

Além disso, a educação bancária, como definida por Freire (1987; 1996), é a normativa do sistema educacional vigente, cuja proposta pedagógica objetiva formar para o mercado de trabalho urbano, o que contribui para a formação de sujeitos cada vez mais alienados e individualistas buscando se adaptar ao modelo de sociabilidade do capital. Um exemplo disso se manifesta com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), documento criado no contexto empresarial da educação (FREITAS, 2018) para definir

diretrizes das quais formariam os currículos e o projeto político pedagógico de cada escola. Este, que orienta a prática dos docentes e a definição dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, tem sido elaborado segundo interesses de grupos empresariais, ou seja, o setor privado (GONÇALVES, 2022).

A BNCC, que evoca competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes, sedimenta a orientação voltada para o mercado, à medida que afirma e coloca como fim para a educação o desenvolvimento dessas mesmas competências. Elas aparecem, de certa forma, como elementos abstratos, que não problematizam a produção do conhecimento em sua historicidade. Ao fazer isso, vincula-se à educação bancária, concepção de educação completamente contrária à da Educação do Campo.

A Educação do Campo, gestada e formatada pelos movimentos sociais do campo de luta pela terra, visa e propõe “uma política e um tipo de educação condizente com o projeto de campo e com os interesses das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257). Sendo assim traz como princípios basilares a pedagogia socialista cujo centro é o trabalho social como princípio educativo, a pedagogia freiriana e a pedagogia da alternância (CARVALHO, 2021). A Educação do Campo está fundamentada no trabalho enquanto produtor de valor de uso como objetivo único de benefício da humanidade, onde o trabalho é central para compreender a realidade.

É por meio da *práxis*, entendida enquanto transformação em movimento (PACÍFICO, 2019) que se pode compreender essa mesma realidade, histórica, dinâmica e contraditória. Assim, por meio de um processo mediado pela consciência crítica em superação à consciência ingênua (FREIRE, 1987) compreende-se a história do conceito em seu movimento que parte da esfera mais imediata da produção da vida para chegar às inter-relações que a compõem (PAULO NETTO, 2011).

Desse modo, a luta por uma educação do e no campo se tornou cada vez mais uma demanda crescente no país, onde os movimentos sociais reivindicam a plena concretude de um projeto educacional que esteja alicerçado em bases que sustentam a realidade social dos sujeitos do campo e a elaboração do projeto político pedagógico da escola do/no campo em consonância com os anseios das comunidades campesinas.

Sendo os trabalhadores do campo, especialmente aqueles que se envolvem na luta por Reforma Agrária, os protagonistas no processo de luta por uma educação do/para o campo, Caldart (2009) apresenta essa proposta como

um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (p. 36).

Nesse ínterim, entre lutas constantes contra o espraiamento incessante do capital nas inúmeras esferas da sociedade, a população brasileira presencia o fechamento de escolas no campo nas últimas décadas, sobretudo, a partir dos anos 2000, onde se registra a intensificação do fechamento de escolas, tanto de escolas no campo como daquelas categorizadas como do campo (CARVALHO, 2021). Para Conceição (2021)<sup>3</sup>: “o fechamento das escolas está dentro do novo modelo de Educação, implícito o processo ampliado de acumulação do capital, enquanto estratégia do Estado para a acumulação capitalista”.

O fechamento de escolas no e do campo é um fenômeno presente em todas as regiões do Brasil. Esclareça-se que o termo Escolas **no** campo refere-se a todas as escolas localizadas no espaço rural e que, em sua maioria, desenvolvem uma prática pedagógica semelhante à educação rural. Escolas **do** campo são aquelas localizadas no espaço rural e que desenvolvem sua prática pedagógica de acordo com a concepção e os objetivos da educação do campo. Segundo Kolling, Néry e Molina (1999) o “**DO CAMPO**” nos remete à reflexão acerca do sentido do trabalho camponês e das suas lutas pela sobrevivência. Refere-se à educação destinada aos sujeitos do campo: trabalhadores do campo, camponeses, incluindo quilombolas, indígenas, assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Os órgãos responsáveis pela realização de censos escolares trazem números assustadores sobre a porcentagem de escolas fechadas no campo nas duas últimas décadas – marco temporal que consolida a espacialização do neoliberalismo, que nada mais é que os desdobramentos da crise de 1973, materializados no Brasil a partir das contrarreformas (Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista e a própria Reforma Administrativa, em análise na Câmara dos Deputados) – somando mais de 80 mil escolas<sup>4</sup> (MST, 2021).

