



**CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III – GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

SALIEL PESSOA DA SILVA

**O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSISTÊNCIA DO
FECHAMENTO DE ESCOLAS NAS COMUNIDADES RURAIS**

**GUARABIRA-PB
2023**

SALIEL PESSOA DA SILVA

**O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSISTÊNCIA DO
FECHAMENTO DE ESCOLAS NAS COMUNIDADES RURAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado ao departamento de Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação.

Orientador(a): Profa. Ma. Kamila Karine dos Santos Wanderley.

**GUARABIRA-PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, Saliel Pessoa da.

O paradigma da educação do campo [manuscrito] :
persistência do fechamento de escolas nas comunidades
rurais / Saliel Pessoa da Silva. - 2023.

31 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2024.

"Orientação : Profa. Ma. Kamila Karine dos Santos
Wanderley, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH. "

1. Educação do Campo. 2. Fechamento de Escolas. 3.
Paradigmas. 4. Políticas Públicas e Educação. I. Título

21. ed. CDD 361.25

SALIEL PESSOA DA SILVA

**O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSISTÊNCIA DO
FECHAMENTO DE ESCOLAS NAS COMUNIDADES RURAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado ao departamento de Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação.

Aprovada em: 31 / 10 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Kamila Karine dos S. Wanderley

Prof^a. Ma. Kamila Karine dos Santos Wanderley (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Bruno Mota Braga

Prof^o. Dr^o. Bruno Mota Braga
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

João Matias de O. Neto

Prof^o. Dr^o. João Matias de Oliveira Neto
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O possível você é capaz de fazer, o impossível
Deus fará por você!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Paulo Freire).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas da Educação do Campo.....	13
Quadro 2 - Análise Comparativa: Sustentando o Fechamento de Escolas do Campo vs. Fortalecendo Escolas do Campo.....	22

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	11
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	12
3.1 O paradigma da Educação do Campo.....	12
3.2 Persistência do fechamento de escolas do campo.....	21
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS.....	28

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSISTÊNCIA DO FECHAMENTO DE ESCOLAS NAS COMUNIDADES RURAIS

Autor: Saliel Pessoa da Silva¹

Orientadora: Kamila Karine dos Santos Wanderley²

RESUMO

Tendo em vista que o presente estudo trata sobre o Fechamento de Escolas do Campo, foi necessário investigar se algum dos paradigmas apontados sobre a Educação do Campo contribui para o caso estudado. Objetiva-se, com este trabalho, analisar o paradigma da Educação do Campo considerando os diferentes modelos presentes nesse contexto e investigar a persistência do Fechamento de Escolas do Campo nas comunidades rurais. De forma mais específica, buscou-se: a) Investigar as principais características e conceitos relacionados à Educação do Campo; b) Identificar os diferentes paradigmas presentes na Educação do Campo, incluindo o Paradigma da Educação Rural-Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo, o Paradigma Rural Contra-Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo Crítico e o Paradigma da Educação do Campo Funcional e c) Investigar a persistência do Fechamento de Escolas do Campo e analisar as razões por trás desse fenômeno. O arcabouço teórico do trabalho em questão fundamentou-se nos escritos de Pires (2012), Silva et al., (2014), Rodrigues; Marques e Rodrigues (2017) Oliveira, Silva e Silva (2023), dentre outros estudiosos que contribuíram para a compreensão e debate da temática. A metodologia envolveu uma revisão sistemática da literatura, incluindo livros, artigos científicos, documentos governamentais e relatórios de pesquisa sobre Educação do Campo, fechamento de escolas do campo e políticas públicas educacionais, seguida de uma análise crítica para atender aos objetivos estabelecidos. Diante disso, verificou-se que o paradigma Rural-Hegemônico está ligado ao fechamento de escolas do campo. Portanto, tal modelo contribui com os argumentos que usam para tentar justificar tal processo, ou seja, o mesmo se apresenta como desfavorável a uma Educação do Campo que valorize os sujeitos do campo, tendo em vista de que são sujeitos com especificidades e que precisam de uma educação diferenciada e de qualidade. Foi possível concluir que os paradigmas mencionados na pesquisa têm um papel significativo na formação da Educação do Campo atual. O Paradigma Rural-Hegemônico, por sua vez, está associado ao fechamento de escolas rurais, prejudicando a valorização dos sujeitos camponeses, suas culturas, conhecimentos e formas de vida na Educação do Campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Fechamento de Escolas. Paradigmas. Políticas Públicas e Educação.

ABSTRACT

Considering that the present study deals with the Closing of Rural Schools, it was necessary to investigate whether any of the paradigms mentioned about Rural Education contribute to the case studied. The aim of this work is to analyze the Rural Education paradigm considering the different models present in this context and to investigate the persistence of Rural School Closures in rural communities. More specifically, we sought to: a) Investigate the main

¹ Licenciando no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Professora Orientadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

characteristics and concepts related to Rural Education; b) Identify the different paradigms present in Rural Education, including the Rural-Hegemonic Education Paradigm, the Rural Education Paradigm, the Counter-Hegemonic Rural Paradigm, the Critical Rural Education Paradigm and the Functional Rural Education Paradigm and c) Investigate the persistence of Rural School Closures and analyze the reasons behind this phenomenon. The theoretical framework of the work in question was based on the writings of Pires (2012), Silva et al., (2014), Rodrigues; Marques and Rodrigues (2017) Oliveira, Silva and Silva (2023), among other scholars who contributed to the understanding and debate of the topic. The methodology involved a systematic review of the literature, including books, scientific articles, government documents and research reports on Rural Education, closure of rural schools and public educational policies, followed by a critical analysis to meet the established objectives. Given this, it was found that the Rural-Hegemonic paradigm is linked to the closure of rural schools. Therefore, this model contributes to the arguments they use to try to justify such a process, that is, it presents itself as unfavorable to a Rural Education that values rural subjects, considering that they are subjects with specificities and who need differentiated and quality education. It was possible to conclude that the paradigms mentioned in the research have a significant role in the formation of current Rural Education. The Rural-Hegemonic Paradigm, in turn, is associated with the closure of rural schools, harming the appreciation of peasant subjects, their cultures, knowledge and ways of life in Rural Education.

Keywords: Rural Education. School Closures. Paradigms. Public Policies and Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade em geral. Nesta perspectiva, os povos do campo também têm direito a mesma como integrantes desta sociedade. A reivindicação por uma educação que vise o contexto social desses povos e leve em conta suas especificidades tem ganhado destaque nos últimos anos, pois se identificou que seu direito a uma educação de qualidade, que se dê no local de sua comunidade, tem sido ameaçado pelo processo de Fechamento de Escolas do Campo.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o paradigma da Educação do Campo, considerando os diferentes modelos presentes nesse contexto e investigar a persistência do fechamento de escolas do campo nas comunidades rurais. Nesse sentido, como objetivos específicos, se tem: a) Investigar as principais características e conceitos relacionados à Educação do Campo; b) Identificar os diferentes Paradigmas presentes na Educação do Campo, incluindo o Paradigma da Educação Rural-Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo, o Paradigma Rural Contra-Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo Crítico e o Paradigma da Educação do Campo Funcional e c) Investigar a persistência do Fechamento de Escolas do Campo e analisar as razões por trás desse fenômeno.

Este estudo tem como questão central responder ao seguinte questionamento: quais são os principais fatores que contribuem para a persistência do fechamento de escolas do campo e quais os argumentos utilizados para justificar esse fechamento de escolas nas comunidades rurais?

A escolha desse tema se dá devido à observação do fechamento de escolas localizadas no campo. Para tanto, para que se tivesse mais conhecimento concreto sobre essa temática, foi preciso investigar o caso. Dessa forma, a maior motivação é descobrir o porquê do aumento desse fechamento, bem como defender os direitos do povo do campo, que, dentre tantos outros, encontra-se, também, o de estudar em escolas localizadas no seu território.

Com o intuito de inspirar uma motivação coletiva, se almeja levar o leitor a refletir profundamente sobre os paradigmas que permeiam a Educação do Campo. Convidando a todos a questionarem-se acerca do fechamento de escolas que temos testemunhado nos últimos anos e a exigir explicações dos órgãos responsáveis. Além disso, é imprescindível que haja uma pressão por políticas públicas robustas e eficazes que fortaleçam a Educação do Campo, uma vez que haverá uma carência de recursos fundamentais para garantir uma educação de qualidade. A urgência na implementação de tais políticas é evidente, conforme este estudo.

A vista disso, este trabalho contempla as seções em ordem sequencial de tópicos-chaves, as quais são de grande importância para pesquisa. São elas: fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos dados e as considerações finais. Na fundamentação teórica, encontra-se: 3.1 O paradigma da Educação do Campo e 3.2 Persistência do Fechamento de Escolas do Campo.

A metodologia foi conduzida por meio de uma abordagem bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos científicos, documentos governamentais e relatórios de pesquisa relacionados à Educação do Campo, ao fechamento de escolas do campo e às políticas públicas educacionais. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura, seguida de uma análise crítica dos materiais selecionados, visando alcançar os objetivos propostos.

