

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ÊNFASE EM  
CIÊNCIAS DA NATUREZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza - CLN

ANDRESSA DE BITENCOURT FÉL

**“EU MORO UM BECO ANTES, UM BECO DEPOIS DA ESCOLA”:**

A Escola do Campo como referência da comunidade

Tramandaí  
Agosto/2024

ANDRESSA DE BITENCOURT FÉL

**“EU MORO UM BECO ANTES, UM BECO DEPOIS DA ESCOLA”:**

**A Escola do Campo como referência da comunidade**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte.

Orientadora: Dra. Claudia Glavam Duarte.  
Coorientadora: Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia.

Tramandaí  
Agosto/2024

#### CIP - Catalogação na Publicação

de Bitencourt Fél, Andressa  
"EU MORO UM BECO ANTES, UM BECO DEPOIS DA ESCOLA":  
A Escola do Campo como referência da comunidade /  
Andressa de Bitencourt Fél. -- 2024.  
72 f.  
Orientadora: Claudia Glavam Duarte.

Coorientadora: Elisete Enir Bernardi Garcia.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus  
Litoral Norte, Licenciatura em Educação do Campo,  
Tramandai, BR-RS, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Escola do Campo. 3.  
Sujeitos do campo. 4. Fechamento de Escolas do campo.  
I. Glavam Duarte, Claudia, orient. II. Enir Bernardi  
Garcia, Elisete, coorient. III. Título.

ANDRESSA DE BITENCOURT FÉL

**“EU MORO UM BECO ANTES, UM BECO DEPOIS DA ESCOLA”:**

**A Escola do Campo como referência da comunidade**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte.

Orientadora: Dra. Claudia Glavam Duarte.  
Coorientadora: Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia.

Data de aprovação:

Banca examinadora

---

Prof. Dra. Claudia Glavam Duarte - UFRGS - Orientadora

---

Prof. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia - UFRGS - Coorientadora

---

Prof. Marlise Amália Reinehr Dal Forno – UFRGS -PGDREDES

---

Prof. Dra. Neila Seliane Pereira Witt – UFRGS -LIC. EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CLN

A todos os sujeitos que de alguma forma  
tiveram suas trajetórias *atravessadas* pela  
E.M.E.F Firmiano da Terra Osório.

## Agradecimentos

Ao povo do campo (motivo desta pesquisa) e a todos que lutam para permanecer neste.

A minha irmã Débora, minha inspiração. Referência em que me espelho desde que saí de Butiatuva para estudar, há treze anos atrás.

A minha tia Lurdes, por me proporcionar todo subsídio necessário enquanto eu residia em Cachoeirinha e estudava em Porto Alegre.

A CEUFRGS, Casa do Estudante da UFRGS, por me hospedar quando necessário.

A Patrícia Sudre, ex-moradora da CEUFRGS, que me entregou o panfleto do curso, apresentando-me a licenciatura em Educação do campo.

A Kerolain Schwengber, amiga que o EMANCIPA me presenteou, que me incentivou a me inscrever na Educampo.

Ao Emancipa, Cursinho Popular Pré - Universitário, que me preparou para a vida acadêmica e me apresentou a luta pelas causas sociais e a universidade pública.

Ao meu pai, Almindo, que sempre me incentivou a estudar, que não media esforços e quando necessário acordava às 5:30 da madrugada para me levar até a parada de ônibus.

A minha mãe, Dinara, meus irmãos Afonso, Denize e André.

A Olívia, minha sobrinha/afilhada, preciosidade de nossa família e futura geração do campo.

Aos meus primos/afilhados Arthur e Erick.

A Evelyn, disparadora principal da temática deste trabalho, e de seu título.

A minha orientadora, Cláudia, por ser excepcional e se mostrar tão entusiasmada quanto eu para pesquisar este enredo que me *transformou*, e por me guiar na costura deste trabalho.

A Ingrid Marques, grande amiga que o Campus Litoral Norte e a luta pela Permanência Estudantil na Universidade me apresentaram, e que pretendo levar comigo para o resto da vida.

Aos meus tios, Telmo e Solano (*in memorian*), que tiveram a vida ceifada por motivos territoriais relacionados à pesca.

A minha sobrinha, Luiza, a qual sinto uma falta imensa cotidianamente.

Às minhas avós, Therezinha e Irene (*in memorian*), que gostaria de ter tido a oportunidade de conviver.

A escola Firmiano, por me constituir enquanto sujeito do campo.

A professora Elaine, por me cuidar e ensinar com tanto zelo durante o Ensino Fundamental, se tornando a primeira educadora a quem me espelhei. E pela fala que nunca vou esquecer: “o que é, nasce pronto.”

A equipe pedagógica da Firmiano e funcionários, laços afetivos que fiz durante a trajetória do Ensino Fundamental e demais estudantes.

A Bolsa de Iniciação Científica (BIC/UFRGS) e a Bolsa Aperfeiçoamento PRAE, na qual desenvolvi atividades no Laboratório de Águas Superficiais e Subterrâneas (LASS).

Aos demais professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza. Em especial a minha coorientadora, Elisete.

As escolas, EMEF Castelo Branco e EEEM Professor Albano Alves Pereira (que estudei durante o Ensino Médio), em que fiz estágio de docência.

A Neiva, a Patrícia, a Priscila e a Paula, que me acompanharam durante esta trajetória acadêmica.

Agradeço também ao Guilherme Lauxen, integrante do grupo de estudos da professora Claudia, que mesmo sem me conhecer se propôs a fazer a arte do beco presente neste trabalho.

Obrigada. Que todos possam ter a oportunidade de cruzar caminho com pessoas como vocês. Incentivadoras de potencialidades.

*“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (Larrosa, 2002, p.26)*



## Resumo

Essa pesquisa ecoa como um grito à sociedade sobre as reverberações que o fechamento da escola do campo Firmino da Terra Osório, que estudei durante o ensino fundamental, produziu na comunidade local do distrito de Butiatuva, localizado no município de Palmares do Sul-RS. A pesquisa de cunho qualitativo contou com entrevistas semiestruturadas com quatro pessoas que tiveram contato com a escola: uma ex-professora, duas ex-alunas e uma mãe de ex-aluno. Os resultados encontrados foram divididos em três densidades analíticas intituladas: *o fechamento da Escola e os deslocamentos de transporte escolar, o exercício da coletividade: a presença dos pais na escola e a invisibilidade dos ideais: a dimensão financeira é quem decide*. A primeira densidade diz respeito às dificuldades encontradas pelos pais e mães dos estudantes com o transporte escolar depois do fechamento da Escola. Segundo as entrevistas, o poder público, ao ofertar o transporte escolar não considerou a saúde física e emocional das crianças, submetendo-as a trajetos em estradas péssimas de saibro e esburacadas. O segundo resultado apontou para o fato de que a escola era a referência da comunidade e que essa referência foi perdida no momento em que a voz da comunidade foi calada pelo poder público. A escola era local de encontro da comunidade e nesse local eram realizadas festividades e tomadas decisões de várias ordens. Por último destaca-se que o fechamento da escola considerou apenas a questão financeira em detrimento do direito assegurado que afirma que todo sujeito deve permanecer estudando em local próximo a sua residência. De forma geral, o fechamento da escola resultou em uma fragilização da comunidade visto que acabou provocando êxodo rural.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Escola do Campo, Sujeitos do campo, Fechamento de Escolas do campo.

## ABSTRACT

This research echoes as a cry to society about the repercussions that the closure of the Firmino da Terra Osório rural school, where I studied during elementary school, has had on the local community of the Butiatuva district, located in the municipality of Palmares do Sul-RS. The qualitative research involved semi-structured interviews with six individuals who had contact with the school: a former teacher, two former students, two mothers of former students, and the municipal education secretary. The findings were divided into three analytical densities entitled: the closure of the School and the transportation displacements, the exercise of collectivity: the presence of parents in the school, and the invisibility of ideals: the financial dimension decides. The first density concerns the difficulties encountered by the parents with school transportation after the school's closure. According to the interviews, the public authorities, when offering school transportation, did not consider the physical and emotional health of the children, subjecting them to journeys on poor, bumpy dirt roads. The second finding highlighted that the school was the community's reference point, a reference lost when the community's voice was silenced by the public authorities. The school was a meeting place for the community where festivals were held, and decisions of various orders were made. Finally, it is highlighted that the closure of the school considered only the financial aspect, to the detriment of the guaranteed right that every individual should study close to their residence. Overall, the closure of the school resulted in the weakening of the community, as it led to rural exodus.

**Keywords:** Rural Education, Rural School, Rural Subjects, School Closures in Rural Areas.

## Lista de ilustrações

Figura 1: Caminhar nos Becos.....	18
Figura 2: Presença e vida na Escola .....	32
Figura 3: A escola: o coração da Butiatiuva.....	47
Figura 4: Comemorações na escola.....	54
Figura 5: Preparação das Festividades.....	54
Figura 6: Mapa: Palmares do Sul - Enchente de maio de 2024 no RS.....	62
Figura 7: A escola, o vazio e o silêncio.....	63

## Lista de tabelas

Tabela 1 – N° de escolas do campo .....	37
---	----

## Lista de abreviaturas e siglas

ANELEDOC	Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados/as em Educação do Campo
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CDSA	Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CLN	Campus Litoral Norte
EFA	Escolas-Família Agrícolas
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ES	Espírito Santo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PB	Paraíba
PEE	Plano Estadual de Educação
PI	Piauí
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SENELEdoC	Seminário Nacional de Estudantes e Egressos das Licenciaturas em Educação do Campo
TAG	Termo de Ajustamento de Gestão
TC	Tempo Comunidade
TCE	Tribunal de Contas do Espírito Santo
TE	Tempo Escola
TU	Tempo Universidade

UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## Sumário

1 <i>A modo de introdução: a vida passa pelo beco</i>	14
2 <i>Por outros becos, ruas e vielas...</i>	18
3 <i>O beco resplandece</i>	32
3.1 <i>“Apagam-se as luzes do beco”: o fechamento de escolas do campo no Rio Grande do Sul</i>	37
4 <i>Um modo de pesquisa ou um modo de como transitar pelo beco...</i>	42
5 <i>Reverberações: O beco e o fechamento da escola</i>	47
5.1 <i>O fechamento da Escola e os deslocamentos de transporte escolar</i>	47
5.2 <i>O exercício da coletividade: a presença dos pais na escola</i>	51
5.3 <i>A invisibilidade dos ideais: a dimensão financeira é quem decide</i>	57
6 <i>O fim de uma caminhada pelo beco: Considerações finais</i>	61
7 <i>Referências</i>	65
8 <i>Anexo A – Questões que balizaram as entrevistas-semiestruturadas realizadas</i>	69

## Di1 *A* modo de introdução: a vida passa pelo beco

Como diria Larrosa (2018, p. 67) "é preciso estar no que se faz". Cá estou. Minha trajetória passa por Butiatuva, distrito de Palmares do Sul no Rio Grande do Sul e pela escola Firmiano da Terra Osório, na qual estudei durante todo o ensino fundamental. Mas para chegar lá, precisei passar pelo beco. Beco, isso mesmo, rua estreita e curta. Viela. Rua sem Saída, travessa<sup>1</sup>. Meu ponto de partida é a Travessa Maria. Lugar estreito onde não poderiam passar carros. Mas, lá passam! Com um jeitinho, paciência e generosidade. Um estaciona no canto do beco, cedendo o lado para o outro passar. Vida que segue.

*Recordo-me de ir para a escola a pé.  
Meus pais relatam lembrar dos  
momentos em que eu acabara de  
despertar cedo demais da cama,  
colocando a mochilinha nas costas,  
disposta a encarar o mundo.  
O beco não é muito largo.  
Considerando um passo largo como um metro.  
O percorri durante cinco anos...  
No trajeto até a escola,  
ao chegar à ponta da rua, no cruzamento com  
a faixa principal, costumava avistar  
pessoas a cavalo, direcionando  
a boiada para o parque de rodeios da  
Granja Vargas, distrito vizinho. Às vezes,  
os cavaleiros se aproximavam e pediam  
para eu me posicionar logo atrás dele e afirmavam:  
nenhuma vaca passará por ti.*

*Minutos depois, chegava à escola e via todos  
se enfileirando. Percebia que era dia de hastear  
as bandeiras. Todos em silêncio, eretos,  
de braços para trás, por fim,  
começava o hino nacional. Naquela época,  
eu não entendia o porquê de tempos em tempos,  
precisarmos hastear as bandeiras,  
apenas respeitava.*

*Eu passava pelo beco todos os dias.  
Mal sabia que essa trajetória iria me marcar para sempre!*

<sup>1</sup> Beco. Dicionário 2009. Disponível em <https://www.dicio.com.br/beco/>. Acesso em 19/07/2024



Iniciei meu Trabalho de conclusão de curso desta forma pois, acredito que “A escrita acadêmica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. [...] que cada um encontra a sua própria identidade como investigador.” (Nóvoa, 2014, p. 17) Acredito que a escrita é uma forma de comunicação, que tende a aproximar o leitor do escritor e a comunicação é o objetivo principal deste trabalho, que tem como objeto de estudo o fechamento das escolas do campo, mais especificamente, o apagamento das luzes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmiano da Terra Osório, localizada no distrito de Butiatuva, município de Palmares do Sul-RS.

Cabe ressaltar que o título desta pesquisa é originário de um documentário realizado no curso de Licenciatura em Educação do campo - Ciências da Natureza no CLN e que foi apresentado na Aula Inaugural do 6º semestre. O documentário tinha como objetivo expressar o nosso descontentamento frente ao fato de que a região do litoral norte gaúcho é somente conhecida por ter belas praias. Nosso esforço, com essa produção, foi mostrar que “entre a praia e a cidade, há o interior”<sup>2</sup>. Ao entrevistarmos alguns moradores de cidades não litorâneas, uma das entrevistadas mencionou que a escola funcionava como um ponto de referência para indicar sua moradia e, dessa forma, receber encomendas de farmácias, mercados, agropecuárias e etc. De uma maneira espontânea ela afirmou que a comunidade sempre fazia alusão a escola [que fora fechada] dizendo: “eu moro um beco antes, um beco depois da escola”. Nesse momento, percebi que nascia aí meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Assim, minha pesquisa ecoa como um grito à sociedade sobre os efeitos que o fechamento de uma escola do campo produz na comunidade local. Pergunto-me: **que reverberações o fechamento de uma escola do campo produz na comunidade local?** Como objetivo geral busco descrever e analisar as reverberações do fechamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmiano da Terra Osório, localizada na comunidade de Butiatuva, Palmares do Sul - RS. Diante disso, os objetivos específicos são: analisar a perspectiva da comunidade de Butiatuva perante o fechamento da EMEF; analisar os movimentos realizados por parte da comunidade diante do fechamento da EMEF; e descrever o trabalho e as potencialidades de uma escola do campo.

---

<sup>2</sup> Fala marcante de uma entrevistada durante a realização do documentário que frisava a importância de pensar a dimensão do campo no litoral norte gaúcho.

Também posso dizer que comecei a me interessar por temáticas que envolvia a comunidade a partir dos trabalhos interdisciplinares que desenvolvi durante minha trajetória acadêmica ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte. Exemplos destes trabalhos são: o memorial formativo reflexivo – em que contei parte de minha trajetória como aluna da escola Firmiano da Terra Osório<sup>3</sup>; o diagnóstico do município de Palmares do Sul, trabalho interdisciplinar do segundo semestre do curso -que teve como título “BUTIATUVA: O Município de Palmares do Sul e suas formas de plantar, colher e viver”. Neste trabalho dei visibilidade, no eixo “aspectos educacionais”, a entrevistas com o prefeito e a secretaria de educação sobre o motivo do fechamento da escola Firmiano. Em conjunto com o aprendizado das disciplinas ofertadas no curso, em atividades extensionistas, o contato com os eventos da Educação e da Educação do Campo, e o vínculo com os espaços escolares tive a oportunidade de me aproximar com os principais disparadores que me direcionaram para a escolha da temática de meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Quanto aos elementos profissionais, formativos e acadêmicos, que possam demonstrar a importância da temática do fechamento das escolas do campo para a docência na área das Ciências da Natureza e da Educação do Campo, penso ser uma pesquisa relevante porque poderá contribuir socialmente tanto para meu crescimento pessoal, como pesquisadora iniciante quanto profissional, por estar sendo formada em um curso destinado prioritariamente ao atendimento das escolas do campo, foco deste estudo.