---

<sup>3</sup> Notícia fornecida por Alexandrina Luz Conceição, durante uma aula da disciplina Epistemologia da Geografia, ministrada em 14 abr. 2021, São Cristóvão – SE, Brasil.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Em Sergipe, podemos nos ater ao município de Moita Bonita. Paralelamente, em estudo semelhante, Santos, Lima e Santos (2019) discutem o fechamento de escolas no campo do município de São Domingos, na Mesorregião do Agreste Sergipano. Afirmam os autores que o processo de fechamento de escolas no campo impacta diretamente na identidade dos camponeses, sendo uma negação do processo de sua reprodução. Ainda, ao explorar as falas dos camponeses, afirmam que a visão do campo como atrasado e de tom pejorativo em relação a esses sujeitos é fato que não fica restrito à Moita Bonita.

Desse modo, torna-se visível que o fechamento de escolas no campo é um projeto de Estado atrelado ao modelo econômico hegemônico, cessando a heterogeneidade como expressão que resguarda a real identidade dos inúmeros povos, gente e sujeitos que habitam o espaço e, por conseguinte produzem o espaço geográfico.

O Brasil, situado na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) como uma economia periférica, é guardião da implantação de medidas ultraneoliberais que objetivam extrair mais riquezas em tempo mais ágil. Para isso remodela o espectro da sociedade de acordo com as suas necessidades. O Golpe de Estado de 2016, destituindo a então presidente eleita democraticamente, Dilma Rousseff, acelerou a expansão da ideologia do Estado mínimo para a classe trabalhadora e máximo para a classe burguesa, com o político Michel Temer assumindo a Presidência da República.

O referido governo aprovou ações que facilitaram os desmandos do capital no campo brasileiro, retardando a liberação de terras para sujeitos do campo. Em 2018, a ascensão do Deputado Federal Jair Bolsonaro, eleito presidente do país nos mostra uma (não tão) nova face do capital, a qual não se preocupa em mascarar a sua estrutura desigual, cruel e desumana. Ao contrário, irradia-se a barbárie social. Por isso, os últimos censos escolares, nesse norte, vêm exemplificado como as escolas no campo têm perdido território em virtude desse novo padrão de economia que fomentou o processo de reestruturação produtiva, ou seja, o neoliberalismo.

Em pesquisa doutoral realizada por Carvalho (2021), os dados revelam que de 1998 a 2020, no Brasil, foram fechadas quase 60% das escolas localizadas no campo. No Nordeste o percentual dessas escolas é de 57,9%. Vale destacar as regiões que mais fecharam escolas no campo: Sul (70,6%), Centro-Oeste (70,2%) e Sudeste (61,8%). Há, de acordo com os dados, uma forte relação entre o fechamento de escolas e o

desenvolvimento do agronegócio. Em Sergipe, o fenômeno do fechamento de escolas no campo, na série histórica estudada pela autora, atingiu 46,6% das escolas.

Assim sendo, o fechamento de escolas no campo no Brasil, no Nordeste, em Sergipe e, por conseguinte no município de Moita Bonita, é produto da nova fase do capital, colocada por Alves (2007) como o terceiro ato do capital, a modernidade sem mudanças reais significativas para acabar com os desdobramentos da crise estrutural da década de 1970 enfrentada pelo modo de produção capitalista até os dias de hoje. Nela o Estado adquire uma feição cada vez mais “enxuta”, evitando “desperdícios”, desfazendo-se do que sejam “gastos desnecessários”. A qualidade do ensino e a sua modernização também estão dentro da lógica do modelo econômico vigente. A qualidade é definida pelo mercado e as escolas fechadas se encaixam na definição de oferta de uma educação sem qualidade, arcaica, cujos valores são ultrapassados.

