

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Altair Groff

**O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO
CAMPO EM RESTINGA SÊCA-RS**

Santa Maria, RS
2022

Altair Groff

**O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS
NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA-RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Geografia.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS
2022

Groff, Altair

O processo de desterritorialização das escolas no campo em Restinga Sêca-RS / Altair Groff.- 2022.

272 p.; 30 cm

Orientadora: Ane Carine Meurer

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, RS, 2022

1. Desterritorialização das escolas do campo 2. Restinga Sêca-RS 3. Geografia 4. Educação do Campo I. Meurer, Ane Carine II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ALTAIR GROFF, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Altair Groff

**O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS
NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA-RS:**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutor em Geografia**.

Aprovada em 14 de junho de 2022.

Ane Carine Meurer, Profa. Dra. (UFSM)
(Orientadora)

César De David, Prof. Dr. (UFSM)
Presidente da Banca (Por videoconferência)



Helenise Sangoi Antunes, Profa. Dra (UFSM)
(Por videoconferência)

Janete Webler Cancelier, Profa. Dra. (Palotti)
(Por videoconferência)

Maria Antônia de Souza, Profa. Dra. (UTP, UEPG)
(Por videoconferência)

Angelita Zimmermann, Dra. (UFSM)
(Por videoconferência)

Santa Maria, RS
2022

NUP: 23081.064727/2022-81		Prioridade: Normal
Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação 134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação		
COMPONENTE		
Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf
Assinaturas		
21/06/2022 09:13:13		
CESAR DE DAVID (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 02.33.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS - DGCC		
24/06/2022 13:21:38		
ANGELITA ZIMMERMANN (Técnico em Assuntos Educacionais) 01.07.05.01.0.0 - SUBDIVISÃO DE GEOPARQUE - SG-PRE		
28/06/2022 12:21:51		
HELENISE SANGOI ANTUNES (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN		
28/06/2022 13:49:51		
JANETE WEBLER CANCELIER (Pessoa Física) Usuário Externo (665.***.***_**)		
28/06/2022 21:58:44		
MARIA ANTONIA DE SOUZA (Pessoa Física) Usuário Externo (112.***.***_**)		
		
Código Verificador: 1543476		
Código CRC: 487802ff		
Consulte em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html		

DEDICATÓRIA

A quem estudou em uma das escolas fechadas no campo.

A quem luta por escolas no campo.

A quem vivencia o campo com escolas,

Gente e árvores que balançam

E que desejam um campo de crianças e de

Salas de aula e que a herança

Seja riqueza de alimento sem inseticidas

Ocasionalmente, sejam aplicados os herbicidas.

A quem viveu e compartilhou e deseja compartilhar

Uma escola no campo e com o campo.

A quem atua como professora ou professor

Em uma escola no Campo e por ela labuta

E amplia a sua permanência.

Estar junto às crianças, aos adolescentes, aos jovens

E poder cantar, gritar alto até nas nuvens.

Nossas crianças querem escolas e sequência

Pais, irmãos, vizinhos, parentes e, nas costas, a sacola

De livros, lápis, cadernos, informática e,

Na mente, as questões geográficas

Interagindo com a Química, a História e a Gramática

Um pensamento que delineaia pela Matemática

E um campo em que tenha gente

Trabalho, alimentos e um povo contente

E que as escolas sejam públicas,

Gratuitas e de qualidade e sem desigualdade

À minha filha Larissa Campos Groff,

Abençoada e amada.

AGRADECIMENTOS

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.

À classe trabalhadora, por proporcionar, por meio do pagamento de impostos, nossa formação acadêmica em uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade.

A minha orientadora, Professora Ane Carine Meurer, pelas contribuições constantes e, especialmente, pelo resgate e por me impulsionar ao mestrado e ao doutorado em Geografia.

Às examinadoras e aos examinadores que se prontificaram a colaborar com seus pareceres na avaliação deste trabalho.

Aos colegas TAEs da UFSM, e em especial da Biblioteca Setorial do Centro de Educação, da Secretaria do PPGGEO e de todos os setores administrativos que têm em mente e na prática servir ao Público. Ao colega e amigo Leonardo Moreira Aguiar, pela ajuda na elaboração dos mapas. Às colegas, Nilza Maria Pereira, pelas correções ortográficas e Cenira Rodrigues da Silva, pela formatação dos textos desde o início do Mestrado até o final do Doutorado.

Ao setor de arquivo da Prefeitura de Restinga Sêca, Secretaria Municipal de Educação, às Direções, aos professores e professoras, aos alunos e alunas das Escolas Municipais e Estaduais de Restinga. Ao Senhor João Batista MossatleSoares, colega Servidor Público da Prefeitura de Restinga Sêca, motorista do transporte escolar, que me acompanhou e me mostrou as localizações das escolas fechadas no Campo de Restinga Sêca.

A quem partiu para além e o legado permaneceu: ao Pai, ao Nico, à Mãe e à avó Marieta. Ao meu pai que, a cavalo, nos levava até a escola José Bonifácio; e que, na 5ª série, 1974, passou a conduzir a bicicleta até a Estrada Geral, manhã de geadas, mãos geladas, pai forte, rumo à Escola Luiza Quitto Busnello, Gentil-RS, distante sete quilômetros. Aos meus irmãos e irmãs, com os quais brinquei, joguei, e, até hoje, não superei a separação para poder estudar num município distante de nossa casa.

A minha filha Larissa Campos Groff, minha existência, minha continuidade e minha motivação. A minha companheira Leni Justina da Silva Campos.

Enfim, a todos os que contribuíram de maneira direta e indireta na elaboração deste trabalho.

RESUMO

O PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA-RS:

AUTOR: ALTAIR GROFF

ORIENTADORA: ANE CARINE MEURER

Desterritorializar é desfazer, destruir, retirar o que estava posto. O fechamento de Escolas no Campo de Restinga Sêca-RS desconstituiu uma territorialização, escolas que foram construídas, pessoas que habitavam o campo, para, então, direcioná-las para outros territórios, quase sempre o urbano. Porém, as escolas não foram reterritorializadas nas cidades de maneira satisfatória. O agronegócio se atém à concentração das terras, efetuando a monocultura, então desfaz o local, o espaço, as escolas, mas, com muita persistência e resistência, permanecem sete no campo do município em estudo. Isto posto, destacamos que esta pesquisa tem, como objetivo geral, compreender o processo de desterritorialização impulsionado pelo agronegócio das escolas no campo no município de Restinga Sêca-RS e sua interface com a desterritorialização das comunidades rurais; e, como objetivos específicos: identificar as escolas territorializadas no município de Restinga Sêca desde antes de sua emancipação e, após esta, os atos administrativos municipais em que se inicia o processo da desconstituição das escolas; comprovar que a agricultura moderna, ampliada pelo agronegócio, vem desterritorializando comunidades, e em especial, as escolas do campo, e que a resistência se apresenta de forma constante; reconhecer a importância das escolas ativas no campo de Restinga Sêca e as interfaces na resistência ao não fechamento das escolas; e apresentar a desterritorialização das escolas do campo de Restinga Sêca-RS e as suas consequências às escolas e comunidades do campo e da cidade. Para isso, utilizamos o método Materialismo Histórico Dialético. Uma pesquisa de campo em que utilizamos instrumentos como documentação e arquivo da prefeitura de Restinga Sêca-RS; acervo de bibliotecas; mapas; internet; depoimentos; viagens de estudos; e entrevistas não diretivas com a participação da Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca, comunidades circunvizinhas das escolas desativadas, professoras e egressos dessas escolas. Destacamos como resultado que, das 63 escolas municipais estabelecidas no campo de Restinga Sêca-RS, 56 foram Desterritorializadas e, com elas, as comunidades acompanharam o mesmo processo. Salientamos que a desterritorialização das escolas no campo advém ainda dos anos de 1960, anos em que o êxodo rural começou a se efetivar, sendo que o fechamento das escolas se efetuou em maior quantidade nos anos 90. Em suma, construiu-se, mesmo sendo escolas rurais, educação rural, povoou-se o campo de Restinga Sêca, mas, através da chamada agricultura moderna, neste município, o êxodo rural foi acentuado e muitas escolas desterritorializadas.

Palavras-chave: Desterritorialização das escolas do campo. Restinga Sêca-RS. Geografia. Educação do Campo.

ABSTRACT

THE PROCESS OF DETERRITORIALIZATION OF SCHOOLS IN THE RESTINGA SÊCA-RS' COUNTRYSIDE:

AUTHOR: ALTAIR GROFF
ADVISOR: ANE CARINE MEURER

To deterritorialize is to undo, to destroy, to remove what was placed. The closing of schools in Restinga Sêca-RS' countryside deconstructed a territorialization, schools that were built, people who inhabited the countryside, to then direct them to other territories, almost always urban. However, schools were not reterritorialized in the cities in a satisfactory way. Agribusiness sticks to the concentration of land, carrying out monoculture, then undoing the place, space, schools. That said, we emphasize that this research has, as a general objective, to understand the process of deterritorialization driven by the agribusiness of rural schools in the municipality of Restinga Sêca-RS and its interface with the deterritorialization of rural communities; and as specific objectives: To identify the territorialized schools in the municipality of Restinga Sêca since before its emancipation and, after this, the municipal administrative acts in which the process of deconstitution of schools begin; To prove that modern agriculture, expanded by agribusiness, has been deterritorializing communities, and in particular, countryside schools, and that resistance is constantly present; Recognize the importance of active schools in the Restinga Sêca countryside and the interfaces in the resistance to the non-closing of schools; e Present the deterritorialization of countryside schools in Restinga Sêca-RS and its consequences for schools and communities in the countryside and in the city. For this, we used the Dialectical Historical Materialism method. A field research in which we used instruments such as documentation and archive of the city hall of Restinga Sêca-RS; library collection; maps; Internet; depositions; study trips; and non-directive interviews with the participation of the Municipal Education Department of Restinga Sêca, communities surrounding the deactivated schools, teachers and graduates of these schools. As a result, we highlight that, of the 63 municipal schools established in the Restinga Sêca-RS' countryside, 56 schools were deterritorialized and, with them, the communities followed the same process. We emphasize that the deterritorialization of schools in the countryside still comes from the 1960s, years in which the rural exodus began to take place, and the closing of schools took place in greater numbers in the 90s. despite being rural schools, rural education was built, the Restinga Sêca' countryside was populated, but, through the so-called modern agriculture, it got rid of people and schools.

Keywords: Deterritorialization of countryside schools. Restinga Sêca-RS. Geography. Countryside Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Nome de algumas comunidades de Restinga Sêca.....	19
Figura 02 -	Mapa indicativo da pesquisa	32
Figura 03 -	Mapa das localidades do município de Restinga Sêca-RS.....	42
Figura 04 -	População residente e domicílios 1970 – 2010.....	49
Figura 05 -	Mapa das Escolas no Campo nas Paradas e Estações da Via Férreas no município de Restinga Sêca-RS.....	64
Figura 06 -	Imensas várzeas e planícies em Restinga Sêca-RS.....	87
Figura 07 -	Pampa úmido – Argentina – Córdoba.....	89
Figura 08 -	As principais culturas plantadas em Restinga Sêca-RS.....	100
Figura 09 -	Situação dos domicílios - 2019.....	105
Figura 10 -	Mapa Hidrográfico do Município de Restinga Sêca-RS.....	123
Figura 11 -	Irmãos camponeses.....	128
Figura 12 -	Seminários contra o fechamento de escolas.....	135
Figura 13 -	Mapa das Escolas do Campo em Restinga Sêca-RS.....	141
Figura 14 -	EEEF Olmiro Pohlmann Cabral - Comunidade do Silêncio.....	14
Figura 15 -	EEEF Marcelo Gama	148
Figura 16 -	EMEF Manuel A. Carvalho – São Miguel dos Carvalhos.....	151
Figura 17 -	Entrega de material aos alunos durante a pandemia.....	151
Figura 18 -	Placa comemorativa ao centenário da escola.....	153
Figura 19 -	EMEF Dezidério Fuzer.....	155
Figura 20 -	EMEF Adelino Roso.....	157
Figura 21 -	EMEF Incompleto Três de Outubro.....	158
Figura 22 -	EMEF Floribaldo José Freitas – abandono	161
Figura 23 -	Mapa com os indicativos das escolas desterritorializadas em Restinga Sêca-RS.....	163
Figura 24 -	Escola José Milanesi – Bom Retiro.....	168
Figura 25 -	Imensas várzeas - Passo das Tropas - Restinga Sêca.....	168
Figura 26 -	Escola Barão do Rio Branco - Várzea do Jacuí.....	171
Figura 27 -	Escolas Ezaltino de Oliveira e Dom Pedro I, ambas no Rincão da Palma.....	172
Figura 28 -	Escola Celestino Gomes – Passo da Serraria.....	176
Figura 29 -	Escola Cândido A. Fagundes -Rincão dos Martimianos.....	177
Figura 30 -	Escola desativada Antônio Bolzan – Três Vendas.....	181
Figura 31 -	Escola Antônio Taschetto – Casa Familiar Rural.....	182
Figura 32 -	Certificado da Casa Familiar Rural (CFR)	183
Figura 33 -	Escola Ricardo Muller – Várzea do Meio.....	184
Figura 34 -	Escola Valentin Brondani – Santa Lúcia.....	187
Figura 35 -	Escola João Bovolini -Pedregulho	188
Figura 36 -	Escola Josephina Sônego – Colônia Borges.....	189
Figura 37 -	Escola São Roque - Colônia Diniz e Escola Princesa Isabel - Rincão da Glória.....	190
Figura 38 -	Escolas Liberato S. V. da Cunha e Quinze de Novembro.....	191
Figura 39 -	Escola São Luiz – Coxilha e Escola Tiradentes – Fazenda do Paredão.....	192
Figura 40 -	Escola Nossa Senhora de Lurdes.....	193
Figura 41 -	Vila Fellin – Restinga Sêca.....	195

Figura 42 -	Escola Floribaldo José Freitas – Boqueirão da Estiva.....	197
Figura 43 -	Escola Assis Brasil -Rincão dos Toledos e Escola Cel. Aparício Borges -Rincão do Rosário	199
Figura 44 -	Escola Wylli Pohlmann -Comunidade do Espigão.....	201
Figura 45 -	Escolas Reunida da Estiva e Reunida do Araçá.....	203
Figura 46 -	Escola dos Ferroviários – Nossa Sra. Medianeira e Escola Amaro Borges na Parada Borges.....	206
Figura 47 -	Escolas Machado de Assis e José Soares de Souza (José Bonifácio)	210
Figura 48 -	Escola Eugênio Dotto – São Miguel	211
Figura 49 -	Escolas do DAER – Ponte do Vacacaí e Horácio Borges - Fazenda Santa Isabel.....	214
Figura 50 -	Frota – Transporte Escolar da SME de Restinga Sêca	217
Figura 51 -	ASSESSOAR, denunciando o fechamento de escolas.....	221
Figura 52 -	Escola José Bonifácio - município de Marau, 1992 - Gentil/RS....	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Dissertações defendidas entre o período de 2008 a 2020 que se aproximam da problemática da pesquisa.....	27
Quadro 02 -	Teses defendidas entre o período de 2008 a 2020 que se aproximam da problemática da pesquisa.....	30
Quadro 03 -	Evolução da população brasileira – 1940-1980	40
Quadro 04 -	Número aproximado de habitantes e matrículas	47
Quadro 05 -	Escolas do meio urbano em Restinga Sêca que recebem alunos advindos do campo	50
Quadro 06 -	Escolas em atividade antes da emancipação de Restinga Sêca (1959)	70
Quadro 07 -	Escolas do SEDEP - Restinga Sêca, início dos anos 60.....	71
Quadro 08 -	Nomes anteriores de escolas e novas denominações.....	72
Quadro 09 -	Demonstrativo escola/ano/matrículas no campo.....	77
Quadro 10 -	Demonstrativo de matrículas/ano de 1964 a 1985.....	78
Quadro 11 -	Matrículas 2018 a 2021 - Escolas do Campo - Restinga Sêca..	143
Quadro 12 -	Nome das escolas, localidade, ano de fundação, desativação.	164
Quadro 13 -	Escolas estaduais desativadas do campo	166
Quadro 14 -	Fechamento de escolas no Brasil.....	227

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.2	JUSTIFICATIVA	12
1.3	METODOLOGIA ADOTADA: O CAMINHO DA PESQUISA.....	15
1.3.1	Pesquisa qualitativa	17
1.3.2	Trabalho de campo	18
1.3.3	Entrevista não diretiva	20
1.3.4	Observação participante	23
1.4	ESTADO DA ARTE.....	25
1.5	A PESQUISA.....	31
2	TERRITORIALIZAÇÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA-RS	39
2.1	UM PANORAMA DO TEMPO: COMUNIDADE E ESCOLA.	39
2.1.1	Emancipação e colonização	44
2.1.2	Uma visão parcial da população escolar de 1960 a 2021	47
2.2	PLANÍCIES, VÁRZEAS E AS ESCOLAS.....	52
2.3	EDUCAÇÃO RURAL APÓS ANOS DE 1940.....	58
2.4	A CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA.....	61
2.4.1	As escolas que foram ativadas em função da Viação Férrea	63
2.4.2	Restinga Sêca e as escolas em seu território	67
2.5	A NUCLEAÇÃO E A DESCONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	75
3	ESPAÇO AGRÁRIO DESTERRITORIALIZADO: REAÇÃO DO CAMPO	81
3.1	DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CAMPESINO, DAS VÁRZEAS E PLANÍCIES DE RESTINGA SÊCA-RS.....	82
3.1.1	O Agronegócio e as Escolas do Campo	88
3.2	VIABILIDADE DAS PEQUENAS E MÉDIAS PROPRIEDADES.....	92
3.2.1	Agricultura Sustentável no amparo às escolas	94
3.3	A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA.....	97
3.3.1	Variações territoriais no campo	102
3.4	CAMPONÊS BUSCA SUA TERRITORIALIDADE.....	105
3.4.1	Em Atividade: a Territorialização da Agricultura Familiar Camponesa	109
3.4.2	Restinga Sêca e a permanência da agricultura familiar	112
3.5	RESISTÊNCIA DO CAMPONÊS FRENTE ÀS INVESTIDAS DO CAPITAL.....	118
4	ESCOLAS NO CAMPO DE RESTINGA SÊCA-RS	129
4.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO LEGAL AO REAL.....	129
4.1.1	Os interpostos da Educação no Campo	132
4.2	RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	135
4.2.1	Geografia escolar na resistência contra o fechamento de escolas no campo	138
4.3	ESCOLAS DO CAMPO EM RESTINGA SÊCA.....	140

4.3.1	Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Olmiro Pohlmann Cabral – Silêncio.....	144
4.3.2	Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Marcelo Gama – Jacuí	147
4.3.3	Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho.....	149
4.3.4	Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro.....	152
4.3.5	Escola Municipal de Ensino Fundamental Devidério Fuzer.....	154
4.3.6	Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Adelino Roso	154
4.3.7	Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Três de Outubro.....	158
5	UM ANDAR PELAS ESCOLAS DESTERRITORIALIZADAS ENTRE AS PLANÍCIE E VÂRZEAS.....	161
5.1	AS PLANÍCIE E VÂRZEAS SEM AS ESCOLAS DO CAMPO.....	167
5.2	A REGIÃO CENTRAL DO MUNICÍPIO FECHA ESCOLAS	171
5.2.1	Martimianos, a escola apta para receber alunos.....	176
5.3	O DESFAZER DE UM MAPA ESCOLAR.....	180
5.4	PLANÍCIES – O DESAPARECER DAS ESCOLAS	188
5.4.1	Matrículas das escolas desterritorializadas migram para as Vilas.....	194
5.5	NAS DIMENSÕES TERRITORIAS, O VAZIO	196
5.6	ESCOLAS DESTERRITORIALIZADAS JUNTO ÀS FERROVIAS.....	202
5.7	AS ESCOLAS SUMIRAM DAS PROXIMIDADES DA SERRA.....	210
5.7.1	O Oeste de Restinga Sêca memoriza as escolas do campo.....	214
5.8	NA CONDUÇÃO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO DE ESCOLAS.....	216
5.9	PROCESSO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO.....	218
5.10	AS MUITAS ESCOLAS FECHADAS.....	224
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS.....	239
	ANEXO A - EMANCIPAÇÃO DO 4º DISTRITO.....	251
	ANEXO B - DECRETOS 53/74 e 044/74 CRIAM AS ESCOLAS MARECHAL FLORIANO e FLORES DA CUNHA.....	252
	ANEXO C - FICHA DE CONTROLE DO RENDIMENTO ESCOLAR....	253
	ANEXO D - ESCOLA REUNIDA DO ARAÇÁ – BOLETIM ESCOLAR	254
	ANEXO E - ESCOLA NOSSA SENHORA MEDIANEIRA.....	255
	ANEXO F - INSPEÇÃO MÉDICA ESCOLAR EM D. PEDRO I.....	256
	ANEXO G - DECRETO MUNICIPAL 2001.....	257
	ANEXO H - SOLICITAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR À PROMOTORIA.....	260
	ANEXO I - IV SEMINÁRIO COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLA NO CAMPO NO PARÁ	261
	ANEXO J - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO – PARÁ.....	262
	ANEXO L- AUDIÊNCIA PÚBLICA EM ALEGRETE-RS.....	263
	ANEXO M - INHANGAPI: VITÓRIA DOS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA DO PARÁ.....	265
	ANEXO N - FIGURAS 01 A 56 – ESCOLAS DESATIVADAS, VESTÍGIOS, TAPERAS	266

1 INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, pretendemos trazer conceitos, indagações e interpretações que se relacionam à desterritorialização: destituir, desmanchar, deslocar. Desterritorialização: palavra que tem sua raiz em território, radical “terra”, “torrão”, e que, na concepção de Fernandes (2008b), Haesbaert (2016) e Raffestin (2008), estabelece vínculos políticos, culturais, econômicos, educacionais e religiosos. É na terra que se constituem as escolas no campo, referência deste estudo, cuja análise está centrada na desterritorialização, des - prefixo que significa destituir, desterritorializar, desativar inúmeras escolas no município de Restinga Sêca, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, América Latina. Além disso, entre as que permanecem ativas, três continuam com ameaças de serem fechadas. Assim, esta tese concentra o estudo no município de Restinga Sêca-RS.

Por meio dos textos que compõem a trajetória do debate da Educação do Campo, podemos perceber que o silenciamento e o esquecimento não têm mais sentido, tornando-se urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo. Este movimento pretende instigar mais pesquisas, mais dissertações e teses nos programas de pós-graduação. E, sobretudo, lutar por mais atenção dos governos federal, estaduais e municipais para garantir o direito à educação para milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo (ARROYO *et al.*, 2011, p. 09).