Além disso, estudar o fechamento das escolas do campo é importante porque cessar uma escola do campo significa, conseqüentemente, restringir o acesso à educação para a população não urbana e minar a diversidade na forma -e na especificidade de conteúdo que é priorizado- em que o conhecimento é passado para as pessoas naquela comunidade. Deste modo, é necessário cuidado com as formas as quais “lidamos” com o conhecimento, para que não ocorra a perda da diversidade e o apagamento da cultura do local.

---

<sup>3</sup> Vez que outra irei me referir a essa escola somente como Firmiano, pois, era assim que carinhosamente a chamávamos.

É notório que a forma da educação oriunda do campo é diferente da aplicada nas escolas situadas no centro das cidades. Uma escola que atende comunidades do campo a vivência do sujeito é levada em consideração para pensar o currículo e a metodologia de ensino que será aplicada. Neste sentido, penso que analisar as reverberações do fechamento destas escolas contribui para que possamos pensar o futuro da Educação do Campo e das singularidades dos povos que vivem nas zonas rurais. Assim, estruturei da seguinte forma meu Trabalho de conclusão de curso: primeiro essa introdução que busca evidenciar os motivos que me levaram a escolher essa temática, o problema de pesquisa e os objetivos que foram traçados. No capítulo seguinte, intitulado “Por outros becos, ruas e vielas...” faço uma revisão de literatura em que apresento algumas pesquisas que buscaram pensar a singularidade destes povos em relação ao fechamento de suas escolas. Posteriormente, no capítulo “O beco resplandece”: apresento a modalidade designada por Educação do Campo salientando sua historicidade e suas premissas. Ainda neste capítulo, em uma sub seção chamada de “Apagam-se as luzes do beco”: o fechamento de escolas do campo no Rio Grande do Sul, discuto a problemática do fechamento das Escolas do Campo no Brasil e no Rio Grande do Sul. No capítulo seguinte apresento o modo de pesquisa utilizado e forma como produzi os dados dessa pesquisa. No quinto capítulo: Reverberações: O beco e o fechamento da escola” discuto os resultados de pesquisa encontrados. Por fim, encerro com as considerações finais.

## 2. *P*OR OUTROS



### BECOS, RUAS E VIELAS...

Pensar caminhando, caminhar pensando e que a escritura se limite a ser a pausa ligeira, como quando o corpo descansa durante a caminhada pela contemplação dos vastos espaços (Gros, 2010, p.18)

Fig 1. Caminhar nos Becos: Fonte: Arquivo Pessoal

Este capítulo é andarilho! Passeia por diferentes comunidades que problematizam Escolas do Campo, delineando suas especificidades e sua importância para a comunidade. Meu interesse é identificar pesquisas que já foram realizadas com essa temática e analisar os referenciais teóricos, a metodologia e as discussões que foram feitas.

Minha caminhada inicia na comunidade de Catanduva Grande, interior da cidade de Santo Antônio da Patrulha no Rio Grande do Sul. Me acompanha nesta jornada o licenciado Douglas Vargas da Cunha com seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Escola e Memória: a construção de uma identidade do Campo<sup>4</sup>” (Cunha, 2022).

Ao ler este trabalho encontrei inúmeras semelhanças de experiências de vida do autor com as minhas. Cunha descreve sua história como aluno de forma entrelaçada ao contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental 12 de Outubro, objeto de estudos para a conclusão de sua graduação. Assim, as memórias de infância do autor acompanham a escrita do trabalho. Ao passar os olhos pela lista de figuras enumeradas por Cunha (2022): “Excursão para o Zoológico”, “Festa Junina”, “Danças e Cavalgada

<sup>4</sup> Douglas Vargas da Cunha também construiu seu percurso de formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza no Campus Litoral Norte da UFRGS, formando-se em 2022.

durante a Semana Farroupilha” e etc., minha memória afetiva se fez presente pois, tal listagem me remeteu a diversas lembranças de atividades como estas que também aconteciam na escola de minha infância e que, também se torna objeto de análise e investigação ao terminar meu curso de graduação.

Logo no início da pesquisa, na justificativa de escolha pela temática, Cunha (2022) comenta sobre o trajeto que percorria até a escola, em que o beco era de saibro e a distância até a instituição era curta. Desse modo, ele ia a pé e, na maioria das vezes, sozinho. Como ele afirma: “lembranças deste tempo escolar em que eu era criança me vem à mente. A escola ficava perto, aproximadamente uns setecentos metros de minha casa, por isso ia a pé por uma estrada de chão, às vezes sozinho, às vezes acompanhado por algum colega que encontrava no caminho.” (Cunha, 2022, p. 10). Sobre a relação da escola com a comunidade e suas lembranças ele destaca que “até hoje me traz saudades desse tempo, pois havia uma interação muito grande entre pais e professores, escola e comunidade, através de projetos e festas que contavam com a participação de todos.” (Cunha, 2022, p. 10)

A partir disso, ele traça o objetivo geral de sua investigação: “compreender, através da memória, a contribuição que a escola Estadual de Ensino Fundamental 12 de Outubro cumpriu para a construção da identidade do campo de seus egressos.” (Ibidem, p. 11). O problema de pesquisa elencado foi: “Como através da memória identificamos a contribuição da Escola Estadual de Ensino Fundamental 12 de Outubro para a construção da identidade do Campo de seus egressos?” (Ibidem, p. 11)

Do ponto de vista metodológico o autor fez uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas com sujeitos egressos da Escola Estadual de Ensino Fundamental 12 de Outubro ou que possuíram algum vínculo com a escola como funcionários e professores. Além disso, foram ouvidos relatos de moradores da comunidade, que descreveram momentos relevantes da história da escola e que, posteriormente, foram analisados pelo autor no capítulo intitulado de análise e interpretação dos resultados.

Em seu referencial teórico, Cunha (2022) buscou trabalhos que discutissem o conceito de memória em sua relação com a construção de identidade. Para o autor “O estudo da memória se torna de suma importância para compreendermos quem somos, e como se deu os processos de formação de nossa identidade.” (Cunha, 2022, p. 12). Mais adiante ele pontua que:

Sem a memória, seríamos incapazes de ver, de escutar ou de pensar; não teríamos uma linguagem e, de fato, nem mesmo um sentido de nossa identidade como pessoas. Ainda seguindo este pensamento, a memória é parte fundamental na construção da identidade permitindo que nós tenhamos uma percepção que abrange não só a nós, mas aos outros também [...] (Ibidem, p. 12)

Na análise e interpretação dos resultados, no primeiro capítulo, são discutidas as lembranças dos egressos, no segundo os momentos culturais e festivos que foram oferecidos pela instituição, e no terceiro os projetos desenvolvidos pela escola. No que se refere à memória construída pelos egressos da Escola, a diretora relatou que a mesma foi inaugurada no ano de 1937 e, desde então, vem cumprindo um papel de extrema relevância na comunidade. Outros sujeitos entrevistados relataram que a instituição era sinônimo de destaque sendo referência de qualidade da educação na região. De acordo com os entrevistados além da excelente estrutura física a escola sempre possuiu ótimos educadores.

Assim, o autor infere que a Escola Estadual de Ensino Fundamental 12 de Outubro tinha papel fundamental como referência da comunidade de Catanduva Grande, sendo também utilizado como centro comunitário para festas e projetos ofertados pela escola para a população local. Nesta perspectiva, uma das egressas da escola comenta “A escola era o centro da comunidade” (Ibidem, p. 33)

No capítulo “Momentos culturais e festivos promovidos pela escola” Cunha (2022) recorda as gincanas escolares que culminavam no dia da festa de comemoração do aniversário da escola, todos os anos no dia 12 de outubro. A gincana funcionava de modo que o núcleo pedagógico escolar e funcionários se misturavam aos alunos para formar equipes, que eram nomeadas de modo criativo. As equipes participavam de atividades

como partidas de futebol, tiro de laço, corridas, provas em grupos, danças, vendas de rifas, camisetas, venda de almoços para a festa da escola, brincadeiras, declamação de poesias, melhor traje típico, contava com palestras e provas que tinham a participação de membros da comunidade. (Cunha, 2022, p. 36)

Todos estes movimentos culturais tiveram grande importância no trabalho de construção e perpetuação da identidade desta instituição.

Alguns problemas também foram relatados nesta pesquisa. Cunha (2022) afirma que o transporte para a Escola, era bem precário, muitos alunos iam a pé e os que

residiam muito longe iam de bicicleta ou de ônibus de linha, pois não tinha transporte escolar com isenção de taxa, ou seja, gratuito. Uma das ex-professoras entrevistadas afirmou que ia diariamente a cavalo até a instituição para conseguir lecionar.

Sobre as questões de política de fechamento das escolas por parte do governo do Estado, a professora afirmou não haver essa alternativa devido à comunidade estar localizada a uma distância de 30 km do centro de Santo Antônio, tornando-se inviável transportar os alunos até lá. Além disso, ela pontuou que existia uma realidade local que impedia tal fechamento: “tem muita família que produz cana de açúcar e arroz, e os alunos ajudam nesta produção e perderiam muito tempo na estrada ao invés de estarem ajudando seus pais no turno inverso da escola”. (Ibidem, p. 42). Esse fator me fez refletir e reforçar a importância de abordagens educacionais que adotam a perspectiva da pedagogia da alternância como proposta de ensino composta por Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU)- em comunidades campestres, pois, dessa forma, a realidade cotidiana do sujeito do campo é levada em consideração para pensar e planejar o calendário escolar da escola.

Como resultados de sua pesquisa, Cunha (2022) concluiu, a partir dos relatos dos entrevistados, que a escola constituiu um vínculo com a comunidade e que este ocasionou o crescimento e “valorização dos sujeitos contribuindo para que esses formassem uma identidade do campo” (Cunha, 2022, p. 43). Isso se deu a partir das interações como festas juninas e etc., que tinham de certa forma o propósito de incluir a comunidade no contexto educacional dos discentes. Porém, Cunha (2022) notou que alguns pais de alunos relataram que a escola, com o passar do tempo, não vinha mantendo o mesmo diálogo com a comunidade. Não havia mais a divulgação de algumas atividades que estavam ocorrendo. A população notou o fato e sentiu falta. “Antes a escola desenvolvia projetos que envolviam toda a comunidade e que na atualidade apesar de desenvolver alguns projetos, esses mesmos não são divulgados perante a comunidade, com o mesmo empenho de antes.” (Cunha, 2022, p. 43)

Cunha (2022) afirma que sua pesquisa atendeu aos objetivos levantados e que ao longo das entrevistas outras problematizações surgiram, tais como a evasão de alunos. O autor afirma que essa situação é bastante complexa e pode ocorrer por diversos fatores como:

talvez causado pelo êxodo rural de algumas famílias, a saída dos jovens do meio rural que buscam por condições melhores nas cidades, e também o aumento da população idosa no campo, questões estas que não foram alcançadas, precisando talvez de um estudo mais

aprofundado sobre as atuais relações entre a Escola 12 de Outubro e a comunidade de Catanduva Grande para ter um melhor entendimento [...] (Cunha, 2022, p. 43).

Essa situação abre possibilidades para pesquisas futuras, pois considero importante, assim como o autor, estudar a trama complexa que leva estudantes a evadirem dos bancos escolares.

Minha caminhada continua, agora vou mais longe, rumo à Sumé, na Paraíba, local onde ocorreu o fechamento das Escolas do Campo nas comunidades Pitombeira e Assentamento Mandacaru. Tais fechamentos foram objetos de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Jéssica Rafaelly Monteiro de Oliveira (2021) pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Já no início de sua pesquisa Oliveira (2021) comenta que o município de Sumé, do Sul da Paraíba, na sub-região Cariris Velhos, teve um posicionamento contrário ao fechamento das escolas, pois a comunidade entendia que o processo de nucleação<sup>5</sup> seria sinônimo de certo retrocesso, e defendia o direito à educação em seu próprio território. No entanto, segundo a pesquisadora, o poder público teve ações e decisões de forma tendenciosa, inviabilizando o trâmite legal e agindo com aversão à vontade da comunidade do campo em manter a instituição funcionando.

O interesse da autora por essa temática se deu a partir de seu contato com o meio acadêmico, em que teve a oportunidade de cursar disciplinas que possibilitaram discutir sobre a Educação do Campo e, especificamente, problematizar o fechamento de escolas. Como problema de pesquisa ela estipulou: “como ocorreu o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo de Sumé-PB (investigadas).” (Ibidem, p. 10) O objetivo geral deu-se por “compreender como ocorreu o processo de fechamento/nucleação das escolas do campo de Sumé - PB, em 2018” (Ibidem, p. 10)

Oliveira (2021) ressalta que foram decretadas fechadas 47 escolas rurais em Sumé nos últimos 20 anos, e problematiza suas causas. Segundo os órgãos públicos, a principal delas seria a baixa demanda de alunos no campo, o que não tornaria viável

---

<sup>5</sup> O processo de nucleação corresponde à desativação da escola [...]. A nucleação, [...] se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas [...] os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centraliza as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana. (Rodrigues, et. al. 2017)



manter as escolas naqueles territórios, tornando mais econômico transportar os alunos até os centros urbanos. Segundo a autora é

[...] que, por haver poucos alunos não se necessita de pagar 9 salários para os professores tendo a alocação dos alunos para a zona urbana; e a outra seria sobre a justificativa do fechamento na multisseriação, onde coexistem várias séries, cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são ensinados pelo mesmo professor. (Oliveira, 2021, p. 8)

Além do viés econômico, a multisseriação parecia se converter em um problema. No entanto, considero que este formato escolar possibilita a construção de uma perspectiva mais ampla sobre a aprendizagem contribuindo também no exercício da interdisciplinaridade entre os conteúdos.

Oliveira (2021) teceu uma pesquisa de campo qualitativa, do tipo estudo exploratório, com entrevistas semiestruturadas. Segundo a autora:

[..] a dinâmica de construção de uma convivência com o campo empírico foi adotada neste trabalho através de visitas às comunidades do campo, para se fazer observação de como era o local de ensino, além das entrevistas. [...] realizadas na Secretaria de Educação, na Prefeitura e com as comunidades onde foram fechadas as escolas.” (Oliveira, 2021, p. 12).

De forma específica, Oliveira (2021) teve como sujeitos entrevistados em sua pesquisa o secretário municipal de educação de Sumé - PB, três antigos ex-diretores das escolas do campo que foram fechadas, três antigos docentes e três pais/mães de discentes de duas das três comunidades em que foram fechadas escolas do campo no período de coleta de dados de seu trabalho. Ainda, como fontes de pesquisa, a autora usou documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e pela Prefeitura da cidade.

O início da coleta de materiais foi na secretaria municipal de educação, onde o primeiro diálogo foi com o secretário de educação, que disponibilizou referências a respeito de onde, quando e com quem buscar informações para a pesquisa.

A secretaria de Educação dispõe das informações sobre as políticas da escola do campo e conseqüentemente sobre o fechamento das mesmas. Já a Prefeitura disponibilizou dados que a Secretaria de Educação não tinha sobre o fechamento das escolas, e as comunidades (professores, ex-professores, alunos ou mães de alunos) possam dispor de informações de como ocorreu o fechamento das escolas através da realização da entrevista. (Oliveira, 2021, p. 12)

De acordo com a pesquisa, a comunidade de Pitombeira fica a 17km do centro de Sumé e a escola que foi fechada nesta comunidade, segundo o relato de uma das

docentes entrevistadas, tinha boas condições estruturais e de organização. A docente afirmou que as turmas eram postas de forma multisseriada e que isto não era visto como algo negativo ou obstáculo para o exercício de sua docência. Além disso, ressaltou que tinha ótimo vínculo com a comunidade em geral, pois esteve na docência e na gestão escolar durante muitos anos.