Na análise e discussão dos dados, são depositados os resultados e reflexões por temáticas, sendo eles: Uma breve reflexão sobre o(s) Paradigma(s) da Educação do Campo e os possíveis motivos que levam ao Fechamento de Escolas do Campo. Por fim, as considerações finais que retomam pontos marcantes dos resultados obtidos na pesquisa e sugestões para novos estudos.

2 METODOLOGIA

Para a realização de tal investigação, foi optado pela pesquisa bibliográfica e documental. Com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) vai dizer que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Esse tipo de pesquisa foi escolhido pela falta de tempo hábil para a realização de uma pesquisa de campo. Além disso, foram considerados pertinentes os possíveis problemas que poderiam acontecer, tais como: a negativa de alguns envolvidos nestes estudos, bem como a perseguição à pessoa do pesquisador, por se tratar de uma problema ligado diretamente à gestão da educação por parte do município. Assim, ao analisar as possibilidades, foi compreendido e julgado que seria melhor uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental.

Foi considerado, também, que este tipo de pesquisa atenderia e ajudaria a compreender o objeto de estudo: o(s) Paradigma(s) da Educação do Campo e os possíveis motivos que levam ao Fechamento de Escolas do Campo, além dos argumentos que são utilizados para tentar justificar esse evento.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem bibliográfica baseada na análise de livros e artigos científicos, como “A história e cultura das diferentes populações (Pires, 2012)”; “Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos (Silva et al., 2014)”; “Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2017)” e “Fechamento das escolas do Campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta (Oliveira; Silva; Silva, 2023)”.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma busca sistemática em bases de dados, como, por exemplo: a *Scielo*³. Como palavra-chave foi utilizada, por exemplo, “fechamento de escolas” para identificar os estudos mais pertinentes ao tema. O trabalho recorreu a artigos científicos já publicados e que são relacionados à temática, apontando uma análise e discussão sobre os aspectos que envolvem o tema apresentado.

Na perspectiva da pesquisa documental, que, segundo Gil (2002, p. 45), “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (Gil, 2002, p. 45). Se utilizou, ainda, alguns documentos governamentais: Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008); Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (IBGE, 2018); Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD contínua 2019); (IBGE, 2019) e relatórios de pesquisa relacionados à Educação do Campo referentes ao fechamento de escolas do campo e às políticas públicas educacionais.

Realizou-se uma revisão sistemática da literatura, seguida de uma análise crítica dos materiais selecionados, visando alcançar os objetivos propostos.

Foi realizada uma seleção de artigos científicos a fim de investigar e debater os elementos que circundam os tópicos do trabalho. Esta análise bibliográfica foi considerada crucial para se familiarizar com os estudos prévios sobre os tópicos. Conforme afirma Sousa et al., (2021, p. 65), “[...] a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada”.

A avaliação dos dados foi conduzida com uma abordagem qualitativa. Os trabalhos selecionados foram examinados e interpretados, ressaltando os temas primordiais, conceitos relevantes e descobertas relacionados ao Paradigma da Educação do Campo e à persistência do fechamento de escolas do campo e seus reflexos nas comunidades rurais. Foi empreendida a identificação de diferenciação entre os paradigmas, bem como o Paradigma da Educação Rural-Hegemônico que se mostra presente no fenômeno do Fechamento das Escolas do Campo.

É imperativo reconhecer que a pesquisa bibliográfica possui limitações intrínsecas. Os resultados estão delimitados pelas informações disponíveis na literatura examinada e podem espelhar as opiniões e conclusões dos autores dos estudos selecionados. Além disso, o viés pode ser introduzido na análise dos dados devido à subjetividade na escolha dos estudos.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não perde sua validade, pois a mesma possibilita um maior aprofundamento em relação ao tema que foi estudado e à sua investigação, fato imprescindível quando se pretende desenvolver um trabalho tão importante quanto proposto. Desse modo, embora haja limitações, a natureza deste estudo é válida e foi importante neste processo de investigação.

A despeito destas restrições, acredita-se que este estudo proporcionará um entendimento sobre os Paradigmas da Educação do Campo e sobre o processo de Fechamento de Escolas localizadas no Campo. Isso será alcançado por meio da leitura e análise do trabalho aqui exposto. Os resultados obtidos serão fundamentais para sustentar teoricamente o tema em questão e contribuir para o fortalecimento da luta contra o fechamento das escolas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

³Sigla de *Scientific Electronic Library Online*. Trata-se de um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos. Ou seja: através da SciELO permite-se o acesso eletrônico aos artigos completos de revistas da Argentina, do Brasil, do Chile, da Colômbia, de Cuba, da Costa Rica, da Venezuela, da Bolívia, do Peru e do Uruguai.

Aqui, constam os fundamentos da discussão sobre o referido tema. Nesta perspectiva, estão elencadas as concepções e, claro, as ideias de alguns autores que se debruçaram sobre o estudo da temática e que tiveram destaque no campo da educação, bem como apresentar trechos de documentos oficiais. A seção é dividida em subseções que abordam: uma breve reflexão sobre o(s) Paradigma(s) da Educação do Campo e os possíveis motivos que levam ao Fechamento de Escolas do Campo.

3.1 O paradigma da Educação do Campo

Antes de começar a analisar o Paradigma da Educação do Campo, é importante compreender o que seria Paradigma. Segundo Neto (2011), “[...] a palavra paradigma é comumente definida nos dicionários pelos vocábulos exemplo, modelo, padrão, contudo, tal como vem sendo empregada nas discussões contemporâneas das Ciências Humanas[...]” (Neto, 2011, p. 345). Portanto, podemos compreender o Paradigma como modelo ou padrão.

Para Kuhn, o conhecimento científico é definido basicamente pela adoção de um paradigma, é um paradigma nada mais é do que uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos. (Neto, 2011, p. 347).

Ou seja, o Paradigma é uma estrutura mental que é composta por várias teorias, métodos e dentre outros que servem, parafraseando Neto (2011), para organizar a realidade de seus eventos. Portanto, podemos inferir que o Paradigma é uma estrutura muito complexa e que possui fatores filosóficos e psicológicos. De modo geral, esse modelo é aquilo que alguns membros de certa comunidade partilham. Se partilham de um paradigma, logo são considerados uma comunidade científica.

O presente estudo destaca a busca por uma compreensão sobre o seguinte questionamento: quais são os principais fatores que contribuem para a persistência do fechamento de escolas do campo e quais os argumentos que se utilizam para justificar esse fechamento de escolas nas comunidades rurais? Portanto, buscamos analisar o(s) Paradigma(s) da Educação do Campo, para uma compreensão mais profunda da Educação do Campo e dos Paradigmas que a cercam, a fim de que se busque respostas sobre o fechamento de escolas do campo, analisando também os argumentos que usam para fechar escolas na zona rural.

É primordial discutir sobre o conceito de Educação do Campo. Educação essa que teve sua concepção forjada na luta pela terra e também por políticas públicas que são fruto de movimentos e organizações sociais do campo que se destacaram no Brasil ao longo do tempo. Nesse contexto, as organizações sociais foram introduzindo, aos poucos, em suas pautas de luta a Educação do Campo e posteriormente criaram uma concepção para a mesma, já que a reivindicavam como direito.

Nesta direção, a concepção de Educação Escolar do Campo se pauta segundo a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, nos níveis de ensino destinados à população rural no Brasil, e que destina-se ao atendimento às populações rurais nas mais variadas formas de produção de vida desses povos.

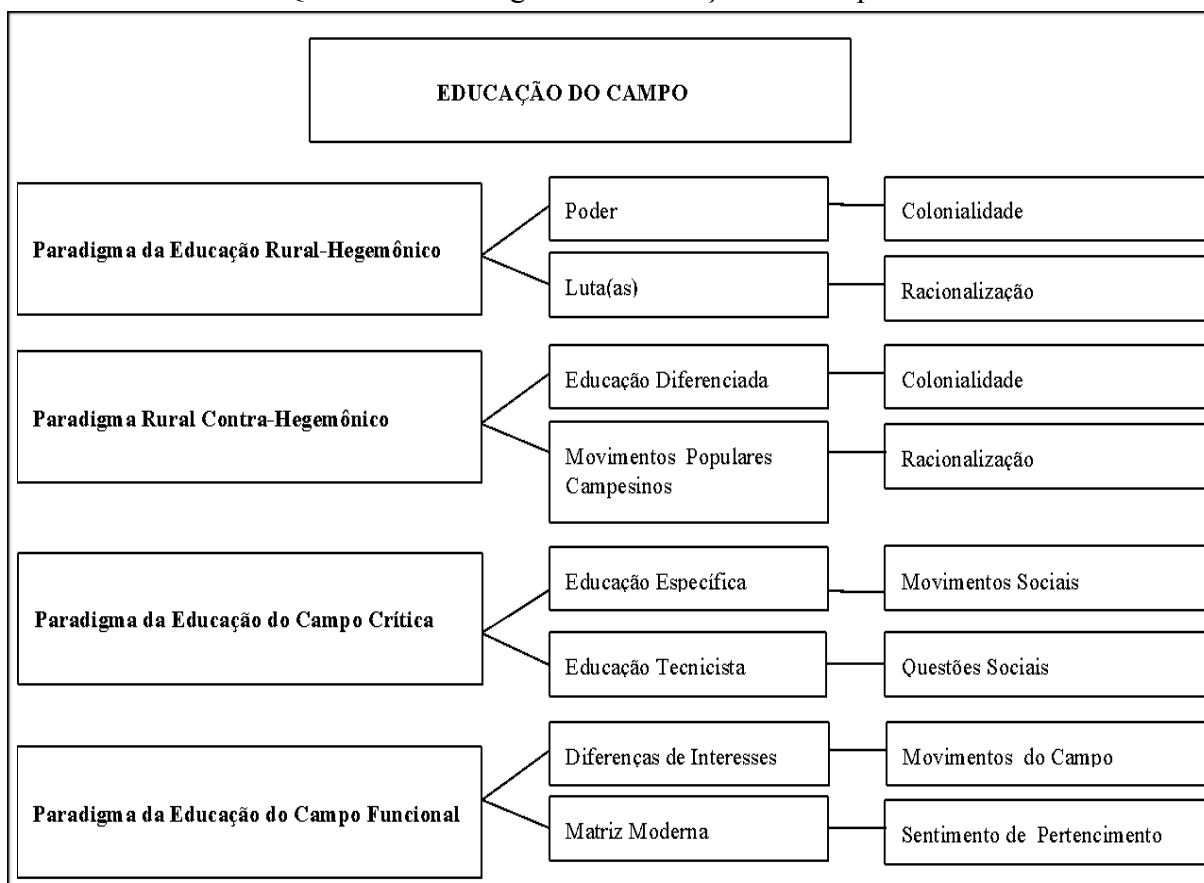
Considerando o Paradigma⁴ da Educação do Campo, cuja origem emerge na luta pelo reconhecimento do ambiente rural, como um espaço de vivência legítimo e da promoção de um modelo de progresso que se opõe à hegemonia estabelecida pelo paradigma de