Configura-se, nesse sentido, como mais uma ofensiva do capital sobre o campo, pois à medida que se tem o fechamento de escolas no/do campo, reforça-se não só o estigma do campo como lugar de atraso, mas afasta, desvincula os camponeses do seu lugar de moradia, de sua cultura, de seu trabalho. Ao fazer isso suplanta, inclusive, estratégias de superação desse modo de produção imposto ao campo.

### **O fechamento de escolas no campo no município de Moita Bonita/SE: ofensiva do capital sobre o campo**

As formas pelas quais o capital mantém o predomínio sobre o conjunto da humanidade são diversas, e a quadra histórica das últimas décadas caracteriza-se pela expansão da precarização do trabalho em todo o globo. Seja no espaço urbano, seja no agrário, o capital busca incessantemente manter sua primazia. E um dos campos de ofensiva do capital é a ideologia. Em Mészáros (2004) esta é compreendida não como uma superstição, mas como uma orientação de classe, dotada de interesses específicos.

Por isso o Agronegócio no Brasil tem propagandeado, ao longo do tempo, suas benditas benesses para a população. Por isso todos os dias a emissora de Televisão Rede Globo<sup>5</sup> exhibe um comercial disseminando uma face idílica, celestial do agronegócio, sintetizada na frase: “Agro é pop, agro é tech, agro é tudo...”. Ao fazer isso esconde sua

---

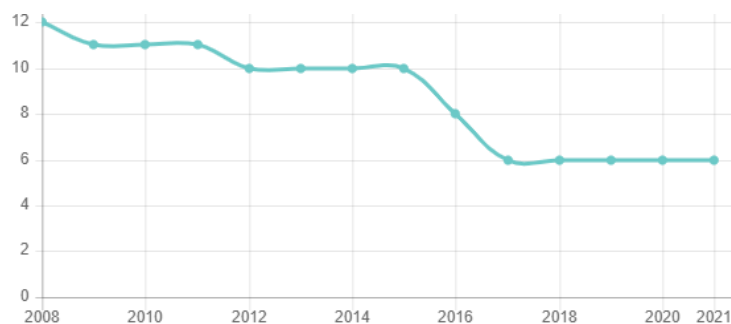
<sup>5</sup> Disponível em: <https://youtu.be/eMDCBUdxRJE>. Acesso em: 11 jan. 2023

face mais desumana, pautada na pobreza, na devastação da natureza e no adoecimento da população, para ficar entre algumas das suas bárbaras benesses.

Nesse sentido, o outro polo da disputa de interesses, localizado na esfera da classe trabalhadora, sobretudo, a dos trabalhadores do campo, aparece como sem valor, sem contribuição para a sociedade, que impede, inclusive, o desenvolvimento do país. E para afirmar essa lógica, o Estado atua no fechamento de escolas do/no campo, contribuindo para a negação de uma educação voltada à *práxis* e que garanta uma aprendizagem significativa, pautada nos princípios Freireanos e na pedagogia socialista.

O município de Moita Bonita, Sergipe, não escapou ao fenômeno do fechamento das escolas no campo. De acordo com os Censos Escolares do Inep, de 1998 a 2020, 60% de suas escolas haviam sido fechadas. No ano de 2008 o município apresentava o total de 13 escolas municipais, das quais 1 se localizava na sede do município, 10 em áreas rurais e 2 em espaços que contemplam aspectos rurais e urbanos, a saber: Povoado Capunga e Candeias. A partir do ano de 2009 se nota a diminuição de escolas em funcionamento, principalmente aquelas localizadas no campo, segundo dados da secretaria de educação. A Figura 1 mostra a redução desses estabelecimentos de ensino entre os anos de 2008-2021.

**Figura 1:** Número de escolas municipais em Moita Bonita, Sergipe (2008-2021)



**Fonte:** Censo Escolar - Sinopse, IBGE (2021)

O fechamento das escolas em Moita Bonita foi crescente, apesar dos dados oficiais sobre a educação aí desenvolvida. Segundo o IBGE<sup>6</sup>, a taxa de escolarização das crianças com idade entre 6 e 14 anos se encontra em 96,8%; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental tem nota 4, tendo no

<sup>6</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/moita-bonita/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2021