Em dado momento da entrevista a mesma ainda reforça quanto ao processo de fechamento da escola: “não houve uma conversa com a comunidade avisando sobre o fechamento da escola. Foi feito mesmo uma maldade política”. (Oliveira, 2021, p. 25). Segundo a pesquisadora, a fala da docente entrevistada reforçaria a atitude tendenciosa da prefeitura perante a comunidade, desconsiderando sequer desenvolver um diálogo para avaliar a opinião e proposta dos sujeitos envolvidos.

O segundo local de pesquisa de Oliveira foi o Assentamento Mandacaru, situado a 10 quilômetros do centro de Sumé e que abriga uma escola “que surgiu na década de 80.” (Oliveira, 2021, p. 25) A instituição escolar pesquisada também era multisseriada, porém com o passar do tempo começou a desenvolver suas atividades de forma seriada, dividindo as turmas.

Oliveira (2021) infere que as duas escolas pesquisadas possuem muitas semelhanças, e uma delas se dá pela relação de proximidade da escola com a comunidade. Outra similaridade se dá pelo fato de que a professora entrevistada também realizava a função de diretora da instituição situada dentro do Assentamento. Sobre seus honorários a mais, ela comentou que “não recebia por ser gestora, ela apenas respondia pela escola, era uma atividade a mais, sendo que recebia a mesma quantia que os outros professores” (Oliveira, 2021, p. 25). Relato este que reforça e nos faz problematizar, segundo a autora, o excesso de carga de trabalho docente nas escolas do campo. Sobre o fechamento da escola de Mandacaru, a professora comentou que foi “um fechamento surpresa, onde só ficaram sabendo por comentários. No início não deu justificativa, mas com um tempo depois ele [prefeito] se pronunciou e disse que fechou pra cortar gastos” (Oliveira, 2021, p. 25).

Oliveira (2021) observou três momentos sequenciais idênticos durante a análise dos resultados das duas escolas fechadas, na seguinte ordem: Primeiro a não justificativa do poder público sobre os fechamentos das escolas. Tal falta de justificativa gerava a necessidade de a população ir em busca de informações sobre os motivos de tais fechamentos, não obtendo uma justificativa coerente. Segundo a pesquisadora, esse eram um relato bastante comum dos entrevistados:

No início não deu justificativa, mas com um tempo depois ele se pronunciou e disse que fechou pra cortar gastos [...] acho ele um ditador, ele poderia ter chegado à comunidade, feito uma reunião e ter dito os motivos, falado com as pessoas, o problema é que ele não fez isso, e só fez fechar [...] Tal atitude foi uma completa falta de respeito com a população rural daquelas comunidades, pois ignorou a presença da comunidade como um sujeito coletivo interessado no assunto. (Oliveira, 2021, p. 26)

O segundo momento, aconteceu por meio de um comunicado dias antes da escola do campo ser fechada, assim como relataram os sujeitos entrevistados: “Só fizeram chegar e dizer que a escola iria fechar. Toda comunidade foi afetada. Alegaram que a quantidade de alunos era pouca” (Oliveira, 2021, p. 26).

Já o terceiro momento de repetição de atitudes observado pela autora se dá a respeito das explicações para o fechamento, que veio somente após a comunidade insistir em uma solução e procurar os representantes da prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação com o intuito de obter respostas para tal ato. Somente após estes três momentos a justificativa foi dada: os gastos da prefeitura, uma racionalização econômica que busca justificativas pedagógicas na “inadequação” das multisseriadas.

Quase sempre este argumento vem acompanhado do argumento da qualidade educacional em se retirar os (as) estudantes das turmas multisseriadas e coloca-los (as) em turmas seriadas, de preferência em escolas localizadas nos territórios urbanos. Todos os alunos pertenciam às duas comunidades e estavam habituados a estudar, ter convívio e realizar outras atividades no interior da escola, haja visto que a função da escola ultrapassava em muito a de ensinar e aprender em sala de aula para aquelas comunidades. A opção do poder público foi a de adesão da política de transporte escolar ao invés de manter o direito de tantos jovens de estudarem em suas comunidades de origem. (Oliveira, 2021, p. 27)

No entanto, algo atípico aconteceu na escola fechada na comunidade de Pitombeira, pois a escola foi reaberta após as mães dos estudantes e demais indivíduos que se identificaram com a causa, reivindicarem seus direitos com um processo jurídico que foi aberto em conjunto com o ministério público. Porém, depois de um tempo, o prefeito e a secretaria de educação da região fecharam a escola novamente quando o ano letivo terminou, entrando com uma nova ação na justiça alegando a quantidade de gastos excessivos com a instituição. (Oliveira, 2021)

Na outra comunidade, de Mandacaru, os docentes e gestores ainda não haviam encontrado emprego voltado para a área da educação, alguns estavam trabalhando de forma autônoma e outros desempregados. Já os estudantes, começaram a se deslocar

para estudar nas cidades vizinhas, sendo obrigados a se locomover diariamente, sendo submetidos a poeira da estrada de chão batido. (Oliveira, 2021). Em Pitombeira, os alunos, os docentes e os gestores da escola fechada também foram transferidos para instituições longe, tornando o trajeto, conseqüentemente, exaustivo, o que interferia, segundo a autora, diretamente na concentração dos estudantes durante as aulas, comprometendo a qualidade de sua aprendizagem. Mesmo após o Ministério Público Federal exigir a reabertura das escolas da sociedade caririzeira, atualmente, ambas estão fechadas por ordem do prefeito local.

Por fim, Oliveira (2021) destacou os impactos da nucleação na vida das crianças, pois elas estariam tendo que se adaptar à nova rotina e se deslocar até os grandes centros urbanos para estudar, estando à mercê de muitos riscos e tendo seus direitos básicos invalidados. Penso que essa pesquisa contribui muito para que eu possa pensar nas problematizações que me proponho a fazer. Pergunto-me se os argumentos para o fechamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmiano da Terra Osório serão os mesmos encontrados por Oliveira (2021)

Continuo meu trajeto, mas retorno para o Sul do Brasil, chego ao Estado do Paraná para discutir juntamente com a autora Rosa Thairine dos Santos (2019)<sup>6</sup>, o fechamento da Escola Municipal Rural João José Ribeiro, localizada no município de Reserva do Iguaçu. A autora inicia seu trabalho compartilhando da mesma inquietação que me acompanha neste trabalho, a problemática do fechamento incessante de escolas do campo no Brasil nos últimos anos.

A Educação do Campo traz consigo, traços de muita luta e conquista. Porém, atualmente vemos essa luta ser marginalizada diante do alto índice de escolas do campo fechadas no Brasil. As políticas de fechamento utilizadas como argumento pelo Estado, tem exercido forte influência nesses processos, principalmente as políticas de nuclearização e a preconização das escolas do campo. Além disso, vemos o campo ser comprimido pelo forte crescimento do agronegócio e expansão da monocultura, ocorrendo o êxodo rural, o que diminui o número de alunos nas escolas do campo. (Santos, 2019, p. 10)

Desse descontentamento com o atual cenário em que nos encontramos, nasce a vontade de Santos (2019) em “investigar os motivos que levaram ao fechamento da Escola Municipal Rural João José Ribeiro do município de Reserva do Iguaçu, Estado do Paraná” e averiguar se a comunidade escolar tomou alguma providência contrária ao

---

<sup>6</sup> Graduada em 2019, pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Dois Vizinhos.

fechamento da escola. A autora também se debruçou em fazer a apuração da quantidade de estudantes que necessitaram ser realocados para escolas vizinhas e, além disso, identificar de que forma a Secretaria de Educação do município se envolveu com o fechamento da instituição.

A autora também expos as políticas de fechamento que levaram ao fim da instituição de Reserva do Iguaçú, para assim contextualizar a importância das escolas do campo existirem e resistirem intrinsecamente no lugar de origem do aluno, “abordando conteúdos relacionados com seu dia a dia valorizando suas vivências, tornando-os pessoas que sabem valorizar o ambiente que estão inseridas, assim promovendo cidadãos mais críticos, e dispostos a continuar no campo e lutar por ele” (Santos, 2019, p. 11) pois, “[...] crianças e jovens, sejam eles, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, assentados e acampados de reforma agrária, todos, sem exceções possuem o direito a ensino e escola de qualidade no campo. (Santos, 2019, p. 10)

Como metodologia a autora fez uma pesquisa qualitativa de campo e bibliográfica. No momento inicial a autora investigou em livros e artigos de autores que estudam o assunto e em seguida documentos que sobraram da rede de ensino, como o PPP (Projeto Político Pedagógico), o Regimento Escolar e as Atas de Abertura e Fechamento da APMF. Também foram feitas entrevistas gravadas por áudio com a diretora, a docente e mães de antigos estudantes. Todos os dados coletados foram analisados posteriormente.

Em seu referencial teórico, a autora buscou trabalhos voltados para a Educação do Campo no Brasil, contextualizando de forma densa seu processo histórico através de um panorama teórico e legal, trazendo também aspectos da importância do Movimento dos Sem Terra (MST) para a constituição da Educação do Campo. Além de também pesquisar sobre o fechamento das escolas do campo no Brasil, especificamente, estudando o fechamento da Escola Rural Municipal João José Ribeiro, a autora aponta que o fechamento da escola resultou no avanço da monocultura na região local, o que ocasionou diretamente na evasão das pessoas do campo para as cidades.

Nessa perspectiva, o êxodo rural se torna um reflexo do crescimento da monocultura, a qual acaba “repercutindo na valorização e aumento do uso de agrotóxicos e na diminuição da agricultura familiar e camponesa, fazendo com que o pequeno agricultor venda ou abandone sua propriedade e vá para cidade em busca de melhorias para sua sobrevivência.” (Santos, 2019, p. 29) Assim como percebido no relato de uma das mães entrevistada: “Muitos dos nossos companheiros foram

desistindo de trabalhar aqui na roça e continuar aqui lutando pela nossa comunidade, no fim das contas sempre acabavam vendendo sua terra pros alemão e indo trabalhar nas barragens.” (Santos, 2019, p. 30)

Assim, o êxodo rural causou a diminuição das matrículas na escola, e o Estado usou como subterfúgios fornecer transporte financiado para o centro da cidade e, isso conseqüentemente fez diminuir, mais ainda, a quantidade de estudantes da escola, fragmentando-a e reforçando políticas de nucleação de escolas do campo.

Uma professora que era mãe de um estudante também foi entrevistada pela autora. Ela fez um depoimento que mostra o descaso com o cotidiano escolar dos alunos: “A princípio as crianças até gostaram da ideia de andar de ônibus todos os dias, mas depois de um tempo, quando chovia o ônibus não vinha e eles tinham que ficar sem ir nas aulas, o pior mesmo é quando encahava no meio da estrada e eles ficavam até a noite na estrada.” (Santos, 2019, p. 30)

De acordo com a autora, em 2013, a instituição atendia 19 alunos matriculados e o número de professores estava baixo devido a instituição estar em uma situação financeira desfavorável, visto que a partir do momento em que o número de estudantes diminui, conseqüentemente, o repasse do recurso recebido do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) é menor. Então, a escola começou a abrir somente pela manhã e estes 19 discentes foram concentrados em apenas duas salas de aulas.

Esta baixa quantidade de alunos foi fator disparador para a Secretaria de Educação pressionar a escola para em um primeiro momento diminuir o número de funcionários para em seguida remanejar os 19 estudantes para escolas da cidade. Então os responsáveis dos alunos e os professores fizeram um abaixo assinado, viabilizando transporte Inter Campo para transportar os discentes da comunidade de Barreiros para a Escola Municipal Rural João José Ribeiro. Isso aumentou a quantidade de alunos, o que contribuiu prolongando a abertura da mesma. Já que o discurso da prefeitura era a redução de gastos, a escola também passou a fazer gincanas, torneios, festas e etc., com o apoio da comunidade para arrecadar dinheiro e continuar funcionando.

A Escola Municipal Rural João José Ribeiro, assim como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmiano da Terra Osório, também foi decretada fechada em 2015 e seus “direitos a metodologias adequadas e voltadas para sua realidade, juntamente com uma escola no ambiente de sua realidade, negados” (Santos, 2019, p. 34) e seus alunos encaminhados para outras escolas no centro da cidade.

De acordo com a pesquisadora, foi esse o motivo para que em 2011, fosse criada a campanha do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) “Fechar escola é crime”, que visava denunciar o fechamento de cerca de 80 mil escolas do campo no Brasil nos últimos 21 anos. Atualmente, a escola pesquisada pela autora se tornou uma moradia para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Como resultados, seu “estudo demonstrou que as mudanças estruturais pelas quais o campo vem passando, devido a modernização da agricultura e avanço do agronegócio, exerceram forte influência no processo de fechamento da escola.” (Santos, 2019, p. 5) pois:

Esses avanços geram consequências negativas no âmbito social, o agricultor é expulso do campo, uma vez que não consegue competir e sobreviver nos moldes propostos pelo agronegócio e com a modernização da agricultura industrial. Isso ocasiona esvaziamento das regiões rurais. Logo também acarretam a diminuição dos alunos das escolas do campo (Weid, 2009 apud Santos, 2019, p. 19)

Esse é mais um trabalho que aponta para as estratégias e efeitos do fechamento de escolas do campo. Nesse caso, diminui-se o número de servidores e depois fecha-se a escola, ou seja, reduz-se sua capacidade e depois, por esse motivo, justifica-se o fechamento.

Minha próxima parada é no Rio Grande do Sul, onde debateremos com a autora Cláudia de Cássia Duarte Fagundes (2018)<sup>7</sup>, a respeito de seu estudo sobre o fechamento das escolas do campo do 3º subdistrito do município de Dom Pedrito.

Como problema de sua pesquisa a autora intitulou “Quais as consequências do fechamento das Escolas do Campo para as comunidades do Ponche Verde e a nucleação na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes?” (Ibidem, p. 14). Como objetivo geral Fagundes (2018) buscou “analisar alguns dos impactos sociais do fechamento das Escolas Carlos Coradini, Condomínio Xavier, Encruzilhada, Ernesto da Silva Mota, Menote Machado, Vacaiqua I, Vacaiqua III, Rita Bittencourt, sendo nucleadas na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão do Moraes.” (Ibidem, p. 14)

Como metodologia de pesquisa Fagundes (2018) utilizou o estudo de caso, em que coletou dados de documentos e entrevistou quatro sujeitos que, de alguma forma, tiveram contato com as escolas pesquisadas.

---

<sup>7</sup> Licenciada em Educação do Campo.

Fagundes (2018) é docente da rede municipal de ensino desde 1987, iniciando suas atividades na Escola Municipal Rural Picada das Pedras, situada no II Subdistrito de Dom Pedrito que passou por diversos acontecimentos em que foi desamparada e negligenciada pelos órgãos públicos. Assim como apontado no relato:

Não existia água potável na escola, deslocava-se 8km por dia junto a alguns alunos que faziam aquele percurso até a escola na maioria das vezes de bicicleta e nos dias de chuva a pé. As famílias se mantinham no Campo com seus filhos e a escola era o lugar, não só das aulas, mas onde havia missa e vacinação. (Fagundes, 2018, p. 16)

Em 2013 a instituição foi fechada e os alunos começaram a estudar na escola que passou a ser nucleada, a Sucessão do Moraes, tendo que fazer um trajeto de horas dentro de um ônibus sem banheiro ou banco reclinável, saindo às 4h da madrugada e retornando de tarde para suas residências.