⁴ Paradigma - Exemplo ou padrão a ser seguido; modelo: ir à igreja aos domingos é um dos paradigmas associados ao cristianismo. Padrão já estabelecido; norma: as empresas seguem o que é imposto pelo paradigma de mercado. (Paradigma, 2023).

desenvolvimento predominante. Vários paradigmas se manifestam na Educação do Campo, os quais merecem destaque nesta discussão.

A seguir, serão apresentados os seguintes paradigmas: Paradigma da Educação Rural-Hegemônico, o Paradigma Rural Contra-Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo Crítico e o Paradigma da Educação do Campo Funcional⁵.

Quadro 1 - Paradigmas da Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Silva *et al.*, (2014).

Silva *et al.*, (2014) aborda, em suas reflexões, que o primeiro é o Paradigma da Educação Rural-Hegemônico que tem como base a matriz colonial de poder e, em seguida, se tem o Paradigma da Educação do Campo cuja referência se constitui das especificidades dos povos camponeses.

Ainda segundo Silva *et al.*, (2014), existem mais dois paradigmas: “Ao nosso ver, existem ainda mais dois paradigmas que precisam ser discutidos: Paradigma Rural Contra-Hegemônico e Paradigma da Educação do Campo Funcional” (Silva *et al.*, 2014, p. 10). Segundo os autores: “Estes paradigmas coexistem assimetricamente tanto na luta pela concepção e implementação das políticas públicas de Educação do Campo como nas práticas cotidianas das escolas dos territórios rurais.” (Silva *et al.*, 2014, p. 10).

No paradigma da Educação Rural-Hegemônico, destaca-se o poder da matriz colonial sobre os colonizados, os conflitos e lutas dos povos dos camponeses contra esse poder. Nesta

⁵ Funcional - Desenvolvido ou executado para ser eficaz, para obter o máximo de próprias capacidades, para ser prático, útil; utilitário, eficaz. (Funcional, 2023).

perspectiva, faz-se necessário compreender a face Decolonial⁶ dos paradigmas presentes na educação dos territórios rurais.

Silva et al., (2014) aborda que a vertente Pós-Colonial traz a tona uma nova visão não europeia sobre todo um contexto de luta desses povos por uma educação específica e diferenciada, como é possível ver a seguir: “Esta vertente torna possível uma visão não europeia do contexto Latino-americano, dentro do qual está a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada” (Silva et al., 2014, p. 12).

Esses autores abordam que os povos do campo foram submetidos à Racionalização⁷, foram alocados à inferioridade racial que condicionou os papéis sociais desses povos e isso, por sua vez, afetou as questões políticas, epistêmicas e, inclusive, educacionais. Essa racionalização teve grande reflexo negativo que ainda persiste até os dias atuais, como no acesso à terra e ao trabalho. Conforme se observa:

Ancorados neste pilar da Racialização, os povos do campo foram alocados à inferioridade racial, que condiciona os papéis sociais, políticos, epistêmicos e educacionais ocupados pelos povos do campo ao não-lugar e, conseqüentemente, ao não-sujeito. Desde o princípio do Colonialismo, a Racialização foi utilizada como forma de demarcação e de distribuição das riquezas na perspectiva da divisão racial do trabalho, que teve como grande expressão o latifúndio. (Silva et al., 2014, p. 13).

O território rural foi o eixo onde a Colonialidade⁸ se manifestou com veemência. O fato é que ao longo da colonialidade no Brasil os povos camponeses foram considerados inferiores e, dessa forma, esses povos não eram considerados capazes de produzir conhecimento. Sendo assim, havia a prevalência de poder da matriz colonial imposta aos sujeitos do campo. Essa inferiorização da condição de ser camponês, instaurou a Colonialidade do Ser, conforme destaca Silva et al., (2014):

No território rural este eixo da Colonialidade se manifesta impondo a validade epistêmica ao locus urbano e descredibilizando as epistemologias camponesas, originadas das matrizes culturais desses povos considerados inferiores e, portanto, não validados a produzir conhecimento. Tanto o conhecimento e as formas de produzi-lo, quanto o padrão racial considerado legítimo pela matriz colonial de poder desembocam na inferiorização da condição de ser camponês, instaurando a Colonialidade do Ser. (Silva et al., 2014, p. 15).

Neste sentido, uma das maiores preocupações que perduram até os dias atuais é que essas pessoas se desvinculam de seus saberes e de suas tradições. Uma confirmação é a de que a Colonialidade não tinha nenhuma preocupação com a identidade desses sujeitos camponeses. O modelo de ser baseava-se principalmente na perspectiva cristã, modo usado para ‘domesticação’ e passagem da verdade que os colonizadores queriam. Dessa forma, os camponeses perdiam a sua condição de ser e passavam a imitar o modelo que lhes era imposto.

⁶ Decolonial - É uma condição derivada da colonialidade, ou seja, é um movimento de resistência tanto teórico, como prático, político e epistemológico, que é contrário à lógica da modernidade/colonialidade. (Soares 2020).

⁷ Racionalização - [Psicanálise] Procedimento de teor defensivo através do qual uma pessoa demonstra uma explicação plausível, ou moralmente aprovável, para ações, comportamentos, sendo que os reais motivos não são percebidos. (Racionalização, 2023).

⁸ Colonialidade - A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população no mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. (Quijano 2000, p. 342).

Portanto, a luta dos povos camponeses pela educação se constitui na diferença propositiva em relação aos territórios urbanos hegemônicos. Dessa maneira, compondo a Diferença Colonial, que se caracteriza por ser a resposta à coerção programada ou exercida ao longo do tempo pela Colonialidade do Poder.

Ainda, para o autor, sobre a relação entre a fronteira e a Interculturalidade, “A fronteira pode ser habitada pela Interculturalidade. O impulso da Interculturalidade é a experiência dos povos afetados pelo modelo colonial de dominação, como forma de afirmar as diferentes culturas, através do diálogo”. (Silva et al., 2014, p. 16). Por isso, embora afetados pelo modelo colonial de dominação, os povos do campo devem reafirmar suas diferentes culturas através do diálogo.

Segundo Silva et al., (2014), a Interculturalidade Funcional parte exclusivamente da oficialização das diferenças culturais. A inclusão pacífica das culturas surgem enquanto *slogan* de reconhecimento e de afirmação das mesmas; no entanto, a oficialização de suas demandas se enquadra nas estruturas de poder já estabelecidas na sociedade.

Fato é que a Interculturalidade é insuficiente para o trato das demandas das culturas que passaram pela colonização. O termo Funcional se refere à adequação das diferenças “[...] culturais ao modelo de Estado hegemônico e monocultural, de modo a deixar intocáveis as estruturas do poder que o alicerçam” (Silva et al., 2014). Esta Interculturalidade é insuficiente no trato com as demandas das culturas colonizadas. Dessa forma, permanece a necessidade de romper com as estruturas Modernas/Coloniais. Para isso, um caminho possível para o rompimento é a Interculturalidade Crítica.

Constata-se que a educação camponesa foi sonogada por muitos anos e a responsável foi a Colonialidade em seus vários eixos, conforme já visto. Inclusive, a primeira forma de educação foi assistencialista, tecnicista e compensatória, ou seja, uma “educação” que não se preocupava em educar os sujeitos camponeses nos seus territórios, tal como se vê nas falas a seguir:

A educação camponesa foi por anos sonogada por meio da Colonialidade em seus vários eixos. Quando emergem as primeiras sinalizações de preocupação com a oferta de educação para os sujeitos camponeses, esta se dá de maneira assistencialista, tecnicista e compensatória com o objetivo de fixar os sujeitos camponeses nos seus territórios, mas em obediência à agenda urbana de desenvolvimento, configurando o Paradigma da Educação Rural Hegemônica. (Silva et al., 2014, p. 19).