Em 1990, no Brasil, houve um processo de intensificação do fechamento de escolas do campo, por conta da inserção de políticas neoliberais ancoradas na lógica do Estado Mínimo. Em nível municipal, desde 1990, diversos decretos de extinção de escolas foram promulgados. O Decreto de 2001 (ANEXO G) da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca-RS extingue 45 Escolas Municipais. E posteriores decretos foram sendo expedidos para, então, desativar escolas no campo, chegando ao número de 56 escolas fechadas.

As reformas econômicas no Brasil, por meio da adoção de políticas neoliberais, acarretaram uma modificação administrativa educacional com a municipalização do ensino, entre outros aspectos, colaborando, assim, para o processo de fechamento das escolas do campo e para a nucleação nas sedes dos municípios.

Mészáros (2008) e demais pesquisadores comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora aponta-nos a necessidade de contraposição à ordem estabelecida pela classe dominante, pois as relações sociais determinadas pelo sistema capitalista impõem valores e regras que legitimam a lógica de exclusão educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Na elaboração do texto, os objetivos são indicadores constantes e presentes nos trabalhos acadêmicos, pois eles nos indicam o norte e o horizonte que buscamos nesta pesquisa, tendo como referencial o município de Restinga Sêca-RS. **O objetivo geral:** compreender o processo de desterritorialização das escolas no campo, no município de Restinga Sêca-RS, impulsionado pelo agronegócio, e sua interface com a desterritorialização das comunidades rurais.

Os **objetivos específicos**, segundo Minayo (2015, p. 45), “são formulados pelo desdobramento das ações que serão necessárias à realização do objetivo geral”. Seguem os objetivos específicos investigados nesta pesquisa:

- a) Identificar as escolas territorializadas no município de Restinga Sêca desde antes de sua emancipação e, após esta, os atos administrativos municipais em que se inicia o processo da desconstituição destas escolas.
- b) Comprovar que a agricultura moderna, ampliada pelo agronegócio, vem desterritorializando comunidades, e em especial, as escolas do campo, mesmo com a contínua resistência a este processo.
- c) Reconhecer a importância das escolas ativas no campo de Restinga Sêca e as interfaces na resistência ao não fechamento das escolas.
- d) Apresentar a desterritorialização das escolas do campo de Restinga Sêca-RS e as suas consequências nas escolas e comunidades do campo e da cidade.

Na continuidade da pesquisa, após elencar os objetivos, verificamos a justificativa para o estudo realizado.

1.2 JUSTIFICATIVA

A pergunta que se alia à justificativa do trabalho está em “por que escolher o município de Restinga Sêca-RS?”. A resposta é simples. Ao término do mestrado, ao verificar as escolas desativadas no meio rural dos municípios que compõem a Quarta Colônia, na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, chamou-me a atenção o

número significativamente alto de escolas multisseriadas no campo fechadas no município de Restinga Sêca-RS.

Em análise decorrente do mestrado, indaguei-me se seria possível tentar inscrever-me para a seleção do doutorado. E, quase que automaticamente, algo dizia: “já que o rumo está bem mais claro e que a Geografia passou a fazer parte da ‘tua’ vida, segue adiante”. Para tecer uma tese sobre a desterritorialização de escolas no campo, preciso de um agente, algo em que possa continuar sentindo e analisando os motivos, as modificações, as razões de tal evento. E também as consequências que estão bem nítidas neste município, que traz em si uma paisagem natural: os rios; e cultural: a linha férrea que atravessa todo o município, o êxodo rural, a desterritorialização do camponês, das crianças estudantes, da própria mata. Esta paisagem nos remete a um poder que foi, pouco tempo passado, exercido pela comunidade, pelos professores, pelas crianças, pais, parentes, vizinhos e amigos. Agora, o vento sopra sem perceber o quadro de escrever, ou a flor que os estudantes alcançavam à professora, ao professor. Uma paisagem desterritorializada, que mais se parece com algo sombrio, seco, monocultural.

A pesquisa tem Restinga Sêca-RS como uma referência de estudos, uma espécie de laboratório, mesmo porque já foram feitas outras dissertações e teses que fazem deste município um agente de estudos. A sistemática na defesa de uma tese de desterritorialização de escolas no campo poderia escolher um outro município ou mesmo uma outra região ou estado. Então, a escolha sobre um determinado local não significa que a análise seja direcionada somente a ele, pois este é um facilitador, um catalisador para o estudo, uma vez que, em todos os municípios do Brasil, inclusive em Santa Maria, tivemos escolas fechadas. Temos um agravante que é a tendência de haver continuidade deste processo, por isso é fundamental a resistência, a oposição por parte da comunidade escolar e comunidade circunvizinha, instituições de ensino, bem como de grupos de estudos, associações, entidades que defendam as questões sociais.

Encontrei o local adequado para desenvolver os estudos de doutorado: prefeitura que tem, no seu acervo, a organização de arquivista egressa da UFSM; o colega Servidor Público da Prefeitura que, há muito tempo, percorre todas as estradas de Restinga Sêca-RS conduzindo os alunos por meio do transporte escolar e que me acompanhou em meu Golzinho (Gol); e professores e professoras de Restinga Sêca disponíveis a dar informações. O mais animador são os vizinhos das escolas, parece

que há anos nos conhecíamos, falam com naturalidade, com paixão sobre a escola que ali estava, egressos que recordam com ar de saudade as memoráveis lembranças: dos colegas, do estar em sala de aula, das brincadeiras, das festas, do aprender, do ir e vir à escola. Então, a justificativa alia as questões que dizem respeito ao fechar escolas e ao ambiente encontrado para desenvolver os estudos a fim de elaborar o texto de forma condizente e satisfatório.

O fechamento das escolas não é justo com nossas crianças, jovens e adultos que são analfabetos ou mesmo com aqueles que conseguem apenas ler poucas palavras, não conseguem escrever de forma sistemática. O déficit com a educação é acentuado. Em 2018, o índice de analfabetismo segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio (Pnad) era 6,6%. De acordo com o IBGE, analfabetos são cidadãos que têm 15 anos ou mais e eles não conseguem formular nem um pequeno texto. Necessário somar os diversos passivos comparados com o ativo, considerando não só os aspectos econômicos, mas os sociais, e o desenvolvimento intelectual, emocional, comportamental das crianças. Levar em consideração a localização, o tempo gasto com o transporte para se dirigir a outra escola no meio urbano, a influência dessas circunstâncias no estudante que sai do campo todos os dias e a ele retorna. Se não houver escola no campo, não haverá liberdade de escolha.

Esta mesma justificativa visa a mostrar a oposição ao fechamento das escolas do campo que se dá na persistência da agricultura familiar campesina em manter-se no campo, em buscar alternativas, entre elas, a reterritorialização através dos assentamentos nos programas de Reforma Agrária e a permanência nas comunidades, mantendo em funcionamento as sete escolas do campo em Restinga Sêca-RS.

Justificamos ainda a pesquisa com o argumento de que a agricultura moderna elencou a monocultura e deslocou trabalhadores do campo para vilas e favelas, casas verticais rumando ao alto, distantes do solo, aquele em que se cultiva alimentos. Conseqüentemente, as escolas foram fechadas, a comunidade desterritorializada ou reterritorializada de forma precária. Restinga Sêca-RS sofreu o fechamento de 56 escolas.

1.3 METODOLOGIA ADOTADA: O CAMINHO DA PESQUISA

Recorte temporal: análise 1959-2018, com ênfase em 1912, quando a primeira escola foi construída em Restinga Sêca, mas com foco principal concentrado em 1959, após a emancipação do município de Restinga Sêca-RS.

Referência: município de Restinga Sêca.

Objeto: desterritorialização.

Agentes: escolas do campo.

Método: Materialismo Histórico Dialético.

Pesquisa Qualitativa.

Pesquisa de campo.

Instrumentos: documentação, arquivo da prefeitura, bibliotecas, internet, depoimentos, entrevistas, viagens de estudos.

O método escolhido para esta pesquisa condiz com o método utilizado na dissertação de Pereira (2017), intitulada *A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba*, e apoia-se no Materialismo Histórico Dialético, que, conforme afirma Frigotto (2010, p. 79), “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”.

A ida a campo nos locais onde as escolas foram construídas, algumas indicadas pelas taperas, outras apenas pela memória, trouxe elucidções e deu-nos suporte para poder argumentar os objetivos da tese.

A dialética nos demonstra que há um vir a ser e que os paradigmas não são estagnados. Acreditava-se que a roça estaria subordinada aos mecanismos do êxodo rural e da monocultura, então, chega o eclodir da semente, verifica-se o enfrentar, o unir, o crescer e o reivindicar dos povos do campo junto com instituições acadêmicas em não fechar escolas e sim construir. Para a dialética, “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 100).

Lakatos (2003) nos coloca que a dialética é uma constante, um vir a ser. Também são constantes as lutas por uma Educação do Campo, que advêm desde os anos de 1990, tendo prosseguimento neste século. Porém, as bases dessas lutas

estão elencadas nos movimentos ocorridos nos anos de 1960, com a Educação Popular, com Paulo Freire e o próprio Milton Santos, cujas ideias, por serem contrárias ao regime, acarretaram a eles o exílio do país, retornando posteriormente com a anistia. Um movimento em que a sociedade acadêmica participou e para o qual os autores têm contribuído.

Gil (1999) argumenta que a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. “Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas” (GIL, 1999, p. 32), podemos dizer que as pesquisas fundamentadas no método dialético se distinguem bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. Os fundamentos do método dialético estão constituídos no materialismo histórico, o qual, segundo Gil (1999), leva o pesquisador a tomar uma atitude que desafia e contesta o que o positivismo até então propiciou aos nossos estudos, as nossas escolas.

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados (GIL, 1999, p. 40).

Neste sentido, Frigotto (2010, p. 82) descreve que a “Dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”, constituindo o trabalho de pesquisa como um instrumento que venha a tecer críticas ao sistema imposto aos moradores do campo. Consequentemente, as escolas com menor número de alunos serviram de argumento para as autoridades, baseadas no critério econômico, muitas vezes mal explicado, desativá-las. E o mais preocupante é que esta política de fechar escolas, no afã de diminuir custo, também atinge o meio urbano. Então, torna-se necessário criar métodos, argumentos, escrever sobre a assertiva, criar consciência para o desenvolvimento de algo que venha contra o que está se sucedendo: fechamento de escolas.

Uma política em nível nacional fundamentada no capitalismo, no acúmulo do capital para poucos, beneficiando os sistemas financeiros que se ativam em lucros, contrapõe-se com o argumento de que o rural é atrasado, precisa de tecnologias e insumos, precisa de terra. E o trabalhador do campo, das águas e da floresta apresenta suas indignações. No entanto, a luta é desleal, mas a história demonstra atitudes de resistência e tomadas de decisão que vêm ao encontro da necessidade do camponês para permanecer no campo e/ou retornar a este. É necessária uma articulação do contexto histórico e do movimento social e político nacional, estadual e local, a fim de reconstituir e compreender a finalidade das escolas e não seguir à risca o que nos é imposto pelo sistema vigente, ou seja, o neoliberalismo. Em Restinga Sêca-RS, as feiras dos produtores são motivadas pela Prefeitura e a Merenda Escolar é adquirida da agricultura familiar.

1.3.1 Pesquisa qualitativa

Quanto à abordagem, a pesquisa tem caráter qualitativo, na busca das razões ocasionadoras, causadoras da desterritorialização das escolas no campo do município de Restinga Sêca-RS.

A Pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em número de indicadores quantitativos (MINAYO, 2015, p. 21).

Com as escolas sendo desconstituídas, o sistema educacional passa também a ter consequência não condizente com os objetivos da educação, que é o do desenvolvimento intelectual do indivíduo na sociedade, ter uma vida adequada, digna e inserir-se nas estruturas que se disponibilizam no meio, mantendo-as, aperfeiçoando-as e não as desconstituindo, a exemplo do fechamento de escolas.

Chizzotti (2005, p. 89) demonstra que a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória e colocar-se numa posição reativa ao que se está pesquisando.

A pesquisa não se resume em um trabalho final de curso, mas na implementação e continuidade de ações junto à sociedade. Opta-se pela pesquisa qualitativa, porém, segundo Gaudêncio (2010), “as dialéticas, em tese, admitem a inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos, destacando algumas estratégias como a pesquisa-ação e a pesquisa participante” (FRIGOTTO, 2010, p. 127).

O cunho da pesquisa é qualitativo, porém o quantitativo se faz presente no sentido de elucidar os itens que são contáveis. Os itens que são citados no decorrer do texto permitem que o qualitativo seja embasado, comprovado e entendido de forma mais coerente. Foram tecidos parâmetros em que se identificam quantias de escolas ativas em determinada época e, posteriormente, nos anos de 1990, a desativação destas. Além disso, foi trabalhado com o número de matrículas nas escolas ativas do campo neste município, números que têm como finalidade ser suporte e apoio, servem como meio de compreensão e argumentação do que se objetiva.

Frigotto (2010, p. 91) escreve que há uma falsa contraposição entre qualidade e quantidade, e uma confusão entre uma leitura empirista da realidade e a realidade empírica. Isto tem desdobramento num certo senso comum de que o método dialético trabalha só com análise qualitativa. No decorrer deste texto, usam-se dados quantitativos, como o número de escolas desativadas, de escolas ativas, população do campo, percentual, produtos, número de matrículas, os quais servem como base, para se tecer a argumentação teórica, demonstrativos do que ocasionou a desterritorialização das escolas no campo de Restinga Sêca-RS e, conseqüentemente, em todos os municípios do país.

1.3.2 Trabalho de campo

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 186), “a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorre espontaneamente na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los, sendo a pesquisa participativa.” No mesmo sentido, Minayo elenca:

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento do material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental

importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda a pesquisa social (MINAYO, 2015, p. 26).

A pesquisa de campo foi sendo elaborada em viagens de estudos nos anos de 2020 e 2021 de forma intercalada e, nestas, foram mais de dois mil quilômetros de percurso entre várzeas e coxilhas no município de Restinga Sêca, em todas as direções nas quais as escolas foram territorializadas e, posteriormente, desterritorializadas. Foram viagens de estudos nas sete escolas em ação no município, em que interagimos com os docentes, estudantes e comunidade, inclusive no período em que não havia aulas em decorrência da Pandemia e, posteriormente, no período de retorno gradativo da frequência da comunidade escolar. As visitas também ocorreram nas escolas do perímetro urbano que recebem estudantes advindos do campo.

A placa abaixo nos indica algumas das comunidades de Restinga Sêca-RS, que são as mais longínquas em relação ao centro urbano. Atualmente, em 2022, no demonstrativo da placa, temos escolas ativas apenas na Comunidade do Jacuí e do Silêncio. As outras são comunidades de menor povoação no município e de grande extensão de várzeas e coxilhas. São os locais em que as escolas nem mais sequer ouvem o silêncio daquelas crianças que foram levadas pelas águas do capital, embora resistindo as escolas no Silêncio e no Jacuí.

Figura 01 – Nome de algumas comunidades de Restinga Sêca



Foto: autor da pesquisa (2021).

Minayo (2015, p. 76) nos faz perceber que o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social. A pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, realizam coleta de dados com pessoas, ou com grupos de pessoas, utilizando o recurso de diferentes tipos de pesquisa, incluindo fotografias. Neste sentido, a pesquisa de campo, assim como a bibliográfica, pode ser somada a outros procedimentos.

O trabalho de campo acompanha a pesquisa nos diversos momentos desde o projeto até nas proximidades de seu término, requerendo, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Foi o que fizemos, buscando autores comprometidos com o tema desterritorialização das escolas do campo, contextualização histórica da Educação em Restinga Sêca-RS, agricultura camponesa, agricultura familiar e agronegócio. De acordo com Lakatos e Marconi, é o primeiro passo:

Para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 186).

Diversas ciências e ramos de estudo utilizam a pesquisa de campo para o levantamento de dados. Entre elas, figuram a Sociologia, a Antropologia Cultural e Social, a Psicologia Social, a Política, o Serviço Social, e acrescentamos, como de forma habitual e rotineira nos estudos de campo, a Geografia. Para Minayo (2015, p. 76), o trabalho de campo é, portanto, “uma porta de entrada para o novo”. São as perguntas que fizemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa, que nos fornecerão a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima de pesquisa, é o contraponto da dialética, teoria social.

1.3.3 Entrevista não diretiva

As entrevistas realizadas não são mensuradas, no entanto foram aproximadamente 48 agentes com que se manteve contato direto concomitantemente

à coleta. Enumeram-se os agentes institucionais: Secretaria de Educação do Município de Restinga Sêca (1), Setor de Arquivo da Prefeitura (1), Setor da Secretaria Municipal da Educação (SME) responsável pelas escolas do campo (1), egressos das escolas que foram desterritorializadas residentes em Restinga Sêca e em Camobi (15), circunvizinhos destas escolas desativadas (20), egresso da Casa Familiar Rural (1), motorista do Transporte Escolar (1), professores aposentados (4) e em atividade (3) e vice-prefeito de Restinga Sêca (1).

Chizzotti (2005) nos diz que a entrevista não diretiva, ou abordagem clínica, é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado. Não se elaborou uma entrevista única para os entrevistados, foi um discurso em que o tema central girava sobre a escola que foi fechada, o ano em que o sujeito estudou nesta escola, o número de colegas, e os sentimentos por não ter mais os vizinhos, colegas por perto. Além de outras perguntas que eram coloquiais, próprias do momento. O autor tem enunciado algo que chama atenção e encaixa-se de forma simétrica àquilo que objetivamos neste trabalho, não fugindo dos longos anos de convivência e de realização da pesquisa de campo e da continuidade desta, em específico no município de Restinga Sêca-RS.

O entrevistador deve permanecer atento às comunicações verbais e atitudinais (gesto, olhar, etc.). Sem qualificar os atos do informante, exortá-lo, aconselhá-lo ou discordar das suas interpretações, nem ferir questões íntimas, sem um preparo prévio. A técnica exige ainda outras habilidades do entrevistador para auxiliar a expressão livre, estimular adequadamente e orientar o discurso para questões fontais. O pesquisador, nas interações verbais e não-verbais, e na compreensão do contexto das ações do informante, vai recolhendo os dados que o conduzem à progressiva elucidação do problema, à formulação e à confirmação de suas hipóteses (CHIZZOTTI, 2005, p. 93).

A entrevista não diretiva que se tem escolhido para realização dos estudos deste trabalho vem acompanhada da observação participante, sendo que o autor, por ser oriundo de uma escola no campo desterritorializada nos anos de 1990, por ter convivido com colegas, amigos, parentes e familiares que também estudaram em escolas multisseriadas, passa a ser parte da pesquisa e da convivência com os que também tiveram suas escolas fechadas. Além de ser filho de camponês no município de Marau-RS, onde todas as escolas nas quais meus amigos e amigas, colegas de infância, parentes, um festival de crianças que se reuniam para brincar, correr, visitar vizinhos, foram fechadas. Foram três escolas desativadas onde estudei: 1ª até a 4ª

série, mais a do ensino fundamental e do ensino médio. Apenas as memórias dos egressos, porém bem distante, lá onde a Revolução Verde, impulsionada pelo agronegócio, fechou as escolas. A atitude do participante pode estar:

caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entepares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos (CHIZZOTTI, 2005, p. 90-91).

Um trabalho que procura desafiar conceitos, atitudes até então preponderantes nas relações sociais, entre elas as pessoas com menor poder aquisitivo, em situação de vulnerabilidade em seus próprios territórios, demarcados pela especulação latifundiária. Torna-se peculiar a presença constante do pesquisador junto a estas comunidades. E a qualquer viagem ou passeio, foram reveladas atitudes que se passaram no meio rural com as escolas e que parecem não cessar, pois novas atitudes estão sendo aplicadas no intuito de, até mesmo, burlar legislações que dão amparo às escolas, para, então, fechá-las. No entanto, na instituição mantenedora do curso de Geografia, a UFSM, temos diversos agentes que frequentaram escolas do interior de Restinga Sêca e são fontes de diálogo, de informações, de presença junto àquilo que faz rememorar e motivar a pesquisa.

Todo o pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E sua qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de transformar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica. Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (MINAYO, 2015, p. 62-63).

A autora demonstra que, na pesquisa qualitativa, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. No trabalho de campo, foi consistente o envolvimento dos agentes residentes na proximidade das escolas que foram desterritorializadas. Ali buscamos objetivar e caracterizar a pesquisa. O envolvimento era familiar, amigável, e em questões de minutos, à memória dos sujeitos em diálogo, era reativada a lembrança da escola que ali se edificava, da convivência com os

colegas e da sala de aula em que a professora explicava, orientava nas lições do dia. Essas lembranças eram trazidas com precisão e saudade. A autora acrescenta que a inter-relação “que contempla o dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição sine qua non da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2015, p. 68).

E observou-se este mesmo envolvimento com os egressos que permanecem em Restinga Sêca, e muitos outros residentes no Bairro de Camobi, Santa Maria-RS, onde resido. Os restinguenses trabalham em várias profissões ao chegar a Santa Maria. Entre elas, destacamos a atuação como servidores municipais, estaduais e federais, e outras profissões como servente de pedreiro, atendente de balcão, vigilante, o que, de certa forma, demonstra o êxodo rural ocorrido no município. Consistente e coerente foi o diálogo estabelecido com dois participantes, porque foi um reencontro que a pesquisa proporcionou: um era meu colega na Casa de Estudante da UFSM nos idos dos anos 1986 a 1988, e outro, egresso do Curso de Educação Especial no Centro de Educação, UFSM, ambos professores no município da pesquisa. Importante também destacar a alegria de reencontrar no tempo os pensamentos do professor aposentado e vice-prefeito do município.

1.3.4 Observação participante

A aproximação com o interlocutor é uma necessidade, uma virtude que faz fluir a pesquisa; facilita o contato e coleta de dados, de significados, conceitos que o agente pesquisado possa repassar aos objetivos propostos pelo entrevistador. Procura-se adotar uma linguagem comum, compreensível, de proximidade com o objeto da pesquisa. “A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 1999, p. 113). Sou oriundo de escola do campo desativada, fui expulso do campo pelas situações então impostas pelo capitalismo, em si o agronegócio, e sempre estive vinculado à Educação, sendo que, após o ano de 2015, na Pós-Graduação em Geografia, mestrado, dissertei sobre as escolas do campo desativadas em Dona Francisca-RS.

Dessa forma, posso afirmar sobre mim o que Cattelan (2019) escreve em sua tese sobre o fechamento das escolas no campo: “A pesquisa faz parte da minha vida pessoal e da minha constituição histórica enquanto pessoa, trazer um pouco de mim

quanto estudante de uma escola fechada no campo, êxodo rural, ter que ir para a cidade para estudar, final dos anos 1970 e início dos 1980” (CATTELAN, 2019, p. 29). Em 1975, eu deixei o campo para ir à cidade estudar, a partir da 6ª série. Um vazio provocado pela ausência dos irmãos, das irmãs, do pai e da mãe, dos vizinhos, dos amigos e amigas, dos primos e primas, que perdura infinitamente.