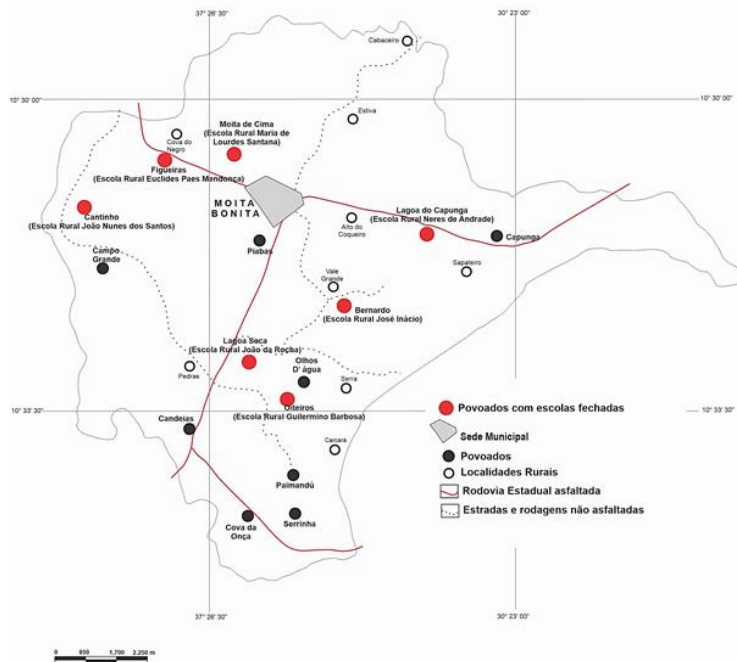
ano de 2017, o número de 1.511 matrículas no ensino fundamental, empregando um quantitativo de 101 professores nessa etapa de escolarização.

Sem levar em consideração o quadro exposto, somente no ano de 2018 o poder legislativo aprovou e o executivo sancionou a demolição de sete das treze escolas sob domínio do poder municipal, todas escolas no campo (DIÁRIO OFICIAL DE MOITA BONITA, 2018), a saber: Escola Rural João Neres de Andrade, povoado Lagoa do Capunga, Escola Rural José Inácio, povoado Bernardo, Escola Rural Maria de Lurdes Santana, povoado Moita de Cima, Escola Rural João da Rocha, povoado Lagoa Seca, Escola Rural Guilhermino Barbosa, povoado Oiteiros, Escola Rural João Nunes dos Santos, povoado Cantinho e a Escola Rural Euclides Paes Mendonça, povoado Figueiras. Desse modo, no ano de 2021, o quadro de escolas no campo no município de Moita Bonita aparece da seguinte maneira: povoado Cova da Onça (1), povoado Serrinha (1), povoado Candeias (1), povoado Campo Grande (1), povoado Capunga (1), o que demonstra que ficaram abertas apenas escolas polos. A relação da localização das escolas fechadas pode ser vista na Figura 2.

É importante destacar que nos povoados citados se destaca a produção de alimentos (feijão, mandioca, batata-doce e etc.). Além disso, segundo dados do IBGE (2021), no município de Moita Bonita, 1.673 estabelecimentos agropecuários utilizam suas terras com lavouras temporárias, o que demonstra a importância de um calendário letivo adequado às condições das localidades, tendo em vista que os camponeses aproveitam o período chuvoso e o inverno para realizarem as suas plantações agrícolas.

Todos os prédios escolares fechados se encontravam na zona rural do município, o que nos demonstra a necessidade de se pesquisar sobre os desdobramentos dessa ação para a comunidade camponesa, que agora precisa mandar os seus filhos ainda de 5 - 6 anos de idade para estudarem na única escola municipal que se encontra na sede do município. As crianças de povoados como Oiteiros, Lagoa Seca, Figueiras e Bernardo, por exemplo, enfrentam, nas primeiras horas do dia, um deslocamento que varia de 3 até 6 km, em estradas de chão e muitas delas esburacadas. Além disso, alguns dos ônibus usados no transporte escolar não dispunham, até os primeiros anos da segunda década do século XXI, de cintos de segurança. Contudo, a partir de 2014, no Governo da Presidente Dilma Rousseff, o município foi contemplado com a chegada de novos ônibus escolares, produto do Programa Caminho da Escola, criado em 2007.