A partir do contato que a autora teve como professora na Escola Municipal Rural Picada das Pedras, e da crescente defasagem escolar no campo, que tem como origem a negligência dos órgãos públicos que se eximem de suas atribuições, visto que “no município de Dom Pedrito – RS, entre 2013 e 2018 foram fechadas cinco Escolas do Campo” (Fagundes, 2018), nasce o desejo da pesquisadora por essa temática.

Na revisão de literatura a autora buscou discussões que envolvem conceitos como o processo de nucleação e o fechamento de escolas do campo. Quanto ao contexto e infraestrutura da escola polo Sucessão dos Moraes, a autora sinaliza que essa:

possui turmas da pré-escola ao ensino fundamental completo. Dezesseis professores habilitados compõem o quadro docente para atender 74 alunos. O prédio possui 18 salas de aula, 1 refeitório, 1 sala de direção e 3 banheiros. Não possui Laboratório de Ciências e nem de Informática. (Fagundes, 2018, p. 22)

Em relação aos impactos da nucleação, a professora aposentada entrevistada expressa sua indignação: “uma das consequências da nucleação é o comprometimento da saúde, crianças expostas a viagens demoradas podem alterar as funções fisiológicas. Crianças cansadas viajando só com o motorista, sem um copiloto para auxiliar [...]” (Fagundes, 2018, p. 25). Além disso, após o processo de nucleação o número de alunos da rede de ensino caiu o “que pode indicar um esvaziamento populacional desta região, talvez como consequência da grande concentração de renda com grandes latifundiários e conseqüentemente o êxodo dos pequenos proprietários.” (Fagundes, 2018, p. 23)

O que reforça a hipótese da autora de que:



um dos principais fatores relacionados ao fechamento das Escolas do Campo é a nucleação. Os gestores decidem pela nucleação das Escolas do Campo que tenham um número reduzido de alunos, pois precisam conter gastos e recuperar a máquina pública e essa é uma das opções para o enxugamento de gastos. (Fagundes, 2018, p. 13)

Fagundes (2018) conclui seu trabalho de conclusão de curso afirmando que “existem leis para impedir o fechamento das mesmas, mas que não são seguidas pelos municípios e estados e, certamente, o fato de não haver penalidades para isso concorre para que o fechamento das escolas continue sendo feito.” (Fagundes, 2018, p. 29)

As andanças por outras ruas e vielas foram bastante produtivas e instigadoras. Cada uma delas me tocaram de alguma forma: a primeira (Cunha, 2022) me sensibilizou para o fato de que as memórias afetivas são importantes para contextualizar e reforçar a continuidade da escola do campo a fim de manter a referência da localidade. O segundo, (Oliveira, 2021) pontuou a persistência da comunidade em defender o direito ao acesso à educação para as crianças da comunidade. O terceiro (Santos, 2019) me fez enxergar algumas estratégias utilizadas pelo Estado para o fechamento das escolas e o quarto (Fagundes, 2018) nos faz refletir sobre os efeitos do processo de nucleação de escolas do campo sendo postos em prática. A partir da análise destes trabalhos, várias questões fui me fazendo: Quais as memórias da comunidade sobre a escola que foi fechada? Teve resistência da comunidade ao seu fechamento? Será que as manobras usadas pelo Estado, evidenciadas por estes autores, também foram os pretextos utilizados para o fechamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmiano da Terra Osório? Essas são questões que me movem nessa investigação.

### 3. BECO RESPLANDECE!



Fig.2: Presença e vida na escola. Fonte: arquivo pessoal

*A utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a encontrarei por que ela vai se afastando à medida que eu me aproximo. Para que serve? Pois a utopia serve para isso, para caminhar. (Eduardo Galeano, 1994, s/p)*

Este capítulo tem por objetivo apresentar o histórico de emergência da Educação do campo, suas premissas e seu compromisso social com os povos que fazem do campo sua forma de vida e subsistência. Em uma segunda seção, intitulada “apagam-se as luzes do beco” abordarei especificamente sobre o fechamento de escolas do campo com ênfase no Estado do Rio Grande do Sul.

A educação do campo nasce vinculada a uma perspectiva que buscava a construção de “um olhar que deixa de ser aquele existente na sociedade em que considerava o campo como um lugar inferior, e que o único caminho para o desenvolvimento tanto econômico, cultural era o espaço urbano” (Santos; Fagundes, 2015, p. 1). Tal concepção foi resultado de um contexto vinculado a vários movimentos

sociais e, dentre esses encontra-se o MST (Movimento dos Sem Terra)<sup>8</sup> que em janeiro de 2024 completou 40 anos dedicados além da luta organizada pela terra e pela reforma agrária e também por políticas públicas direcionadas à educação. O MST tem por objetivo por meio da coletividade reivindicar direitos negados historicamente à população camponesa, rompendo com as relações de poder que permeiam a sociedade ainda na atualidade.

Visto isso, a importância histórica desse movimento como contribuinte para o crescimento da Educação do Campo perpassa quatro décadas. Desde então, o Decreto Nº 7.352/2010 Art. 1 definiu como populações do campo:

I – [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010, p. 1)

A educação do campo surgiu neste contexto histórico, como modalidade de ensino devido a demanda de acesso a um tipo específico de educação voltada para os filhos de trabalhadores rurais, que se alinhavam às necessidades dos movimentos sociais, visto que nos assentamentos haviam crianças que precisavam estudar pois muitas vezes os assentados podiam demorar para conquistar a terra. Dessa forma,

A luta pela emancipação do campo também perpassa discussões de uma educação do campo e para o campo. Assim como o MST, que luta pela valorização do rural, a educação do campo é o movimento social que luta pela garantia ao acesso à educação gratuita e de qualidade para a população no e do campo. (Fél; Witt, Seminotti, 2023, p. 425)

Para além dessas pautas específicas dos movimentos, como por exemplo o MST, que luta pelo fim da distribuição de terra de forma desigual socialmente e contra o latifúndio, tendo como uma de suas estratégias a ocupação de terras improdutivas; o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), que reivindica o direito das mulheres, frisando questões como o trabalho da mulher camponesa; o Movimentos dos Atingidos

---

<sup>8</sup> Além do MST, outros movimentos sociais articulados com a Educação do Campo são: o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimentos Indígenas, Comunidades Quilombolas, Escolas-Família Agrícolas, etc.

por Barragens (MAB) que reivindica os direitos de vítimas atingidas pelas consequências geradas por usinas e etc., os movimentos sociais também pontuam a necessidade de um tipo de educação que compreenda as mazelas sociais, que lute por uma qualidade de vida no campo e minimize as relações de poder hegemônicas alicerçadas no neoliberalismo. Tal educação:

transforma camponeses cabisbaixos, culpados, sem autoestima nem coragem sequer de erguer os olhos diante daqueles que julgam seus superiores, em trabalhadores SEM TERRA, com altivez suficiente para desafiar os poderes constituídos, para olhar direto nos olhos de seus opositores e exigir o que julgam ser de direito. (Caldart, 1995:8, apud Saveli 2000, p. 21)

Nesse sentido, surgem eventos com o intuito de discutir a imediata implementação de políticas públicas no âmbito da educação do campo aconteceram, tais como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) ocorrido em 1997. Fernandes (2002), que participou, comenta: “Naquele evento, começavam a se materializar as ideias que vínhamos matutando desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.” (Fernandes, 2002, p. 61)

Uma dessas materializações é fruto de um fato curioso e inesperado naquele momento na história da educação do campo, que foi o surgimento da escola instalada dentro de um assentamento na ocupação que ocorreu em Sarandi (RS). Tal acontecimento não foi algo planejado estrategicamente pela liderança, o que aconteceu foi que o setor educacional do município mostrou preocupação em relação aos filhos dos assentados ficarem sem estudar e “essa discussão foi inusitada até para as lideranças, pois isso significava trazer para dentro de uma situação de conflito e de mobilidade uma instituição que representa uma dimensão de estabilidade” (Saveli, 2000, p. 21). Assim, a implantação da escola se tornou uma estratégia no processo de fixação permanente do acampamento no local. Dessa forma, “A escola acabou sendo conquistada em 1986, representando, inclusive, um fato histórico, pois ao colocar uma escola oficial num acampamento, o Estado estava, contraditoriamente, reconhecendo a legitimidade daquela ocupação.” (Saveli, 2000, p. 21) assim validando a concepção de “Ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades.” (Fernandes, 2002, p. 62)

Logo em seguida, em 1998, também foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que resultou na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo que, já em seu artigo 1º, “institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.” (Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 1). Posteriormente, em seu Art. 2º, fica pontuado que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 1)

Nessa perspectiva, falar sobre educação do campo envolve necessariamente discutir algumas especificidades envolvidas nessa modalidade que entende a escola do campo como

II – [...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2010, p. 1)

Dadas as especificidades deste tipo de educação, destaco primeiramente a importância da pedagogia da alternância que alterna períodos de estudo na escola e na comunidade. Tal proposta de ensino surgiu no interior da região sudoeste da França a partir de 1935, como necessidade de uma educação que fosse adequada a realidade vivida por esses camponeses. Naquela época, de forma similar ao que ocorre hoje, muitas crianças tinham que deixar a vida em família para estudar. “Nesse processo, destaca-se Jean Peyrat, agricultor e pai de um jovem que procura o Padre Abbe Granerau para discutir o problema. Posteriormente, a alternância como ideia pedagógica foi implantada também na Espanha e na Itália (Azevedo, 2005; Sobreira; Silva, 2014; Santos, 2017 apud Nicácio, 2022, p. 71).

Já no Brasil, há evidências de que a pedagogia da alternância começou a ser implantada a partir de 1969, no Espírito Santo (ES), em pleno pico da ditadura militar, o que ocasionou em uma expansão mais tardia da pedagogia da alternância, que ocorreu entre 1980 e 1990. De forma geral, esta pauta-se no tempo escola (TE), período em que

os estudantes estão integralmente na escola e (TC) “tempo família e campo”<sup>9</sup>, que também é espaço educativo” (Nicácio, 2022, p. 75). Assim, pauta-se que a educação acontece em diferentes espaços, podendo ser constituída para além de dentro da sala de aula, pois a prática e a teoria andam juntas como princípio educativo. Visto que

A articulação entre momentos alternados de atividade escolar e atividades de pesquisa na comunidade, denominada de Pedagogia da Alternância, pressupõe o entendimento de que a Educação ocorre também para além dos muros escolares. [...]” (Rocha; Martins, 2009, p. 44 apud Duarte, 2014, p. 5).

Nessa perspectiva continua a autora: “[...] os tempos-comunidades e os tempos escolares são entendidos como espaços contínuos de aprendizagem. Assim, entende-se que o tempo-comunidade se oferece também como local para a aprendizagem dos educandos.” (Duarte, 2014, p. 5) visando um aprendizado contextualizado e mais concreto por ser próximo e vinculado com a realidade vivida pelos estudantes. Dito isto, “A matriz teórica deste princípio educativo está em Paulo Freire. Ele diz que a posição normal do homem não é só a de “estar na realidade”, mas de “estar com ela”. (Freire, 1979, p. 61) condição esta que influencia diretamente na construção do senso crítico do aluno, quebrando o alicerce da educação bancária em que os alunos são vistos pelo docente como depósito de conceitos, não desenvolvendo opiniões próprias.

Em segundo lugar, é preciso ressaltar a interdisciplinaridade como outro pilar da Educação do Campo, principalmente no que tange a formação de professores que irão atuar nas escolas rurais. Esta, tem como intuito trabalhar os conteúdos de forma entrelaçada entre as disciplinas, de modo que uma acaba complementando a outra. Isso difere do ensino tradicional em que o estudante, muitas vezes, não desenvolve a capacidade de relacionar o que está sendo estudado na teoria, com a prática cotidiana. Por meio da interdisciplinaridade, ocorre o rompimento da fragmentação das temáticas, pois os docentes podem dialogar entre si para discutir em conjunto como trabalhar os conceitos interligando-os entre as matérias.

Aliado a estes dois pilares, Pedagogia da alternância e Interdisciplinaridade, várias premissas acompanham essa modalidade educacional destaque o *Compromisso social* (em que se entende que a escola é vida na comunidade) e a *Cooperação* (gestão coletiva que nada mais é que o senso de comunidade, em que se minimiza a individualidade para pensar o coletivo enquanto sociedade) entre todos os agentes que

---

<sup>9</sup> Também chamado de Tempo Comunidade.

fazem parte do processo educacional. Em conformidade com o Decreto 7352/2010 do Art. 2º os princípios da educação do campo são

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

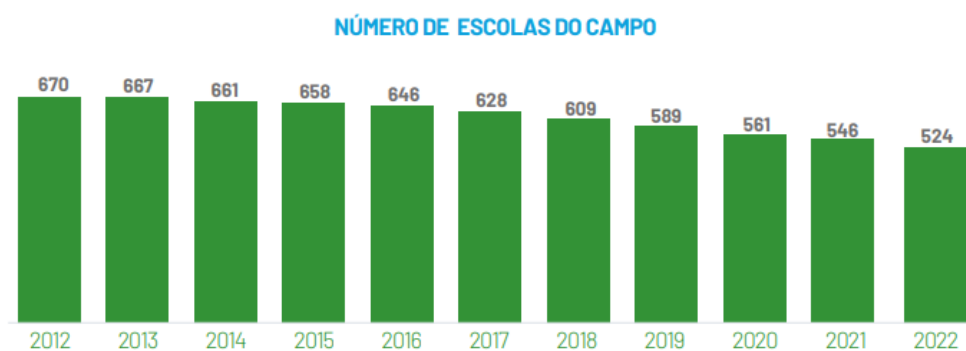
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

[...] IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010, p. 1)

Apesar de todas essas premissas do envolvimento da Educação do Campo com as comunidades, o seu compromisso social, as luzes parecem se apagar. No próximo capítulo apresento algumas considerações sobre o fechamento de Escolas do Campo.

### 3.1 “Apagam-se as luzes do beco”: o fechamento de escolas do campo no Rio Grande do Sul

O elevado índice de fechamento de escolas do campo no Brasil, mais precisamente no RS nos últimos anos é desesperador e deve ser discutido constante e urgentemente, pois é sinônimo de descaso e negligência do setor educacional para com a vida dos sujeitos do campo.



Fonte: INEP - Censo Escolar 2022

Os gráficos nos mostram a diminuição significativa do número de matrículas nas Escolas do campo. Quase 18 mil alunos a menos nos últimos 10 anos. Além da diminuição das matrículas, fechamento de instituições, as escolas sofrem com a enturmação e os problemas de infraestrutura. Assim, “esses fatores acabam prejudicando toda a comunidade escolar, mas principalmente os alunos, e o futuro da agricultura familiar, uma vez que a atual situação contribui com o êxodo rural.” (Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul, 2023, p. 59)

Anteriormente, nas revisões de literatura, discuti a respeito dos principais motivos aos quais levaram ao cessamento de tantas instituições campesinas, e a maioria dos entrevistados relataram que o principal argumento dos órgãos públicos para o fechamento das escolas diz respeito a baixa densidade de crianças no campo. Isso, segundo eles, ocasionaria um gasto maior do Estado para manter as escolas abertas, porque segundo este quanto menos estudantes, menor a verba que a escola recebe. Em vista disso,

A falta de políticas públicas que assegurem o devido investimento na área da educação implica diversas consequências a curto e longo prazo para a sociedade como um todo, pois extinguir escolas não é investir em educação, pelo contrário, é ceifar o direito à educação de qualidade no seu próprio ambiente cultural. (Fél; Witt; Seminotti, 2023, p. 436)

A consequência imediata desse fechamento está no fato de impulsionar cada vez mais o aumento do êxodo rural.