A perspectiva teórica-metodológica que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, o que se busca demonstrar na pesquisa em desenvolvimento.

Minayo (2015, p. 74) nos coloca que, como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo, com relações e com afetos, além de procurarmos participar na busca de soluções dos problemas. Embora as questões relacionadas à desativação de escolas no campo sejam um problema de difícil solução, faz-se necessário trazer exemplos, um deles no município de Goiás, em que escolas foram construídas no campo nos últimos anos (SOUZA, 2012, p. 105). Na última década, houve um aumento das escolas estaduais no campo, fruto de todo o debate e formações que aconteceram no estado, incluindo autorizações do Estado para que Escolas do Campo iniciassem os trabalhos, principalmente escolas em Assentamentos da Reforma Agrária. Esses debates representam o trabalho conjunto das universidades públicas, movimentos sociais e organizações sociais.

A observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. A observação participante é:

Uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles. O objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 188).

Mesmo que a ação de pesquisa seja a análise das escolas desterritorializadas no perímetro rural de Restinga Sêca, não se devem perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social, entre elas o agronegócio e as escolas urbanas que recebem alunos do campo por intermédio do transporte escolar (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Na mesma linha dos autores acima, pode-se dizer que o compromisso social, político e ideológico do investigador é com a comunidade, com as suas causas sociais. Brandão e Borges (2007, p. 55) compartilham que a pesquisa observação participante deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação clara e assumida. Este compromisso é muito relevante e preciso para, então, tecer os argumentos e discernimento do porquê tantas escolas foram fechadas e continuam ameaçadas de sofrerem o mesmo processo.

Podemos, finalmente, em nosso caso específico, lembrar que o conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar, numa comunidade cultural chamada Educação e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 61).

Nosso caso específico são as escolas que, infelizmente, foram substituídas por outras em outro território, do campo para a cidade. Em Restinga Sêca, permanecem territorializadas no campo apenas 07 (sete) escolas e ressaltamos que os docentes e funcionários nelas trabalham em conjunto com a comunidade e lutam pela sua manutenção no campo. A desterritorialização em si, segundo Haesbaert (2016), leva à reterritorialização, porém o êxodo rural, conduzindo os trabalhadores do campo à cidade, não ampliou escolas, fez-se aumento de salas de aulas nos prédios já edificadas. Uma reterritorialização precária, não condizente com as necessidades educacionais da criança frente à realidade.

1.4 ESTADO DA ARTE

O **estado da arte** é uma referência ao estado atual de conhecimento sobre um determinado tópico que está sendo objeto de análise ou estudo. Em trabalhos científicos e acadêmicos, é comum o destaque do estado da arte como parte da introdução, como mecanismo para se estabelecer um ponto de partida para o estudo proposto. O estabelecimento formal do estado da arte permite que leitores do trabalho compreendam o conhecimento e as ferramentas disponíveis ao autor do estudo no momento em que o trabalho foi realizado, assim como os acréscimos ofertados ao estado de conhecimento atual.

É válido ressaltar que foi a partir desse levantamento sobre a quantidade de escolas extintas, que passei a estudar mais sobre essa temática e comecei a ter empatia, ou seja, passei a me colocar no lugar do outro, e foi a partir daí que se iniciaram os questionamentos: Por que tantas escolas vêm sendo fechadas? Quais serão os motivos alegados que justificam esse fechamento? E as crianças para onde são levadas? E o direito à Educação próxima de suas casas, perde-se? Como se sentem essas crianças, e esses pais? Será que essas novas realidades os agradam? Ou, melhor, será que essa nova realidade, de ir estudar em outro povoado é a melhor solução? Até quando? (ROCHA, 2020, p. 17-18).

Os Quadros 01 e 02 relacionam dissertações e teses de doutorado defendidas entre os anos de 2008 a 2020 que abordam o fechamento das escolas do campo. São pesquisas que dizem respeito à área de Geografia e Educação, relação próxima ao que se está defendendo neste trabalho. Tais títulos foram sendo encontrados durante o período de escrita da tese e deram suporte teórico e consultivo para a pesquisa.

Quadro 01 – Dissertações defendidas entre o período de 2008 a 2020 que se aproximam da problemática da pesquisa

(continua)

Título	Autor/a	UNIVERSIDADE	Indicativos - síntese¹
1. Do direito à educação ao fechamento das Escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro.	Ádma Hermenegildo Rocha	Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. 2020.	Este trabalho teve como questão norteadora: Quais motivos acarretaram a extinção das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018?
2. Da territorialização do agronegócio à desterritorialização das Escolas do Campo em São Francisco de Assis-RS.	Ana Margarida Piani Ferreira	Universidade Federal de Santa Maria. PPGGEO. 2020.	A presente pesquisa procurou discutir a territorialização do agronegócio no território assisense, sua relação com a agricultura camponesa, a agricultura capitalista e a Educação do Campo.
3. Fechamento das Escolas do Campo no Estado do Paraná (1997 – 2017): violação do direito à educação.	Vanessa Reichenbach	Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Diversidade, Diferença, e Desigualdade Social. 2019.	A pesquisa buscou investigar o processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná entre os anos de 1997 a 2017, mapeando as mesorregiões e os municípios paranaenses, detectando onde esse processo ocorre com maior intensidade, a fim de averiguar se o desenvolvimento da agroindústria pode ter relação com a situação, bem como identificar possíveis estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados.

¹ Os indicativos – As frases indicativas foram abstraídas dos Resumos das Dissertações do quadro.

(continuação)

Título	Autor/a	UNIVERSIDADE	Indicativos - síntese
4. As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – Ba.	Vanessa Costa dos Santos	Universidade Est. do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino. 2019.	O objetivo deste trabalho é analisar como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 repercutem na Educação do Campo e no processo de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista- BA.
5. A Desterritorialização das Escolas do Campo no Município de Dona Francisca/RS.	Altair Groff	Universidade Federal de Santa Maria. PPGGEO. 2016.	Este trabalho busca identificar e refletir sobre o processo da desterritorialização das Escolas no Campo do Município de Dona Francisca-RS, tecendo uma abordagem abrangente, do todo para o local.
6. Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos Municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois vizinhos: o caso das escolas da comunidade Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014.	Micheli Tassiana Schmitz	Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu. 2015.	Esta pesquisa toma por base dados apresentados no parecer 1011/10, DUDE/SEED/PR, o qual indicou que, entre os anos de 1990 a 1999, houve o fechamento de 3.948 escolas no campo no Estado do Paraná.
7. Nucleação das Escolas do Campo: o caso do Município de São Gabriel/RS.	Eduardo Pastorio	Universidade Federal de Santa Maria. PPGGEO. 2015.	A Educação do Campo no contexto educacional brasileiro encontra-se em processo de estruturação conceitual e pedagógica, porém, antes de sua constituição enquanto política pública, sofreu profundas modificações durante a década de 90, a partir da política de municipalização do Ensino Fundamental, que possibilitou o desenvolvimento do processo chamado de “nucleação” nas escolas do campo.

Título	Autor/a	UNIVERSIDADE	Indicativos - síntese
8.Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no sudoeste do Paraná.	Maria Isabel Farias	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. PPGGEO. 2014.	A década de 1990 foi marcada pelo grande número de escolas cessadas no Brasil, no Estado do Paraná. É neste contexto que nasce, no seio dos movimentos sociais, o Movimento por Uma Educação do Campo, justamente para desafiar a realidade posta pelo fechamento das escolas.
9. Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elemento formativo do território.	Angelita Zimmermann	Universidade Federal de Santa Maria. PPGGEO. 2014.	Este estudo objetiva compreender os elementos formativos de uma experiência em Educação do Campo, a história da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CRFVJ, situada na região central do Rio Grande do Sul.
10. Patrimônio e Memória: um olhar sobre as paisagens ferroviárias do Município de Restinga Seca/RS – 1920 até os dias atuais.	Heliana de Moraes Alves	Universidade Federal de Santa Maria. PPGGEO. 2013.	Direcionou-se o estudo a três pontos estratégicos do município que possuem um contexto histórico-espacial ligado à ferrovia da cidade de Restinga Sêca, à localidade de Estiva e à localidade de Jacuí.
11.Territorialidade Quilombola: o direito ético sobre a terra na Comunidade de Rincão dos Martimianos – RS.	Carolina dos Anjos de Borba	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.	A presente dissertação de mestrado tem como objetivo central apreender o sistema de direitos éticos territoriais que codificam o espaço físico da comunidade quilombola de Rincão dos Martimianos no Município de Restinga Sêca-RS.
12. Atlas Eletrônico e Socioeconômico sob a perspectiva da Cartografia Escolar no Município de Restinga Seca/RS.	Angélica Cirolini	Universidade Federal de Santa Maria. PPGGEO. 2008.	No ensino de Geografia, a Cartografia Escolar é de fundamental importância, pois o aluno, quando alfabetizado cartograficamente, tem a capacidade de interpretar mapas, imagens e outras representações geográficas.

Fonte: Pesquisa, autor (2021).

Quadro 02 – Teses defendidas entre o período de 2008 a 2020 que se aproximam da problemática da pesquisa.

Título	Autor/a	UNIVERSIDADE	Indicativos - síntese²
1. A escola primária nas Colônias Agrícolas Nacionais de General Osório-PR e de Dourados-MT: concepções políticas e pedagógicas do ruralismo (1943-1959).	Carla Cattalan	Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019.	A problemática da pesquisa se estabelece em torno de entender as finalidades políticas e pedagógicas que orientaram a institucionalização da escola primária nas grandes Colônias Agrícolas Nacionais CANGO e CAND. Paraná, 1943 a 1965.
2. A Nucleação das Escolas do Campo no Município de Currealinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.	Eraldo Souza do Carmo	Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016.	A nucleação promoveu o fechamento de 59% dos estabelecimentos de ensino no campo, deixando uma parcela de estudantes distantes dos núcleos escolares, obrigando-os a viajar diariamente entre 30 minutos a 08 horas no trajeto casa/escola/casa.
3. As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?	Francilane Eulália de Souza	Universidade Estadual Paulista Presidente Prudente-SP. Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2012.	No Estado de Goiás, ainda é muito comum a ausência de escolas no meio rural. As que resistem no campo estão funcionando de forma muito precária.

Fonte: Pesquisa, autor (2021).

² Os indicativos – As frases indicativas foram abstraídas dos Resumos das Teses do quadro.

Salienta-se que, dos 18 itens acima citados, 14 foram defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação, 02 na Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal de Santa Maria, 01 na Pós-Graduação em Meio Ambiente e outro (01) na Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Os estudos sobre Estado da Arte têm demonstrado trabalhos em que artigos científicos, trabalhos acadêmicos, as dissertações e teses acima citadas estão sendo constituídos, juntamente a artigos, trabalhos finais de curso, monografias que foram e estão sendo escritos, estudados, divulgados. O que se tem observado é que, a partir da implantação dos cursos de Educação do Campo, dos cursos nas áreas humanas, áreas da Educação (na UFSM, o Centro de Ciências Rurais (CCR) coordena o Curso de Educação do Campo), das disciplinas, inclusive na Geografia, constituiu-se um pensamento de resistência ao fechamento das escolas do campo. Um demonstrativo de que a comunidade acadêmica não está alheia ao fato. Mais ativos estão os movimentos como o MST, assentamentos, vias campestinas, comunidades como a do Silêncio em Restinga Sêca, entre tantas e tantas. Como exemplo, estão os anexos: ANEXO L – Audiência Pública em Alegrete-RS; e ANEXO M - Inhangapi: Vitória dos Movimentos da Educação do Campo e Quilombola do PA (Pará).

Destacamos entre os textos: as dissertações das professoras de Geografia Cirolini (2008) e Alves (2013), que se referem aos mapas nas escolas de campo em Restinga Sêca e à paisagem ferroviária em Restinga Sêca; a dissertação de Borba (2008), que aborda assuntos sobre as escolas que abrigavam os quilombolas, trazendo um contexto muito pouco divulgado nos estudos acadêmicos; a dissertação de Zimmermann (2014), que cita os municípios da região que fecharam escolas e as consequências decorrentes disso; e, por fim, Ferreira (2020), que relata desde a territorialização do agronegócio à desterritorialização das escolas no Campo de São Francisco de Assis-RS.

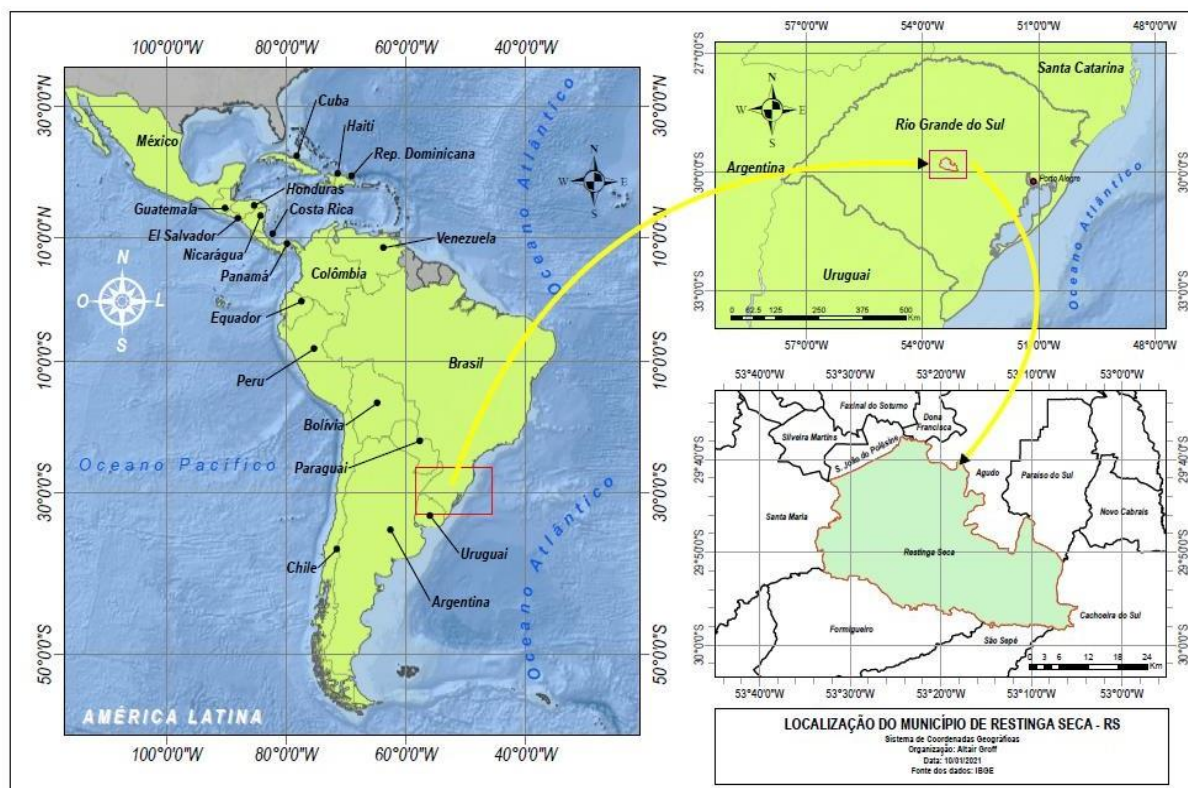
1.5 A PESQUISA

Os fatos, as atitudes, as atividades, as relações não existem isolados, destacados uns dos outros e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. A desestruturação de um segmento significa a

carência do todo. A pesquisa tem como base e referência o município de Restinga Sêca, pois o estudo também abrange de maneira sucinta e de suporte o contexto do território nacional e algo sobre América Latina. Para demonstrar o fechamento das escolas do campo, pesquisamos in loco, nas planícies e várzeas de Restinga Sêca, e nas bibliografias que desenvolvem o assunto sobre o fechamento das escolas no campo³, que, de maneira alarmante, também acontece no meio urbano, conforme demonstrado no Quadro 14, capítulo 5, p. 227. Fechamento de Escolas no Brasil entre 2000 a 2020, indicado pelo IV Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo indígenas e quilombolas no Pará, realizado em 26 de fevereiro de 2021.

A seguir, apresentamos a Figura 02 – Indicativo da Pesquisa, o mapa demonstrativo da América Latina e, nela, em destaque, o município de Restinga Sêca-RS, município de referência, de base, em que se estarão elencando as escolas desterritorializadas e, como subsídio, uma visão sobre o sistema educacional das escolas que permanecem no campo neste município.

Figura 02 – Mapa indicativo da pesquisa



Fonte: IBGE. Org. Altair Groff (2021).

³ O item será elucidado de forma a apresentar os resultados da pesquisa no capítulo V, intitulado: Um andar pelas escolas desterritorializadas entre planícies e várzeas.

Os dados foram colhidos num processo de idas e voltas a partir da pesquisa de campo⁴ e suas diversas etapas em que a interação se deu entre o sujeito pesquisador, os sujeitos da pesquisa e os fatos, tendo como base os objetivos delineados neste texto. Como enfatiza o autor abaixo, a tese propriamente dita é reservada a uma espécie de supraformatura, o doutorado, em que se busca aperfeiçoar-se e especializar-se como pesquisador científico (ECO, 2008, p. 01).

E, com efeito, ela não é elaborada, como entre nós, aos 22 anos, mas bem mais tarde, às vezes mesmo aos quarenta ou cinquenta anos (embora, é claro, existam PhDs bastante jovens). Por que tanto tempo? Porque se trata efetivamente de pesquisa original, onde é necessário conhecer a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento pelos demais estudiosos. Sobretudo, é necessário "descobrir" algo que ainda não foi dito por eles. Quando se fala em "descoberta", em especial no campo humanista, não cogitamos de invenções revolucionárias como a descoberta da fissão do átomo, a teoria da relatividade ou uma vacina contra o câncer: podem ser descobertas mais modestas, considerando-se resultado "científico" até mesmo uma maneira nova de ler e entender um texto clássico, a identificação de um manuscrito que lança nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização das ideias que se encontravam dispersas em outros textos. Em qualquer caso, o estudioso deve produzir um trabalho que, teoricamente, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porquanto diz algo de novo sobre o assunto (ECO, 2007, p. 02).

Com referência à elaboração de uma tese, Eco (2007, p. 06) demonstra ser necessário que:

- 1) o tema responda aos interesses do candidato (ligado tanto ao tipo de exame quanto as suas leituras, sua atitude política, cultural ou religiosa);
- 2) as fontes de consulta sejam acessíveis, isto é, estejam ao alcance material do candidato;
- 3) as fontes de consulta sejam manejáveis e ao alcance cultural do candidato;
- 4) o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato.

Assim expostas, a essas quatro regras o autor acrescenta que "quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que esteja à altura de fazer" (ECO, 2007, p. 6). Esta preposição foi a que coube a mim efetuar, após ter defendido a Dissertação no Mestrado. Acreditei que havia subsídios, condições e material para então efetuar a

⁴ No início do capítulo 5, consta o mapa do município indicando as 56 escolas desterritorializadas em Restinga Sêca-RS.

tese, mesmo que as dificuldades e, muitas vezes, as condições de ordem econômica e estruturais estivessem presentes. “Uma tese de pesquisa é sempre mais longa”, a qual se optou neste trabalho, pois sem dúvida um estudante que trabalha dispõe de menos tempo, energia e até dinheiro para se dedicar a longas pesquisas (ECO, 2007, p. 03). No entanto, o tema e as fontes que se apresentam são de alcance e passíveis de serem propostos na elaboração da pesquisa, que trata da desterritorialização das escolas do campo em Restinga Sêca-RS.

A pesquisa é composta por cinco capítulos que dialogam e entrelaçam fontes e referências, ora complementando, ora contradizendo aquilo que está posto na conjuntura das escolas do campo que foram desterritorializadas em Restinga Sêca-RS.

No primeiro capítulo, realizamos um apanhado sobre a pesquisa, delineando-a, para ser elaborada a tese proposta. Os objetivos, geral e específicos, e a justificativa são colocados neste capítulo para se ter a dimensão do proposto na pesquisa. Apresentamos a metodologia adotada e o caminho da pesquisa. Para tanto, a base está em autores como Gil (1999); Lakatos e Marconi (2003); Rocha (2020); Santos (2019) e Minayo (2015).

No segundo capítulo, demonstramos a territorialização das escolas no município de Restinga Sêca, desde a colonização alemã e a chegada de etnias italianas e africanas. Apresentamos a constituição das escolas nas planícies e várzeas, terras produtivas e de fácil manejo agrícola, especialmente com o uso de maquinários. O processo da construção de escolas no campo se deu em razão da população ali residente, agricultores, camponeses, peões de estâncias, arrendatários e da construção da Rede Ferroviária, que atravessa todo o território de Restinga Sêca, de oeste (Santa Maria) a sudeste (Cachoeira do Sul). Nas paradas e estações de trem, as escolas se fizeram presentes. No item que inclui Constituição das Escolas no Campo de Restinga Sêca, elencamos as escolas neste edificadas, em número maior que 63, apresentando as administrações correlacionadas com a escola e com a educação deste município introduzindo o que se passa após os anos 1980 com a nucleação e o fechamento de escolas. Utilizamos como base Alves (2013); Borba (2008); Cirolini (2008); Oliveira (2001); Ribeiro (2012); Souza (2012), Souza (2016); entre outros.

No terceiro capítulo, abordamos o espaço agrário desterritorializado, assim como a reação do campo; e, neste mesmo item, a desterritorialização do campesino das várzeas e das planícies de Restinga Sêca, juntamente às escolas. Porém, a reação é inevitável, como uma população de 40% permanecendo no campo, uma agricultura familiar demonstrando que a pequena e média propriedade é viável. As escolas resistem onde tem gente no campo. O agronegócio e o pensamento neoliberal, por meio de suas ações na desconstituição das terras do campesino, são fundamentos para então se entender a desativação, o fechar, o desterritorializar de escolas do campo em Restinga Sêca. E, para entender a negação ao direito de ensinar na América Latina, no Brasil, utilizamos como base especialmente Caldart (2008); Carson (2010); David (2014); Fernandes (2006, 2008, 2014); Galeano (1986); Mézáros (2008); Molina (2016); Raffestin (2008); Santos (1997); Veiga (2002); Wanderley (1996, 2000a, 2000b); entre outros. Mostramos também que a dialética, o Materialismo Histórico Dialético, do trabalhador do campo é de resistência e de luta, como o MST. Citamos o exemplo do assentamento da Nova Santa Rita/RS e da Escola do Silêncio em Restinga Sêca.