**Figura 2:** Mapa de localização das escolas rurais fechadas em 2018, Moita Bonita



**Fonte:** Prefeitura Municipal de Moita Bonita, Sergipe (2021).  
**Elaboração:** Autor, 2021.

Mesmo com a chegada dos novos ônibus escolares em 2014, as crianças são obrigadas a fazerem o trajeto escolar sozinhas, tendo em vista que a maioria dos pais começa o seu dia de trabalho junto com o amanhecer, pois atuam nas atividades agrícolas e na pecuária, não sendo possível acompanhar os seus filhos nesse percurso. Além disso, o deslocamento ou a saída das crianças e jovens de suas comunidades, desde cedo, “desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida” (RODRIGUES et al 2017, p. 709-710).

Assim sendo, o deslocamento tem rebatimentos diretos na formação da identidade territorial do campesinato, pois esses jovens camponeses passam a almejar um ideal defendido pela ideologia do sistema capitalista, renegando as suas raízes. Nos marcos da identidade, têm a sua fragmentada, sendo obrigados a caminharem enquanto jovens andarilhos em uma temporalidade que difere daquela que rege a condição camponesa. A temporalidade exige mudanças em horários, os ciclos de plantio, colheita e demais atividades que envolvem o trabalho no campo, acabam por serem subsumidas ao tempo regulamentado pelas aulas na cidade (Ibid., 2017). Os camponeses possuem tempos



específicos, muitas vezes acordando e iniciando a jornada de trabalho às 4 horas da manhã, pois se trata das condições específicas com o trato da terra.

A negação da identidade e do modo de vida específico dos camponeses se materializa na realidade. Os trabalhos de campo realizados nas localidades de Oiteiros, Lagoa Seca e Figueiras, Moita Bonita – SE, onde se situavam escolas rurais, nos mostram o descaso – ou não (compreendemos o fechamento das escolas como um projeto neoliberal, nesse sentido, o descaso é algo planejado) – do poder público municipal para com a educação destinada aos sujeitos da terra. Onde antes tínhamos uma escola, temos hoje um estacionamento (Figura 3).

**Figura 3:** Local onde se encontrava a Escola Rural Guilhermino Barbosa, povoado Oiteiros, transformada em estacionamento em Moita Bonita, 2021.



**Fonte:** Autor (2021).

Nesse sentido, as entrevistas realizadas via rede social *WhatsApp* entre os meses de abril e setembro de 2021 nos mostram que o fechamento dessas escolas rurais não era uma demanda da sociedade como um todo (pais, mães e/ou responsáveis, professores, diretores e alunos), contradizendo a informação prestada pela atual Secretária da Educação do Município<sup>7</sup> e a justificativa para o processo de fechamento das escolas: “pouco número de alunos matriculados” (Fala da Secretária de Educação do município de Moita Bonita, 2021).

Sobre as escolas fechadas, entrevistamos cinco de seus/suas ex-alunos/as os/as quais salientaram a importância de terem feito parte de uma escola no campo, considerando esse fato como um diferencial em suas vidas. A título de exemplo, destacamos duas de suas falas:

---

<sup>7</sup> A atual secretária faz parte da nova gestão política e não fazia parte do governo municipal de 2018.

“Aprendi na escola as formas de compreender a terra e as práticas agrícolas”  
(Entrevistada, ex-aluna, 2021)

“Gostava da metodologia utilizada pelas professoras que tive. Elas sempre buscavam relacionar os conteúdos escolares com a nossa vida, com o que a gente fazia fora da escola” (Entrevistado, ex-aluno, 2021).

Quando nos deparamos com falas como estas, percebemos não só o desenvolvimento de uma metodologia que dava dinamismo às aulas e levava à aquisição significativa do conteúdo, mas, sobretudo, a contribuição que estas escolas davam para a construção da identidade camponesa, para a valorização e ampliação do seu modo de vida. Estas escolas serviam ao desenvolvimento de uma educação como preconizada pelos sujeitos do campo, fortaleciam um projeto de campo contra-hegemônico, como ressaltam Caldart (2012), Kolling; Nery e Molina (1999) dentre outros.