Em suas reflexões sobre o Paradigma hegemônico, Silva et al., (2014), dialoga que é hegemônico justamente porque os sujeitos que protagonizam pertencem às elites dirigentes do país:

Este Paradigma é hegemônico porque os sujeitos que o protagonizam constituem as elites dirigentes do país, com predominância da elite crioula em um contexto de crescente industrialização e urbanização que subalterniza os territórios rurais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, epistêmicas e educacionais. (Silva et al., 2014, p. 20).

Ao longo do tempo, os sujeitos rurais (camponeses) foram considerados sujeitos de favor, já os sujeitos urbanos eram sujeitos de direito. Nesta “[...] distinção, os Sujeitos de Direito são urbanos e impõem as referências urbanas de educação como válidas” (Silva et al., 2014, p. 20). Portanto, se evidencia a disparidade no trato e nas relações de poder, fato é que essa dominação ainda se apresenta no país.

Sobre a Educação Rural hegemônica, Silva et al., (2014) afirma que:

A Educação Rural-hegemônica se manifesta de diferentes maneiras ao longo da história da educação brasileira. As primeiras preocupações com a educação nos territórios rurais coincidem com a distinção entre campo e cidade. Neste contexto, as décadas de 1920 e 1930 são significativas, uma vez que nestas introduz-se uma mudança das bases produtivas da economia brasileira e estas de ser predominantemente agrícolas para aderir ao curso industrial em formação no Brasil. (Silva et al., (2014, p. 20).

Dessa forma, se percebe que essa educação se deu de forma distinta ao longo da história da educação brasileira, isto é, se preocupou em fazer acontecer um tipo de educação para os sujeitos do campo e outro para os sujeitos da zona rural, mas não na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade e que levasse em consideração as especificidades dos povos campestres, mas sim uma educação que visava formar trabalhadores de acordo com o que a indústria desejava, que era uma mão de obra qualificada.

Sobre a primeira forma de educação que foi oferecida a essas populações, se tem a educação higienista, ou seja, que se preocupava apenas de cuidar e higienizar os sujeitos, que eram taxados como “rudes” e “atrasados”. Na segunda forma de educação, prevalece o sentido comunitário, isto é, o de fazer com que essas pessoas criassem um sentimento de pertencimento aos seus territórios, para que não fossem para a zona urbana atrás de melhores condições de vida. Esse tipo de educação ainda considerava os saberes campestres como inferiores e folclóricos.

Na primeira, a educação surge como meio ou possibilidade de higienizar os sujeitos classificados como “rudes”, “atrasados”, “grossos” e “sujos”. Neste sentido, dificilmente a fixação dos sujeitos campestres aconteceria sem que houvesse as condições básicas para tal, como por exemplo, saneamento e higiene pessoal. Na segunda, a educação assume um sentido comunitário, que visa a desenvolver nos sujeitos campestres o sentimento de pertencimento aos seus territórios. Este sentimento de pertencimento tinha como finalidade não declarada a contenção dos inchaços demográficos nos territórios urbanos. A educação comunitária, ao assumir uma concepção localista e funcional aos interesses do desenvolvimento urbano, trata os saberes campestres como inferiores e folclóricos. Por isto tais saberes não podem ser referências de conhecimentos válidos a serem aprendidos pelos alunos que estudam nas escolas localizadas nos territórios rurais. (Silva et al., 2014, p. 20-21).

Nesta perspectiva, essas formas de educação eram totalmente obedientes aos padrões urbanos e percebe-se que foram usadas para que a dominação dos sujeitos da zona urbana permanecesse sobre os sujeitos da zona rural, como afirma Silva et al., (2014):

A higienização e a educação comunitária, obedientes aos padrões urbanos, foram utilizadas como pretexto para que os auto ditos civilizados se mantivessem fincados na Colonialidade do Poder. Para tanto, se nutria uma postura hierárquica superior por serem urbanos, limpos e civilizados e em contrapartida os sujeitos dos territórios rurais eram concebidos como “jecas tatus”, “rudes”, “grossos” e “sujos” que emergiram das “brenhas urbanas”. Estas formas de conceber a educação nos territórios rurais se aliam à perspectiva tecnicista preconizada pelo modelo colonial em curso. (Caldart; Molina; Arroyo, 2004 apud Silva et al., 2014, p. 21).

Como se observou durante a história da educação no Brasil, a educação tecnicista ganhou força e destaque com o modelo industrial do país no período histórico. Fato é que passaram a preparar esses sujeitos para se aproveitar de uma mão de obra barata. Explorando-os. Por isso, no Paradigma Rural-Hegemônico, o campo era visto apenas como um mero fornecedor alimentício para a zona urbana.

Neste ínterim, a educação tecnicista ganha forma com a consolidação do modelo industrial implantado no Brasil. Como demanda mercadológica, o campo passou a ser visto como lócus geográfico que tinha mão-de-obra barata, portanto, passível de ser explorada. No Paradigma Rural Hegemônico, o campo é visto como apêndice da cidade ou como mero fornecedor alimentício. (Silva et al., 2014, p. 21).

Este modelo de Educação acontecia exclusivamente nos territórios rurais, jamais nos territórios urbanos. Uma educação para os camponeses, mas não para eles e com eles. De acordo com eles, a educação não atendia às suas especificidades, apenas às dos camponeses.

Esta educação acontecia nos territórios rurais, mas não os tomando como lócus epistêmicos válidos. A educação ofertada atendia a modelos de sociedade que não eram os camponeses. Uma educação nos territórios rurais, para os sujeitos camponeses, mas não com eles; não de acordo com as suas especificidades em função de modelos de sociedade Outros. (Silva et al., 2014, p. 22).

Silva et al., (2014) faz uma crítica ao modelo de Educação Rural-hegemônico:

A educação, na perspectiva do Paradigma da Educação Rural-Hegemônico é produtora e reprodutora de assimetrias e epistemicídios. As contestações a este modelo de educação quase sempre se revestiram de educação compensatória. Esta busca compensar a hierarquização produzida de maneira paliativa e não toca nas causas da produção das desigualdades educacionais que ajudam a legitimar as assimetrias sociais. (Silva et al., 2014, p. 22).

Dessa forma, se observa que o Paradigma da Educação Rural-hegemônico foi prejudicial apenas para os povos do Campo. Ao longo do tempo, sonegaram uma educação de qualidade, oferecendo uma educação compensatória, que tinha outras preocupações, como, por exemplo, continuar a dominação sobre os sujeitos do Campo. Em nenhum momento se preocuparam em formar sujeitos conscientes de seus deveres e direitos perante a sociedade, sujeitos críticos e reflexivos que atuam para mudar sua realidade e de seus povos.

O paradigma rural Contra-Hegemônico ganhou força no decorrer do tempo, no período que vai entre 1950 e 1960. Os sujeitos camponeses lutavam por uma educação diferente da ofertada, eles resistiam e denunciavam a descontextualização e o descaso com a educação que era ofertada aos territórios rurais no período.

A luta e reivindicações desses povos não eram só pela terra, mas também por uma educação que se desse no local onde habitavam e que levasse em conta o modo de vida camponês. No entanto, a luta pela terra era o principal objetivo. A partir da organização era possível pensar uma educação que os auxiliasse nas lutas que travavam.

É característica desses Movimentos a luta baseada numa concepção política que prezava pela Reforma Agrária e pela educação que levasse em conta o modo de vida camponês. A bandeira de luta do Movimento Camponês passou a ser a luta pela terra. A respeito do trato dos povos camponeses com a terra, Fernandes e Molina (2004), defendem que trabalhar na terra e tirar dela a subsistência exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Por isso, a terra é vista como importante dimensão dos territórios rurais, que garante a identidade territorial, a autonomia e a organização política que permite pensar a educação como meio de luta para se garantir a uma nova realidade social desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. (Silva et al., 2014, p. 23).

Silva et al., (2014) alerta que, embora a educação ficasse em segundo plano, ela não se distanciava como parece. Sendo a educação muito importante para esta finalidade e a sua luta, os autores, sobre os interesses Contra-Hegemônicos, afirmam que “[...] para esta finalidade, a

educação escolarizada não estava distanciada da luta pela terra. Todavia, a luta priorizada por esta educação não atendia aos interesses coloniais, mas sim, Contra-Hegemônicos” (Silva et al., 2014, p. 23).

A defesa dos Movimentos Populares Campesinos foi e continua sendo muito importante, tendo em vista todos os percalços encontrados nas lutas. Tais lutas geraram reivindicações e lutas por uma sociedade justa que compreendesse a importância do conhecimento para o desenvolvimento do campo e da cidade. Tendo em vista que ambos necessitam um do outro, essa é a ideia: a busca por uma relação harmônica entre os dois e de respeito às identidades.