No quarto capítulo: As Escolas situadas no Campo em Restinga Sêca, um território vigilante entre as coxilhas e várzeas deste município, citamos as sete escolas em atuação no perímetro rural deste município, bem como a sua relação com o campo, o que foi dificultado pela Pandemia, uma vez que, desde o início de 2020, as escolas passaram a enviar atividades para os alunos realizarem em casa, em conjunto com atividades online, quando possível. Verificamos as escolas do perímetro urbano que recebem alunos do campo. Apresentamos ainda um apanhado sobre as legislações educacionais, inclusive aquelas voltadas à Educação do Campo, buscando base legal e argumentativa da atuação de quem ministra aula, professores, coordenações e dos alunos, que têm o direito de ter escolas próximas de suas residências, de acordo com suas vivências. Foram utilizados como base os autores: Anjos (2004); Arroyo (2011); Borba (2008); Caldart (2008); Fernandes (2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2012); Freire (2005); Freitas (2018); Raffestin (2008); Marquazan (2021); Saquet (2015); Souza (2012); entre outros.

No quinto capítulo, o último antes das Considerações Finais, está elencado o resultado da tese, no qual se invocam autores para demonstrar e comprovar que fechar escolas é desterritorializar comunidades, inclusive as escolares. A pesquisa é sobre escolas desterritorializadas entre as planícies e várzeas do município de

Restinga Sêca-RS e de uma fração territorial pela Serra Geral, onde a população foi numerosa e constituiu seu habitat de maneira a ter em seu entorno diversos vizinhos. Mencionamos as escolas que estavam edificadas em função da Via Férrea e sumiram junto com o trem para bem distante do campo. Em suma, neste capítulo, apresentamos o resultado da pesquisa, desterritorialização das muitas escolas no município de Restinga Sêca-RS que geraram as taperas, a migração, o êxodo rural e as mudanças para as escolas núcleos, localizadas no Centro Urbano e algumas no Campo. Tomamos por base os autores: Caldart (2011); Alves (2013); Bora (2008); Fernandes (2008a, 2012, 2017); Ferreira e Brandão (2017); Haesbaert (2016); Mariano e Sapell (2014); Moraes (1990); Raffestin (2008); Santos (1999); Saquet (2015); Taffarel e Munarim (2015), entre outros.

Por fim, são apresentadas as **Considerações finais**, nas quais evidenciamos que o município de Restinga Sêca não foge à sistemática imposta pela Revolução Verde, o agronegócio, hoje aprofundado pelo Neoliberalismo. A lógica de fechamento de escolas do campo que vem acontecendo em nível nacional ignora inúmeras resoluções e leis que afirmam a necessidade da valoração da Educação do Campo para os sujeitos no campo (SANTOS, 2019, p. 17).

Na sequência, citamos as referências bibliográficas e os anexos que justificam e comprovam as citações no decorrer do texto. Os anexos citados no texto, em forma de documentos, demonstram e comprovam a pesquisa.

Debates, literaturas, preocupações vêm à tona em relação ao modelo que se apresenta como o de fechamento de escolas no campo e, inclusive, estendendo-se às cidades. Citamos momentos de discussões, como o IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará, 26 de fevereiro de 2021 (ANEXO I). No Pará, foram realizados quatro Seminários contra o fechamento de escolas.

Não podemos aceitar que as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação continuem descumprindo a Lei e fechando as escolas nos territórios do campo, quilombolas e indígenas. Que continuem criando resoluções internas que contrariam a legislação educacional vigente ao estabelecer número mínimo de estudantes para o funcionamento de turmas ou escolas. Precisamos mobilizar as comunidades para fazer cumprir a Lei: Não existe nenhuma Lei Federal, Estadual ou Municipal que estabeleça o número mínimo de estudantes para o funcionamento de uma turma ou Escola Pública do Campo, Indígenas e Quilombolas (ANAIS, 2021).

Há um número sem precedentes de escolas desativadas que nos leva a um questionamento sem tréguas, pois o número de alunos diminuiu, mas não o suficiente para justificar o fechamento de escolas.

Na sequência, apresentamos os capítulos nos quais estaremos demonstrando que, no campo, há contradição e educação, sendo estas elencadas no processo de desterritorialização e fechamento de escolas com base no município de Restinga Sêca-RS, pois neste é que se esteve pesquisando, observando, questionando, entrevistando, estudando e demonstrando através do trabalho de campo. Iniciamos pela implementação de escolas no meio rural em Restinga Sêca.

2 TERRITORIALIZAÇÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA-RS

2.1 UM PANORAMA DO TEMPO: COMUNIDADE E ESCOLA

Neste capítulo, buscamos explicitar a constituição das escolas no município de Restinga Sêca, local que se tem como referência para justificar o título da pesquisa: O Processo de Desterritorialização das Escolas no Campo em Restinga Sêca-RS.

Tratamos das escolas constituídas na região sul, Centro Ocidental Rio-Grandense, mesorregião de Restinga Sêca, Bioma Mata Atlântica e Pampa, também conhecida como a Região da Quarta Colônia. Em específico, no que se refere ao município de Restinga Sêca, foram territorializadas mais de 63 escolas no campo no período de 1912 a 1964 (PME, 2015, p. 15). Em cada comunidade se fez uma escola de educação básica, na sua circunvizinhança estava edificada a igreja e o centro comunitário.

Elencamos a constituição das escolas no município, tecendo algo sobre a emancipação e colonização deste e a construção das escolas no campo. Abordamos a constituição específica das escolas que foram ativadas em função da Viação Férrea, Linha do Trem que percorreu todo o município, passando pelo distrito de Arroio do só no município de Santa Maria, limite com Restinga Sêca e atravessando a ponte do Jacuí, na Estação do Jacuí, limite com Cachoeira do Sul. Abordamos como forma de introdução a nucleação e a desterritorialização das escolas no campo deste município, tema central elucidado no final do trabalho.

A origem do nome de Restinga Sêca vem de uma sanga denominada Passo da Porteira. Esta sanga, em certas épocas do ano, ficava com pouca água e cortava o seu curso. Daí, vem a palavra seca. Restinga – Orla de bosque ou mato nas baixadas, à margem de arroios ou sangas (SANTOS, 2017).

Embora não houvesse estação, os trens tinham lá parada obrigatória para o abastecimento de água às locomotivas. Isso fez com que, por longo tempo, a sede de Restinga Sêca fosse chamada de Caixa d'Água. "Caixa d'Água" que, segundo diziam, seria o ponto de ligação entre a Estrada de Ferro e as Colônias de Dona Francisca, Santo Ângelo (hoje Agudo), São Miguel e Vila de São Sepé. A Rede Ferroviária foi elo de construção de muitas escolas no campo deste município. Estas atendiam filhos de ferroviários junto com a população campesina ao seu entorno. No entanto, o início, ou

melhor, a ruptura com o que estava constituído se deu através das Sesmarias onde os donatários passaram a lotear as terras. Restinga Sêca teve seis Sesmarias.

Restinga Sêca/RS é um dos tantos municípios do Rio Grande do Sul, estado mais meridional do Brasil, que nasceu da doação das sesmarias, fronteiras vivas que o governo central concedeu a soldados que deram baixa das tropas regulares ou tropeiros que se aposentaram. Na prática, era uma forma de ocupar aquelas terras praticamente desconhecidas pela Coroa Portuguesa e que sempre foram motivo de disputa entre os monarcas ibéricos (Espanhóis e Portugueses) (SANTOS, 2017, p. 140).

Oliveira (1982, p. 36), neste mesmo sentido, enfatiza que o município “originou-se da doação de sesmarias”. Acrescenta (p. 39) que os primeiros proprietários de terras na área do atual município, em 1817, eram os donatários das Sesmarias, terras que eram dos indígenas, subjugadas ao domínio dos colonizadores. E com a chegada dos imigrantes alemães, italianos, africanos, conseqüentemente se deu o povoamento e as escolas passaram a ser construídas.

Para se ter uma visão mais consistente das edificações das escolas no campo, verificamos a população brasileira no perímetro rural demonstrado no Quadro 03. Neste, estão os dados do Censo Demográfico editado pelo IBGE 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980. A população nos anos 80, no perímetro rural, chegava a 29,4%, e em 1940, a 69,6%. As escolas foram desterritorializadas e, com isto, iniciou-se a migração, o êxodo rural.

Quadro 03 – Evolução da população brasileira – 1940-1980

ANOS	População residente (1 000 hab.)		Proporção da população urbana (%)
	Urbana	Rural	
1940	12.880	28.356	31,2
1950	18.783	33.162	36,2
1960.....	31.303	38.767	44,7
1970	52.085	41.054	55,9
1980.....	80.436	38.566	67,6

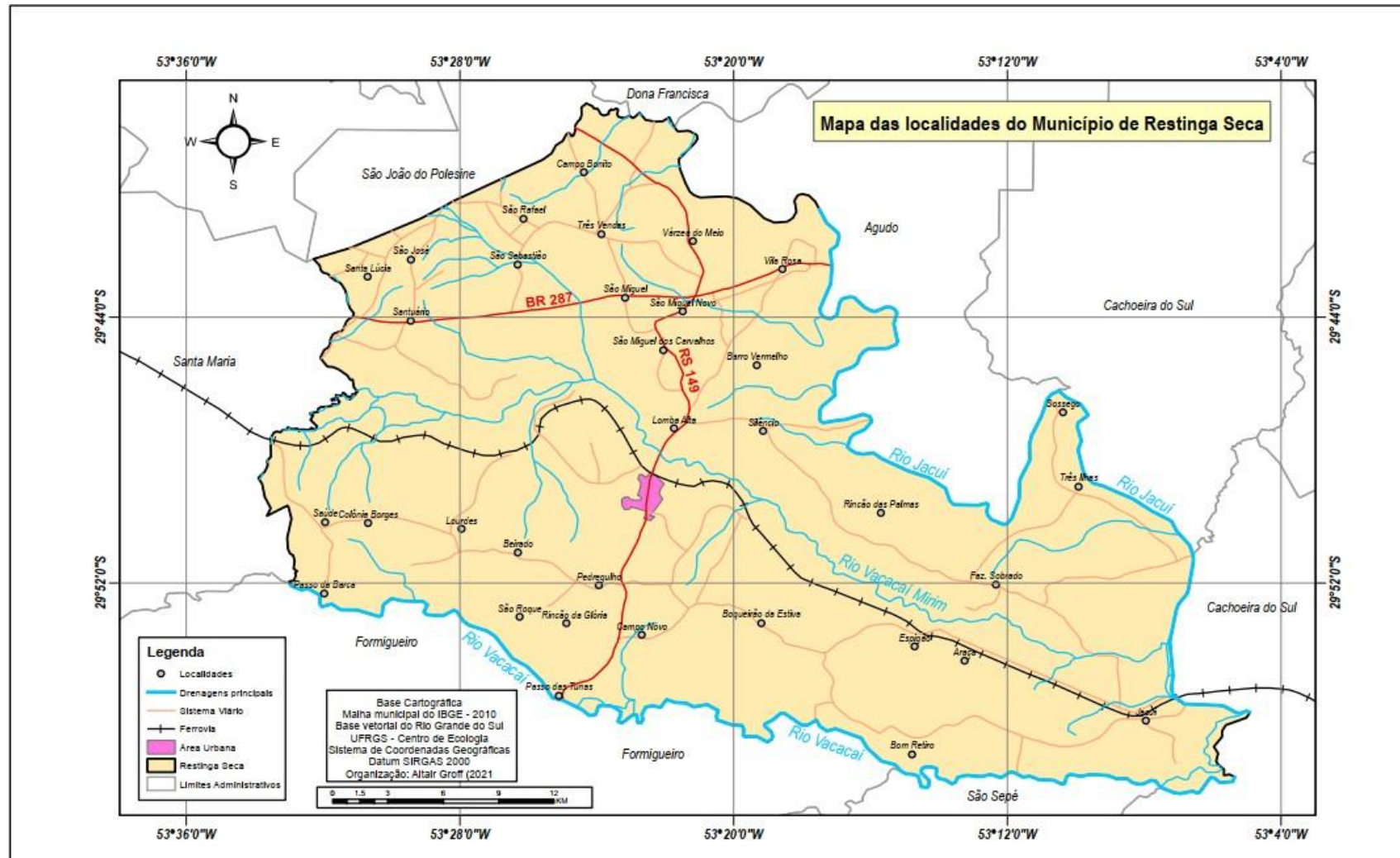
Fonte: IBGE -Censos Demográficos.

A população migra de forma acentuada do rural para o urbano, conforme perceptível no quadro acima. Nos anos de 1970, as escolas já começam a sentir a falta de seus alunos, ano em que eu estudei da 1ª à 5ª série na educação básica, e vi, percebi as mudanças em pequenos caminhões levando colegas e, com eles, alguns vestuários, alimentos, utensílios domésticos e os familiares. Sumiam no topo da subida e nossos olhos ficavam a imaginar distante dos horizontes, quando brincarei, quando poderei revê-los.

Restinga Sêca possui muitos rios. Cirolini (2008) nos diz que a maior parte de suas divisas com os municípios são traçadas por percursos naturais dos rios. Assim, o Rio Jacuí divide Restinga Sêca de Agudo, de Paraíso do Sul e de Cachoeira do Sul, a leste. Ao sul, o rio Vacacaí-Grande divide Restinga Sêca de São Sepé e de Formigueiro. Ao centro, cortando Restinga Sêca de oeste para leste, corre o Rio Vacacaí-Mirim. A oeste, a sanga do Paredão e, depois, o Arroio do Só dividem o município de Restinga Sêca de Santa Maria. Ao norte, a Sanga do Marmeleiro divide São João do Polêsine e Faxinal do Soturno de Restinga Sêca e o Rio Soturno separa Restinga Sêca de Dona Francisca (Figura 03).

Dessa forma, Restinga Sêca limita-se, ao norte, com os municípios de São João do Polêsine e Dona Francisca; a leste, com Agudo, Paraíso do Sul e Cachoeira do Sul; ao sul, com São Sepé e Formigueiro; e, ao oeste, com Santa Maria e Silveira Martins. Na Figura 03, vemos o mapa do município de Restinga Sêca, com os limites e as localidades que o constituem.

Figura 03 – Mapa das Localidades do município de Restinga Sêca-RS



A história do município começou com a divisão territorial do estado em 1809, quando foram criados os quatro primeiros municípios rio-grandenses: Rio Grande de São Pedro, Rio Pardo, Porto Alegre e Santo Antônio da Patrulha. No ano de 1819, foi criado o município São João de Cachoeira, advindo do município de Rio Pardo, hoje Cachoeira do Sul, de onde se desmembraram inúmeros outros, entre eles, Restinga Sêca. Sua origem, como a da maioria dos municípios gaúchos, está ligada ao sistema de doação de Sesmarias e com a construção da estrada de ferro Porto Alegre-Uruguaiana em 1885.

A formação étnica de Restinga Sêca está centrada em quatro etnias predominantes: Alemã, Italiana, Portuguesa e Afro-brasileira. A miscigenação foi sendo constituída no decorrer dos anos entre moradores das comunidades e comunidades vizinhas. Muitos constituíram famílias com residentes em outros municípios.

Os filhos dos agricultores iam para a escola e, no turno inverso, ficavam com a família, e então, exerciam atividades agrícolas, domésticas, em hortas, pomares e na lida com os animais. Ainda, constituiu-se uma economia diversificada com vários produtos e outras atividades não agrícolas que faziam parte do cotidiano. As atividades não agrícolas foram estabelecidas pelos ferreiros, comerciantes conhecidos como bolicheiros, costureiras, ervateiros, domadores de cavalos, amansadores de boi para puxar a carroça, carros etc., artesanato com couro ou lã de ovelha, entre outros trabalhos. Essas atividades complementavam as lidas da roça e do campo no manejo de animais.

Santos (2017) escreve o artigo *Em busca da história e das histórias de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul*, relatando sobre a sua origem, a sua formação, a constituição da sua identidade, os traços que definiram a sua municipalidade e os eventos adversos que dificultam o seu desenvolvimento econômico.

Na prática, além dos habitantes da cidade de Restinga Sêca/RS, vinham reunir-se ali os egressos da zona rural, descendentes dos povos germânicos que haviam composto as localidades de São Miguel, Vila Rosa, Várzea do Meio e Lomba Alta; os moradores das comunidades de São Rafael, São José, Santa Lúcia, Três Vendas, em geral, de ascendência italiana, que também se localizaram naquele território em virtude da compra de terras da antiga sesmaria dos Martins Pinto; assim como os afrodescendentes que, de um modo geral, viviam e vivem no Rincão dos Martimianos e em São Miguel dos Carvalhos, duas comunidades declaradas quilombolas. Assim posto, parece evidente que, ao lado do luso, detentor das sesmarias, que, em suas estâncias, cooptou o gaúcho teatino, andarilho, Restinga Sêca tem a sua identidade marcada pela diversidade étnica, que convive, a par das suas

disparidades, valorizando a cultura de cada povo, mas que, ao que parece, ainda não encontrou formas de buscar o efetivo progresso da região associado aos novos tempos, desde a falência da grande empresa de Móveis Gaudêncio, que desempregou mais de 3.000 trabalhadores, os quais, em busca de emprego, transferiram-se para serra gaúcha, diminuindo sensivelmente a população urbana (SANTOS, 2017, p. 139-140).

E quanto à miscigenação, a própria construção de uma escola maior, com mais espaço, a EMEF Manuel Albino Carvalho, na Comunidade de São Miguel dos Carvalhos, as legislações que amenizavam as discriminações, os veículos de comunicação, entre eles as Rádios, como a Rádio Integração de Restinga Sêca, bastante ouvida ainda hoje, passam a divulgar e incentivar a aproximação entre comunidades.

O surgimento da UFSM⁵ em Santa Maria desde 1960 e, posteriormente, do campus em Cachoeira do Sul levou muitos alunos das escolas que finalizaram o ensino médio. A Universidade tem sido a constituição de uma instituição educativa que contribui para a qualificação dos profissionais da educação e das múltiplas áreas. Muitos professores do município de Restinga Sêca cursaram a graduação na UFSM e continuam cursando as Pós-Graduações. Fomento científico que eleva o conhecimento em todas as áreas no intuito de contribuir com a população que frequenta as escolas do campo e da cidade.

2.1.1 Emancipação e colonização

Restinga Sêca se emancipou pela Lei 3.730, em 25 de março de 1959. Até então, era Distrito de Cachoeira do Sul. O ato de homologação foi do Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. No documento oficial, estão os limites e salienta-se a presença de nomes de rios em toda a extensão limítrofe, destaque ao Rio Jacuí, Vacacaí, Vacacaí-Mirim e aos demais (ANEXO A – Emancipação do Quarto Distrito).

Verifica-se, nas teorias de Ratzel (1990), que, nos locais em que a presença dos rios é uma constante, ocorre o povoamento com maior intensidade. Associados a este agente geográfico, estão outros agentes que fazem com que as condições de

⁵ A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), idealizada e fundada pelo Professor José Mariano da Rocha Filho, é a primeira instituição de ensino superior criada no interior do Brasil, região central do RS. Oficializada em 14 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.834-C, e instalada solenemente em 18 de março de 1961, construiu, ao longo de seus mais de 50 anos, credibilidade e tradição (UFSM, 2015).

existência se tornem mais acessíveis, entre eles a construção de escolas, das vias férreas e das rodovias para o transporte, para a busca de alimentação e a sua utilização para lavoura, para os afazeres domésticos, para o consumo humano e suas necessidades básicas.

A desterritorialização das escolas no campo associa-se à territorialização destas mesmas escolas. Antes da sua emancipação, 1959, o território contava com 31 escolas espalhadas pelo campo, relato do Plano Municipal de Educação (PME) (2015 a 2025, p. 15). Após a emancipação, foram construídas mais escolas no campo, chegando a 63 escolas.

Cirolini (2008, p. 38) descreve que, em Restinga Sêca, “em 1912 construiu-se no Distrito, a primeira escola pública. Atualmente, essa escola denomina-se Escola Municipal Sete de Setembro, instalada na localidade de Vila Rosa.”

A pretensão da pesquisa é demonstrar a territorialização das escolas e defender que a desativação delas constitui a desterritorialização, isto é, retira o poder cultural e social que fomenta o econômico da sociedade em que esteve instalada. O exemplo da Escola Sete de setembro continua realizando suas atividades. Cattelan demonstra que:

A educação se caracterizava pelo interesse de manutenção do homem no campo. Esta preocupação, em relação à educação rural, foi acentuada pelo governo Getúlio Vargas, já a partir de 1930, percebida em seus discursos, nos quais destacou a criação da capacidade de pensar, instruindo e educando (CATTELAN, 2019, p. 27).

O Governo de Getúlio Vargas foi o período em que as escolas foram sendo construídas no campo, em razão de que migrações europeias já estavam estabelecidas no país e o número de filhos se elevava, assim a necessidade de escolas era inerente. A educação se caracterizava pelo interesse de manutenção do homem no campo. Havia uma corrente em que se incentivava a construção de escolas no campo para evitar o êxodo rural. Pois até então a educação estava subordinada a instituições religiosas e para poucos, especialmente aos que detinham poder econômico.

Em Restinga Sêca, os imigrantes alemães passaram a ocupar terras restinguenses a partir do ano de 1857. Segundo Cirolini (2008, p. 34), “muitas famílias dedicadas a agricultura se estabeleceram nas terras da propriedade denominada São

Miguel”. Outras localidades também foram habitadas pelos imigrantes alemães, como Vila Rosa, Várzea do Meio e Lomba Alta.

Cirolini (2008) nos coloca que os filhos e filhas de imigrantes italianos, procedentes da Quarta Colônia, distribuíram-se pelas comunidades de Santa Lúcia, São Rafael, São José, Colônia Borges, Três Vendas, São Miguel Novo, Colônia Diniz, Santuário e São Sebastião. Constituíram comunidades, famílias, e continuaram a sua dedicação na agricultura camponesa.

A mesma autora (CIROLINI, 2008) situa o povo afro-brasileiro que se estabeleceu nas localidades de São Miguel dos Carvalhos e Martimianos. “Este processo se deu nas sesmarias, que também compreendiam as atuais localidades da Guardinha, Fazenda do Sobrado, Sossego, Rincão das Palmas, Silêncio e Barro Vermelho.” Localidades onde a etnia afro foi habitar, em razão, especialmente, dos trabalhos em fazendas da agropecuária.

A presença negra no Brasil ocorreu “entre os Séculos XVI e meados do XIX. Foram, segundo estimativas mais recentes, em torno de quatro milhões de homens, mulheres e crianças, equivalente a mais de um terço de todo aquele comércio” (IBGE, 2007, p. 83). Vieram para o Brasil os filhos da África para servirem de escravos à elite brasileira. Os escravos oriundos da África “foram utilizados não apenas na produção de açúcar, café, algodão, terminaram sendo também empregados na agricultura de abastecimento interno, na criação de gado e charqueadas”, entre outros, inclusive nas ocupações urbanas (IBGE, 2007, p. 83).