Em relação ao fechamento das escolas no campo, uma ex-aluna do povoado Figueiras esclarece que:

Minha análise é que o fechamento das escolas no campo é sinal de retrocesso para a classe trabalhadora, haja vista que a escola é um espaço para além do ensinar; é local da comunidade se reunir e que poderia vir a ser espaço de formação política no futuro. O que compreendo é a minha angústia desde o momento que vi minha antiga escola sendo fechada, fui tomada por um sentimento de “apagamento” de parte de minha história, porque lá era a minha segunda casa. E não só o fechamento me causou repulsa e revolta, mas ver a sua completa destruição, tornando-se cemitério me apavora com muita frequência. Quem sai de uma escola do campo sabe muito bem o significado que tem e a importância dela para tantas famílias que tinham seus filhos sendo educados num lugar próximo de suas casas e locais de trabalho. (Entrevistada, 29 ago. 2021).

Nesse ponto é interessante reforçar a defesa das escolas do/no campo. Concordamos com Marques (2021) nesse sentido, pois entendemos que a estruturação das escolas do campo é mais complexa do que se imagina. É preciso ter em mente que a educação do campo está atrelada à luta pela reforma agrária e por isso desenvolve-se incorporando práticas características dos movimentos de luta pela terra, como a democracia e o trabalho produtor de valores de uso. Encontram-se também entre as características e práticas dessa escola, a defesa de princípios democráticos e com gestão democrática. Campo e cidade apresentam modos de vida diversos, o que quer dizer que cada espaço deve primar por uma educação em defesa da democracia, pois ao inserir esses sujeitos no processo educacional distante de sua realidade, simultaneamente os exclui. Compreende-se que são temporalidades e territórios distintos. Nesse caso, o processo de

aprendizagem, além de incorporar o ambiente em que os alunos se inserem, deve ser o mais próximo de sua realidade.

Além disso, a educação do campo trabalha a relação entre educação e trabalho. Não o trabalho capitalista, mas o trabalho rico em sentido. O trabalho voltado para o provimento das necessidades atuais e futuras. A educação do campo evoca a valorização da identidade dos camponeses, voltada para emancipação dos sujeitos e a coletividade. Nesse sentido, almeja a transformação radical da sociedade. Por isso não incorpora apenas o imediato. É também uma arma de luta na mediação do processo de construção do socialismo como caminho necessário para humanidade. Para a entrevistada T. P. de A. S., ex-professora no povoado Lagoa Seca),

a escola rural [escola no campo] em pontuais momentos trabalhava sim as questões da comunidade, principalmente com a época de festejos juninos, mas mesmo assim os conteúdos ministrados eram os mesmos de quem estudava na cidade, pois havia um projeto a ser seguido (Entrevista realizada via rede social *WhatsApp*, 30 ago. 2021).

Dessa maneira, a educação do campo envolve uma teia de relações, projetos políticos e econômicos, disputas de diversas ordens. Por isso defendemos a permanência da escola no campo, mesmo que ela ainda não desenvolva a educação do campo, por entendermos que a sua existência física é sinal de resistência e de possibilidade para o alcance da educação do e para o campo. Esta explora o espaço vivido, o cotidiano enquanto ferramenta pelo qual se torna possível dar saltos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Um ponto destacado de forma estranhada tem a ver com as turmas multisseriadas, as quais alguns dos ex-alunos entrevistados ressaltaram o não êxito dos professores na realização dessa tarefa. A percepção que têm sobre essas é a de um “modelo de turma individualista, ou seja, não se trabalha as duas turmas de forma simultânea, o que existe é um tempo para uma série X e outro tempo para a série Y, o que quebra o sentido político-pedagógico de trabalhar com duas séries ao mesmo tempo” (Entrevistada, povoado Figueiras, entrevista via rede social *WhatsApp*, 29 ago. 2021).

No tocante às mães dos alunos, todas foram contra o fechamento das escolas nos seus respectivos povoados. Estas ainda no processo de luta contra o fechamento das escolas, defenderam o uso dos prédios escolares para outras atividades, o que não foi considerado. Estas ainda expuseram como uma de suas maiores preocupações o trajeto

que os seus filhos fazem, sozinhos, para estudar na cidade. Há, também, uma inquietação com a vida urbana e a violência nas escolas. As mães sentem receio de que os seus filhos entrem em caminhos “tortuosos”, sendo relatado até o caso de “colocar um olho<sup>8</sup> para espionar os primeiros anos na cidade” (Entrevistada E. dos S., mãe de aluno, 60 anos, Povoado Oiteiros).