A defesa dos Movimentos Populares Campesinos, em virtude de uma educação específica e diferenciada para estes povos, estava atrelada a um projeto de sociedade que compreendesse a construção do conhecimento como processo de desenvolvimento realizado por meio do território material e imaterial do campo, tendo em vista as necessidades das identidades dos povos campesinos. Na constituição desse movimento de resistência ao modelo homogêneo de educação ofertada, o campo não é visto como apêndice da cidade. A relação campo-cidade se dará em um contínuum de interdependência onde a hierarquia não se sustenta, uma vez que o campo precisa da cidade bem como a cidade precisa do campo. (Wanderley, 2011 apud Silva et al., 2014, p. 23-24).

Nesta perspectiva, a do Paradigma Rural Contra-Hegemônico, observa-se que se abre a possibilidade de conquista da diferença que se perdeu no período colonial do Brasil. Dessa forma, os campesinos buscavam reconquistar as terras e os seus direitos políticos negados, e também tentavam implementar outro modelo de educação, uma educação inspirada em princípios socialistas, mas que esbarrou nas imposições ditatoriais do golpe militar, como se vê a seguir:

Desta forma, concebemos que no Paradigma Rural Contra-Hegemônico fez-se ascender à possibilidade de conquistas da Diferença Colonial, cuja ênfase estava na reconquista das terras e de direitos políticos para uma maior parcela da população brasileira. No âmbito educacional campesino houve tentativas de implantação de um modelo de educação inspirada em princípios socialistas, mas esta educação esbarrou nas imposições ditatoriais após o golpe militar de 1964”. (Faccio, 2012 apud Silva et al., 2014, p. 24).

Apesar de toda a repressão contra os movimentos sociais, os mesmos mantiveram suas bandeiras de luta, ou seja, não recuaram com estas repressões. É a partir desse momento que surgem outros debates e reivindicações válidas contra a ideologia de segurança militar que vigorava. Todas as lutas e reivindicações não pararam e se expandiram, pois pessoas comprometidas não abriram mão de seus direitos.

Conforme se vê nas falas de Silva et al., (2014):

Todavia, muitos Movimentos Sociais mantiveram suas bandeiras, mesmo sobre repressão, através de lutas políticas. Desde então, começaram a surgir debates e reivindicações contrárias à Ideologia de Segurança Militar e ao desenvolvimento tecnicista em curso. Houve nesse período muitas reivindicações dos Movimentos Sociais e de pessoas comprometidas com a Educação Popular por uma sociedade democrática que atendesse à liberdade dos cidadãos e a transformação das estruturas vigentes. (Silva et al., 2014, p. 24).

Portanto, pode-se concluir que a iniciativa que os Movimentos Populares do Campo tiveram através do Paradigma Rural Contra-Hegemônico, foi importante nas conquistas e, em especial, na conquista da educação escolarizada do campo, que teve uma proposta de afirmação dos povos campesinos que vivem e trabalham nas suas terras. Esse modelo

denunciava os limites impostos aos povos camponeses no Paradigma da Educação Rural-Hegemônico.

O Paradigma da Educação do Campo Crítico só foi possível de acontecer por causa dos eventos que constituíram o Paradigma Rural Contra-Hegemônico: lutas e reivindicações muito importantes para a população camponesa. Tais povos lutavam pela terra, mas também por uma educação voltada para a realidade e especificidades do seu povo. O Paradigma do Campo Crítico, por sua vez, se diferenciava do citado anteriormente.

O Paradigma Rural Contra-Hegemônico baseava-se na luta pela terra e o Paradigma da Educação do Campo Crítico se baseava na reivindicação de uma educação específica e diferenciada, conforme se observa nas reflexões de Silva et al., (2014):

Por sua vez, o Paradigma da Educação do Campo Crítico, ao reivindicar uma educação específica e diferenciada, coloca como protagonistas os povos camponeses e suas lutas históricas, incorporando de maneira mais significativa às questões de gênero, raça, sexualidade, território, unificadas pela Reforma Agrária. (Silva et al., 2014, p. 25).

Fato é que essa educação reivindicada e esperada não chegou, mesmo com a oficialização da Carta Magna, “[...] apesar da Constituição de 1988 garantir a universalização da educação básica, não estava previsto o direito à educação específica e diferenciada para os povos camponeses” (Silva et al., 2014, p. 26). A educação específica e diferenciada ainda não era realidade para os povos do campo.

Segundo Silva et al., (2014), só a partir de 1990 que tivemos reivindicações para uma educação condizente com a realidade do território rural, “[...] sob a influência dos Movimentos Sociais, a década de 1990 foi marcada pela reivindicação de uma educação para o território rural que tivesse identidade própria” (Silva et al., 2014, p. 26).

O Paradigma da Educação do Campo Crítico é constituído por todos os movimentos sociais que reivindicam uma educação para os povos do campo, pessoas que fazem o movimento seguir em frente em busca de uma nova perspectiva de educação que não seja de forma nenhuma a tecnicista e sim uma educação que possibilite uma formação crítica, de qualidade e emancipatória.

Destacamos na construção de órgãos (como a SECADI), de encontros (como as Conferências Nacionais de Educação do Campo) e da Legislação Específica para a Educação do Campo o protagonismo dos Movimentos Sociais que caracteriza o Paradigma da Educação do Campo Crítico. A reivindicação pela educação para os povos camponeses parte dos próprios sujeitos organizados em movimentos. Estes impulsionaram outro olhar para a Educação do Campo, esta não mais numa perspectiva tecnicista, mas sim que possibilitasse aos sujeitos habitantes do campo uma formação crítica, emancipatória e de qualidade (MUNARIN, 2006). (Silva et al., 2014, p. 27).

No Paradigma da Educação do Campo Crítico, é apresentada outra visão de território rural, que passa de um lugar de atraso para um lugar de produção de vida, nos aspectos culturais, sociais, epistêmicos, político e econômico. Este paradigma é importante e tem como pressuposto a participação dos diferentes povos que vivem no território rural.

Pode-se concluir que o Paradigma da Educação do Campo Crítico tem como base a participação e a luta por questões sociais, dentre elas, a educação. O paradigma aqui apresentado vai contra a lógica do Neoliberalismo, o que possibilita que os grupos sociais organizados resistam às pressões de um modelo de sociedade que é, de fato, capitalista e latifundiário.

O Paradigma da Educação do Campo Funcional se pauta na diferença de interesses. Por um lado, o interesse dos povos subalternizados e por outro lado, os interesses dos Estados

Nacionais, ou seja, os povos do campo têm um interesse que difere dos interesses dos estados, o povo campestre lutou e ainda luta por uma educação específica e diferenciada, já as elites usam a educação para reformular o modo de produção campestre.

Assim, as elites oferecem uma educação que visa a formação de trabalhadores capazes de atender ao modelo de produção que eles desejam para satisfazer o modelo capitalista. Dessa forma, existem conflitos em relação à educação que é ofertada, porque o caráter de educação específica e diferenciada no paradigma da Educação Funcional não existe.

O Paradigma da Educação do Campo Funcional, que paradoxalmente se utiliza da Diferença Colonial Campestre para oficializar-se, tem como alicerce não as lutas sociais dos povos campestres por uma educação específica e diferenciada crítica, mas a utilização do termo Educação do Campo como slogan de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder. Este paradigma considera que a única alternativa em voga seria a modernização do campo, via Agronegócio. (Silva et al., 2014, p. 29).

O paradigma funcional aqui apresentado utiliza o termo Educação do Campo apenas como *slogan* para a manutenção da dominação da matriz Moderna, do capitalismo e da Colônia de poder, conforme já visto anteriormente nos outros paradigmas apresentados nesta seção. No Paradigma da Educação do Campo Funcional, o único discurso que realmente voga é o de que a modernização do campo via agronegócio tem que acontecer. Por isso, também, que não é oferecida a educação que o povo campestre deseja e cobra do Estado.

Além disso, o paradigma lança mão de um ponto importante e que faz parte da luta dos povos do campo: que é a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo. Dessa forma, falam que não é preciso deixar o campo para obter uma formação de qualidade, ou seja, o modelo de educação que oferecem difere das bandeiras de lutas sociais que são levantadas pelos vários movimentos sociais como observa-se a seguir:

O Paradigma da Educação do Campo Funcional lança mão de discursos sobre a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo quando menciona que não é preciso deixar o campo para obter uma formação de qualidade, via empreendedorismo. Todavia esta formação privilegia modelos de educação que se desvinculam das bandeiras de lutas sociais levantadas pelos movimentos sociais vinculados aos territórios rurais. (Silva et al., 2014, p. 29).

Silva et al., (2014) traz uma discussão muito válida e que ajuda na compreensão do assunto e ainda alerta para a educação que tem sido desenvolvida neste território. Uma educação que é usada para fortalecer a lucratividade, mas que não se atenta para as especificidades do povo campestre e que, com isso, são silenciadas em nome dessa lucratividade. Portanto, essa educação não é considerada “do campo”, como se vê nas falas a seguir:

Ainda que não seja preciso deixar o campo para estudar, a educação que se desenvolve neste território não deixa de expropriar os seus sujeitos da dimensão territorial imaterial, na medida em que as formas educativas e de produtividade específicas das comunidades campestres são silenciadas em nome da lucratividade. Neste sentido, mesmo que esta educação seja orientada “para o campo” e aconteça “no campo”, ela não é propriamente “do campo”. (Silva et al., 2014, p. 29-30).