O IBGE (2007, p. 147) aborda o tema da imigração europeia para o Brasil, em específico a alemã, em 1824, e a italiana, em 1875, em razão das “grandes transformações política, econômica, social e cultural observadas na Europa do Século XIX” e do crescimento do capitalismo. A população pobre desses países não tinha mais lugar, emprego, escolas em sua terra de origem. E como o Brasil oferecia condições para receber imigrantes, mesmo que de forma precária, para cá foram direcionados.

Assim que a população passou a ocupar o espaço então habitado pelos indígenas, as emancipações foram ocorrendo. Restinga Sêca tornou-se um território político, agente administrativo. Foram surgindo as comunidades e, em cada uma delas, uma organização, como centros comunitários, igrejas e escolas.

2.1.2 Uma visão da população escolar de 1960 a 2021

O levantamento, Quadro 04, foi elaborado a partir das estimativas intercensitárias disponibilizadas pelo DATASUS (2020), que, por sua vez, utiliza fontes do IBGE. O número de alunos não tem diminuído, permanecendo estável do ano de 1999 ao ano de 2011. O número posterior ao ano de 2012 diminui numa proporção de 300 matrículas, estabilizando até o ano de 2020.

Ao verificar a série temporal de censos demográficos dos anos de 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e a contagem de 2007, sobre o município de Restinga Seca, percebe-se uma oscilação de 1500 habitantes no decorrer deste intervalo, decrescendo na década de 1970 e com ascensão de 1980 a 2000 (CIROLINI, 2008, p. 43).

No Quadro 04, busca-se demonstrar o número aproximado de habitantes e as matrículas no ensino fundamental e médio nas escolas de ensino básico, fundamental e médio de Restinga Sêca-RS, urbano e rural em anos intercalados. Os números representam uma estimativa dos habitantes e das matrículas nos anos 1960 a 2020 no município de Restinga Sêca.

Quadro 04 – Número aproximado de habitantes e matrículas

(continua)

Ano	Habitantes	Matrículas
1960	15 000	1 803
1970	16 000	-
1980	14 500	-
1990	14 700	-
1997	14 334	2 655
1998	14 405	2 688
1999	15 414	3 851
2000	15 920	3 653
2001	16 050	3 928
2002 ⁶	16 501	3 895
2003	16 455	3 920
2004	16 110	3 834
2005	17 126	3 979
2006	17 130	3 938
2007	17 387	3 738
2008	15 806	3 485
2009	15 885	3 338
2010	15 849	3 337
2011	15 869	3 202

⁶ Obs.: A partir de 2002, há a Introdução da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O último censo do IBGE ocorreu em 2010, a partir de então, o número de habitantes se dá por estimativas.

Quadro 04 – Número aproximado de habitantes e matrículas

(conclusão)

Ano	Habitantes	Matrículas
2012	15 828	2 936
2013	16 357	2 948
2014	16 345	2 817
2015	16 334	2 818
2016	16 324	-
2017	15.849	-
2018	15 499	2 710
2019	15 789	2 650
2020	15 744	2 537
2021	15 702	2 539

Fonte: Inep (2006) e IBGE (2010, 2021). SME de Restinga Sêca (2021) e SEBRAE (2020, p. 14).

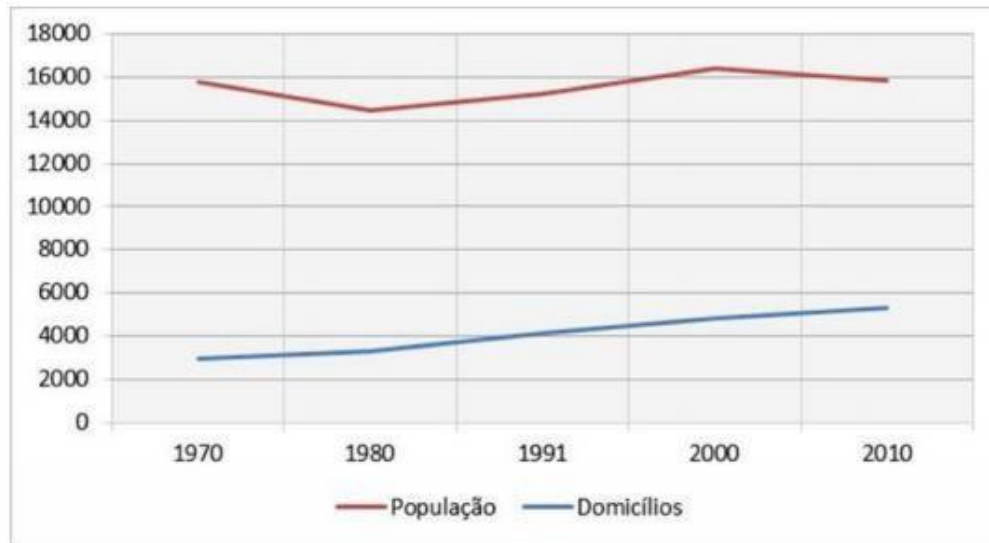
Obs.: Há quadros incompletos para os quais não foi possível de se obter o número das matrículas.

Em 1999, o número de habitantes era de 15.744, sendo 6.745, ou seja, 45% na zona rural e 8.669, 55%, na zona urbana. Já no censo 2010, o número de habitantes era de 15.849, sendo 6.867 da zona rural, perfazendo 43,84%, e 8.982 da zona urbana, num percentual de 56,67% (IBGE, 2010). No ano de 2019, a população urbana passou a ser de 8.982 – 57% e a rural de 6.868 - 43%. A expectativa no ano de 2020 era de 15.449 habitantes, sendo que, no meio rural, o número é de 6.745, 43,65%; e no urbano, é de 8.669, 56,11% dos habitantes (SEBRAE, 2020).

O número de habitantes não diminuiu, o número de matrículas diminuiu numa proporção de 278 alunos e estabilizou-se nos últimos quatro anos. A análise do quadro acima demonstra que o número de alunos tem diminuído, porém numa proporção pequena, e que o fechamento do número de escolas não se justifica por este fator.

Freitas (2016, p. 84) descreve que, ao verificar a série temporal dos censos demográficos dos anos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010, Figura 04, abaixo, sobre o município de Restinga Sêca, percebe-se uma oscilação de 1900 habitantes no decorrer desse intervalo temporal, decrescendo na década de 1970, chegando a 14.435 habitantes em 1980 e com uma ascensão de 1980 a 2000. Em 2000, a população era de 16.400, com um leve decréscimo no censo de 2010. Já em relação ao número de domicílios para as mesmas datas, nota-se uma ascensão gradual, passando de 2.933 domicílios em 1970, para 5.340 domicílios em 2010, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 04 - População residente e domicílios 1970 – 2010



Fonte: IBGE (2010).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adota o conceito de população residente, isto é, feita a contagem em seu local, onde há um aglomerado de casas, é considerado meio urbano. Veiga (2002, p. 32) demonstra que muitos municípios considerados urbanos são, na verdade, parcialmente urbanos, pois neles residem muitos agricultores, trabalhadores do serviço de campo que, durante o dia, deslocam-se para as atividades agrícolas. “Para efeitos analíticos, não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes” (VEIGA, 2002, p. 32). Restinga Sêca tem uma população considerável no meio rural (demonstrativos do IBGE, 2010) comparada com outros municípios do Brasil e mesmo do Rio Grande do Sul. É perceptível o deslocamento de trabalhadores e trabalhadoras do meio rural para os centros urbanos, Restinga Sêca, Santa Maria e outras cidades circunvizinhas. Como é perceptível também o deslocamento da população urbana para o campo a fim de efetuar trabalhos agrários.

Segundo Veiga (2002, p. 98), a região em que 15% a 50% dos habitantes vivem em comunidades rurais é considerada relativamente rural. Restinga Sêca tem uma população a este percentual indicada, ou seja 40%. Logo, as escolas, mesmo as situadas no meio urbano, necessitam de um ensino voltado à Educação do Campo, o que pode ser constatado pelo número de alunos matriculados advindos do campo, conforme demonstrativo no Quadro 05, a seguir, em relação com o Quadro 11 (página.

143) do Capítulo 4. O quadro de alunos do ensino fundamental das escolas que estão no campo especifica que aproximadamente 40% dos estudantes do ensino médio são do campo, e utilizam-se do Transporte Escolar para chegar a EEEM Érico Veríssimo. São alunos e alunas das escolas municipais situadas no perímetro urbano que residem no campo mais os estudantes das situadas no campo.

Sendo que a proporção de estudantes do campo, neste município, chega aproximadamente a 44%, é conveniente a construção de uma escola de ensino médio no campo, nas proximidades das localidades que mantêm as escolas de ensino fundamental. São investimentos e não gastos, pois o retorno é condizente com as políticas da Educação do Campo, a uma Educação de qualidade, satisfação e valorização do local, incentivo à permanência nas comunidades dos jovens, junto com seus familiares, vizinhos e parentes.

Levando em consideração que a densidade demográfica de Restinga Sêca é de 16,58 hab./km² (IBGE, 2010), população menor de 20 mil habitantes, o município tem todas as características elencadas por Veiga (2002, p. 55-58) para ser predominantemente rural. Congregam ao pensamento de Veiga, os escritos de Valadares (2014), que tecem argumentos demonstrativos de que o país é muito mais rural do que dizem os dados do governo, e especifica que a “população é majoritariamente rural, ou seus ocupados estão majoritariamente em atividades agropecuárias” (VALADARES, 2014, p. 25). O Projeto Político Pedagógico das escolas situadas no urbano deve se ater à população a qual estão atendendo, ou seja, a advinda do campo.

Quadro 05 – Escolas do meio urbano em Restinga Sêca que recebem alunos advindos do campo

(continua)

Escola	Ano	Total de alunos	Estudantes advindos do campo	Percentual vindos do campo
EEEM Érico Veríssimo	2019	448	223	49,78%
	2020	368	214	58,15%
	2021	507	225	44,38%
EEEF Francisco Manuel	2019	684	107	15,65%
	2020	646	95	14,71%
	2021	629	71	11,29%
EMEF Francisco Giuliani	2019	415	120	28,91%
	2020	437	116	26,62%
	2021	424	105	24,76%

Quadro 05 – Escolas do meio urbano em Restinga Sêca que recebem alunos advindos do campo (conclusão)

Escola	Ano	Total de alunos	Estudantes advindos do campo	Percentual vindos do campo
EMEI Edwaldo Bernardo Hoffmann	2019	214	27	12,62%
	2020	225	32	14,22%
	2021	238	40	16,79%
EMEI Gente Inocente	2019	137	07	5,26%
	2020	119	08	6,81%
	2021	85	02	2,44%
EMEI Bela Vista ⁷	2019	60	-	-
	2020	58	-	-
	2021	53	-	-
EMEF Leonor Pires de Macedo ⁸	2019	150	-	-
	2020	163	-	-
	2021	136	-	-
Total de alunos do Ensino Fundamental mais Educação Infantil	2019	1.660	261	15,7%
	2020	1.648	251	15,3%
	2021	1.565	218	14%
Ensino Médio	2019	448	223	49,78%
	2020	368	214	58,15%
	2021	507	225	44,38%

Fonte: SME de Restinga Sêca e Direção Escolar.

Por que no ensino médio constatamos uma proporção de 44%, em 2021, dos alunos advindos do campo? São os que advêm das escolas do campo, EMEF Sete de Setembro, EMEF Manuel Albino Carvalho, EMEF Dezidério Fuzer e EEEF Marcelo Gama (Quadro 11 do Capítulo 4, p. 143), em média 29%, mais 15% das escolas do perímetro urbano dos alunos que advêm do campo (Quadro 05) acima.

A população migrou do campo para a cidade e, na pesquisa de campo, andasse dezenas de quilômetros e encontram-se poucas residências, salvo povoados que se estabelecem nas proximidades da RST 287: Vila Rosa, São Miguel dos Carvalhos, São Miguel, Martimianos, Lomba Alta, locais bastante habitados. Nas localidades do Jacuí, antiga ferroviária, é perceptível o acentuado número de idosos, então programas políticos direcionados para esta idade é conveniente. E o Balneário de Tunas, na divisa de Restinga Sêca com Formigueiro, comporta um número significativo de residências, porém, com ocupação temporária.

⁷ Escola Municipal do Ensino Infantil (EMEI) Bela Vista não recebe crianças advindas do campo.

⁸ EMEF Leonor Pires de Macedo não recebe crianças advindas do campo.

2.2 PLANÍCIES, VÁRZEAS E AS ESCOLAS

O município de Restinga Sêca está constituído pelas vastas extensões de planície e depressão, terras agricultáveis inclusive para o plantio de arroz. Desde o início da colonização, fizeram-se presentes os campos para a criação de animais, especialmente o gado em função da distribuição das terras, ficando estas extensões de terra para poucos proprietários e a outra parte distribuída entre os imigrantes alemães e descendentes de imigrantes italianos que vieram dos demais municípios da Quarta Colônia.

Uma pequena parte ficou para os afro-brasileiros, não se conseguiram dados precisos da quantidade de terras, especialmente na localidade de São Miguel dos Carvalhos. Na comunidade dos Martimianos, Bisognin (2020, p. 52) se refere “que compras de Martimiano (Martimiano Rezende de Souza) somam a 120 hectares e 1500 metros quadrados”. Terras que posteriormente foram requeridas por tratar-se de um quilombo.

Dentre essas comunidades, está o quilombo remanescente de São Miguel dos Pretos, situado na zona rural do município de Restinga Seca, centro do estado do Rio Grande do Sul, a 56 km de Santa Maria e a 277 km da capital, Porto Alegre. Santa Maria, por sua vez, está a 287 km da capital. Esta comunidade quilombola localiza-se às margens da rodovia RS-149, tem 90 hectares e abrange cerca de 160 famílias (PARÉ *et al.*, 2007, p. 219).

Anjos e Silva (2004) mencionam que os territórios quilombolas de Martimianos e de São Miguel – comunidades vizinhas que mantêm relações estreitas – surgiram em zona marginal, nos “fundões” das duas maiores áreas de terra do período escravocrata, fazenda das famílias Martins e Carvalho. Área ínfima comparada com a imensidão de terras do território de Restinga Sêca, Área Territorial de 968.620 km².

Para se elaborar uma tese que busca argumentar as causas do fechamento de escolas no campo, é preciso de argumentos consistentes, pois o senso de aceitar o que foi estabelecido é corriqueiro e aceita-se sem críticas, sem análise mais aprofundada. Isto pode ser observado nas pesquisas de campo, especialmente com as autoridades municipais e aqueles retirantes do campo que se encontram no urbano.

E os argumentos estão baseados no princípio da História, pois esta é suporte para a Geografia, segundo Ratzel (1990). Para demonstrar os motivos do desativamento das escolas, faz-se salutar buscar pontos referenciais da História no que condiz com o assunto em descrição.

Entretanto a tarefa mais importante da Geografia continuará sendo a de estudar, descrever, representar a superfície terrestre. Porém mesmo atribuindo a história o estudo dos acontecimentos que se sucedem no tempo, à Geografia as condições de fato do território, não se pode esquecer que todo acontecimento se faz no espaço, e por isso toda história possui seu teatro. Tudo que hoje constitui o presente será história amanhã; por isso o material da geografia vai passando ininterruptamente pelas mãos da história. Compreende-se a partir daí que uma nítida separação entre as duas ciências não seria logicamente possível, mas que ao contrário é necessário, para que ambas possam desenvolver uma atividade profícua, que elas atuem intimamente unidas (RATZEL, 1990, p. 90).

A Geografia perpassa, além das linhas descritivas do positivismo, as finalidades de estudar as questões sociais, questionar as causas de tais acontecimentos, refletir, indagar. E quando parece que as escolas não serão mais alvo de contenção de recurso, de povoar, de sobrecarregar as professoras em uma sala de aula para então fechar outras, normas legislativas de contenção de gastos com educação, saúde e questões sociais são aprovadas.

É notório que, para uma compreensão da defesa do que se objetiva, torna-se necessária uma visão do território que se tem por referência, município de Restinga Sêca, com as abordagens sobre a superfície terrestre, rios, terras agricultáveis, vegetação, residências, comunidade e, é claro, as escolas que, em muitas comunidades, deixaram apenas a paisagem na memória dos moradores e ex-moradores (DAVID, 2014). Em alguns lugares, entende-se que foi um passado, uma história que consta apenas em registros no Setor de Arquivos da Prefeitura Municipal.

Cirolini (2008, p. 45) relata, em seu trabalho de mestrado, que o município se caracteriza pela presença de colinas suaves ou coxilhas e planícies aluviais, resultantes do trabalho de sedimentação fluvial dos rios. As extensões de terras no município são propícias à agricultura e à pecuária e “associados à planície destaca-se a grande e média propriedade, e quanto ao uso da terra desenvolve-se a agricultura com o cultivo de arroz e nas áreas de coxilhas o cultivo de soja e a presença de campos” (CIROLINI, 2008, p. 49).

Na exposição dissertativa de Cirolini (2008, p. 50), há o demonstrativo constatado em três planícies aluviais, sendo que a primeira, de maior expressão, está associada ao Rio Jacuí. Esta reflete uma “estrutura fundiária com média de 10 a 100 hectares, sendo as propriedades menores localizadas em Vila Rosa, Várzea do Meio, Barro Vermelho e Silêncio e as maiores no Rincão das Palmas, Gardinha e Sossego”.

Nas localidades em que as propriedades são menores, e conseqüentemente, com um maior número de habitantes, está a comunidade de Vila Rosa, que tem ativada a EMEF Sete de Setembro; e a comunidade do Silêncio, onde se localiza a EEEF Olmiro Pohlmann Cabral. Escolas que continuam territorializadas juntamente com os docentes, discentes e comunidade responsável pelos alunos.

A paisagem agricultável está constituída pela monocultura da soja e pelo plantio de arroz. Já não se observam mais os campos com rês pastando, salvo alguns poteiros com poucas cabeças de bovino ou o gado, durante o período de inverno, uma vez que a plantação da soja se dá no verão.

A segunda planície aluvial do Rio Vacacaí, localizada no extremo sul do município, com orientação oeste-leste, atravessa a BR 149, que faz ligação entre a BR 287 (Santa Maria a Porto Alegre) até o Balneário Tunas, passando junto ao perímetro urbano de Restinga Sêca.

Analisando-se o tamanho das propriedades desta planície, verifica-se que a estrutura fundiária distribui-se espacialmente em quatro grandes áreas: a primeira junto a foz dos Rios Vacacaí e Jacuí com grandes propriedades; a segunda, não contínua, apresenta médias propriedades, visto que a primeira porção localiza-se ao sul das localidades de Bom Retiro, Rincão dos Toledos, Boqueirão do Estiva e Campo Novo; a terceira porção de média propriedade encontra-se entre a Praia de Tunas e o limite Oeste do Município; por fim a última área, composta por pequenas propriedades, localiza-se junto a BR 149 e entre as duas porções constituídas por médias propriedades (CIROLINI, 2008, p. 54).

Nas localidades desta planície de Restinga Sêca, não mais estão presentes as escolas, elas foram desativadas, restando as lavouras e grandes plantações de soja. E, como lembrança dos “cachinhos dourados”⁹, vemos as plantações de arroz que preenchem as várzeas do Vacacaí e, quando o verde dos cachos começa a sentir o forte do sol e tornar-se de cor dourada, ao amanhecer, clamam pelas meninas e

⁹ Cachinhos Dourados e os Três Ursos. Uma história infantil que fala sobre uma menina muito curiosa chamada de Cachinhos Dourados, uma alusão à personagem infantil.

meninos que agora estão distantes, longe do campo; e as escolas escondidas, sumidas, não ouvem o cantar do galo, nem as bonitas palavras das professoras e professores que identificavam a posição geográfica do Boqueirão da Estiva em relação à Viação Férrea, que trazia o trem até a estação e de lá rumava para a Estação do Jacuí.

Há propriedades e há camponeses, agricultores que vivem da colheita, produzem alimentos para a população, inclusive a do meio urbano. Tem crianças ocupando o transporte escolar que faz o trajeto nas vias vicinais destas comunidades. E a produção do camponês é mantida em muitas propriedades.

Muitos dos domicílios foram sumindo. Em todas estas comunidades se estabeleciam instituições de ensino municipais que, junto com as crianças, deslocaram-se para um universo de ruelas, casas amontoadas, escolas no meio urbano que batalham, conclamam e persistem. Ficaram as taperas ainda presentes em poucos prédios escolares e outros sumiram na paisagem das plantações promovidas pelo agronegócio.

A terceira planície aluvial¹⁰ é a do Rio Vacacaí-Mirim, que abrange a área central e sudeste do município de Restinga Sêca. “Em relação à estrutura fundiária, observa-se a presença da grande propriedade na margem esquerda do Rio Vacacaí, e a leste, de Estiva, na margem direita, onde ocorre também a presença da pequena propriedade” (CIROLINI, 2008, p. 55).

A autora acrescenta que, nestas unidades, em termos de uso da terra, áreas de campos limpos de 85% a 90% da área total do município atualmente são utilizadas para o plantio da soja; áreas menores, diminuídas a cada ano, são ocupadas por capões de mato e matas, galerias ao longo dos rios, riachos, sangas e banhados.

Entre as planícies dos rios Jacuí e Vacacaí-Mirim, quanto à distribuição espacial das localidades nestes dois alinhamentos de coxilhas, o que está ao norte da cidade, no sentido noroeste – sudeste, encontra as localidades de São Rafael, Três Vendas, Várzea dos Cunhas, São Miguel, São Miguel Velho, Martimianos, Lomba Alta, Rincão das Palmas e Sobrado.

¹⁰ As planícies aluviais são formações geológicas que se caracterizam por serem planas ou muito pouco inclinadas. Formam-se pela deposição ao longo do tempo de sedimentos trazidos por um ou mais rios, criando um solo aluvionar constituído de argila e areia. (Wikipédia,2021)

Salienta-se que, nos dados do IBGE, aproximadamente 40% da população de Restinga está no meio rural. Então, a análise, por meio de observações e constatação em diálogo com a população, prefeitura, Emater, mostra que as ocupações de residências estão situadas em torno das localidades de São Miguel, São Rafael, São Miguel dos Carvalhos; Vila Rosa, Serraria, e, com menor povoação, Colônia Borges. Neste espaço, há muitas crianças que mantêm em atividade as escolas ali estabelecidas, conforme demonstrado no Quadro 11 do Capítulo 4 (página 143).

Na Comunidade de São Miguel, encontra-se ativada a escola EMEF Desidério Fuzer; na comunidade de São Miguel dos Carvalhos, a EMEF Manuel Albino Carvalho; e, em sequência, na comunidade de Lomba Alta, a EMEF Três de Outubro; e na comunidade de Vila Rosa, a EMEF Sete de Setembro. Nestas comunidades, a presença da pequena propriedade de abrangência das quatro escolas é saliente, uma vez que o êxodo rural não foi tão acentuado quanto nas demais.