Diante disto, temos percebido a evasão destes povos para localidades urbanas, pois o corte de verbas direcionado às pequenas escolas do campo contribui conseqüentemente para a desterritorialização da criança, causando sua perda de identidade campesina, impedindo-a que desfrute do seu direito de se reconhecer com sua língua, fazeres e saberes ancestrais, assim, perdendo e cessando laços com sua cultura e trabalho ligados a terra. (Fél; Witt; Seminotti, 2023, p. 426)

Outra pauta pertinente a ser levada em consideração nos motivos desses fechamentos é a representação negativa da multisseriação<sup>10</sup>, pois elas fazem parte “de uma representação social que a coloca em um gradiente de inferioridade em relação às escolas urbanas seriadas”. (Duarte, Taschetto, 2014, p. 34).

---

<sup>10</sup> Atualmente essa forma de organização escolar é denominada de multianos.



Tais situações foram evidenciadas no Encontro Nacional da Educação do Campo, ocorrido entre os dias 28 de fevereiro a 02 de março de 2024, na cidade de Salvador na Bahia.<sup>11</sup> Neste encontro estavam presentes grandes referenciais da Educação do Campo como Mônica Molina, Roseli Caldart, Antonio Munarim, entre outros discutindo a implementação de políticas públicas para garantia e manutenção das escolas do campo, bem como revisitando conceitos como terra, trabalho e território, tão caros à Educação do Campo.

Estudantes de diferentes regiões do Brasil relataram sobre o fechamento das escolas do campo. Vindo do Espírito Santo, por exemplo, um estudante relatou que na cidade Pedro Canário estão sendo fechadas escolas e, muito provavelmente 120 crianças vão ser levadas pra cidade, percorrendo mais de 13 km diariamente, porque o Estado decidiu fechar a escola. Isso fere a lei do PNE (Plano Nacional de Educação) que acentua o fato de que a criança tem o direito de estudar próxima a sua residência.

1º É obrigação do Estado, garantir a oferta da Educação Infantil, pública, gratuita e de qualidade, próxima a sua residência para crianças de 0 a 5 anos, bem como atender ao direito à educação infantil da criança do campo quanto à organização, o tempo, as estratégias e propostas pedagógicas, garantindo o compromisso com a infância dessa população.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Nota- se que, independentemente se é campo ou cidade, vemos que a legislação afirma o direito da criança de permanecer estudando no campo, caso contrário, se não tiver acesso ao ensino próximo da residência o mais adequado seria o transporte escolar intracampo de no máximo 1h de viagem conforme é destacado no Art. 4º

Art. 4º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), no Plano Estadual de Educação (PEE/RS) e no disposto nesta Resolução e assegura:

---

<sup>11</sup> Esse evento oportunizou também o I Seminário Nacional de Estudantes e Egressos das Licenciaturas em Educação do Campo (SENELEdoC). No dia 29 de março ocorreu a II assembleia da ANELEDOC (Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados/as em Educação do Campo). Tal espaço discutiu as demandas dos egressos e dos licenciandos. Dentre as pautas estava a preocupação com o fechamento das Escolas do Campo.

XIII – promoção da aprendizagem, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica no campo;

XIV – atendimento inclusivo nas escolas do campo, em todos os níveis, etapas e modalidades, ao longo da vida, conforme disposto na Lei federal nº 13.632/2018;

XXII – transporte escolar intracampo, quando necessário, adequado à faixa etária e que atenda a legislação vigente, a fim de evitar o deslocamento de crianças e jovens do campo para a cidade;

XXIII – tempo de permanência dos estudantes no transporte escolar será no máximo de 1 hora por percurso, maximizando o tempo dos mesmos na escola e não nos traslados, a fim de não prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, foi discutida a problemática da implementação do TAG (Termo de Ajustamento de Gestão da Educação) que já está mudando e conseqüentemente prejudicando o sistema escolar no ES. O TAG é um documento aprovado pelo Tribunal de Contas do Espírito Santo (TCE-ES) que, segundo o estudante, prevê a otimização e o reordenamento das redes da educação municipal e estadual. Isso, acarretará o fechamento de inúmeras escolas do campo ocasionando um retrocesso na área educacional. Assim, a aprovação desse termo possui um alvo, ocasionar o fechamento de escolas do campo estaduais, com o intuito de municipalizá-las, “Em síntese, a reordenação das redes de ensino, proposta pelo TAG, visa transferir para os municípios todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e parte dos anos finais” (Couzemenco, 2022) não levando em consideração a multisseriação, além de apontar elementos plausíveis e suficientes que justifiquem sua implementação. No entanto, rapidamente, os movimentos sociais se mobilizaram e conseguiram a retirada dessa proposta para as escolas vinculadas ao MST daquele Estado.

“Seria um grande retrocesso, porque significa o estado se retirando da responsabilidade e passando para os municípios, que certamente vão querer gerir as escolas com a estrutura deles, trazer os alunos do campo para estudar nas cidades, sucatear as escolas do campo, ou até fechá-las” (fala de Izidoro, entrevistado em 2023)

Nota-se que o entrevistado reitera que isso pode ocasionar no fechamento da instituição, exatamente como aconteceu na Firmiano, onde o Estado se eximiu de suas obrigações, cedendo o poder para o município que, posteriormente fechou a escola com a justificativa de que não tinha estrutura e verba para manter o local em funcionamento.

Por ser recentemente aplicado nas redes de ensino do Espírito Santo, não se tem informações suficientes nas redes para um estudo com profundidade. O que me leva a

hipótese de que a precariedade de informações sobre o TAG nas redes pode funcionar como estratégia de fragilizar os povos do campo<sup>12</sup>.

Outro estudante vindo de Teresina – PI, especificamente de Bom Jesus, fronteira do agronegócio do Brasil, comentou que, em sua região, a destruição dos territórios camponeses e o fechamento de escolas é uma realidade frequente. Isso fez com que o Piauí fosse o Estado que mais fechou escolas em nível nacional, sendo 75% das escolas localizadas geograficamente em territórios camponeses.

Dessa forma, pude perceber, seja por intermédio dos trabalhos estudados ou de relatos advindos desse encontro, que o fechamento de Escolas é um problema Nacional que deve ser enfrentado por todos/as aqueles/as que consideram o campo como uma possibilidade de existência. Essa condição me faz apostar, cada vez mais, na necessidade de discutirmos, pontualmente, cada fechamento de escola.

No próximo capítulo apresento o percurso metodológico que empreguei para constituir um material empírico que desse conta de responder meu problema de pesquisa.

---

<sup>12</sup> Conforme a matéria do próprio Tribunal de Contas, “o TAG é um instrumento legal de compromisso público por meio do qual o Tribunal ajusta com os jurisdicionados novas práticas de gestão para corrigir irregularidades verificadas nos processos administrativos.” (Campos, 2022) O termo de responsabilidade de Estados e municípios, segundo o relato acima, tem servido somente como estratégia para o fechamento de escolas do campo. O município tem a responsabilidade de ofertar ensino fundamental e o ensino médio é responsabilidade do Estado. Nesse sentido, toda a comunidade pode abrir um processo no MPF, contra o fechamento de escolas. Matéria do próprio Tribunal de Contas: <https://www.tcees.tc.br/tce-es-aprova-proposta-de-termo-de-ajustamento-de-gestao-tag-com-medidas-para-as-redes-de-educacao-do-es/>

## 4. Um modo de pesquisa ou um modo de como transitar pelo beco...

Você deve estar se questionando “por que modo de pesquisa e não método?” Pois bem. Intitulei esse capítulo com o intuito de fugir da linearidade da palavra metodologia, desconfio um pouco da expressão me>to>do>lo>gia, talvez porque já esteja muito absorvida por outros referenciais teóricos. Metodologia vem de método. Mé>to>do que se refere a seguir fielmente, quase que cegamente etapas/regras/normas que são impostas para cumprir as exigências e assim, ser aceito como uma pesquisa acadêmica. Nesse sentido, Santos (2017) aponta a compreensão de método como um “[...] encadeamento lógico que estabelece passos a seguir, regras fixas, rígidas e prescritivas do modo de conduzir uma pesquisa.” (Santos, 2017, p. 51)

De forma mais interessante acredito que a pesquisa vai se fazendo ao fazer-se, vai compondo-se na caminhada, ou seja, não se parte de muitas certezas e convicções antes, ela vai sendo *atravessada* pelos acontecimentos do campo, não sendo proibida de andar e perambular por outros becos. Então prefiro chamar assim porque senti a necessidade do emprego de outro modo de pesquisa, pois me permite e me instiga a “zigzaguear com alegria” (Paraíso, Meyer, 2012, p. 17)

De forma geral, a pesquisa que realizo vai ao encontro da denominada pesquisa qualitativa que segundo Ludke e André (2014) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Ludke; André, 2014, p.14). Assim, neste tipo de investigação não se tem a pretensão de criar universais, pois, “afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto” (Paraíso, Meyer, 2012, p. 16). Com essas premissas não quero explicações e conclusões totalizantes, dizendo que o que aconteceu no distrito de Butiatuva vai acontecer com o mundo todo. Existem algumas continuidades, mas penso que precisamos mostrar/considerar as descontinuidades

também. Como dizem Paraíso e Meyer (2012) “Que continuidades e descontinuidades podemos traçar?” (Paraíso, Meyer, 2012, p. 37)

O fato de não ter um “método” no sentido fechado da expressão, não me exige de algumas precauções. Para isso, Meyer e Paraíso (2012) sinalizam alguns passos relevantes, como se demorar na leitura dos textos, visando contribuir na compreensão das falas dos entrevistados.

Ler! Buscamos ler demoradamente. Apesar de vivermos uma “época de trabalho e de precipitação na qual temos que acabar tudo rapidamente” (Larrosa, 2002, p. 14), esforçamo-nos para demorarmos nas leituras. Fazemos isso porque sabemos que a demora é importante tanto para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas “filiações teóricas” e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar. Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados. Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações. (Meyer; Paraíso, 2012, p. 34)

Nesse sentido, Jorge Larrosa (2002) também traz a importância de prestarmos atenção nas palavras.

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2002, p. 20)

De forma específica, acredito que o Estudo de Caso se adequa aos objetivos de minha investigação visto que, tomo como objeto de análise um caso específico de fechamento de escola do campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmiano da Terra Osório, localizada no distrito de Butiatuva. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso, “hoje, é encarado como o delineamento mais adequado para a

investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.” Esse mesmo estudioso de metodologias de pesquisa ainda ressalta que “para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos”, o que se alinha ao meu entendimento de pesquisa acima descrito. “Logo, o que cabe propor ao pesquisador disposto a desenvolver um estudo de caso é que redobre seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise de dados para minimizar os efeitos dos vieses.” (Gil, 1986) Além disso, outro fator que é importante estar ciente, segundo Gil (1986), é devido aos resultados de um estudo de caso, que “de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, nas condições de hipóteses, não de conclusões.” Por esse motivo não pretendo fazer generalizações.

O autor também ressalta que: “outra objeção refere-se ao tempo destinado à pesquisa”, (Gil, 2002, p. 55) visto que “a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos.” (Gil, 2002, p. 55). Por esse motivo, destaco a importância da revisão de literatura feita anteriormente.

Feitas essas considerações e para ir em busca de possíveis respostas ao problema de pesquisa que elenquei: que reverberações o fechamento de uma escola do campo produz na comunidade local? Fiz algumas entrevistas semiestruturadas com a comunidade<sup>13</sup>. Escolhi este tipo de entrevista porque esta deixa o sujeito um pouco mais à vontade. Para esse tipo de entrevista existe um roteiro, porém, este não é fixo, e, dessa forma, se deixa/permite/possibilita um afetar-se pelas histórias que os participantes trazem para a conversa. Como afirmam alguns pesquisadores:

Por ser semiestruturada indica que o entrevistador utiliza um roteiro para a entrevista, podendo ser flexível para que o entrevistado discorra subjetivamente sobre a questão colocada. Nas vantagens da aplicação da entrevista, tem-se a flexibilização da entrevista e a mediação do entrevistador com o entrevistado. Contudo, há a necessidade do cuidado do entrevistador em compreender sua posição, para que não comprometa a entrevista. Assim, a entrevista semiestruturada é um instrumento vantajoso para a pesquisas de abordagem qualitativa, desde que compreendida a posição do pesquisador como entrevistador e seus

---

<sup>13</sup> No anexo A apresento algumas questões que fizeram parte das entrevistas realizadas. Destaco que as entrevistas foram gravadas, com a autorização prévia das entrevistadas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..

objetivos, para uma análise admissível. (Santos; Jesus; Battisti, 2021, p.1)

O lócus onde busquei realizar minha pesquisa é o distrito de Butiatuva<sup>14</sup>, localizado em minha cidade natal, Palmares do Sul, que tem cerca de duzentos habitantes. Seu nome “teve origem porque nas redondezas havia grande quantidade de butiazeiros formando as butiatuvas ou butiatubas. Na palavra butiatuba, “tuba” significa “lugar” e “butiá” significa “planta”, na língua tupi-guarani. É uma planta da família das palmáceas, que se adaptam bem ao solo e ao clima da região” (wikipédia, 2021<sup>15</sup>). Segundo a pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2022, o município de Palmares do Sul tinha aproximadamente 12.844 habitantes.

Quanto aos participantes para a entrevista, selecionei quatro pessoas que fizeram parte ou tiveram relação direta com o ambiente da comunidade escolar. Sendo uma mãe de ex-aluno da escola e moradora da comunidade, dois ex-alunos e uma ex-professora.<sup>16</sup>

A primeira mãe de ex-aluno que foi entrevistada tem 48 anos e vive, desde seu nascimento, em Butiatuva e tem sete filhos. Destes, cinco tiveram a oportunidade de estudar na escola Firmiano. Entrevistei também dois ex-alunos. Uma das alunas é ex-moradora da comunidade de Butiatuva e agora residente do município de Capivari do Sul. Sobre a segunda aluna entrevistada ela tem 26 anos, morou no interior até 2017 e, atualmente reside na cidade de Selbach, trabalhando como auxiliar de suinocultura em uma granja de suínos que pertence à Santa Clara. A ex-professora tem 60 anos, reside na Granja Vargas e se aposentou um ano antes do fechamento da Firmiano.

Além das entrevistas farei uso de algumas imagens que tem por objetivo ajudar-me na compreensão da problemática que envolve meu tema de pesquisa. Tais imagens intencionam contribuir com a materialidade da investigação que se utiliza também de entrevistas, conforme mencionado anteriormente. Especificamente, minha intenção é dar visibilidade as memórias do período em que a escola funcionava, pois,

---

<sup>14</sup> Pela Lei n.º 583, de 06-05-1996, é criado o distrito de Butiatuva e anexado ao município Palmares do Sul.

<sup>15</sup> Para saber mais: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Palmares\\_do\\_Sul](https://pt.wikipedia.org/wiki/Palmares_do_Sul)

<sup>16</sup> Ressalto que tentei, por várias vezes entrevistar a secretaria de educação do município. No entanto, não obtive retorno.

As fotografias contam histórias, revelam o ambiente, falam sobre as pessoas. Funcionam como artifícios para fixar a memória, evitar o esquecimento, garantir um lugar na posteridade. Emolduram o tempo. Organizam experiências. Acusam a passagem vertiginosa da vida. (Mignot, 2001 p.73 apud Martelli 2003, p. 5).

Acredito que todos estes recursos darão subsídios necessários para responder a questão que move esta pesquisa, levando-me a argumentos que envolvem perspectivas socioculturais e socioeducativas significativas os quais estão descritos abaixo e defendidos através de referenciais teóricos. Assim, no próximo capítulo apresento os resultados que obtive a partir das entrevistas e das memórias reativadas por intermédio das fotografias.



## 5. *REVERBERAÇÕES: O BECO E O FECHAMENTO* *DA ESCOLA*



Fig. 3: A escola: “o coração da Butiatuva.” Fonte: Arquivo pessoal

Este capítulo tem por objetivo responder ao problema de pesquisa que me propus investigar: **que reverberações o fechamento de uma escola do campo produz na comunidade local?** Tal questão guiou-me na realização das entrevistas que realizei e propiciou-me construir três densidades analíticas. A primeira diz respeito ao deslocamento dos estudantes quando ocorre o fechamento da escola. A sensação de insegurança e o desafio dos pais para manterem seus filhos estudando, por meio de transportes escolares, parece ser uma preocupação. A segunda densidade diz respeito ao papel desempenhado pela escola para a comunidade e, por último, a compreensão da comunidade a respeito do fechamento da Escola Firmiano.