Por fim, a ideia de que os povos do campo estão em extinção não tem se construído de forma aleatória. A ideia de que são sujeitos inferiores e incapazes e que o campo é lugar de atraso, pertencem a algumas das várias falas que reforçam e contribuem para a tese de extinção. As injustiças que os campestres passaram ao longo do tempo foram construindo esse ideal incabível, pois o campo tem que ser visto como local de desenvolvimento e, para

isso, é importante se ter uma educação que tenha como referência as lutas, o modo de vida e os ricos saberes camponeses.

A ideia de que os povos camponeses estão em extinção não se constrói aleatoriamente, de modo que estão em extinção porque são inferiores, e a condição de inferioridade justifica a sua eliminação enquanto resíduos da sociedade Moderna/Colonial. A eliminação, por conseguinte, ocorre na negação epistêmica dos povos camponeses com sujeitos produtores de sua educação que tenha como referência as lutas, os modos de vida e os saberes camponeses. (Silva et al., 2014, p. 30).

Portanto, pode-se concluir que a Colonialidade do Saber ainda se faz presente na oferta da educação que é desenvolvida nos territórios rurais, ou seja, esse fato faz com que ainda existam esses paradigmas apresentados: o paradigma da Educação Rural-Hegemônico que foi apresentado anteriormente e que se organiza no contexto neoliberal e o paradigma da Educação do campo Funcional, que é o mais evidente.

3.2 Persistência do fechamento de escolas do campo

Ao analisar os paradigmas da Educação do Campo, observa-se que o Paradigma Rural-Hegemônico se apresenta com o Fechamento de Escolas do Campo. Neste paradigma, citado anteriormente, se observa o poder da elite contra os povos do campo, agindo com crueldade sobre esses povos, argumentando que o campo é lugar de atraso e que os povos camponeses estão em extinção, e que por isso a educação não deveria ser diferenciada, ou seja, os camponeses deveriam se adaptar e aceitar a educação que os era imposta.

É fundamental reconhecer que os argumentos que historicamente desvalorizaram o desenvolvimento rural são baseados em premissas errôneas, pois as áreas rurais têm um grande potencial de progresso, apesar das tentativas persistentes de negá-lo com a propagação de falsidades prejudiciais. A desigualdade na educação imposta às comunidades rurais, devido à falta de investimento em seus territórios, é um problema crítico. Investir em escolas rurais de qualidade é essencial para garantir uma educação adequada para as crianças do campo, evitando deslocamentos para escolas precárias na cidade.

Nesta direção, coube investigar e interpretar os discursos, tanto para o fechamento, quanto para a manutenção dessas escolas abertas. Dessa forma, é importante analisar o caso com atenção, investigando porque o processo de fechamento tem ocorrido com tanta frequência e quais são os prejuízos que esse fechamento tem gerado a essas populações camponesas.

Fato é que foi observado que ao longo dos últimos anos o Fechamento das Escolas do Campo tem ocorrido com muita frequência. Essa constatação gera grande preocupação aos favoráveis à uma Educação do Campo de qualidade e que se dê no local de vivência dos sujeitos camponeses. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “[...] o fechamento de escolas está cada vez mais acelerado na região Nordeste, neste mesmo território brasileiro, em 2019 foram fechadas mais de 29 mil escolas do campo.” (INEP, 2018).

A situação tem grande reflexo negativo para os povos do campo, já que, segundo dados do (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo chega a 13,9%, isso faz com que a região nordeste seja a região com a maior taxa de analfabetismo em relação às outras regiões brasileiras, ou seja, esses dados mostram a realidade perversa por trás do fechamento dessas instituições de ensino e das políticas públicas voltadas para os povos do campo. Portanto, percebemos que o direito à educação garantido com a Constituição Federal (BRASIL, 1988),

não vem sendo efetivado como deveria ser para os povos camponeses, pois deveria haver uma educação que leve em consideração o seu contexto.

Será apresentado, em seguida, no Quadro 2, os principais argumentos que usam para tentar justificar a persistência do Fechamento de Escolas do Campo e os argumentos que usam para a Permanência e Fortalecimento de Escolas do Campo.

Quadro 2 - Análise Comparativa: Sustentando o Fechamento de Escolas do Campo vs. Permanência e Fortalecimento de Escolas do Campo

Argumentos para a persistência do fechamento de Escolas do Campo	Argumentos para a permanência e fortalecimento de Escolas do Campo
Alegam precarização das condições de infraestrutura, transporte e materiais didáticos, para eles com essa precarização não é possível a permanência das escolas.	Argumentam que a educação do campo precisa se dar no local de vivência dos povos camponeses e não em outros locais.
Alegam que o fechamento das escolas contribuirá para a organização pedagógica e assim na melhoria do ensino, evitando a multisseriação.	Alegam também que essas pessoas ao saírem do campo para estudar, estão se desvinculando de sua cultura e de suas família e comunidade.
Alegam que possui poucas pessoas (alunos) no campo, e que as escolas dessas localidades possuem salas multisseriadas.	Também se defende uma organização do ensino, para que seja oferecido um ensino de qualidade para os camponeses.
Alegam que o pequeno número de alunos nesses locais só traz mais investimentos desnecessários.	Argumentam e lutam por políticas públicas que fortaleçam a educação do campo e que traga consigo investimentos para a educação do campo.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Oliveira, Silva e Silva (2023), abordam que a política de fechamento dessas escolas é reforçada pela lógica elitista, o que faz com que a educação do campo seja considerada como plano inferior, levando a crença de que os camponeses não precisam de estudos e isso segundo o que os autores refletem na precarização das condições, ou seja, alegam uma série de precarizações para que tenham argumentos para o fechamento, sendo que, na verdade, é um projeto de precarização que leva ao fechamento e assim as consequências na dimensão social e econômica, como vemos a seguir:

O que se observa é que, ao se implementar a política de fechamento das escolas do campo, é reforçada a lógica elitista que relega a educação do campo a planos inferiores, a partir da crença de que os camponeses não precisam de estudos, de aprofundamento intelectual (LEITE, 1999). Essa lógica é historicamente refletida na precarização das condições de infraestrutura, transporte e materiais didáticos para a educação do campo (LUTHER, GERHARDT, 2018). Sendo, portanto, o fechamento das escolas a culminância desse projeto de precarização, que aprofunda ainda mais as desigualdades educacionais existentes entre o campo e cidade, levando a uma série de consequências tanto na dimensão social quanto econômica. (Oliveira; Silva; Silva, 2023, p. 331).

Dessa forma, em resposta a estratégia de precarização e em consequência aos Fechamentos de Escolas do Campo, surgiram movimentos contrários a essa estratégia. Setores da sociedade civil passaram a se organizar com vista a denunciar essas ações incabíveis, e, em contrapartida, passaram a reivindicar políticas que fortalecessem a Educação do Campo. Em

seguida, ocorreu uma das mais importantes articulações do movimento nacional por uma educação do campo, como é observado nas falas de Oliveira, Silva e Silva (2023):

Em resposta a essa estratégia de precarização e fechamento das escolas do campo, setores da sociedade civil têm se organizado para denunciar essas ações e, ao mesmo tempo, propor a concretização das políticas voltadas para o fortalecimento da educação do campo. Dentre essas articulações, uma das principais foi o movimento nacional por uma educação do campo¹, que surgiu a partir do Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, o qual reuniu estudiosos, camponeses e movimentos sociais para pensar em políticas públicas e ações em torno da garantia do direito dos sujeitos do campo a uma educação que dialogue com seus modos de vida. (Oliveira; Silva; Silva, 2023, p. 331-332).

Foi então a partir deste momento que surgiram as discussões em relação à Educação do Campo e as suas reivindicações e isso tudo a fim de as demandas enfim fossem materializadas como políticas públicas para a educação do campo e atendessem às especificidades dos sujeitos camponeses e a partir desse marco temporal, fortaleceram-se e enfim conquistas foram alcançadas. Oliveira, Silva e Silva (2023) destacam essa conquista:

Dentre elas, destaca-se a promulgação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, por meio da Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CEB (Câmara de Educação Básica), de 3 de abril de 2002. As normativas cumprem a função de garantir proposituras mais específicas que as apresentadas na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seus breves artigos, não dão conta de compreender os territórios e as identidades camponesas em suas totalidades. (Oliveira; Silva; Silva, 2023, p. 332).

Apesar dos avanços, Oliveira, Silva e Silva (2023) afirmam que ainda existem desafios em relação à lógica de precarização da Educação do Campo, como se vê na fala a seguir: “apesar de avanços significativos, existem muitos desafios acerca das estruturas que mantêm a lógica de precarização da educação no território camponês, ainda pautada em moldes que cerceiam os direitos dos camponeses a uma educação contextualizada e libertadora²” (Oliveira; Silva; Silva, 2023, p. 332). Portanto, ainda não se observa que o direito a uma educação contextualizada e libertadora está sendo oferecido aos camponeses.