Outra atividade que vem sendo ampliada no meio rural diz respeito “às Ocupações Rurais Não Agrícolas (ORNA) que, desde os anos 90, têm tomado proporções maiores, gerando novos sujeitos sociais no meio rural” (SILVA, 2001, p. 39). Têm-se ampliado atividades exercidas pelos próprios agricultores que não são propriamente agrícolas, mas advêm da necessidade inerente ao trabalho do campo, como, por exemplo, mecânicos de tratores, inseminadores, motoristas, empregados domésticos. São atividades praticadas concomitantemente aos serviços agrícolas ou agropecuários, fatores inerentes à prática diária de quem reside no campo. Nestas comunidades, encontramos muitas pessoas exercendo tais funções.

As caminhadas em trilhas e os ciclistas que percorrem as estradas vicinais incentivam o turismo rural. Além disso, em lugares mais próximos das cidades, as pessoas trabalham nas atividades urbanas e retornam para suas casas regularmente. Diante disso, Silva afirma que:

As estatísticas mais recentes do Brasil revelam um paradoxo que interessa a toda a sociedade: o emprego agrícola definha em praticamente todo o país, mas a população residente no campo voltou a crescer, ou pelo menos parou de cair. Esses sinais trocados sugerem que a dinâmica Agrícola, embora fundamental já não determina sozinha os rumos da demografia no campo (SILVA, 2001, p. 30).

Em Restinga Sêca-RS, as atividades denominadas Ocupações Rurais Não Agrícolas (ORNA), como a comercialização de produtos hortifrutigranjeiros nas proximidades do perímetro urbano, nas vilas e povoados próximos às estradas pavimentadas, com maior intensidade na terceira planície aluvial, a do Rio Vacacaí-Mirim, são exercidas por um número razoável de pessoas. Silva nos indica que:

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra a domicílio (PNAD) de 1999 também mostram que dos quase 15 milhões de pessoas economicamente ativas no meio rural brasileiro (exceto o Nordeste), ou seja 4,6 milhões de trabalhadores – estavam trabalhando em ocupações não agrícolas (ORNA): como serventes de pedreiros, motoristas, caseiros, empregadas domésticas etc. (SILVA, 2001, p. 39).

No sentido oeste-leste, onde se encontra a sede municipal, estão as localidades de Colônia Borges, Beirado, Colônia Diniz, Rincão da Glória, Pedregulho, Boqueirão da Estiva, Espigão, Bom Retiro e Jacuí. Estas comunidades situadas sobre esta planície têm como cultura principal a lavoura de arroz (CIROLINI, 2008, p. 60). No entanto, nos últimos anos, a cultura da soja tem-se homogeneizado de forma bastante intensa a tal ponto que algumas lavouras de arroz cederam espaço para este grão que ocupou extensões de terras em pouco tempo, fazendo com que outros cultivos deixem de ser plantados e colhidos, como o próprio arroz. Nesta planície, permanece a escola EMEF Adelino Roso, territorializada na comunidade da Colônia Borges.

Neste alinhamento, no limite de Restinga com Santa Maria, encontra-se o Distrito de Arroio do Só, pertencente a Santa Maria, em que se desenvolve a produção de porongos em propriedades de minifúndios, sob o trabalho que rege o sistema da agricultura familiar (CANCELLER, 2018).

A instalação das agroindústrias processadoras de cuias do distrito possibilitou uma nova dinâmica socioeconômica ao mesmo, que se configurou como um elemento centralizador para a permanência das pessoas no campo, devido à possibilidade de trabalho oferecida na confecção das cuias, assim como no cultivo dos porongos. O Processo de instalação das agroindústrias no distrito teve início em 1991, contudo o cultivo de porongos é mais antiga, ocorre desde 1947, de acordo com a fala do morador mais antigo do distrito (CANCELLER, 2018, p. 91).

No Arroio do Só, está localizada a EEEM Princesa Isabel, que atende o ensino médio. O mesmo prédio acolhe crianças, adolescentes que frequentam o ensino fundamental, porém, a encargo do município de Santa Maria.

Arroio do Só, nos períodos da Viação Férrea em ação, representava o elo entre Santa Maria e Restinga Sêca, pois neste estava constituída a Estação Ferroviária do Arroio do Só. Salienta-se que, pelo fato de o distrito estar situado nas proximidades da divisa com Restinga Sêca, muitos dos porongos são advindos deste município. A pequena propriedade no município de Restinga Sêca também está situada no rebordo do planalto, ou seja, uma pequena área localizada nos limites com o município de Santa Maria e São João do Polêsine.

No alto, onde ainda permanece boa parte das florestas e das fontes de água, muitos moradores permanecem e são direcionados a trabalhar no Recanto Maestro, o que se pode denominar como Ocupações Rurais Não Agrícolas (ORNA). Conforme o autor (SILVA, 2001, p. 39), “um número crescente de pessoas que reside em áreas rurais está hoje ocupado em atividades não-agrícolas”. Todas as escolas amargaram a despedida de seus alunos e do eco das vozes das crianças que somem no topo das árvores rumando ao infinito, todas foram fechadas.

2.3 EDUCAÇÃO RURAL APÓS ANOS DE 1940

Na comemoração dos 80 anos: 1937-2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) lançou o livro INEP 80 anos, 1937-2017, criado por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, promulgada pelo presidente Getúlio Vargas, na gestão de Gustavo Capanema, na época à frente do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES). O Inep foi inicialmente denominado de Instituto Nacional de Pedagogia, com a função de realizar pesquisas sobre os problemas do ensino no Brasil, atribuição até então do Departamento Nacional de Educação.

Foi ao longo dos anos 1940 (INEP, 2018, p. 35) que o Instituto conduziu o Programa de Educação Rural, que tinha por objetivo promover uma maior qualificação da mão de obra no campo, conter o êxodo rural e combater os altos índices de analfabetismo, através da expansão do ensino primário nas áreas rurais. Para tanto, Murilo Braga firmou convênio com as unidades federadas, que deveriam construir prédios escolares com financiamento federal, segundo modelos fornecidos pelo Inep, nos quais as escolas tinham uma única sala de aula e uma casa para a professora.

Foram construídas escolas em todo o país e nos mais distantes locais, “afastados dos centros urbanos”, muitas foram construídas no estado do Rio Grande

do Sul e no município de Restinga Sêca. Escolas que tinham como fundamento formar mão de obra ou qualificá-la.

Foi também no âmbito de estreitamento de relações e de aumento da influência norte-americana por aqui que Robert King Hall, na década de 40, professor de Educação Comparada do Teacher's College da Universidade de Columbia, veio seguidas vezes ao Brasil, sob os auspícios do Inep, para conduzir estudos e participar da colaboração técnica, com o financiamento do governo brasileiro, por meio do Itamaraty, e do Instituto Brasil - Estados Unidos. O educador americano deslocava-se dos EUA para o Brasil e pelo interior do país em um avião disponibilizado pela empresa aérea norte-americana Pan American Airways. Ele atuou nos cursos de formação de professoras para as escolas primárias rurais e, a convite de Murilo Braga, então diretor-geral do Inep, foi o consultor técnico na construção dessas escolas (INEP, 2018, p. 36).

Através da retrospectiva histórica ficou evidente que, para os camponeses o projeto foi imposto. Quem não se adaptou, foi obrigada a buscar a sobrevivência em outros lugares, especialmente nos espaços urbanos onde a indústria buscava mão de obra. A trama se efetivou a partir de acordos políticos governamentais, econômicos, muito pouco esclarecimento e muita imposição (MEURER, 2022, p. 119).

A autora (MEURER, 2022) nos indica que o referido projeto possibilitou o começo da Revolução Verde no país e, como consequência, o agronegócio, em décadas posteriores, passou a exercer o projeto de implantação do esvaziamento do campo.

Quais seriam as razões de um norte-americano estar incluso na elaboração de projetos e planos para uma Educação Rural no Brasil? Ribeiro (2012) demonstra que incluso estava o “ruralismo pedagógico”, que se contrapunha à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. A autora acrescenta:

E, com isso, acompanhava às críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais identificado com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Entre 1930 e os anos iniciais de 1960, foi o período em que se construíram um número de aproximadamente 80% das escolas no perímetro rural do país e, especificamente, no Rio Grande do Sul. Salientamos que no início dos anos de 1960, praticamente todas as escolas em Restinga Sêca estavam construídas.

Com a deposição de Getúlio Vargas, em 1946, e a eleição do governo democrático de Eurico Gaspar Dutra, o ensino primário e o combate ao analfabetismo voltaram à pauta central do governo federal, sendo o Inep responsável pela construção e pelo financiamento de escolas em todo o país. As mensagens do presidente Dutra ao Congresso Nacional, proferidas nos anos de 1947, 1948 e 1949 – início da Quarta República – mostram que, pelo menos no discurso, a questão da educação popular era prioritária. Entre 1947 e 1948, o Ministério da Educação assegurava a construção de mais de 6 mil prédios escolares em todo o país, especialmente em zonas rurais, e de mais de 25.000 classes de educação para adultos. Assessorado por Lourenço Filho, ex-diretor-geral do Inep, e por Anísio Teixeira, o presidente Dutra aumentou os gastos com educação. Outro fato marcante é que a Constituição de 1946 tinha todo um capítulo dedicado à educação (INEP, 2018, p. 45).

Nos primeiros anos da década de 1940, deu-se início ao processo da industrialização do país, em que começaram a ser feitos grandes investimentos na indústria pesada. Foram criadas a Fábrica Nacional de Motores, conhecida popularmente como “FeNeMê” (1939), a Companhia Siderúrgica Nacional (1941), a Companhia Vale do Rio Doce (1942) e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945), empresas estatais que deveriam abrir portas para a indústria nacional. A Confederação Nacional da Indústria, que havia sido criada em 1938, estimulou a criação de várias federações industriais nos estados brasileiros, a fim de promover o desenvolvimento do país. Esse período foi marcado por fortes reivindicações relacionadas à universalização da educação. O Inep teve papel central nas políticas públicas para a educação naqueles anos, atuando na construção de escolas em todo o país, na instauração do ensino agrícola nos meios rurais, interferindo na formação de professores, orientando a formulação de políticas públicas e buscando unificar os sistemas estaduais de educação que, até a década anterior, eram isolados (INEP, 2018, p. 30-31).

A divulgação dos oitenta anos do INEP (2018, p. 46) demonstra que, a partir de 1946, com a chegada de Murilo Braga à diretoria do Inep, o instituto pôs em ação um plano para a construção de mais de 6.000 novos prédios escolares de ensino primário nas zonas urbanas, rurais e de fronteira. O empreendimento visava à redução do enorme número de crianças em idade escolar não matriculadas na rede de ensino por

meio da criação de escolas nos municípios mais necessitados, conforme levantamento realizado pelo instituto. O Inep fixava as recomendações quanto às normas técnicas das escolas a serem construídas, que incluíam residência para os professores e pelo menos um hectare de terreno, no caso de escolas rurais.

As construções de escolas no interior rural eram denominadas Escolas Isoladas. Elas tinham um regulamento, Decreto Estadual, que estabelecia um número mínimo de crianças para as escolas operarem. Para a instalação dessas escolas, era necessário a distância de um raio de três quilômetros entre uma e outra. Era necessário ter, no mínimo, 15 crianças para uma escola ser aberta e, com 45 alunos, já se podiam solicitar 02 salas de aula, ou seja, isso também incluía 02 professores(as). Uma ressalva importante implica dizer que as turmas eram multisseriadas, de modo que a professora tinha de atender a várias faixas etárias e de desenvolvimento em uma mesma sala (GROFF; MEURER, 2018, p. 35).

A construção das escolas perdurou por um período bastante breve, isto é, dos anos 40 aos anos 60. Restinga Sêca se fez presente constituindo escolas em todas as comunidades, propiciando à população residente no campo prédios escolares onde há gente, há escolas. Em Restinga Sêca, salientamos a construção da Ferrovia, que atravessa o município de leste a sudeste, atravessando o campo e o perímetro urbano, a miscigenação entre imigrantes alemães, italianos, africanos e povos originários, os indígenas, em que a prole clamava e clama por espaço nas escolas, na educação.

Ribeiro (2012, p. 297) demonstra que a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e defensivos agrícolas.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA

As escolas no campo de Restinga Sêca foram sendo constituídas em períodos em que, nos demais municípios do estado do RS e do Brasil, passaram-se a estender as escolas para os perímetros rurais. Eram escolas denominadas rurais. As discussões em torno da educação rural neste período, pós 1920 a 1940, voltaram-se

aos ideais do nacionalismo, no sentido de fixar o homem rural em seu meio de origem e também como modo de incentivar a produção agrícola.

Quanto às Constituições, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, sob o governo de Getúlio Vargas, apresentou muitas influências do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dedicou especial importância à educação, tendo sido a primeira vez em que a educação rural foi contemplada em uma Constituição. Até então, a Educação vinha sendo ministrada pelos religiosos. Com a chegada dos imigrantes alemães e italianos, as aulas eram ministradas nas casas e/ou salões comunitários, e em Restinga Sêca, pela Congregação das Irmãs da Igreja Católica e por grupos dentro da comunidade.

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

A partir do final da década de 1920 e início da década de 1930, houve algumas tentativas de inserir a educação rural nas discussões nacionais a fim de melhorar a qualidade dessa educação, partindo da formação dos professores, inicialmente com objetivos muito claros de fixar o homem no campo. Posteriormente, no final da década de 40, a educação rural deveria modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano.

Uma abordagem histórica da educação rural permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades (RIBEIRO, 2013, p. 172).

Em toda a região central do estado, as escolas foram sendo construídas, a intenção era oferecer o ensino para os filhos dos camponeses, e muitas das ideias eram de uma educação que viesse a oferecer opções de vida às pessoas do campo referenciadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹¹ e as correntes ligadas

¹¹ "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"^[1], datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os

às ideias de Paulo Freire e ao governo do estado do Rio Grande do Sul no governo de 1960 a 1964. Outros componentes como a Viação Férrea vieram a colaborar na construção de escolas no campo e nos povoados de Restinga Seca, bem como em todo o país.

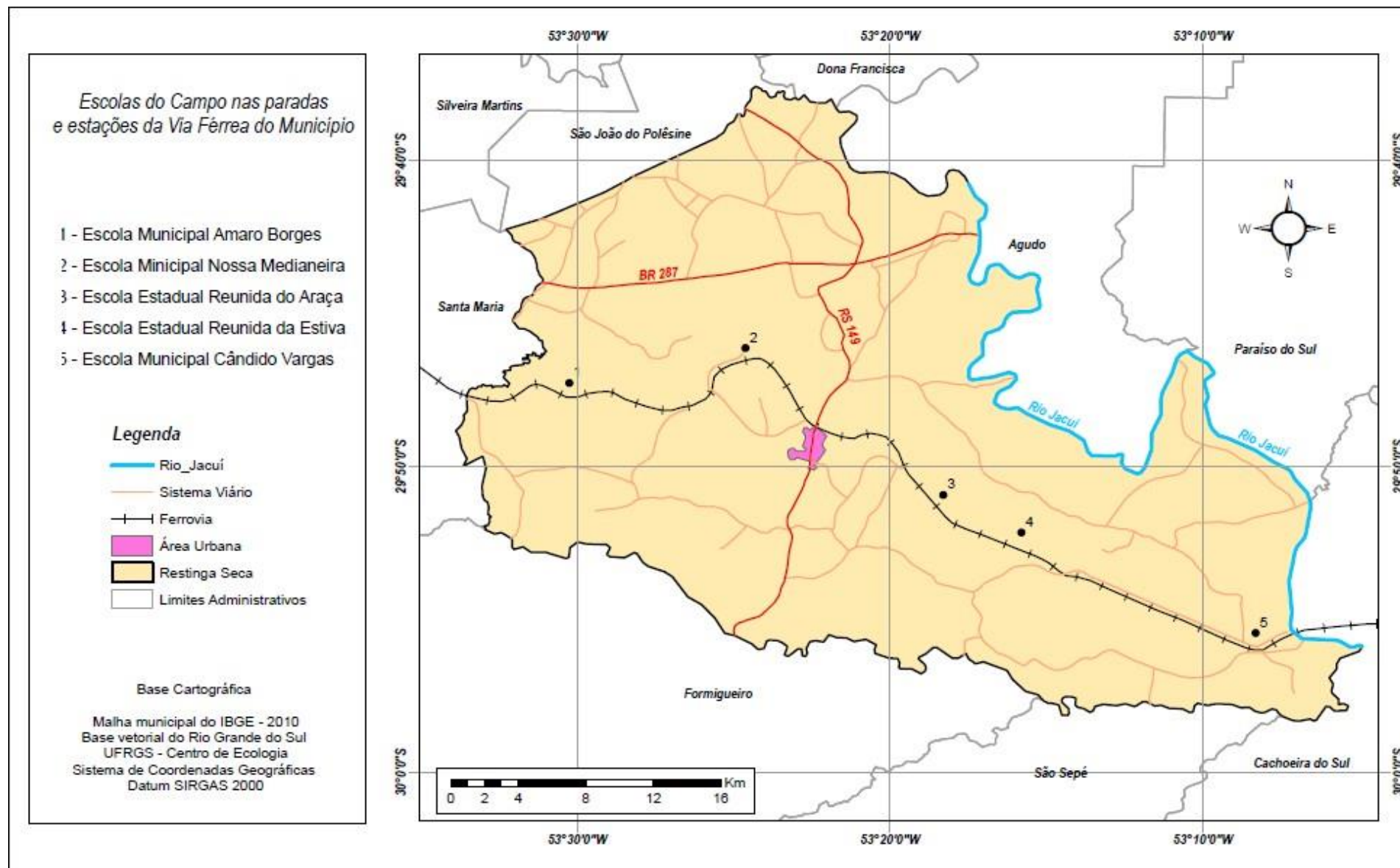
2.4.1 As escolas que foram ativadas em função da Viação Férrea

A Viação Férrea no Rio Grande do Sul, desde o ano de 1894, quando, em Santa Maria, deu-se a inauguração dos trechos das Estradas de Ferro, passou a efetuar o transporte de produtos e passageiros nessa região (ALVES, 2013, p. 81). As cidades e o meio rural passaram a disponibilizar de um meio de transporte que interligava o interior à capital e os municípios entre si. Foi um tempo em que se constituíram povoados, o transporte era de custo acessível e, em torno das Estações Férreas, foram construídas escolas no campo de Restinga Sêca (Figura 05), abaixo, entre elas, a Escola Amaro Borges, indicativo nº 1, na Parada Borges; a Escola Nossa Senhora Medianeira, nº 2, também conhecida como a Escola dos Ferroviários, na Comunidade Sather Celestino Gomes; a Escola Estadual do Araçá, nº 3, no Araçá; a Escola Estadual Reunida da Estiva, nº 4, na Estação da Estiva; a Escola Cândido Vargas, nº 5, na Estação do Jacuí; e, posteriormente, a Escola Estadual Marcelo Gama, atualmente na ativa, para atender filhos dos ferroviários e moradores da circunvizinhança, na sua maioria camponeses.

No município de Restinga Sêca, no período em que a Rede Ferroviária estava em atividade, foram constituídas três Estações Ferroviárias: a do Jacuí, a de Restinga Sêca e a da Estiva, todas localizadas na comunidade de mesma denominação. O mapa abaixo ilustra a trajetória da linha férrea e o indicativo das estações. Próximo, estava também instalada a Estação do Arroio do Só, distrito de Santa Maria. Em todas elas, estavam estabelecidas escolas em que a frequência de alunos era elevada. Estas escolas faziam parte do contexto cultural e social da comunidade.

quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2019).

Figura 05 - Escolas do Campo nas Paradas e Estações da Via Férrea no Município de Restinga Sêca-RS



A estrada de ferro teve sua direção de oeste para sudeste em toda a extensão do município de Restinga Sêca, constituindo-se um meio de transporte de baixo custo, transportando carga e passageiros em grande quantidade e propiciando povoados e vilas no campo do município e em todos os locais em que a via cruzava.

Sabe-se que no sul a ferrovia beneficiou o povoamento, visto que a comunicação ferroviária do estado, viabilizou o surgimento de inúmeros cidades e municípios, principalmente no centro do estado, um exemplo representativo é o Município de Restinga Seca/RS que teve a sua origem associada à doação de sesmarias, mas se desenvolveu a partir da construção da estrada de Ferro Porto Alegre – Uruguaiana, no trecho da linha entre Cachoeira do Sul – Santa Maria, que foi inaugurado em 1885, com as seguintes estações: Ferreira, Jacuí, Estiva, Arroio do Só, Camobi, Otaviano Lima e Santa Maria. Dentre elas, duas encontram-se no município de Restinga Seca/RS: Jacuí e Estiva (ALVES, 2013, p. 80).

Essas informações foram verificadas junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE, 2000). A professora Heliana de Moraes Alves defendeu a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM, referenciando as Paisagens Ferroviárias no Município de Restinga Sêca-RS – 1920 aos dias atuais. Foi nesse período, o da viação férrea, desde 1894, em que as atividades ferroviárias disponibilizaram o transporte pela Região Central do RS, que foram construídas todas as escolas do campo e da cidade deste município, salvo alguma exceção.

As estradas de Ferro no Brasil tiveram suas origens durante o Regime Imperial, e as empresas controladoras da viação não eram brasileiras, éramos dependentes das tecnologias estrangeiras, financiadas pelo capital estrangeiro. A empresa belga *Compagnie Auxiliaires dês Chemin de Fer au Brésil* explorava os trechos já construídos e realizava os prolongamentos dos trechos ferroviários. Alves (2013) descreve tais medidas que fizeram com que as ferrovias cruzassem todo o estado e regiões do Brasil.

“As paisagens ferroviárias nascem das condições territoriais, neste sentido, as mesmas devem ser pensadas e analisadas juntamente com essas condições socioculturais locais” (ALVES, 2013, p. 102). Nesta concepção, podemos fazer com que as linhas da Geografia perfaçam neste mesmo sentido as escolas que foram desterritorializadas, evidenciando que elas têm um significado cultural, social e visualizam também o econômico na medida de se buscarem condições favoráveis ao viver num sistema integrado: social, econômico, cultural e ambiental. E pelas

características das escolas, por serem inerentes ao local, subsidiadas pelos recursos tributáveis, são constituídas no país para a dinâmica de conhecimento local e do mundo.

A Estação Jacuí foi a primeira a ser constituída em Restinga Sêca, sendo inaugurada no dia 13 de novembro de 1885. Segundo Alves (2013, p. 94), esta estação proporcionou à população um espaço para residir em suas imediações e nela trabalhar e/ou utilizá-la para fins comerciais e transporte, enfim tornando-se uma vila. Além da indústria, do comércio e da escola, foram instalados uma oficina Telegráfica e um depósito de locomotivas, que trouxeram muitos trabalhadores.