### 5.1 – O fechamento da Escola e os deslocamentos de transporte escolar.

Muitos trabalhos e pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil a respeito das implicações sobre o transporte escolar quando as escolas são fechadas. Deixar os filhos pegar ônibus tem sido uma problemática na visão da maioria dos pais que enfatizam os perigos que se passam nas estradas. Ademais, muitas crianças são pequenas e, nesse sentido, as questões de falta de segurança são ampliadas. Essa desconsideração do Poder público ficou evidenciado na fala de uma mãe de ex-aluno:

[...] houve sim protesto de toda comunidade, que **tinha muita criança pequenininha que tinha que pegar ônibus** pra ir pra escola e não adiantou de nada **eles não quiseram ouvir a comunidade** simplesmente chegaram e botaram um ponto final na escola, que ela não ia mais funcionar e a nossa voz ficou em vão.” (Mãe de ex-aluno)

Segundo alguns autores, o fato de ser obrigado a pegar o transporte acaba “[...] precarizando o ensino e prejudicando os alunos, pois as consequências do cansaço das viagens podem abranger doenças físico-psíquicas, além de dificuldades para os professores na organização do planejamento de suas aulas. (Ferreira; Brandão, 2017, p. 7). Assim, tal condição acaba prejudicando tanto estudantes quanto os professores que também se deslocam para as escolas que lecionam de transporte escolar, como afirmou a ex-professora:

E a gente ver que depois **essa criança toda pequeninhos batendo de ônibus lá pra Palmares fazer 10 km de ida e volta, 10 de ida e 10 de volta**, pra outras escolas se aqui tão pertinho teria né. Mas a gente não entende como que funciona a política né, nem é bom, eu nem gosto de ... é muito complicado. A gente não pensa como um político né.” (professora)

O fato dessa ex-professora vivenciar essa situação deixa mais evidenciada sua preocupação com essa realidade, pois ela sabia dos riscos de enfrentar estradas de chão batido e da preocupação dos pais com a segurança das crianças nas estradas. No caso da Butiatuva, segundo ela, era recorrente o relato de indignação de pais sobre as condições dos ônibus e da correria dos motoristas para o cumprimento de horários. Essa situação foi evidenciada por uma mãe de ex-aluno e uma ex-aluna:

... a gente estudou fora sabe que é ruim né estudar fora, porque tu pegar aquele ônibus cheio todos os dias. (ex-aluna 1)

Era para o conforto deles, de não precisar ter que levantar de manhã cedo e pegar um ônibus e ir pra escola e ficar a manhã ou a tarde fora e depois voltar de ônibus independente se estiver chovendo ou não. E muitas das vezes entrar naqueles becos tudo atolando, chegar em casa de noite no inverno, pra isso eles não se importaram.” (Mãe 1 de ex-aluno)

E a negatividade, é hoje eles terem que pegar um ônibus pra ir pra escola. A negatividade foi ter fechado uma escola que servia a comunidade inteira e ter que locomover eles os pobrezinhos de manhã cedo na chuva, no frio. Depois de ter aquela escola ali com mais de décadas né, isso é muito negativo, para as crianças e para a Butiatuva né, para o lugar.” (Mãe 1 de ex-aluno)

Autores têm destacado essa situação:

[...] em veículos, muitas vezes, inadequados, além do tempo que os estudantes levam entre suas residências e os pontos do transporte escolar, condição de extremo estresse às crianças e aos adolescentes e de prejuízos biopsicológicos, ofendendo o princípio do ensino de qualidade e, mais do que isso, o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988. (Ferreira; Brandão, 2017, p. 8),

Assim, pontua-se a questão dos veículos desconfortáveis considerando a extensão do trajeto, perda de aulas em consequência da falta de transporte no período das chuvas em que as estradas ficam intransitáveis, entre outros tantos obstáculos que geram, muitas vezes, desgastes físicos e emocionais para se conseguir chegar à escola. Aliado a isso, muitas crianças ao chegarem na escola encontram-se cansadas pelo fato de terem levantado extremamente cedo para pegar o ônibus. Isso acarreta dificuldades na aprendizagem. Assim, “[...] estudar torna-se um grande desafio, pois alunos que aparentam estar desinteressados estão, na verdade, só estão exaustos da rotina, da longa espera por ônibus e de um trajeto ainda mais extenso para chegar à escola, “comendo” poeira ou molhados pela chuva”. (Gularte; Medeiros, s/d, p. 3) O que reforça o argumento de “que não se deve substituir escola por ônibus [...] (Ferreira; Brandão, 2017, p. 6)”

Além disso, as propostas pedagógicas de uma escola alicerçada nas concepções de uma Educação do Campo diferem das premissas das escolas urbanas. Então, muitos estudantes, ao mudarem de escola encontram uma instituição

que valoriza, muitas vezes, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho globalizado e o agronegócio, sem levar em conta as diferentes realidades e vivências sociais, políticas, culturais e econômicas de onde vivem e convivem, prejudicando-os em comparação aos que residem nas cidades por não sofrerem com o deslocamento até as escolas. (Ferreira; Brandão, 2017, p. 8)

Tal proposta pedagógica vai totalmente na contramão da lógica do ensino ofertado nas escolas do campo, que visa a valorização dos ideais e da constituição constante do senso crítico do sujeito ao invés da produção de um aluno subjetivado as necessidades e imposições de uma sociedade capitalista, ou seja, a produção e consumo. Uma pessoa que subjetivada pelo capitalismo, pelo sistema, não questiona e não se questiona.

Ferreira e Brandão (2017), além de destacar tais condições materiais e biopsicológicas enfrentadas pelos estudantes apontam para o direito de **“I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”**. Tal igualdade passa a ser ignorada quando a escola é fechada. A dificuldade de tal enfrentamento acaba fazendo com que muitos pais optem por se mudar das localidades, gerando um alto êxodo rural. A fim de “justificar” e apresentar algumas “vantagens” para a transferência dos estudantes para escolas, na maioria das vezes urbanas, constrói-se o estigma/estereótipo de que a população do campo e, em efeito suas escolas representam um [...] ‘atraso’. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo. (Ferreira; Brandão, 2017, p. 6). Nessa mesma perspectiva, outros autores afirmam que:

Todavia, essa visão ainda prevalece na sociedade, que considera o campo lugar atrasado, inferior e arcaico. Essa falsa imagem consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país. (Fernandes; Molina, s/d, p. 27)

O que reforça a lógica de que

A leitura de "superioridade" do espaço urbano mascarou as consequências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos. Essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais (Fernandes; Molina, s/d, p. 27).

Essa visão buscaria “acalentar” os pais que tiveram que migrar para a cidade com o fechamento da escola. No entanto, alguns pais resistiam a esse imaginário afirmando que:

[...] pelo fechamento da escola e porque muitos pais têm que trabalhar fora né e já como não tem a escola ali pra eles estudar, muita gente foi embora da Butiatuva. Porque ‘ah se meu filho tem que estudar fora daqui então não preciso morar aqui, posso morar na mesma cidade que eles estão estudando’. Então é por isso que eu digo que a Butiatuva **perdeu a essência do lugar né e o incentivo das pessoas morarem ali com mais simplicidade, mais tranquilidade, com mais humildade, porque já não tinha muito futuro com a escola, agora sem ela, acabou de vez.** (Mãe 1 de ex-aluno)

A proximidade da escola era garantia da presença dos pais, caso alguma emergência ocorresse. No entanto, todo e qualquer vínculo foi cortado. Assim como descrito nos relatos de recordações abaixo.

Ah, eu tenho a recordação da tranquilidade, porque era perto né da gente. Os professores eram todos conhecidos. A proximidade que a gente tinha com a escola, tudo isso são **recordações boas da escola. A segurança que passava pra gente porque era bem perto de casa né e aí a gente não precisava pegar ônibus. Qualquer coisa que acontecia a gente corria pra lá, a professora chamava e a gente tinha como interagir.** Era tudo muito mais fácil. [...] De a pé, eles iam a pé, que era pertinho, não tem muita distância. (Mãe 1 de ex-aluno)

Ia a pé, porque **era perto e era seguro.** Todo mundo se conhecia né e a gente já se criou ali todo mundo, já era acostumado. (ex-aluna 2)

De forma geral, o fechamento da escola, além de todo esses impactos negativos nos estudos dos alunos, impacta no crescimento da comunidade enquanto espaço coletivo social porque caem algumas premissas, principalmente a de coletividade, que era constituída com a presença constante da comunidade na escola. É sobre essa questão que construí a minha segunda densidade analítica que discutirei a seguir.

## **5.2 – O exercício da coletividade: a presença dos pais na escola**

*Esta densidade apresenta e discute o significado da escola para os pais.* Esses significados reverberam os ideais e princípios defendidos pela Educação do Campo no que tange a relação da escola com a comunidade. Segundo Molina (2015, p. 382) A Educação do Campo “[...] é protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, em luta

pela construção de um outro modelo de desenvolvimento, baseado no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar, na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalente é o lucro e não a vida.” Assim, a coletividade antes do fechamento se traduzia na efetiva participação dos pais na escola. Isso ocorria porque as relações eram facilitadas pela proximidade, efeito de todos se conhecerem. Segundo depoimento

O que eu achava positivo era a amizade que a gente mantinha com os professores, com o pessoal do serviço, com a merendeira, isso era ponto positivo. A **proximidade** que a gente tinha com eles né. **A gente podia dar opinião, a gente participava das reuniões**, tinha as festinhas da escola, as crianças brincavam, gostavam de ir pra escola porque era perto de casa isso tudo era positividade para nós pais e mãe. (Mãe 1 de ex-aluno)

Como descrito no depoimento acima, os responsáveis participavam de tomadas de decisões em reuniões e sempre estavam presentes auxiliando no que fosse necessário quando a escola solicitava. Dessa forma, eles estavam presentes na vida escolar de seus filhos o que tornava o desempenho no aprendizado efetivo e o ambiente escolar um local em que os filhos se sentiam acolhidos. Como afirma Melo (2018) “a presença de uma equipe gestora que saiba mobilizar os familiares e a comunidade, criando uma ambiência de acolhimento e conforto para que se sintam à vontade em colaborar na construção de alternativas que contribuam para uma melhor educação, é fator decisivo para o sucesso de qualquer instituição de ensino.” (Ibidem, p. 331). Assim, uma das premissas recorrentes da Educação do Campo fazia se sentir nas reuniões e nas decisões coletivas na escola.

“O **envolvimento** que a gente tinha com a escola era **participação** né, **a gente participava de tudo**, tinha uma festa e precisava da ajuda dos pais a **gente ajudava, precisava cortar grama a gente cortava, fazer uma cerca a gente fazia, ajudava a fazer os lanches, ajudava a decorar a escola né**. Isso era **cooperação** que nós tínhamos com a escola. A gente interagia junto com a escola, coisa que hoje a gente já não faz.” (Mãe 1 de ex-aluno)

A participação direta da comunidade para ajudar a escola se perdeu no momento em que a rede de ensino foi fechada, assim como as premissas do campo, pois quando perde-se o contato, a convivência entre as crianças, conseqüentemente com o tempo perde-se muitos valores que fazem parte da comunidade. Como afirmam Matos, Souza e Munarini (2021) “o fechamento das escolas localizadas nas comunidades rurais provoca o "fechamento" da comunidade. Isso porque, as escolas nessas localidades funcionam como coração que

traz vida a comunidade. E, quando há o fechamento das escolas, as comunidades se enfraquecem”.

Eles [os pais] se empenharam bastante porque eles mesmo **participavam** de todas as festinhas né tanto junina quanto de dia das mães e de dia da família e aí muitas vezes que nem a gente precisava vender rifa né pra conseguir alguma renda pra escola pra ajudar nessas festinhas e eles se empenhavam bastante. **Eu me lembro que tinha gente que os pais levavam pra fora essas rifas pra vender, ou se precisava levar prato nas festinhas também eles faziam.** Pelo que eu me lembro tinha bastante ajuda dos pais dos alunos e até da família assim tipo avós, tios, essas pessoas. **Tinha bastante empenho, tinha bastante ajuda** e, não me lembro assim de alguém se opor a isso.” (ex-aluna 1)

A relação com as professoras, a relação da família com a escola que era bem diferente né e... aquela relação assim tipo **como se a escola fosse uma segunda família né.** E aí os nossos pais acredito que todos, na Firmiano **era muito mais acessível** os pais chegarem e conversarem com as professoras sobre alguma coisa que tava acontecendo, **as professoras da Firmiano conheciam muito bem todos os alunos, a dificuldade de cada um, eram mais abertos a conhecer a família de cada um,** e no [na outra escola] já não tinha isso né... Era uma relação bem mais família mesmo. (ex-aluna 1)

Fica evidenciado, também, que além da participação nas reuniões, com tomadas de decisões coletivas, os pais se envolviam diretamente no cotidiano escolar, desde as preparações para festividades e passeios até a manutenção de cortes de grama. Além disso, o fato de a escola estar intimamente vinculada a comunidade permitia além de um acesso direto dos pais com os professores, o conhecimento individual de cada estudante.

[...] Tudo era na escola. Servia pra dar aula, servia pra fazer missa, servia pra fazer as festinhas, tanto da escola quanto fora, a escola era tudo. **O ponto de referência da Butiatuva era a escola.** (Mãe 1 de ex-aluno)

**A gente fazia comunhão na escola, a crisma, o batizado dos meus guris foi na escola.** Eu fiz a primeira comunhão, fiz crisma lá, meu marido também, meus dois guris foram batizados lá. Tudo, que nem falei da outra vez [entrevista da aula inaugural], **ponto de referência, tudo era a escola.** Quando tinham que se reunir que nem eu falei das festinhas né, fazer alguma coisa, todo mundo ia pra escola, todo mundo ajudava sabe. Além de ser uma escola pros alunos, era da comunidade toda, ajudava muito a comunidade em tudo.” (aluna 2)

As imagens abaixo ecoam tal depoimento e trazem a memória as festividades e o envolvimento da comunidade em diferentes celebrações:



Fig. 4: comemorações na Escola. Fonte: Arquivo Pessoal.



Fig.5: preparação das festividades. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nos depoimentos acima e nas imagens fica evidenciada que a importância da escola ia além do aspecto educacional, isto é, a dimensão de sua importância refletia nas relações pessoais, pois a mesma era usada inclusive para momentos de integração entre as pessoas da comunidade. Atualmente, ainda é utilizada para momentos de comemorações, mas não é como antes, não há a mesma empolgação na organização das festividades, assim como frisado na fala



abaixo “se tem uma festa pra fazer continua sendo na escola, mas já não tem a mesma coisa que era antes” visto que o sentimento de pertencimento ao local não existe mais, pois perdeu-se o sentido e a significado anterior. Além de que acabam sendo feitas de forma mais individualizada pelas famílias, sem levar em consideração o coletivo.