A situação relatada nos mostra como os pais camponeses começam a perder, de certa forma, a sua autonomia perante os ditames do capital, no qual os filhos de camponeses são levados a visar um modelo de vida burguesa. E para isso é preciso seguir a receita do neoliberalismo, o que reverbera na saída desses jovens do campo para a cidade, no abandono do campo, além de vê-lo como lugar de atraso e pobreza.

As professoras e diretoras também são enfáticos/as ao repudiar o fechamento e demolição dos prédios escolares. Para estes os espaços deveriam servir para a realização de outras práticas educativas. Além disso, esses profissionais ressaltam como ensinar e/ou coordenar escolas rurais tem um papel social gratificante, à medida que almejam construir sentidos e significados sociais a partir da cultura do campo. De maneira geral, as diretoras entrevistadas destacaram a facilidade no trabalho de gestão das escolas devido ao fato de conhecerem quase toda a comunidade rural, o que resultava num bom diálogo no seio escolar, bem como no respeito entre os envolvidos, como apontado por L. P. de A. (49 anos, entrevista realizada via rede social *WhatsApp* com a ex-diretora da escola no campo de Oiteiros, 2 set. 2021).

Infelizmente, no que diz respeito às diferenças entre ministrar aulas e coordenar escolas no campo e na cidade, as entrevistadas ressaltaram questões como violência escolar e depredação de patrimônio público, presentes nas escolas urbanas.

Por fim, uma das diretoras entrevistadas fez a seguinte afirmação: “na época do plantio e colheita sentíamos a falta de alguns alunos (maiores), mas esse problema não chegava a afetar a aprendizagem, uma vez que tínhamos reforço escolar” J. C. dos S. (54 anos, Moita Bonita – SE).

Nesse sentido, há um descumprimento da legislação no tocante ao calendário escolar. Este deve ser diferenciado nas escolas da zona rural se adequando à época do plantio e da colheita (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

---

<sup>8</sup> Pessoa adulta para vigiar a criança /ou adolescentes na escola. Prática comum nos pequenos municípios do país.

Art. 23. § 2º e Art. 28. Inciso II). Não pode ser igual ao da cidade. Mas o que se observa é que a rede municipal e estadual não faz essa adequação e uniformiza o calendário.

Podemos perceber, diante da pesquisa realizada, como as escolas no campo se preocupavam com a qualidade do ensino ofertado aos discentes, buscando formas de atenuar as faltas durante os meses de plantio e colheita das práticas agrícolas. Todavia, no decorrer das últimas décadas o que se presenciou foi o desaparecimento das escolas rurais e os filhos de camponeses estudando na escola sede, na cidade de Moita Bonita. Os desdobramentos dessa ação municipal para as comunidades são desastrosos como vimos no desenvolvimento desse artigo, o que nos impele à luta contra esse processo e para revertê-lo.

### **Considerações Finais**

Os dados expostos no presente artigo evidenciam que é preciso discutir o fechamento de escolas no campo e seus desdobramentos para a reprodução camponesa. Esperamos com a realização da pesquisa fornecer para o público e a comunidade em geral, informações sobre os motivos que levam o poder público, municipal e/ou estadual a fechar e destruir as escolas no campo.

Constatamos, diante da problemática aqui apresentada, ser necessário problematizar o (não)lugar da educação do/no campo no município, compreendendo-a na teia histórica da conflitualidade de interesses entre a produção voltada para valores de uso, e a produção que objetiva a reprodução do valor de troca.

A defesa de uma educação do/no campo como um projeto em construção tem alicerce na discussão que envolve projetos opostos de desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos que o fechamento de escolas faz parte de uma ideologia que tem no neoliberalismo suas bases. Ideologia esta que evoca uma racionalidade para o Estado, que tem como princípio, por um lado, a austeridade, com o enxugamento da máquina pública cessando os desperdícios. Por outro, o fechamento das escolas no campo, corrobora o projeto hegemônico para apartar crianças e jovens de sua realidade, de sua comunidade, facilitando a incorporação de valores opostos à cultura camponesa e seu modo de vida. Esse aspecto tem rebatimentos diretos na reprodução camponesa.