A partir de então, essa população começou a organizar-se social e espacialmente construindo casas, ruas, pequenas indústrias, salão de festa, capela, escola (especialmente para os filhos dos ferroviários) entre outros locais de convívio e lazer coletivo configurando um incipiente processo de urbanização (ALVES, 2013, p. 110).

Alves (2013) demonstra que o processo urbano nos meados de 1960 começou a estagnar-se, visto que a Oficina Telegráfica da Ferrovia e o depósito de locomotivas foram transferidos para outra cidade do estado.

Próximo à estação, estava a Escola Municipal Cândido Vargas, que, posteriormente, foi substituída pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Marcelo Gama, a qual trazia as crianças para o seu convívio, compartilhando com os familiares o prazer de estudar. A Escola Estadual continua territorializada nesta comunidade. Raffestin, ao dissertar sobre território, faz-nos imaginar que tais feitos no decorrer da história das comunidades diz muito sobre suas construções, como os meios de transporte, no caso as Redes Ferroviárias.

A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuito e fluxo que aí se instalam: rodovias, canais, estrada de ferro, circuitos comerciais, bancários, autoestrada e rotas aéreas etc. o território nesta perspectiva é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Juntamente às atividades que envolviam o trem, estavam outras atividades, especialmente as da agricultura, da produção de alimentos e das escolas e demais instituições. Era uma relação tridimensional sociedade-espaço-tempo: o espaço ocupado pelo vilarejo, a população, em rede com os demais locais interligados pela

rede ferroviária, pelas estradas, pela comunicação; e a sociedade constituída por meio das instituições, entre elas a escola, que reunia o conhecimento, a amizade, preparação para convivência que se manifestava de forma incisiva nas salas de aula.

Em 1898, foi construída a segunda Estação Ferroviária no núcleo urbano atual. Inicialmente, foi de madeira e, mais tarde, em 1959, foi refeita. “Economicamente, a ferrovia propiciou a instalação de casas comerciais e indústria. O embarque e desembarque de passageiros”, de outras comunidades bem como os do local, tornando o volume de desenvolvimento econômico, na década de 50, bem acentuado. E como havia emprego, a população nos anos 50 e 60 era praticamente igual à atual, chegando a 16.000 habitantes. E o número de escolas se constituía de uma maneira expressiva para atender as crianças da época. Havia escolas públicas e uma escola particular. “Os livros, as revistas e os jornais chegavam pelo trem” e a população podia, então, entrar em contato com a escrita, com as leituras deste material, e as crianças obtinham mais material de acesso para sua formação estudantil.

A terceira estação denominava-se Estação da Estiva, localizada na comunidade Faxinal da Restinga. Ficava entre a cidade de Restinga Sêca e a Estação do Jacuí. Era considerada uma estação de pequeno porte, denominada “estação parada”. “No entanto, o movimento de passageiros era intenso, uma vez que a estação tinha serviço de telegramas e era responsável pelo escoamento da produção agrícola do local” (ALVES, 2013, p. 122). Na comunidade foi construída uma escola, a qual, nos anos 90, foi levada pelo trem de passageiros, mas não retornou.

Retomando o objetivo do trabalho, precisamos primeiro elencar as escolas que foram territorializadas no município de Restinga Sêca, para então compreender o processo de sua desterritorialização.

2.4.2 Restinga Sêca e as escolas em seu território

A população foi crescendo em número de habitantes, em sua maioria no meio rural. Uma parcela eram peões de estâncias, entre eles os ex-escravos, mas a maioria da população era de proprietários de pequenas áreas de terras em que a subsistência era suficiente para a família e o excedente vendido. E as escolas foram sendo edificadas para inteirar-se com os filhos dos trabalhadores da terra.

A territorialização foi sendo constituída pela presença destas escolas nas comunidades, pois nelas se envolviam pais, parentes, amigos, vizinhos, e especialmente, a figura da professora ou do professor como agente disseminador da cultura e do ensino. Quase todas estas escolas tinham professor unidocente, um único professor, que atendia simultaneamente alunos da 1ª à 4ª série e algumas destas foram sendo estendidas às séries posteriores aos anos iniciais, isto é, o ensino fundamental.

Mas não temos nenhuma escola no campo de Restinga Sêca com ensino médio. Os alunos, ao concluírem o ensino fundamental, têm uma única opção, que é de frequentarem o ensino médio no meio urbano em Restinga Sêca, na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, ou estudar em outro município.

A denominação de “escolas do meio rural”, muito usada até os meados de 90, faz referência ao tratamento dado ao campo como algo atrasado, espaço para produção de grãos, não leva em consideração o aspecto social e cultural, isto é, não visualiza o campo como local de viver, de conviver, de harmonia e de residir.

O município de Restinga Sêca foi emancipado em 1959, com sua primeira administração iniciando em 1960, anos em que as ideias de Paulo Freire, somadas a um conjunto de atitudes do poder público e movimentos sociais visavam a uma Educação para a população no sentido de libertação, de aprendizado. Porém, em relação à Educação Rural que vinha sendo implementada, Ribeiro elucida:

Apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais (RIBEIRO, 2013, p. 166).

No término da Primeira Administração Municipal de Restinga Sêca, de 01/01/1960 a 31/12/1963, em que o Prefeito Municipal fora Eugênio Gentil Muller e o vice, Waldemar Arthur Drews, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME, 2015, p. 15), a rede municipal de Ensino de Restinga Sêca contava com 07 escolas estaduais, 05 escolas particulares, 20 escolas municipais e 27 escolas do Serviço de Expansão e Descentralização do Ensino Primário (SEDEP). Na primeira gestão administrativa, o total de escolas em funcionamento no município era de 59, um número bastante expressivo e que abrangia quase todas as comunidades do campo e da cidade. Quanto às escolas do SEDEP:

SEDEP - Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário: órgão criado e encarregado de gerenciar o Programa de Expansão Descentralizada do Ensino Primário. O programa apresentava características de uma experiência de descentralização da educação e tinha como lema "Expandir, descentralizando". Baseava-se na celebração de convênios de colaboração envolvendo estado e municípios. Os municípios informavam ao governo do estado suas necessidades de prédios escolares e salas de aula, e o estado fornecia os meios técnicos e financeiros para a execução das obras (QUADROS, 2001, p. 3).

Foi um período em que todo o estado do RS construiu escolas tanto nos centros urbanos como no campo. Algo que, para uma parte da sociedade, ou especificamente, para os detentores do sistema econômico e financeiro, era visto como investimento excessivo e como propaganda eleitoral. Mas a maioria da população e mesmo muitos dos que detinham recursos econômicos mais elevados apoiavam tal medida e incentivavam as ideias de a educação estar em todas as comunidades com a construção de escolas e contratação de professores.

"Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul" deu origem à construção, em todos os municípios do estado, de prédios escolares com características muito próprias que ficaram conhecidos como Brizoletas ou escolinhas do Brizola. Nos quatro anos de governo, construíram-se 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula com capacidade para 235.200 alunos; foram iniciados 113 prédios, com 483 salas e capacidade para 33.810 alunos; e planejados 258 prédios, com 866 salas de aula e capacidade para 60.620 alunos (QUADROS, 2001, p. 4).

Leite (2008, p. 159) expõe que eram escolas de uma a duas salas, que foram instaladas não só nos grandes centros, como também nos rincões mais distantes do estado do Rio Grande do Sul e de acordo com a carência de cada comunidade.

Essas escolas foram construídas através de mutirões: a comunidade fornecia mão de obra; a prefeitura doava o terreno e responsabilizava-se pelo pagamento dos professores; e o estado contribuía com o material de construção, o planejamento e a técnica pedagógica. Em Restinga Sêca, no Governo de Brizola, ou seja, na **primeira administração** do município, foram 14 novas escolas. E, das 31 escolas em funcionamento (que antes da emancipação estavam sob a orientação da Secretaria Municipal de Cachoeira do Sul, conforme Quadro 06), 13 foram substituídas por Escolas do Serviço de Expansão Descentralizado do Ensino Primário (SEDEP), elencadas no Quadro 07, abaixo. Restinga foi o município no estado do Rio Grande do Sul que mais recebeu investimentos na educação no período do governo estadual até 1964 (PME, 2015).

Com a política de expansão das escolas no estado, em Restinga Seca, tendo 31, haviam treze que foram consideradas em pior estado de conservação substituídas por escolas do (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP) e 13 continuaram na rede municipal. Foram criadas mais 14 escolas novas do SEDEP, totalizando 27 escolas no SEDEP (OLIVEIRA, 1982, p. 100).

Estas escolas originaram-se do plano do Governador do Estado, Leonel de Moura Brizola, que buscava suprimir o número de analfabetismo no estado. Brizola concluía o mandato de governador do Rio Grande do sul “com o Estado coberto de escolas e um índice ínfimo de analfabetos...” (PME, 2015, p.15).

Quadro 06 - Escolas em atividade antes da emancipação de Restinga Sêca (1959)

(continua)

	Nome	Localidade	Ano de Fundação
01	Escola Sete de setembro	Vila Rosa	1912
02	Escola M. D da Fonseca	Várzea do Meio	1913
03	Escola Getúlio Vargas	Pedregulho	1921
04	Escola Marcílio Dias	Santa Lúcia	1930
05	Escola Olavo Bilac	Colônia Borges	1938
06	Escola Gal. Osório	São Rafael	1940
07	Escola Flores da Cunha	São José	1943
08	Escola Vidal de Negreiros	Barro Vermelho	1944
09	Escola Farroupilha	São Sebastião	1946
10	Escola Castro Alves	Campo Bonito	1948
11	Escola Padre João Iopp	Fazenda Santa Isabel	1950
12	Escola Mal. Floriano	Rincão dos Baldissera	1956
13	Escola Cel Aparício Borges	Rincão N S do Rosário	1957
14	Escola Júlio de Castilhos	Boqueirão da Estiva	1957
15	Escola São José	Bom Retiro	1957
16	Escola Joaquim Nabuco	Campos Gomes	1958
17	Escola Nossa Senhora de Lourdes	Beirado	1958
18	Escola Dr. Liberato S. V. Da Cunha	Travessão dos Lucca	1959
19	Escola Santos Dumont	São Miguel	

Quadro 06 - Escolas em atividade antes da emancipação de Restinga Sêca (1959)

(conclusão)

	Nome	Localidade	Ano de Fundação
20	Escola N. S. Aparecida	Passo das Tunas	
21	Escola São Roque	Colônia Diniz	
22	Escola N. S. Medianeira	Coxilha do Osório	
23	Escola Santa Terezinha	Campo Novo	1956
24	Escola N. S. Aparecida	Rincão dos Vargas	
25	Escola José Bonifácio (José S de Souza)	Fazenda São Pedro	
26	Escola Bento G. da Silva (Três de Out)	Lomba Alta	
27	Escola Brasília	Fazenda do Sobrado	
28	Escola Osvaldo Cruz (Dr José Bernardes)	Três Ilhas	
29	Escola Três de Maio	Sossego	1952
30	Escola Rincão das Palmas	Rincão Darcy Peixoto	
31	Escola Almirante Barroso (Osvaldo Aranha)	Guardinha	

Fonte: Oliveira (1982, p. 98).

Antes da emancipação do município, as localidades do campo e a cidade já possuíam escolas que supriam parte da população. As escolas listadas abaixo foram trazidas face ao projeto do Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP).

Quadro 07 – Escolas do SEDEP -Restinga Sêca, início dos anos 60

(continua)

	Nome	Localidade
01	Escola Inocência C. Alves	Passo das Tunas
02	Escola Dr. Getúlio Vargas	Pedregulho
03	Escola Princesa Isabel	Rincão Nossa S. da Glória
04	Escola Assis Brasil	Rincão dos Toledo
05	Escola Almirante Tamandaré	Bom Retiro
06	Escola Osvaldo Cruz	Três Ilhas
07	Escola Mal. Floriano	Rincão dos Felin
08	Escola Três de Maio	Sossego

Quadro 07 – Escolas do SEDEP -Restinga Sêca, início dos anos 60

(conclusão)

	Nome	Localidade
09	Escola Machado de Assis	Arroio Porteirinha
10	Escola Francisco Giuliani	Vila Felin
11	Escola Dom Pedro I	Fazenda Darcy Peixoto
12	Escola Rui Barbosa	Campestre
13	Escola Salgado filho	Faxinal da Restinga
14	Escola Roberto Silveira	Várzea dos Cunha
15	Escola Visconde Mauá	Passo das Tropas
16	Escola Cel. Aparício Borges	Rincão N. S. do Rosário
17	Escola Alberto Pasqualini	Arroio Divisa
18	Escola Izaltino Oliveira	Estiva
19	Escola Tiradentes	Fazenda do Paredão
20	Escola Osvaldo Cruz	Passo da Guardinha
21	Escola Amaro Borges	Parada Borges
22	Escola Cristóvão Colombo	Bela Vista
23	Escola Pedro Álvares Cabral	São Roque
24	Escola Edmundo Bischoff	Picada Venenosa
25	Escola Farroupilha	São Sebastião
26	Escola São Roque	Colônia Diniz
27	Escola Dr. João Neves da Fontoura	Coxilha de Osório.

Fonte: Oliveira (1982, p. 102).

Quadro 08 – Nomes anteriores de escolas e novas denominações

(continua)

	Nome anterior	Nova denominação
01	Escola M. D da Fonseca	Ricardo Müller
02	Escola Marcílio Dias	Valentin Brondani
03	Escola Olavo Bilac	Josefina Sônego
04	Escola Gal. Osório	Antônio Tascheto
05	Escola Vidal de Negreiros	Alberto Schlessner
06	Escola Padre João Iopp	Ana Grigoletto

Quadro 08 – Nomes anteriores de escolas e novas denominações

(conclusão)

	Nome anterior	Nova denominação
07	Escola Júlio de Castilhos	Floribaldo José Freitas
08	Escola São José	José Milanesi
09	Escola Santos Dumont	Manuel Albino Carvalho
10	Escola José Bonifácio	José Soares de Souza
11	Escola Três de Outubro	Três de Outubro – ativa
12	Escola Brasília	Fazenda do Sobrado
13	Escola Osvaldo Cruz	Dr José Carvalho Bernardes
14	Escola Almirante Barroso	Osvaldo Aranha
15	Escola Dr. Getúlio Vargas	João Bovolini
16	Escola Almirante Tamandaré	Bom Retiro
17	Escola Rui Barbosa	Campestre
18	Escola Roberto Silveira	João Antônio da Cunha
19	Escola Pedro Álvares Cabral	São Roque
20	Escola Edmundo Bischoff	Eugênio Dotto
21	Escola Farroupilha	Maximiliano Luiz Druzian

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca (2020).

Através dos Decretos nº 22 ao nº 70, de 1974, expedidos pela Administração Municipal de Restinga Sêca em convênio com o Estado do RS, as escolas oriundas do Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP) passam a ser municipalizadas, com exceção da Escola Estadual Olmiro Polmann Cabral, na Comunidade do Silêncio, e da Escola Estadual Marcelo Gama, na Comunidade do Jacuí, que continuam estaduais e em funcionamento (2022). Isso se referindo às escolas do campo, pois, no perímetro urbano, temos em atividade a Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Manoel. Um número de 21 escolas passou a permutar o nome em razão de cedência do terreno para, então, ser feito um prédio novo, ou em homenagem à professora ou ao desempenho de alguém da comunidade em favor da escola (Quadro 08).

A territorialidade no campo foi sendo estabelecida, inclusive com o número de escolas que dava acesso às crianças somado aos aspectos sociais, econômicos e ambientais. Havia, mesmo com muitas críticas por parte da classe dominante ao ensino de unidocência, preocupações com as crianças que habitavam o interior dos diversos municípios do estado, bem como do país. Saquet (2015) demonstra a territorialidade sendo constituída em diferentes setores da sociedade, sendo um deles o setor agrícola, e as escolas fazem parte desta constituição.

As territorialidades acontecem em diferentes níveis escalares: nas famílias, nas ruas, nos bairros, nos municípios, nos estados, nas regiões, nos países, entre países e continentes. Significa o exercício do poder, as diferenças, as identidades, as desigualdades, as linguagens, as apropriações, as redes, as representações, um híbrido de apropriações práticas, cotidianas e de interações sociais-naturais-espirituais (SAQUET, 2015, p. 119).

Podemos inserir as escolas como territorialidade, vivência no campo com a peculiaridade da natureza, com as características da vida do camponês, que, até então, constituíam-se de maneira original, vivenciada entre vizinhos e entre comunidades. Restinga Sêca traz o diferencial de muitas famílias serem formadas por trabalhadores de fazenda, de lavouras de arroz, peões, diaristas e camponeses proprietários de áreas de terra, trabalhando em sistema familiar.

Na segunda administração (1964 – 1967), a educação continuou mantendo as escolas até então constituídas. Na terceira administração (1969 – 1972), em diálogo com Getúlio Amauri Bisognin, este nos conta que nove escolas de madeira foram desfeitas e substituídas por alvenaria. Bisognin (2020, p. 151) cita a Escola Sete de Setembro, de Vila Rosa; a Escola Josefina Sônego, da Colônia Borges; a Escola Almirante Barroso (atual Escola Francisco Giuliani), Vila Felin, no perímetro urbano; a Escola Alberto Schlessner, em Barro Vermelho; a Escola Valentin Brondani, na Comunidade da Santa Lúcia; a Escola Antônio Taschetto, em São Rafael; a Escola José Milanesi, na comunidade de Bom Retiro; a Escola Ana Grigoletto, no Santuário; e a Escola Ricardo Muller, na Várzea do Meio. “Eram de duas e três salas de aula, secretaria e sanitários. Nas demais escolas foram realizados reparos necessários” (PME, 2015).

2.5 A NUCLEAÇÃO E A DESCONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

As escolas no município até o final da primeira administração (1960 -1964) estavam constituídas, lembrando que, após o ano de 1964, houve ainda a inauguração de duas escolas estaduais que se deslocaram de outro município. Um período em que, no campo, dá-se a denominação da Revolução Verde, quando, na verdade, o verde das árvores, da policultura foi retirado para dar espaço aos grãos e sua homogeneização.

Na quinta administração (1977 a 1983), a nucleação passa então a ser implantada. Nesta época, foi implantado o 1º grau completo nas Escolas Municipais Sete de Setembro (Vila Rosa) e Manuel Albino Carvalho (São Miguel dos Carvalhos). “Os alunos que frequentavam estas escolas eram oriundos de Escolas desativadas” (PME, 2015, p. 19). No início dos anos de 1980, algumas escolas estavam sendo desterritorializadas de suas comunidades e os alunos sendo deslocados através do transporte escolar. Brandão e Ferreira (2017) questionam o transporte escolar, uma vez que deixam claro que não se devem substituir escolas por ônibus.

Não seria menos desgastante, física e psicologicamente, para os alunos do campo, estudar nas escolas do campo, próximas às suas residências, desenvolvendo conhecimentos sobre a realidade nacional, regional e local, respeitando suas peculiaridades – terra, produção e comercialização – do que se deslocarem por muitos quilômetros, desde a madrugada, cansados, em veículos muitas vezes inaptos, para estudarem em local distante de seu território? (BRANDÃO; FERREIRA, 2017, p. 82).

A análise dos dados elaborada pelos autores acima indica que, a partir de 1995, e, com respaldo legal do governo federal, começa o transporte em massa dos alunos das áreas rurais para os centros urbanos, inclusive com destinação de verba federal aos municípios para tal fim. Anteriormente a esta data, alguns municípios faziam o transporte escolar com o custo dividido entre os responsáveis dos alunos e a prefeitura. E, com a ampliação do transporte escolar, a sucessiva desativação das escolas se amplia.

No ano de 1979, Restinga Sêca registra os primeiros Decretos Municipais de Desativação das Escolas do Campo. Nos Decretos de 1980, o Decreto 17, 18 e 19, foram desativadas as escolas Visconde de Mauá, Três de Maio (já desativada em 1979) e Izaltino de Oliveira. A década dos anos de 1980 foi marcada por estes Decretos de Desativação das Escolas, desativando a escola por um ou dois anos,

retornando à atividade para, daí dois ou três anos, voltar o Decreto de Desativação. O Decreto institui uma sequência do que se passa no campo: êxodo rural e desterritorialização das terras dos camponeses.

Após os anos de 1990, na sétima administração, as escolas no campo passam a não mais ouvir o brincar das crianças nos pátios, nas estradas, nas ruas, nas próprias salas de aula. O quadro escolar não sente o giz, as professoras foram deslocadas, e as flores foram levadas para lugares em que o concreto lhe oferecia apenas um vaso. O PME (2015, p. 25) descreve que um dos objetivos da nona administração (1997 -2000) era “dar continuidade ao processo de nuclearização das Escolas do meio rural, para que os alunos sejam atendidos por série, melhorando seu rendimento”. Este foi e continua sendo um dos argumentos para se fecharem escolas. A comunidade não aceitou a nucleação, pois esta escondia um propósito cruel que era a de fechar as escolas de suas proximidades. Foram feitos manifestos, diversas reuniões, intervenção junto à Prefeitura e à Câmara de Vereadores, porém o convencimento e a imposição foram inevitáveis.

Ribeiro (2013) aborda a Educação Rural com propriedade tenaz em sua magnificência dissertativa, relatando o movimento camponês na constituição da história e no mapa geográfico das escolas, nos polos, nos núcleos e na sua desativação. Constituiu-se e desconstituiu-se algo e as grandes potências, como os Estados Unidos, intervieram de forma que a educação fosse levada para os seus interesses, o de torná-la urbana, inclusive em Restinga Sêca. No entanto, a luta pela educação e pela terra tece o contraditório.

O processo inverso pode ser observado nas iniciativas do Estado, na sua fase neoliberal e reacionária, de nuclearizar as escolas rurais ou de criar escolas-polo. A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os Municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou uma escola-núcleo, de ensino fundamental. Estas são construídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos, através do transporte escolar (RIBEIRO, 2013, p. 183).

Este foi um período em que ocorreu a desativação das escolas que ainda permaneciam no campo, menos as cinco escolas municipais e duas estaduais que ainda continuam com as crianças e adolescentes em suas salas de aula. Em todos os anos da década de 1990, tivemos desativação de escolas.

Nos anos 2000 e 2001, início do século XXI, houve a prorrogação das desativações. E, em 2001, foi expedido pela Administração Central de Restinga Sêca o Decreto de Extinção de 45 Escolas no Campo em Restinga Sêca (ANEXO G – Decreto Municipal 2001 – extingue 45 escolas), permanecendo desativadas outras 11 escolas (Arquivo da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca, 2020).