A escola ficou lá, largada né, botaram o posto de saúde, mas o ponto de referência da escola aquilo ali acabou, **ficou um lugar vazio porque se tem uma festa pra fazer continua sendo na escola, mas já não tem a mesma coisa que era antes. Então aquele legado de escola acabou.**” (Mãe 1 de ex-aluno)

Todos os relatos acima descrevem e indicam à existência de uma gestão coletiva que envolvia a comunidade e a escola. Por intermédio dos depoimentos percebi que, para eles, a escola era a presença de vida na comunidade. No entanto, se os princípios e ideais de uma específica localidade deixam de ser valorizados e instigados, esses acabam por se fragilizar porque o contato entre as pessoas se perde, fazendo com que se sintam desconectadas do seu local de origem. O pertencimento parece se esvaír e tal fato colabora para que uma grande parcela da comunidade migre para centros urbanizados, provocando o chamado êxodo rural. Conforme depoimentos a escola era:

**O coração da Butiatuva.** Porque? Porque onde há criança, há beleza, há naturalidade da criança é vida e aonde que a criança para mais? É na escola. E hoje tu ver aquelas crianças separadas, cada um em um turno, ou cada um em um ônibus separado, e aquele lugar ali onde tu via rodeado de criança que é a escola, vazia, morta por isso que eu digo que o colégio da Butiatuva era o coração da Butiatuva. (Mãe 1 de ex-aluno)

Eu acredito que é uma perda, é uma escola. **Uma escola é um centro de integração, família, comunidade...** eu acredito assim que é como se eles perdessem a referência de aprendizagem, porque aqui é trabalhado tudo, geralmente a gente procurava fazer assim todo um estudo, uma pesquisa daqui, a história do distrito no caso, da localidade, das comunidades, como é que se formaram. A gente fazia um trabalho dessa forma, então tu vai ter referência de que? da sede do município que não é a tua localidade, a tua moradia? A escola era a referência da comunidade. (ex-professora)

A preocupação da professora na fala acima é reflexo da perda da possibilidade do aluno campesino em entender a sua identidade enquanto sujeito do campo e sua origem, sua cultura e especificidades de sua localidade. Conforme Matos, Souza e Munarini (2021, p. 125)

A saída do campo é reforçada, desde que as crianças, obrigadas a frequentar escola longe de suas casas, recebe um ensino que não valoriza a identidade delas, desconsiderando suas vivencias. Isso dificulta a formação de sujeitos integrado a sua realidade, bem como afasta a família de sua realidade e desconstruí o vínculo com a comunidade e a escola.

Ademais, para Caldart (2004), a escola vinculada à realidade fortalece a reflexão sobre a exclusão e a discriminação sofrida pela população do campo. Tal proposta escolar facilita a compreensão da falta de políticas públicas para atenderem a necessidade da população rural, a subordinação do povo campestino a uma cultura urbana e a desvalorização da cultural local. No entanto, para meus/minhas entrevistados/as a escola só trazia

Lembranças boas, só boas. Foi uma infância muito boa. Toda minha infância eu passei ali e a turma sempre foi a mesma e os professores eram sempre conhecidos. Com certeza, todas lembranças boas da infância de estudar é lá que eu tenho né. Até quando saiu toda turma né e foi pra Palmares pra começar a estudar em Palmares a gente procurou sempre ficar na mesma turma porque era um vínculo que já tinha se formado desde o pré né, a gente cresceu junto. (aluna 2)

As recordações são boas. Porque a gente tinha né, como uma família aquilo ali. Trabalhei 24 anos ali né e alunos que a família inteira, todos os filhos da família por exemplo a gente trabalhou com eles. Então era tudo muito próximo, a gente tinha uma relação assim muito próxima das crianças, das famílias e o sentimento é de saudade e de dever cumprido.” (ex-professora)

A nossa escola sempre tinha uma relação bem próxima das famílias. Um lugar pequeno, a gente conhecia a maioria das pessoas, então a gente tinha uma dedicação especial pela escola e pelas famílias também. Sempre que a gente chamava era com a intenção de ajudar no crescimento daquele aluno né, a gente fazia as reuniões, os pais compareciam. Então eu acredito **que tinha uma relação de confiança, entre as famílias e a escola e vice-versa**. Tanto é que as festinhas que a gente fazia, de confraternizar ali com a comunidade, sempre era lugar que enchia, eu acho que quando tem essa afinidade, esse **respeito** eu acho que é assim que funciona.” (ex-professora)

Manter a escola e as relações que aí se estabeleciam foi bandeira de luta da comunidade, pois como afirma uma entrevistada:

Então nós brigamos, nós tivemos reunião com o prefeito na época,

ele nos destratou, só não nos botou pra fora de lá porque ele teve um pingo de respeito com nós [sic], com o grupo de professores que foi. Mas ele chamou uma de mentirosa, ele me disse: ‘se a senhora não tá satisfeita, a senhora se demita’ (professora)

Foram muitos embates e, por estes motivos concluo que a escola funcionava como referência para a comunidade, estimulava a coletividade e o envolvimento dos pais com o processo de aprendizagem de seus filhos. Tal condição me faz acreditar que essas relações são possíveis, pois, como afirma Freire (1979)

[...] todo exercício crítico da realidade envolve que o indivíduo seja utópico. O educador ser utópico não é sinônimo de algo irrealizável, mas indica a própria práxis humana voltada à mudança, a dupla interdependência do anunciar (humanizar) as transformações sociais e denunciar (a estrutura desumanizante). Nesse movimento dialético do pensamento de Freire emerge o processo de conscientização. O Brasil carece desta perspectiva, já que via de praxe os políticos se interessarem com o povo como massa de manobra para seus interesses partidários e pessoais. (Freire apud Silva; Ronchi, 2019, p. 2)

No entanto, apesar da importância da escola para a comunidade, a dimensão financeira é quem decide. A próxima densidade discute o fechamento da escola.

### ***5.3 – A invisibilidade dos ideais: a dimensão financeira é quem decide.***

Esta densidade expõe, segundo os depoimentos, a forma autoritária de como o órgão público ignorou a voz da comunidade, agindo de maneira insensível perante o significado da escola para o crescimento e continuação do coletivo social, cessando os trabalhos de modo proposital sem levar em consideração os efeitos de seu fechamento. Segundo depoimentos da comunidade a prefeitura alegou que a escola dava muitos gastos e que não valia a pena deixá-la aberta atendendo poucos alunos, sendo mais fácil transferi-los para escolas urbanas vizinhas.

O depoimento abaixo, da mãe entrevistada recorda como foi o comunicado pelo órgão público o fechamento da Firmiano e o posicionamento da comunidade perante a atitude invasiva, transgressora e sem consentimento:

Eu lembro que houve uma reunião onde o prefeito anunciou o fechamento da escola, alegando que **a escola dava muito gasto pra prefeitura e era uma escola pequena e tinha poucos alunos** e os gastos eram maiores por isso que a escola ia ser fechada. Aí foi colocado pela comunidade que não, que os professores que davam aula

ali, igual iam ficar recebendo seu salário pois eram concursados. E a água era de poço, não tinha gasto nenhum com água, porque não era da Corsan. E a luz igual ia ficar ligada porque ia funcionar o posto de saúde. Então não teria porque ter gastos. Isso foi uma desculpa que eles acharam pra fechar a escola. **E os gastos que eles tinham extra vamos dizer assim hoje eles tão tendo pagando ônibus pra levar as crianças pra escola.** Então foi isso que eles alegaram na reunião que fecharam a escola por esse motivo. (Mãe 1 de ex-aluno)

O relato acima mostra que gastos como água e luz não poderiam ser contados como argumentos para o fechamento da Firmiano porque a água da instituição era obtida através de poço artesiano e a luz continuaria ativada devido ao funcionamento do posto de saúde. Antes, o mesmo era em um prédio próximo alugado e, logo em seguida que a escola foi fechada, transferiram-no para lá, para evitar gastos desnecessários. Segue o depoimento afirmando o movimento de luta da comunidade:

**pra eles era só uma casa, que podia simplesmente pegar uma chave e fechar as portas, sem se preocupar se ali estudavam várias crianças que dependiam daquilo ali...** E a gente entrou sim com um pedido, com abaixo assinado pra que a escola não fechasse, **mas a nossa voz não foi ouvida.** [...] todo mundo se revoltou, ninguém queria que a escola fechasse, muito pelo contrário, a gente queria que a escola se expandisse e que fosse melhorada, fosse reformada. Mas eles nunca se importam com a escola. (Mãe 1 de ex-aluno)

Nesse mesmo sentido, a ex-professora entrevistada relata que a notícia de que a escola iria fechar se espalhou de forma rápida pela comunidade. Ao serem informados diretamente pela prefeitura do fechamento os pais e a escola mobilizaram-se para tentar impedir que isso ocorresse. Foram organizadas reuniões pela escola com o intuito de tirar algum encaminhamento que os ajudassem a reivindicar e estancar tal processo. Mas mesmo assim, como relata a professora, o poder público “*fez tudo na surdina*” e a escola foi fechada no momento em que normalmente se iniciaria o ano letivo em 2015, surpreendendo assim, a todos.

Na verdade, eu vou te dizer assim ó, os últimos anos que eu trabalhei, digamos os últimos três quatro anos, nós brigamos muito pra escola não fechar. Porque **eles queriam já a muito tempo fechar a escola, porque eles diziam que a escola dava muita despesa, tinha poucos alunos, onerava muito pra prefeitura a escola tão pequena assim com tão poucos alunos.** Mas é que na verdade, a escola sempre teve aquele mesmo número de alunos, não variava muito além daquilo ali, quarenta e poucos, cinquenta. A época que teve mais foi quando o assentamento foi fundado né, tanto o da Granja quanto o da Cinza, que veio muita gente de fora, com muita criança. Foi o período que a gente

teve mais alunos, que era na base de sessenta e poucos, mas nunca passou disso aí. E na escola da Granja, tinha mais ou menos o mesmo número de alunos, a Getúlio... a municipal... e, no entanto, também não foi fechada. E lá na Granja tinha uma escola do Estado também, que dividiram os alunos porque era um pingão de alunos numa e um pingão de aluno na outra. Então nós brigamos, nós tivemos reunião com o prefeito na época, ele nos destratou, só não nos botou pra fora de lá porque ele teve um pingão de respeito com nós [sic], com o grupo de professores que foi. Mas ele chamou uma de mentirosa, ele me disse: 'se a senhora não tá satisfeita, a senhora se demita'. Eu disse: 'não, o senhor tá muito enganado comigo. eu não vou me demitir porque eu estudei e eu estudei muito e batalhei muito pra tá onde eu to hoje e não pense o senhor que eu vou me demitir'. Então, tu ser destrutada por uma pessoa que invés de apoiar, de incentivar, destratar ainda o grupo de professores que foi lá pra pedir que não fechasse a escola e argumentar que nós tínhamos uma clientela que precisava daquilo ali, não era uma coisa desnecessária a escola. **Nós ainda conseguimos assim mobilizar os pais, fazíamos reunião e falávamos pros pais e aí eles conversavam entre eles.** Muitos tinham conhecidos políticos e interviam sobre isso aí e nós fomos levando. No ano que eu me aposentei, foi em 2015, eu me aposentei numa nomeação e em 2016 na outra. Naquele ano, já tinha uma diretora de fora que era totalmente do lado deles. Então, ela simplesmente entrou lá e todo o patrimônio da escola, principalmente livros antigos que a gente tinha que a gente recebia muita doação, livros antiguíssimos que ela botou no lixo, porque disse que aquilo era velho era lixo. Então, uma pessoa completamente sem visão. E a partir daquilo ali foi que começou a decadência, aí eu me aposentei, teve mais duas [uma que brigava junto com a gente, defendendo a escola que foi transferida, foi embora] e aí foi enfraquecendo o grupo. E aí, não sei se elas perderam o interesse, se não conseguiram mais, não tiveram mais força que foi onde eles realmente, dali a dois anos depois que eu me aposentei a escola fechou. **A escola encerrou as atividades em dezembro, tudo "normal" e quando chegou final de fevereiro que é quando eles começam a retornar, eles avisaram que não voltaria mais a escola.** Cada professor seria deslocado pra outras escolas e a escola tinha encerrado as atividades, tinha fechado a escola. Então fizeram tudo na surdina. **Isso aí a mim até hoje é motivo de grande tristeza, que a gente passa por ali e não tem como não te entristecer. Saber do potencial que a gente tinha naquela escola, os nossos alunos que saíam dali eram muito bem aceitos nas outras escolas, um nível muito bom de aprendizagem. Então era porque era um trabalho de qualidade,** eu acredito. (ex-professora)

A comunidade foi perdendo laços, se distanciando... o que resultou na fragilidade da daquilo que lhe era referência. Tal condição não retrata somente a situação de Butiatuva, pois,

[...] desde 2000, mais de 160 mil escolas foram fechadas em todo Brasil, e mais de 100 mil somente no campo. Além disso, temos 18 mil escolas paralisadas no campo em todo o país e que, em breve, serão também extintas. Este é o maior e principal problema que já vem sendo enfrentado no âmbito dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares, pois sabemos que com a extinção da escola,

as comunidades se enfraquecem e terminam por deixar de existir. Em seguida, o abandono; a falta de estrutura e investimento; e a falta de trabalhadores qualificados em relação às salas multisseriadas. Isso reflete o processo de “modernização das redes de ensino”, numa lógica urbanocêntrica. Os gestores se baseiam em argumentos fugazes para justificar o fechamento das escolas. Primeiro argumento: Por que várias escolas pequenas e dispersas? Logo, fecha a escola e aplicam a nucleação. Segundo argumento: Há poucas crianças, não compensa o investimento. Terceiro argumento: nas escolas e turmas multisseriadas “não se aprende, não há qualidade”. Assim, as secretarias de educação, com a omissão dos conselhos de educação, criam portarias à margem e ao arrepio da lei para legitimar tais argumentos; por exemplo, estabelecendo número mínimo de estudantes para a lotação e funcionamento das turmas nas comunidades tradicionais e camponesas. (Encontro Nacional, Educação do Campo, das Águas e das Florestas, 2024, p. 4)

Tais argumentos reforçam o entendimento de que “fechar as escolas do campo é parte do projeto hegemônico que está em curso, diante do grande confronto que vivemos.” (Encontro Nacional, Educação do Campo, das Águas e das Florestas, 2024, p. 4). Trata-se da lógica do capital que tem, por intermédio do fechamento de escolas, o intuito de fragilizar as comunidades, pois, as pessoas ficam estrategicamente submissas a realidade local, com poucas perspectivas.

Ao encerrar essa discussão o entendimento de que a Escola Firmiano era o coração da comunidade fica reforçado. Ouvir cada depoimento, trazer a memória a caminhada pelo Beco, as festividades, o cotidiano escolar e a participação dos pais e mães me fez entender que a escola era parte identitária, constitutiva desses sujeitos e que o fechamento da escola funcionou como um apagar de luzes que ocasionou um esmaecimento da cultura e das lutas do povo camponês, em especial dos moradores de Butiatuva. No próximo capítulo apresento minhas considerações finais.

## 6. *FIM DE UMA CAMINHADA PELO BECO:*

### *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Tú no puedes comprar al viento  
 Tú no puedes comprar al sol  
 Tú no puedes comprar la lluvia  
 Tú no puedes comprar el calor  
 Tú no puedes comprar las nubes  
 (Latinoamérica, Calle 13)

Trago este trecho desta música com o intuito de fazer uma crítica social ao momento atual que estamos vivendo em maio de 2024 no Rio Grande do Sul. Cabe dizer que parte da escrita desta pesquisa ocorreu diante da maior enchente que assolou o RS, uma catástrofe ambiental que não é natural, e sim consequência da ação antrópica do homem na natureza ao longo dos anos e que agora sofre com seus efeitos. Foram dias tensos em que experencie uma mistura de sentimentos que envolvem tristeza e incapacidade. Tive a sensação de que os dias pareciam semanas que não passavam e não acabava nunca. Senti a necessidade de falar sobre isso porque linkei diretamente com o local de onde escrevi essas páginas. Escrevi essas linhas em Butiatuva, um distrito “esponja”<sup>17</sup>, que não foi afetado diretamente pela cheia. Mas, Palmares, sede do município foi bastante afetada<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Para ver mais sobre o tema: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/05/12/cidades-esponja-conheca-conceito-que-usa-ciencia-para-prevenir-tragedias-como-a-do-rs.ghtml>

<sup>18</sup> As localidades esponja [assim como a Butiatuva] têm sido discutidas como umas das soluções para o enfrentamento de enchentes, pois tem seu solo rico em biodiversidade, com a presença de sangas e muita vegetação que são propícias para absorver grande quantidade de água. Tais saberes são bastante trabalhados no currículo das escolas do campo, pois recordo-me de ter estudado na Firmiano. Já Palmares do Sul teve grande parte de seu solo pavimentado, fazendo com que a água não tenha para onde ir e nas lavouras próximas é impermeável pois é compactado pelo maquinário pesado da monocultura e também pela utilização de agrotóxicos com frequência fazendo com que a água não seja drenada, dificultando a absorção de água pela terra. Temos como outro efeito das mudanças climáticas o desmatamento ininterrupto. Acredito que se não mudarmos nossas práticas diante da natureza, eventos severos como esse vão continuar acontecendo periodicamente e se intensificando cada vez mais. O que aconteceu não pode cair no esquecimento. Porque atingiu muitas vidas. O que aconteceu também foi político e resultou em milhares de refugiados climáticos evadindo, por exemplo, da capital para o litoral norte gaúcho.