Em contrapartida, se observou o desmonte de vários direitos do povo do campo nos últimos anos, o que exigiu e ainda exige grandes organizações, tanto de movimentos sociais quanto de educadores que comungam da perspectiva de luta e resistência, na busca pelo fortalecimento do povo do campo e para que os direitos em torno da Educação do Campo não sejam negados e, assim, garantidos.

Esse cenário exigiu que organizações, movimentos e educadores caminhassem a partir da perspectiva de resistência e luta, na construção de um projeto que avançasse em diferentes territórios de atuação. Nesse sentido, o fortalecimento das articulações é uma das estratégias organizativas encampadas por esses sujeitos para que os direitos em torno da educação do campo sejam garantidos, ou, ao menos, mantidos. (Oliveira, Silva e Silva, 2023, p. 332).

Os direitos dos povos do campo não podem ser negados como se vê. Todo esse cenário apresentado até aqui, serviu e serve como reflexão para compreendermos tudo o que cerca a Educação do Campo, o direito, às especificidades e necessidades dos camponeses, bem como sua identidade que é específica e assim deve ser respeitada e valorizada como deve ser.

Segundo Pires (2012), o povo do campo tem uma cultura diversificada, por isso é preciso reconhecê-los com suas identidades próprias, costumes e conhecimentos e, com isso,

muitos movimentos surgiram buscando melhorias para o povo do campo. “O campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido de que sejam afirmadas as suas identidades” (Pires, 2012, p. 43). Portanto, é preciso reconhecer a importância do campo, dos sujeitos que vivem no campo e a importância das suas identidades, a mesma que será modificada com o deslocamento dos sujeitos camponeses para a zona urbana.

Para Rodrigues, Marques e Rodrigues (2017), o discurso de que o fechamento das escolas contribuirá para a organização pedagógica e assim na melhoria do ensino, não se confirma, como se pode observar a seguir:

[...] podemos inferir que diferente do argumento que o fechamento das escolas ocasionará uma melhoria na organização pedagógica, uma vez que não haverá a multisseriação e isto melhora o ensino, não se confirma. Pois, ao afastar as crianças do acompanhamento dos pais e da participação comunitária, os mesmos não terão suas aprendizagens no local onde residem e isto proporcionará um distanciamento das relações familiares, dos hábitos das famílias camponesas e da cultura local. Aspectos, estes, que devem ser considerados, ao pensarmos na melhoria da qualidade da educação. (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2017, p. 716).

A Educação do Campo possui uma realidade na qual o currículo deve ser aberto ao diálogo. Acerca disso, Pires (2012) afirma que “[...] uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. Pois são espaços e símbolos de identidade e de cultura” (Pires, 2012, p. 121). Desse modo, percebemos a importância dos sujeitos e suas realidades, como também seus conhecimentos, os quais devem ser respeitados.

A população do campo, segundo nos apresenta Rodrigues, Marques e Rodrigues (2017, p. 710), tem suas próprias especificidades, “[...] a população do campo é composta por sem terras, quilombolas, ribeirinhos, que tem suas próprias histórias, lutas e cultura do homem do campo que possuem especificidades na forma de viver, pensar e se organizar” (Rodrigues; Marques, Rodrigues, 2017, p. 710). Portanto, precisam de uma educação voltada para sua realidade, que preserve sua identidade e sua cultura do homem e mulher do campo.

Pires (2012), traça as formas de vivências dos povos camponeses e aponta para a diversidade de povos do campo, aponta que esses povos possuem dinâmicas diferentes e aborda que a agricultura familiar vem desde a década de 90, sendo um meio importante de crescimento e identificação desses povos, onde as famílias rurais usam sua força de trabalho na produção de alimentos para sua subsistência. Essas famílias geralmente parecem definir as estratégias econômicas e culturais gerando emprego e renda com baixos custos de investimento.

Muitos argumentos são feitos no que se refere à nucleação das escolas do campo, desde os meios políticos até os pedagógicos defendendo uma melhora no ensino pelas condições materiais das escolas fechadas. E que as escolas da zona urbana teriam mais recursos para os alunos, quando comparadas com as escolas muitas vezes precárias e multisseriadas do campo.

Apontam que a nucleação das escolas possibilita na melhoria do ensino, e, para isso, muitas escolas têm sido fechadas, fazendo com que a saída dos moradores do campo em direção à cidade seja recorrente. Nesse contexto, o que falta mesmo são investimentos na educação de qualidade de forma geral. “Desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades” (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2017, p. 710).

Pires (2012), aponta que a educação do campo tem que oferecer apoio aos alunos e ainda disponibilizar estruturas básicas para que estes tenham acesso à educação de qualidade, como também acesso a livros, materiais didáticos indispensáveis para o bom atendimento e ensino no campo, devendo levar em consideração a diversidade cultural daquelas pessoas.

Nesse sentido, é fundamental viabilizar nas escolas do campo a construção de uma proposta pedagógica diferenciada. O projeto político-pedagógico se constitui em um instrumento de gestão para colocar em ação essa proposta. Para tanto, a sua elaboração deve ser democrática, envolvendo todos os que fazem parte da escola: estudantes, gestores(as), coordenadores(as), professores(as), profissionais de apoio e a comunidade. (Pires, 2012, p.116).

Nesse sentido, deve-se levar em conta a gestão democrática que é imprescindível para o bom funcionamento da escola. Para isso, é preciso engajamento de todos e investimentos para a melhoria na Educação do Campo, investimentos esses que não se propõem a fazer, sendo para os governantes mais fácil fechar as escolas rurais, do que reformá-las, investir em equipamentos que venham a contribuir para o ensino, investir em profissionais qualificados, tudo isso se faz ausente, mas que é necessário para que o quadro de nucleação não evolua ainda mais no país precisamos de políticas públicas voltadas para da Educação do Campo.

Pires (2012), afirma, ainda, que essa modalidade deve abarcar o respeito e modo de vida dos camponeses, abrangendo os saberes diversos ali existentes, construindo através de suas experiências, dinâmicas sociais para então se usar de forma sustentável e consciente no meio em que vivem.

Dessa forma, muitas escolas são desativadas e fechadas por falta de investimento. Por tal motivo ocorre o deslocamento de crianças e jovens, principalmente das redes municipais, que estudam em escolas rurais, por causa da infraestrutura das escolas e por outros motivos os alunos têm que se deslocar para a zona urbana, como se a educação se desse apenas no meio urbano e não no rural. “A nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes” (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2017, p. 710).

Os favoráveis ao fechamento dizem que por ter poucas pessoas no campo, as escolas dessas localidades possuem salas multisseriadas, como afirmam: “As escolas multisseriadas, em que um mesmo docente atende a estudantes de diferentes idades em uma mesma turma, é a principal característica da educação rural brasileira” (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2017, p. 715). Dessa forma, contribuindo para o pouco aprendizado das crianças. Uma questão a ser pensada a esse respeito, é que nossos governantes não investem nas escolas do campo como deveriam, para podermos ter uma educação de qualidade seria preciso que as infraestruturas das escolas do campo levassem em conta as necessidades do meio rural.

O que querem, na verdade, é a saída dos estudantes e jovens das escolas rurais para não ter que investir nesses espaços, considerados por muitos, locais de atraso, levando a processos de nucleação, na qual tem fechado muitas escolas rurais. “As escolas do campo ainda sofrem com a falta de reconhecimento de sua identidade” (Rodrigues; Marques; Rodrigues, 2017, p. 716). Nesse contexto, o que tem sido observado é a falta de apoio financeiro e técnico para as escolas pequenas, localizadas nas comunidades, alegando-se que o pequeno número de alunos nesses locais só traz mais investimentos desnecessários. Para isso, fazem uso do transporte escolar para levarem os alunos de suas comunidades para escolas maiores e na cidade, tendo salas de aula de acordo com suas faixas etárias.

A persistência da ausência de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo continua a prejudicar a população rural, que anseia não apenas pela sua criação, mas também pela sua efetivação. Embora tenham sido implementadas algumas políticas públicas após o

Movimento Nacional por uma Educação do Campo⁹, que têm causado e ainda geram impactos positivos, ainda não alcançaram o nível de efetividade esperado.

Dentro do paradigma Rural-Hegemônico, observa-se o conceito da Colonialidade do Saber, no qual os habitantes rurais são frequentemente subestimados em relação aos urbanos. Argumentos foram criados para reforçar a ideia de que as populações rurais estavam em declínio devido à sua suposta inferioridade. No entanto, a realidade é que os camponeses nunca estiveram à beira da extinção em nossa sociedade, pelo contrário, eles continuam a ser uma parte significativa e estão em ascensão na sociedade brasileira, destacando-se em diversas áreas.

Neste contexto, como se vê a seguir nas falas de Silva et al., (2014):

A Colonialidade do Saber ficou latente na imposição de pacotes educacionais que descontextualizavam, despolitizavam e, portanto, descaracterizavam a educação transformadora pretendida pelos coletivos sociais camponeses. Esta educação acontecia nos territórios rurais, mas não os tomando como lócus epistêmicos válidos. A educação ofertada atendia a modelos de sociedade que não eram os camponeses. Uma educação nos territórios rurais, para os sujeitos camponeses, mas não com eles; não de acordo com as suas especificidades em função de modelos de sociedade Outros. (Silva et al., 2014, p. 21-22).