Compreendemos que quando se fala em educação, se tem em mente projetos de sociedade que devem ser disputados, se assim desejamos uma educação popular, voltada para os anseios da classe trabalhadora. Concluímos, nesse sentido, que para tanto, não devemos perder de vista a demanda de uma educação no/do campo, que tenha o trabalho como elemento basilar do fazer pedagógico, fundamentado na historicidade da produção material. É na práxis que se pode avançar na luta por uma educação do/no campo, que envolve, antes de tudo, a luta pelo projeto efetivo de Reforma Agrária, pela defesa da natureza, como partes de uma totalidade de necessidades históricas postas como desafios que devemos superar.

Assim, torna-se necessário não só ir de encontro ao fechamento de escolas no campo. É preciso questionar e evidenciar os motivos colocados pelas autoridades competentes para a realização desse processo, visivelmente defendido por uma parcela da sociedade que visa uma educação voltada para a formação de sujeitos que se integrem à linha produtiva econômica, tanto na cidade quanto no campo.

## **Referências**

AGÊNCIA IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 jul. 2021

ALMEIDA, B. T. de; PAZ, E. O. de. Fechamento de escolas do campo: silenciamento do direito à educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Fortaleza CE. **Anais...** ISBN: 2358-8829.

ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. In: ALVES, G. **A natureza do capital**. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. p. 15-30. ISBN 978-85-99728-10-9.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. ISBN 85-11-01020-3.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 Disponível em: <https://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

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

CAMPOS, C. S. S. **A face feminina da pobreza em meio a riqueza do agronegócio: trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

CARVALHO, T. S. S. de. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. São Cristóvão-Sergipe, 2021. Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Tese. Doutorado em Geografia.

CONCEIÇÃO, A. L. Jovens andarilhos no curto ciclo do capital. **Okara: Geografia em debate**, v. 1, n. 1, p. 77-100, 2007. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 29 set. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DE MOITA BONITA. **Decreto Municipal n. 476 de 13 de agosto de 2018**. Dispõe sobre “autoriza o poder executivo a demolir prédios públicos de escolas municipais desativadas e dá outras providências”. Disponível em <https://sai.io.org.br/se/moita bonita/site/diariooficial>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. ISBN 978-85-7743-344-5

GONÇALVES, J. R. Uma nova Geografia Escolar a partir da Base Nacional Comum Curricular: apontamentos sobre os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 05, n.º. 1, 2022. p. 191-216. ISSN 2594-9616.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil/Sergipe/Moita Bonita**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/moita-bonita/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/moita-bonita/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 12 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Censo escolar - sinopse**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/moita-bonita/pesquisa/13/78117?tipo=grafico&indicador=78053>. Acesso em: 02 fev. 2023.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo - Memórias**. Brasília: UNB, 1999.

MARQUES, L. de S. Por que defender as escolas (ainda que somente) no campo? Uma crítica a partir do Sertão Alagoano. In: LIMA, L. G.; MARQUES, L. de S. (org.) **Semiárido Brasileiro: terra, território, trabalho e educação**. Maceió: EDUFAL, 2021.

MELLO, A. F. de. **Marx e globalização**. São Paulo: Boitempo, 1999.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. U. de. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Iãnde Editorial, 2016.

OLIVEIRA, V. D. de. **As tecnologias e suas interfaces no campo como estratégia de controle do capital**. 2007. 220f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, novembro de 2007.

PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. Argumentos: **Revista de Filosofia**. Fortaleza, ano11, n. 21, p. 220-231, jan.-jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/41057>. Acesso em: 11 maio 2021.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

RODRIGUES, A. C. da S. et al. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>.

SANTOS, F. P.; LIMA, M. I. B.; SANTOS, J. de L. O fechamento de escolas no campo como negação do modo de vida camponês. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, SINGA, 9., 2019, Recife. **Anais...** Recife: Ed. UFPE, 2019, p.7638-7649.

SAVIANNI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Políticas Educacionais Brasileiras**. Palestra proferida durante a semana de abertura do ano letivo de 2015 na UFBA. TV UFBA, 3 mar. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/uhomL5IUoFk> Acesso em: 16 dez. 2019.

Recebido em 11/08/2022

Aceito para publicação em 30/12/2022