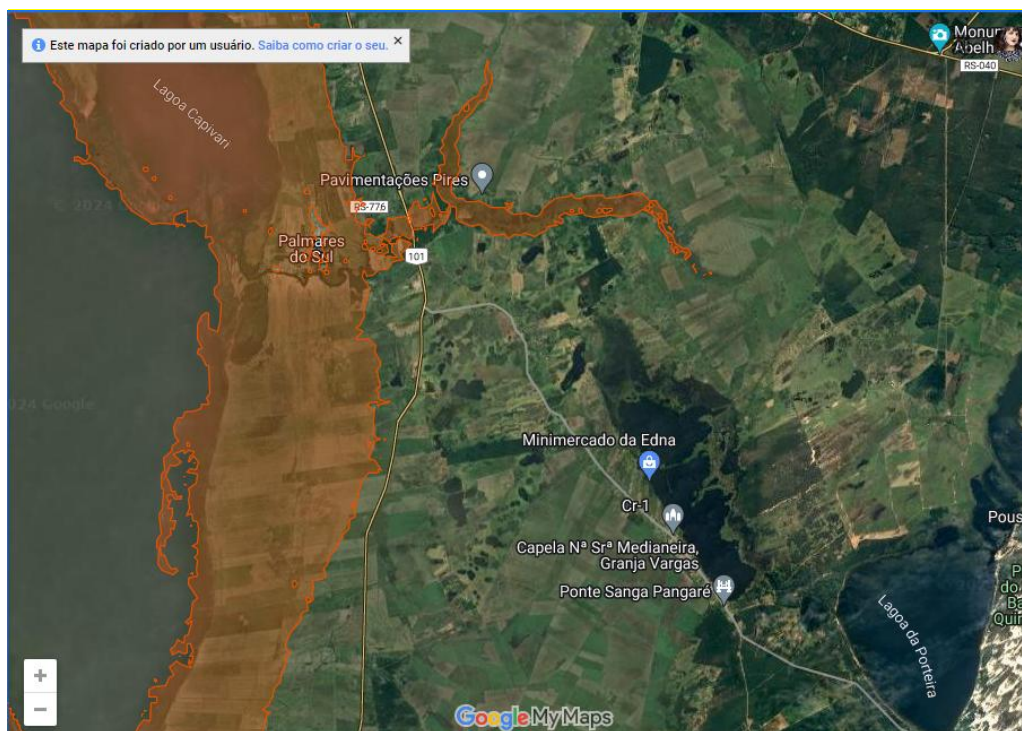


Fig. 6: Mapa: Palmares do Sul - enchente de maio de 2024 no RS<sup>19</sup>

Toda essa situação me trouxe muitas inseguranças sobre o decorrer dessa pesquisa, mais especificamente sobre algumas entrevistas que haviam sido previstas. Muitos de nós estivemos envolvidos diretamente ajudando a comunidade desde os primeiros indícios de notícias. Não tinha como negar a existência e os efeitos do evento climático. Me fiz vários questionamentos como: eu perco a credibilidade se não tiver a voz do poder público nesta pesquisa? Então o que eu posso fazer? O que está ao meu alcance agora? Quais caminhos posso seguir se não conseguir entrevistar a secretária de educação? Meu trabalho se tornaria somente um estudo de caso por ser ouvida somente a voz da comunidade? se tornaria um testemunho da comunidade? Somente a voz da comunidade não tem validação? Mas, quem realmente faz a educação acontecer não é a comunidade? Sinto que poderia ter sido diferente, mas, acredito que dar visibilidade a voz da comunidade em um trabalho acadêmico é de suma importância. Assim, meu problema de pesquisa que buscava as reverberações do fechamento da escola atingiu seus objetivos.

Compreendo que ao privar crianças de estudar em seu lugar de origem gera, como um de seus efeitos, a perda da cultura local, pois perde-se o vínculo e com ele toda

<sup>19</sup>Link da imagem:  
[https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?mid=1eXX3T73OsQQhbzBKB6bJMAbBo97x\\_Z8&ll=-30.293490185333958%2C-50.443470211543044&z=12](https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?mid=1eXX3T73OsQQhbzBKB6bJMAbBo97x_Z8&ll=-30.293490185333958%2C-50.443470211543044&z=12)



uma riqueza de saberes, premissas e ideais que são repassados entre gerações. Talvez a verba pública destinada a educação e gasta com o transporte escolar para levar as crianças que estudavam na Firmiano para escolas urbanas ao redor poderia ter sido investida em manter a escola aberta. Após ouvir cada entrevistada pude perceber o quanto a escola significava para a comunidade: “a escola era o coração da comunidade” e “a escola era a referência da comunidade”. No entanto, é muito triste e gera certa incapacidade pensar e ver que, agora, na escola que eu, meus irmãos, meus primos, amigos e outros estudantes frequentamos na infância só se escuta silêncio. Não há vida!



Fig. 7 “A escola, o vazio e o silêncio”. Fonte: Arquivo pessoal

Ser uma pesquisadora iniciante na área da Educação do Campo é aprender que infelizmente em pleno século XXI o campo ainda é visto como um local inferior e de atraso perante uma parcela da sociedade. Percebo que ainda há muita luta pela frente para que tenhamos reconhecimento, valorização e mais respeito enquanto sujeitos do campo, sujeitos vindos dos becos, becos de saibro. No entanto, são esses mesmos becos que, muitas vezes, constituem sujeitos críticos que percebem ter seus direitos básicos negligenciados por não disporem das mesmas oportunidades de pessoas nascidas em ruas asfaltadas em bairros nobres.

Me percebo nesta caminhada como alguém que se permitiu experienciar ao máximo todos os encontros que o percurso acadêmico proporcionou. Vejo que desde meu início desta caminhada, desde que parti do beco para a cidade, amadureci muito,

em diversos aspectos. E que no lugar que me encontro agora, acredito que desenvolvi e continuo desenvolvendo meu senso crítico cada vez mais. Tudo isso se deu devido aos momentos de diálogo com meus professores, colegas, em cada saída de campo durante a realização do curso de Graduação em Licenciatura do Campo: Ciências da Natureza. Nesses encontros tive acesso às diferentes culturas, a construção do senso político, teórico e social, que são fundamentais para a professora pesquisadora que pretendo me tornar. Dito de outro modo, esses quatro anos de formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo constituíram meu senso crítico de modo a entender e compreender minha origem e identidade enquanto sujeito do campo e a importância da Firmiano nessa constituição. Antes, eu tinha consciência de que morava no interior, mas não sabia a dimensão disso e o que e quem estava representando estando no meio acadêmico. Percebi que as premissas da Educação do Campo sempre estiveram presentes na prática, na realidade da minha comunidade.

Enquanto realizava essa pesquisa, e quanto mais eu aprofundava o diálogo, mais as pessoas me perguntavam, e eu também me questionava a todo o momento, qual seria minha real intenção com essa investigação. Acredito que, desde o início, minha intenção foi expor o meu descontentamento perante o fechamento da escola sem levar em consideração a opinião da comunidade. Ao ir findando essa escrita e me questiono e questiono a todos que leram até aqui: quantas outras crianças poderiam estar sendo *atravessadas* pelas vivências do campo e constituindo suas subjetividades e entendendo sua identidade campestre se a Escola Firmiano ainda estivesse aberta? Pergunta difícil de responder.

Encerro meu Trabalho de conclusão de Curso caminhando no Beco. Passados 20 anos ainda faço esse trajeto, principalmente quando retornava à minha comunidade durante o tempo comunidade para a realização dos trabalhos exigidos pela Universidade ou para realizar os estágios na escola em que me formei em 2014 na cidade de Palmares. Nestas caminhadas meus sonhos, minhas idas e vindas se modificaram. Hoje percebo que caminha por ali, uma futura professora de Ciências comprometida com o campo e com os sujeitos que ali vivem

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. [online]. n.19, pp.20-28 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de jan. de 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 19/07/2024

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. 2023.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra Expressão Popular*. São Paulo, 2004.

CUNHA, Douglas Vargas da. *Escola e memória: a construção de uma identidade do campo*. 2022. (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2022.

DUARTE, Claudia Glavam. A escola multisseriada como potência para tensionar algumas “verdades” do campo educacional. In: D’AGOSTINI, Adriana (org). *Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas*. Florianópolis: Insular, 2014.

DUARTE, Claudia Glavam; TASCHETTO, Leônidas Roberto. A Conversar com ESTÁTUAS. IN: *CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*, V. 14, P. 50-61, 2014

CALLE 13. Latinoamérica (música). Letra disponível em <https://www.vagalume.com.br/calle-13/latinoamerica.html>. Acesso em 19/07/2024

FAGUNDES, Cláudia de Cássia Duarte. Um estudo sobre o fechamento das escolas do campo no 3º subdistrito do Município de Dom Pedrito - RS. 2018. (Trabalho de Conclusão) Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, RS, 2018.

FÉL, Andressa de Bitencourt. WITT, Neila Seliane Pereira. SEMINOTTI, Jonas José. A percepção dos agricultores familiares sobre a produção orgânica em Butiatuva, Palmares do Sul - RS. In: anais IV seminário internacional de Educação do Campo, das águas e das Florestas e II Seminário Por uma Educação do campo na região Sul. Cascavel, Paraná, 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. (Org.) Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da educação do Campo. S/D.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de Escolas do Campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. In: Imagens da Educação, v. 7, n. 2, p.76-86, 2017.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GULARTE, Ingrid da Silva; MEDEIROS, Flaviani Souto Bolzan. Educação do Campo: uma análise do transporte escolar rural na percepção dos alunos. S/D. Disponível em: [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/7921/1/Artigo\\_Ingrid\\_\\_POS\\_BANCA\\_\\_versao\\_final.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/7921/1/Artigo_Ingrid__POS_BANCA__versao_final.pdf).

GROS, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia*. Tradução: Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTELLI, Josyanne Milléo. O uso da imagem na pesquisa educacional. Curitiba. PUCPR. Grupo de Trabalho: Educação e comunicação/n.16, 2003.

MATTOS, Margarete, SOUZA, Elodir Lourenço de; MUNARINI, Camila. Escola é “vida na comunidade”: análise sobre fechamento de Escolas do campo. In: Revista Grifos. UnoChapecó. Chapecó, Vol. 31, Núm. 55, 2021

MELO, Maria Aparecida Vieira de. A participação da família nas escolas do campo: uma perspectiva de gestão democrática. In: *Diversitas Journal*. Santana do Ipanema/AL. vol 3, n. 2, p.336-342, mai./ago. 2018

MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOLINA, M. C. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015.

NICÁCIO, M. de L. As epistemologias da educação do campo. In: *Revista Communitas*, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 64–77, 2022.

NÓVOA, António. *Carta a um jovem investigador em Educação*. 2014.

OLIVEIRA, Jéssica Rafaelly Monteiro de. O fechamento de escolas do campo no município de Sumé – PB: o caso das comunidades Pitombeira e Assentamento Mandacaru. 2021. (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2021.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. MARQUES, Dayana Ferreira. RODRIGUES, Adriege Matias. DIAS, Gilvania Lima. 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.

SANTOS, Rosa Thairine dos. O fechamento da Escola Municipal Rural João José Ribeiro no município de Reserva do Iguaçu - PR. 2019. (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Licenciatura em Educação do Campo), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2019.

SANTOS, Ronielle Eliza dos. FAGUNDES, Mauricio. Por uma educação do campo. 2015. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/38608/R%20-%20E%20-%20RONIELLE%20ELIZA%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

SANTOS, André Alan Lopes dos. Repetição, silêncio, concentração, organização: articulações entre a Disciplina-Corpo e a Disciplina-Saber (Matemática) no Colégio Feliciano Nunes Pires. 2017. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SANTOS, Alexa Fagundes dos. JESUS, Gabrieli Guterres de. BATTISTI, Isabel Koltermann. Entrevista semiestruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. In: *Anais do XXIX Seminário de Iniciação Científica*. Ijuí, 2021.

SAVELLI, E. de L. A proposta pedagógica do M.S.T. para as escolas dos assentamentos (A construção da escola necessária). In: *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2009.

SÉCULO DIÁRIO. '**Destrói qualquer perspectiva de aprimoramento do ensino fundamental no campo**'. Educadores exigem suspensão total do Termo de Ajuste de Gestão proposto pelo TCE ao Estado e aos municípios. Publicado por Fernanda Couzemenco em 14/05/2022. Disponível em <https://www.seculodiario.com.br/educacao/destroi-qualquer-perspectiva-de-aprimoramento-do-ensino-fundamental-no-campo>. Acesso em 19/07/2024.

SILVA, R. R. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e26[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s17187. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17187>. Acesso em: 19 jul. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO. TCE-ES aprova proposta de Termo de Ajustamento de Gestão (TAG) com medidas para as redes de Educação do ES. Publicado por Bruno Campos em 09/03/2022. Disponível em <https://www.tcees.tc.br/tce-es-aprova-proposta-de-termo-de-ajustamento-de-gestao-tag-com-medidas-para-as-redes-de-educacao-do-es/>. Acesso em 19/07/2024.

YIN, Robert. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

**ANEXO A - Questões que balizaram as entrevistas-semiestruturadas realizadas:**

Para as mães:

1. Quantos dos seus filhos estudaram na escola Firmiano?
2. Quais recordações você tem deste período?
3. Como ele(s) ia(m) para a escola?
4. O que você achava positivo/legal naquela escola? Você participava ativamente?
5. Que tipo de envolvimento você tinha com a escola?
6. A escola servia para encontros da comunidade ou era só para as aulas?
7. Sabe o que aconteceu para a escola fechar? Lembra desse período? Teve algum movimento contrário ao fechamento por parte da comunidade?
8. O que aconteceu depois que a escola fechou?
9. Para onde seus filhos foram?
10. Como a comunidade recebeu a notícia desse fechamento?
11. O que representava aquela escola para você?

Para os ex-alunos:

1. Em que período você estudou na escola firmiano?
2. Quais lembranças você tem deste período?
3. Como a escola te impactou?
4. Como você ia para a escola?
5. Quantos colegas você tinha? Muitos ou poucos? Todos eram da região? Como eram as aulas? Como eram as atividades?
6. O que você achou do fechamento da escola?
7. Como o fechamento te impactou?
8. Qual a principal diferença entre a escola firmiano e a que tu foi estudar?

Para a ex-professora:

1. Qual sua idade?
2. O que você faz atualmente?
3. Quais recordações/ lembranças você tem do período em que lecionava na Firmiano?
4. Quantos alunos você tinha em média? Muitos ou poucos? Todos eram da região?
5. Como eram as aulas? Como eram as atividades?
6. O que a escola significava pra você e pra comunidade?

7. O que você achou do fechamento da escola? Sabe o que aconteceu para a escola fechar? Lembra desse período? Teve algum movimento contrário ao fechamento por parte da comunidade e da direção escolar e equipe pedagógica?
8. Como o fechamento te impactou?
9. O que você acha que significa o fechamento da escola para a comunidade?