A construção contínua da Educação do Campo, como expressa nos documentos nacionais resultantes das intensas lutas e reivindicações do Movimento Nacional da Educação do Campo, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, notadamente o Art. 28, a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e a Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de Abril de 2008, desempenha um papel fundamental em nossa sociedade. A efetiva implementação dessas diretrizes é de extrema importância na busca por uma educação básica de qualidade para a população camponesa, que historicamente foi negligenciada quando se trata de políticas públicas condizentes com sua realidade.

A lamentável realidade atual de fechamento de escolas no campo é inaceitável. Não podemos permitir que os habitantes das áreas rurais sejam prejudicados por falta de acesso a uma educação de qualidade em seus próprios territórios, tudo isso devido à inércia de governos que se recusam a reconhecer os direitos da população rural. Portanto, é responsabilidade de todos os envolvidos neste processo de luta incessante reivindicar e batalhar por seus direitos.

A população camponesa e os movimentos sociais do campo devem unir forças nessa luta para acabar com o fechamento de escolas rurais o mais rápido possível. É crucial exigir políticas públicas que não apenas impeçam o fechamento dessas instituições, mas também assegurem os investimentos necessários em infraestrutura e na formação qualificada dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Os investimentos em educação são fundamentais para o desenvolvimento tanto das áreas urbanas quanto rurais. Devemos mostrar aos governos responsáveis pela nossa educação que os habitantes das áreas rurais também têm direitos que não podem mais ser negados, como já aconteceu e ocorre em nossa história.

Para exemplificar os ganhos das lutas contra o fechamento de escolas do campo, podemos destacar o caso da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré - Chaves do município de São Sebastião da Boa Vista, neste caso, a comunidade entrou com um recurso na justiça

⁹ Cabe mencionar as conquistas. O resultado das lutas do 1º ENERA e 1ª CNEC apresentam-se na Resolução CNE/CEB nº 1 (2002) como diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, depois na Resolução CNE/CEB nº 2 (2008) nas diretrizes complementares para a educação do campo e na definição de uma política pública de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. (Silva, 2020, p. 5).

contra o arquivamento do caso de fechamento de escolas da comunidade. No julgamento do caso, o promotor Paulo Ângelo decidiu que seria nomeado um novo promotor de justiça para atender a comunidade e que o mesmo iria abrir um inquérito para ouvir a comunidade, os pais dos alunos, o prefeito da cidade e o secretário municipal de educação, para estes últimos iria recomendar que venham a reabrir as escolas fechadas na comunidade, sob pena de ação judicial contra a prefeitura. Portanto, essas conquistas se dão graças aos movimentos e organizações sociais do Campo¹⁰.

Certamente, a união da população campestre e dos movimentos e organizações sociais do campo é crucial nessa batalha para evitar o fechamento das escolas rurais. É imperativo que eles caminhem lado a lado para garantir que essa situação seja resolvida o mais rápido possível. A estratégia passa por exigir políticas públicas que não apenas impeçam o fechamento dessas escolas, mas também assegurem os investimentos necessários em infraestrutura e na capacitação adequada dos profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino.

Os Movimentos Sociais têm grande importância na luta contra o Fechamento de Escolas do Campo. Esses movimentos articulam as demandas e também fazem reivindicações por mudanças. Dessa forma, os movimentos atuam em favor dos direitos dos povos do Campo. Nesta perspectiva, os Movimentos Sociais são importantes na luta por uma Educação do Campo que se dê no local de vivência das populações campestres, e na luta contra o Fechamento de Escolas do Campo, além da luta pela reabertura de escolas que foram fechadas injustamente.

Portanto, não podemos esquecer das grandes contribuições que os Movimentos Sociais trazem para as populações campestres, defende os interesses desses povos, dessa forma, os povos do Campo precisam se juntar a esses movimentos na luta contra qualquer tentativa de anular-los e silenciá-los, a partir da união podemos ter grandes conquistas, vitórias que serão expressivas e merecidas, inclusive em relação a reabertura de Escolas do Campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se, com este trabalho, que os Paradigmas aqui citados contribuíram para a formação da Educação do Campo que conhecemos atualmente, e que o Paradigma Rural-Hegemônico está ligado ao Fechamento de Escolas do Campo. Portanto, o mesmo se apresenta como desfavorável a uma Educação do Campo que valorize os sujeitos campestres, bem como suas culturas, conhecimentos e modo de produção de vida.

Dentre os principais fatores que contribuem para a persistência do Fechamento de Escolas do Campo e os argumentos que usam para justificar esse fechamento de escolas nas comunidades rurais. A precarização das condições de infraestrutura, transporte e materiais didáticos. Para eles, com essa precarização não é possível a permanência das escolas. O fechamento das escolas contribuirá para a organização pedagógica e assim na melhoria do ensino, evitando a multisseriação; possuem poucos estudantes na zona rural e que as escolas

¹⁰ Em 12 de setembro de 2023, o Conselho Superior do Ministério Público realizou o julgamento do recurso da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré - Chaves que fica localizada no município de São Sebastião da Boa Vista. Em conjunto com o Fórum Paraense de Educação do Campo, negou o arquivamento do caso do fechamento das escolas do campo: 1) Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nazaré, localizada na praia de Nazaré e, 2) Escola de Ensino Infantil e Fundamental Floriano Peixoto, localizada na Vila Pereira. Na decisão, ficou definido que o novo promotor do caso, abrirá um inquérito e ouvirá a comunidade, os pais de alunos, o Prefeito e o Secretário Municipal de Educação recomendando para que estes últimos citados, venham a reabrir as escolas que foram fechadas sob pena de ação judicial contra a Prefeitura. Essa conquista só foi possível graças aos movimentos e organizações sociais dos povos do campo, das águas e das florestas, que se uniram para cobrar os direitos dos povos do Campo (Informação vinculada pelo Fórum Nacional da Educação do Campo).

dessas localidades possuem salas multisseriadas e, por fim, alegam que o pequeno número de alunos nesses locais só traz mais investimentos desnecessários.

Portanto, esses principais argumentos não se verificam na realidade, e isso é o que buscou-se mostrar com este trabalho. Dessa forma, se tem a consciência da importância da educação contextualizada e libertadora para os povos do campo. Nesta perspectiva, as políticas públicas que foram implementadas para fortalecer a educação rural são fundamentais para a Educação do Campo.

Não se pode deixar de destacar o Movimento Nacional por uma Educação do Campo e o Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (ENERA), que é muito importante para evidenciar o conhecimento sobre as articulações e esforços sociais para melhorar a situação da educação no campo no Brasil. Assim, foi destacada a necessidade de respeitar e valorizar a cultura e identidade dos povos do campo, assim como o currículo aberto ao diálogo sobre suas realidades e conhecimentos. Os povos do campo precisam do reconhecimento e valorização, são sujeitos que possuem especificidades e devem ser reconhecidas e respeitadas, uma educação diferenciada do e no campo é de direito desses povos.

Portanto, a elaboração dessa pesquisa sobre o Fechamento de Escolas do Campo se fez essencial para que pudéssemos compreender o processo que leva ao fechamento dessas escolas do campo. É necessário promover um maior incentivo à produção de pesquisas que busquem investigar casos como este exposto neste trabalho. Contudo, nos inquietamos com uma pergunta final que lançamos para as pesquisas futuras: no âmbito das licenciaturas, como tem sido discutido o processo de nucleação das escolas do campo e o reordenamento escolar na atualidade?

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 de abr. de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FUNCIONAL. Dicionário Online de Portugues. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/funcional/>. Acesso em 04 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD contínua 2019)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conhecaobrasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NETO, Sertório de Amorim e Silva. **O que é um paradigma?** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 45, Número 2, p. 345-354, Outubro de 2011.

MUNARIN, A. Educação do Campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO. **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/455587587/verbete-Educacao-do-campo>. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, L. C.; SILVA, L. P.; SILVA, M. F. **Fechamento das escolas do Campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta**. Revista Teias v. 24 • n. 72 • jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67227/45184>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PIRES, A. Educação do Campo como Direito Humano. In: PIRES, A. M. **A organização da ação pedagógica da Educação do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.115-131.

PIRES, A. M. Educação do Campo como Direito Humano. In: PIRES, A. M. **A história e cultura das diferentes populações**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 43-76.

PARADIGMA. Dicionário Online de Portugues. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/paradigma/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Journal of World-systems Research. Vol. 11, n° 2, p.342-386, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RACIONALIZAÇÃO. Dicionário Online de Portugues. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/racionalizacao/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RODRIGUES; A. et al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15406/er.2017.42.0707>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SILVA; J. F.; MAINAR, A. A.; SILVA, F. G.; SILVA, J. L. **Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, A. L. **A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo**. Revista Brasileira De História Da Educação, 20, e 112. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SOARES, P. O que é decolonial? Blog Capivara decolonial. Recife, 07 ago. 2020. Disponível em: <https://capivara-decolonial.wordpress.com/2020/07/08/example-post-3/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUSA; A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NETO, Sertório de Amorim e Silva. **O que é um paradigma?** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 45, Número 2, p. 345-354, Outubro de 2011.