Conservam-se oito escolas no perímetro rural até 2018, seis municipais e duas estaduais, porém, em 2018, mais uma escola passa pelo mesmo processo da desativação. São escolas que atendem um número significativo de alunos e alunas, e mantêm viva para crianças e adolescentes a opção de permanecerem no campo. Estas passam por dificuldades para manter suas salas de aula e as matrículas dos alunos que vivem no campo.

No Quadro 09, busca-se trazer alguns dados que se referem às matrículas/ano de 1964 a 1994. Foram escolhidas as escolas em que o arquivo estava mais completo e os dados disponíveis para serem trazidos para o quadro abaixo. No geral, o número de alunos diminuiu consideravelmente nas treze escolas analisadas, das 501 matrículas em 1964 para 331 em 1992. As escolas representadas por matrículas em 1993 tornaram-se núcleos, com aumento de matrículas, abrangendo a população estudantil das escolas circunvizinhas desativadas, agruparam as demais escolas. A Escola Ana Grigoletto, em 1993, passou para 109 estudantes.

Quadro 09 – Demonstrativo Escola/ano/matrículas no campo

	Escola/ano/Matrículas	1964	1967	1975	1985	1990	1992	1993
01	Alberto Schlesner	24	42	49	35	29	47	47
02	Floribaldo José Freitas	70	72	73	54	31	30	29
03	Joaquim Nabuco	22	23	19	08	07	12	
04	João Bovolini	49	51	56	19	11	09	15
05	Liberato Salzano	64	28	38	14	16	13	
06	Tiradentes	45	23	29	12	09	07	
07	José Milanesi	46	64	40	19	19	17	21
08	Nossa S de Lurdes	48	31	16	10	12	12	15
09	Flores da Cunha	22	30	18	17	19	21	
10	Marechal Floriano	15	18	15	12	10	09	
11	Inocência Celes. Gomes	18	32	58	45	37	41	
12	Ana Grigoletto	56	55	54	94	95	103	109
13	José Carvalho Bernardes	22	32	17	11	09	10	
	Total de Matrículas	501	501	482	351	304	331	

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca (2021).

Quadro 10 – Demonstrativo de matrículas/ano de 1964 a 1985

	Escola/ano/ Matrículas	1964	1971	1975	1985
14	Izaltino de Oliveira	41	46	19	09
15	N. S. da Medianeira	61	32	29	23
16	Quinze de Novembro	22	33	16	13
17	Oswaldo Aranha	42	24	28	18
18	Aparício Borges	36	42	41	25
19	Cândido Alves Fagundes	41	50	38	47
20	Três de Maio	20	28	30	28
	Total de Matrículas	263	255	201	163

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca (2021).

Nos dois quadros, o levantamento foi feito por meio dos documentos disponíveis nos arquivos da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca. As escolas relacionadas acima, Quadro 10, foram desativadas antes de 1986, com exceção da Escola Cândido Alves Fagundes, na localidade dos Martimianos, a qual foi desativada em 1993. As escolas apresentaram diminuição nas matrículas, porém permaneceram até 1985 com um número expressivo de alunos.

Dificuldades no levantamento de dados estão elencadas na organização dos documentos fornecidos pelas escolas, pois a sua disponibilidade é de fácil manuseio e há dados esclarecedores, porém o processo é trabalhoso. Os dados fornecidos pelas escolas em algumas pastas estão incompletos, pelo fato de muitas escolas não disporem do todo das informações, por perda de documentos ou mesmo pela troca de profissional e pelo lapso de não ser preenchido o boletim escolar adequadamente. Mas, no geral, exalta-se a letra legível e o esforço das professoras e professores em disponibilizar para o arquivo da prefeitura municipal o material que se encontrava a seu alcance.

As escolas foram sendo fechadas, o agronegócio passou a constituir as terras sob o mando de cada vez menos proprietários. “As transformações territoriais resultam do modo de produção e de viver, de fatores econômicos, políticos, culturais e ambientais, envolvendo, portanto, a processualidade histórica, o espaço, a paisagem, o lugar e a região” (SAQUET, 2015, p. 84).

Um conjunto de transformações no território, entre as quais, a ocupação, ou tomada das terras dos indígenas, foi se acentuado. A paisagem foi sendo modificada, inserindo-se uma paisagem cultural, com os prédios das escolas e uma organização centrada, inicialmente, no conviver comunitário com família, comunidades,

comemorações festivas e atividades nas escolas. Posteriormente, ocorre a desterritorialização deste mesmo espaço, com a saída dos moradores e a desativação das atividades pelas quais as crianças apreendiam a ler, a escrever, a discernir o mundo, a elevar a consciência, por meio da análise crítica da sociedade, proporcionada pelas escolas ou pela comunidade, ou mesmo pela família. Quando isto acontecia, a relação de poder estava instituída no meio social, obrigando os moradores a saírem de seus lugares, para que o espaço fosse ocupado pela monocultura, especialmente a da soja.

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo (GALEANO, 1986, p. 14).

A desconstituição das escolas do campo segue o mesmo caminho, conduzida pelas determinações de enriquecimento de uma pequena parcela da população ávida pela riqueza sem mensurar o prejuízo que a pobreza ocasiona, e sem dimensão do dano causado ao meio ambiente, o qual está fadado à sub-rogação de um solo árido, sem cobertura vegetal natural, as árvores, as escolas sem alunos, a ausência da comunidade escolar.

3 ESPAÇO AGRÁRIO DESTERRITORIALIZADO: REAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo delinea o foco principal da constituição da tese, que centraliza o agronegócio como uma das principais causas da desterritorialização das comunidades escolares no campo. Houve o investimento na educação, na construção de escolas no campo após as décadas de 1930, quando se buscava manter a população campesina em seu território. A educação tinha como objetivo, segundo Ribeiro (2013, p. 172), treinar as crianças para permanecerem nas atividades agrícolas, uma vez que as cidades não ofereciam muitos empregos e a população tendia a migrar para os meios urbanos.

Porém, após os anos 60, mais especificamente com a instalação da Ditadura Militar no Brasil, bem como nos países da América Latina, em específico no município de Restinga Sêca, o agronegócio passa a ser um dos objetivos da política das grandes corporações, dos grandes empreendimentos, especialmente os financeiros, e a indústria passa a se acelerar e a necessitar de mão de obra. Conseqüentemente, as escolas multisseriadas¹² passam a sentir a ausência dos cadernos, dos lápis e das crianças. As escolas denominadas rurais passam a efetuar o trabalho de ensinar a ler e a escrever, objetivando a saída do campo e a ida para as cidades.

O sistema de educação do Governo Central passa a ter “política de fechamento de Escolas”. “O rural é visto como lugar de atraso, cujo desenvolvimento encontra-se na área urbana ou no avanço do capitalismo agrário, das tecnologias e da produção de matéria prima para exportação” (SOUZA, 2016, p. 148). Como na sociedade, as ideias não são imutáveis e estas ocasionaram o contraponto que resulta então a educação do campo, que “interroga essa lógica e ideário de fazer política que exclui e discrimina outras formas de conhecimentos e de experiências socioculturais” (SOUZA, 2016, p. 148).

Atualmente, município de Restinga Sêca mantém poucas escolas no campo e sua economia agrícola tem como base a produção da monocultura, poucas casas são encontradas no interior do município, na região sul, sudoeste e sudeste; esta constatação foi feita por meio da ida a campo, são extensões e extensões de terras

¹² Que possui várias séries, etapas, classes ou categorias. Classe multisseriada. No sistema educacional brasileiro, diz-se das classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são organizadas, geralmente, em uma mesma sala de aula com apenas um professor que organiza a sua aula para atendê-los, seja repartindo o quadro ou propondo trabalhos de acordo com o nível do aluno. Em todas as comunidades de Restinga Sêca, contava-se com uma escola multisseriada.

com a predominância de uma ou duas culturas e pouca criação de animais. Entretanto, a agricultura familiar ainda prevalece, mesmo com dificuldades, nas mais diversas comunidades do município, concentrando-se nas comunidades de São Miguel e São Miguel dos Carvalhos, Vila Rosa, Lomba Alta, Martimianos, Cerrito, região central do município, proximidades do perímetro urbano, região oeste e norte, onde a concentração da população rural é visível.

Essa população produz para a alimentação escolar, para a população em geral e para si própria. Fernandes (2006) enfatiza a aproximação entre espaço, território, educação e agronegócio:

A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato (FERNANDES, 2006, p. 3).

Busca-se demonstrar neste capítulo que o camponês, em todos os locais deste país, desta América, resiste, mesmo com perdas, com dificuldades. São o desânimo e a solidão que o fazem migrar para as periferias do urbano. Porém, reconstitui-se, busca novas alternativas e o essencial se faz na produção da alimentação, do convívio familiar e social para não se subordinar a ser operário, dependente do salário mínimo, ou mesmo submeter-se à reserva de mão de obra, permanecendo no campo ou a este retornando.

3.1 DESTERRITORIZAÇÃO DO CAMPESINO DAS VÁRZEAS E PLANÍCIES DE RESTINGA SÊCA-RS

O agronegócio se constituiu e continua anexando para si as melhores terras para produzir especialmente grãos e madeira, no caso, eucaliptos e pinus para uma porção cada vez menor de proprietários. Souza (2016b) enumera fatores que vêm corroborando para o fechamento de escolas no campo na região de Goiás, ou seja, uma análise por mesorregiões daquele estado. Frente às causas elencadas, observamos que estas não são diferentes das causas constatadas na Região Sul do país, inclusive no município de Restinga Sêca, pertencente à Mesorregião Centro Ocidental Rio-Grandense.

Paradigma do capitalismo agrário – Nesse processo, o campo no Estado de Goiás não vem sendo compreendido como território das diversidades sociais, políticas e econômicas e, acima de tudo, como espaço de territorialização da vida. Ele vem sendo tomado como espaço de ampliação do capital, logo é a grande produção capitalista que assume o cenário. O território do camponês na sua materialidade e imaterialidade é tido como atrasado, alimentando a ideia de campo como espaço do arcaico e desnecessário à nova ordem imposta ao campo. Esse paradigma, que vem se materializando por meio do agronegócio no Estado de Goiás, corrobora decisivamente para o fechamento das escolas no campo, pois ele orienta políticas públicas no campo que negam o direito à constituição da vida do camponês no campo (SOUZA, 2016b, p. 05).

São terras próprias para a agricultura e criação de gado e, nas várzeas, para o plantio de arroz irrigado. Foram terras que, de início, as Sesmarias trataram de distribuir para alguns dos benfeitores portugueses. Cirolini (2008, p. 29) traz que, a partir do século XVIII, iniciou-se o processo de distribuição de Sesmarias, definindo-se a posse das terras, sendo que a concessão destas obedecia a critérios pessoais. No Sul, as doações eram efetuadas principalmente entre militares que deram baixa, tropeiros enriquecidos e agentes ligados ao Governo Português.

A concentração das terras já nasceu com a distribuição de áreas intituladas devolutas¹³. Primeiramente, distribuídas nas Capitânicas Hereditárias; sendo que, após a independência, o governo continuou com a prática da doação de Sesmarias a quem lhe interessava. As extensões de terra mais planas, as coxilhas e as várzeas em torno do município de Rio Pardo, posteriormente Cachoeira do Sul, que abrangia Restinga Sêca, foram distribuídas em regime de Sesmarias.

Estas terras intituladas devolutas eram, em sua maior extensão, pertencentes aos povos indígenas, sendo eles posseiros natos, ocupantes há séculos ou milhares de anos deste espaço. E a ocupavam especialmente como guardiões das matas, da biodiversidade, dos pássaros, animais silvestres e para a sua subsistência.

¹³ Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo “Devoluta” relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado. Com a chegada dos portugueses no Brasil, todo o território passou a integrar o domínio da Coroa Portuguesa. A colonização portuguesa adotou o sistema de concessão de sesmarias para a distribuição de terras, através das capitânicas hereditárias: aos colonizadores largas extensões de terra foram trespassadas com a obrigação, a estes de medi-las, demarcá-las e cultivá-las, sob pena de reversão das terras à Coroa. As terras que não foram trespassadas, assim como as que foram revertidas à Coroa, constituem as terras devolutas. Com a independência do Brasil, passaram a integrar o domínio imobiliário do Estado brasileiro (WIKIPEDIA, 2021).

Uma parte destas Sesmarias no município de Restinga Sêca foi sendo vendida a imigrantes alemães; filhos, filhas de imigrantes italianos que se instalaram nos demais municípios da Quarta Colônia, entre eles em Silveira Martins, Nova Palma, Faxinal do Soturno, e uma pequena porção de terras a afro-brasileiros. As fazendas, até final dos anos 70, tinham como mão de obra os peões, para as lidas de campo; os diaristas, que faziam atividades por temporadas, especialmente na colheita e no manejo com o gado; e os que trabalhavam sob o regime de percentagem, isto é, o proprietário cobrava um valor em percentagem para que o vizinho plantasse determinada cultura, bastante comum com o arroz, o milho, o fumo. Cirolini (2008) cita que 85% a 90% da área do município são de campos limpos, própria para o uso de máquinas agrícolas, e estes campos foram, aos poucos, sendo subjugados ao sistema da monocultura.

As declividades apresentam-se no intervalo de 05 a 30%, e as altitudes variam de 40 a 200m, constituindo-se uma unidade de média energia do relevo. Ocorre nessas unidades, em termos de uso da terra, áreas de campos limpos de 85 a 90% da área total do município e em áreas menores são ocupadas por capões de mato e matas, galerias ao longo dos rios, riachos, sangas e banhados (CIROLINI, 2008, p. 58).

No início do século XX, os imigrantes alemães ocuparam parte das terras do município de Restinga Sêca e tinham como atividade principal o trabalho na agricultura. Eram camponeses que trabalhavam para subsistência e vendiam o excedente. Os filhos e filhas de imigrantes italianos compraram terras dos proprietários de sesmarias e constituíam suas casas, lavouras, pomares e os cercados para o gado, chamados de poteiros. Os afro-brasileiros compraram menor porção de terras, pois eram filhos de escravos, desprovidos de qualquer recurso financeiro e indenizatório, restando-lhes pequenas áreas.

Neste espaço populacional, foram sendo construídas as escolas no meio rural, onde as crianças frequentavam até o quarto ano e, depois, iam para o meio urbano para cursar o ensino fundamental, residir em casa de parentes, amigos, inclusive trabalhando meio turno, ou passavam a frequentar Seminários de padres da Igreja Católica e Conventos de Irmãs. Alguns ficavam apenas com o básico, da 1ª à 4ª série, devido à necessidade de trabalharem junto às famílias e à falta de condições para continuar estudando.

Como são terras de várzeas e coxilhas propícias para mecanização, o agronegócio foi investindo e insistindo na compra das terras. Inclusive, na atualidade, faz-se esta prática de uma maneira muito tendenciosa, aproveitando-se de situações, como pouca vizinhança, doenças na família, e a promessa de que, na cidade, tem emprego. As porteiras das fazendas servem de passagem para o maquinário agrícola, tornaram-se taperas. “Em seu processo de territorialização, o agronegócio (monocultura da soja e das árvores¹⁴) se apropria de espaços que já possuem uma configuração territorial, adaptando-a as suas necessidades” (DAVID, 2014, p. 78). As escolas sentem seus alunos sumirem no horizonte urbano e, atualmente, poucos dos prédios escolares que foram desativados sobrepõem-se às coxilhas e às várzeas.

Borba (2008, p. 79) cita que as terras compradas pela referida família do proprietário lindeiro foram adquiridas de alguns membros da comunidade em momentos de crise e sob preços inadequados, por falta de política pública voltada à agricultura camponesa familiar. Inúmeras pessoas relatam que alguns de seus parentes, que antes residiam em Martimianos, acabaram por desistir da agricultura após a frustração de suas plantações, em função de secas recorrentes.

[...] no aperto, meus parentes venderam as terras porque não estavam conseguindo sobreviver da plantação. Venderam por um preço muito barato. Mas com filhos e com doença, não dá para escolher preço. Os Ballé compraram muitas terras assim, não só que está aí, mas o pai dele também. Agora eles arrendam mais uns pedaços aqui, mas se deixar eles querem comprar tudo (2007) (BORBA, 2008, p. 79).

Galeano (1986, p. 139-146) se faz presente na abordagem de como foi se constituindo a exploração dos índios, afro-brasileiros e as próprias gerações oriundas dos imigrantes europeus. Em nosso local referenciado, constitui-se com a mesma intensidade, um pouco mais moderna, mais sutil, porém agressiva e concentradora dos recursos que servem à população do campo. As Sesmarias desterritorializaram os povos indígenas, retirando suas terras; e o agronegócio, alinhado com as ideologias da concentração de terras, buscou adquirir as terras dos camponeses que já estavam estabelecidos.

¹⁴ Silvicultura: plantação de árvores para serem comercializadas. Na Região Central do estado do RS, temos basicamente eucaliptos e poucas áreas de pinus.

No campo uma das grandes repercussões do projeto proposto pela Idade Moderna está atrelado a revolução verde que, nas últimas décadas, promoveu um processo de modernização da agricultura. Seu início, no Brasil, começou por volta de 1960 e “desmantelou” a proposta da auto sustentabilidade para a qual os agricultores haviam sido formados (produção para o próprio consumo, trocas ou vendas dos excedentes, compras de parte dos produtos para sua sobrevivência). Aderiram, em oposição a sua qualidade de vida, à produção para a venda externa de produtos, o que contribui com que muitos deles fossem expulsos do campo, perdendo suas terras em função de financiamentos, frustração de safras, entre outros motivos que dependem mais de políticas públicas que da vontade dos agricultores (MEURER, 2010, p. 18).

Essas causas levaram o agricultor a sentir que parte de sua vida, dos seus sentimentos da ancestralidade, estava sob o mando de uma pequena porcentagem da população beneficiada por políticas de governos e grandes empresários, especialmente, do agronegócio. Essa política joga mais de 70% da população brasileira e Latino-Americana para um círculo vicioso em que o ser humano é jogado para os conglomerados das periferias urbanas e outro percentual para os imóveis verticais que ficam distantes da terra. Lá o agricultor se encontra na rotina do ir e vir, do emprego, do desemprego, da solidão e, no meio da multidão, rememora lembranças da infância, da escola, das flores, dos moranguinhos, do cacho amarelo que se assemelha ao louro do ouro: o arroz das várzeas da Restinga Sêca.

A saída dos jovens de suas residências no campo passa a ver, no estudo, uma oportunidade, “estudar para sair do campo” torna-se algo disseminado na cultura por meio dos veículos de comunicação, da propaganda subsidiada pelo capital, referindo-se que, para quem tinha oportunidade de estudar, a saída do meio rural significava buscar melhores condições.

A grande maioria migrou aos centros urbanos junto com os familiares e trabalham como operários, diaristas, empreiteiros, autônomos, serventes, balconistas, técnicos em informática, serviços domésticos, servidores públicos, empresários, entre outros. No advento da multiplicidade da mão de obra, uma reserva desta em todas as cidades, especialmente as de porte médio e grande, as de número menor de população, a exemplo de Restinga Sêca, também têm este contingente de desempregados, ou vivendo na informalidade.

No ano de 2020 e no segundo semestre de 2021, em viagem de estudos por todo o perímetro de Restinga Sêca, nas três grandes planícies, a do Rio Jacuí, a do Rio Vacacaí-Mirim, e a do Rio Vacacaí, o que se constata é que os campos

praticamente não existem mais. Segundo Domínguez (2017), o bioma campo foi soterrado pelo amarelo da soja, o que sucede em Restinga Sêca.

As extensões de terras no município, propícias à agricultura e à pecuária, “associados à planície destaca-se a grande e média propriedade. Quanto ao uso da terra desenvolve-se a agricultura com o cultivo de arroz e nas áreas de coxilhas o cultivo de soja e a presença de campos” (CIROLINI, 2008, p. 49).

Os domicílios rurais foram sumindo, trocando a luz das estrelas, a escuridão da noite pela claridade das luminárias dos centros urbanos. Em todas estas comunidades, estabeleciam-se instituições de ensino municipais que, junto com as crianças, deslocaram-se para um universo de ruelas, casas amontoadas, escolas no meio urbano. Essa redefinição faz com que as escolas urbanas batalhem, conclamem por melhorias na infraestrutura, pela diminuição do número de alunos por turma, por um salário que ofereça uma qualidade de vida digna para seu professorado, entre outros quesitos. Ficaram no campo as taperas presentes em alguns prédios escolares e outros sumiram na paisagem das plantações.

Taperas são lugares abandonados que povoam o imaginário da população do campo e testemunham um tempo em que as relações com a terra estavam impregnadas de afetividade. Rompido os vínculos entre pessoas e lugares, resta a migração para a cidade ou a extinção da família, redesenhando as paisagens desoladas das ruínas (DAVID, 2014, p. 88).

Nas áreas em que as florestas se faziam presentes, temos a vegetação temporária, no máximo três meses ao ano, as plantações, especialmente a da soja, e em menor proporção, a do arroz se fazem presentes (Figura 06). Quanto às escolas, primeiras taperas, logo em seguida as máquinas agrícolas trataram de nivelar, limpar a terra para então o agronegócio fazer o seu uso, onde a soja é introduzida.

Figura 06 – Imensas planícies e várzeas em Restinga Sêca-RS



Fonte: trabalho de campo (2021).

As plantações de soja passaram a fazer parte das coxilhas e das planícies do município em estudo, bem como dos vizinhos. A territorialidade até então dos que ali residiam, os camponeses, passa a ter uma dinâmica que se consubstancia à da monocultura e à necessidade de menos mão de obra possível. As imensas várzeas utilizadas para o cultivo do arroz foram sendo apropriadas para poucos produtores e empresários. Conseqüentemente, as escolas passam a sentir o vazio das crianças que então se deslocam, desterritorializam e, de forma precária, reterritorializam nos centros urbanos.

3.1.1 O Agronegócio e as Escolas do Campo

A denominada modernização da agricultura, juntamente com a Revolução Verde, que se insere no Brasil a partir dos anos 60, impõe uma política de produzir grandes quantidades com um mínimo de mão de obra, o “campo não precisa de gente para ocupá-lo” e as “cidades oferecem emprego e oportunidades”. “A consolidação efetiva da agricultura moderna ocorreu a partir de 1960, com a adoção das inovações tecnológicas no processo produtivo (inovações agrônômicas, físico-químicas, biológicas)” (MATOS; PÊSSOA, 2011, p. 2).

Já o termo agronegócio vem sendo incorporado no sistema da produção agrícola em vários países, a partir da década de 1980, quando alguns pesquisadores passaram a incorporá-lo no vocabulário, denominando “racionalidade no processo produtivo capitalista no campo” (MATOS; PÊSSOA, 2011, p. 4). Essa racionalidade está presente no Brasil, na América Latina, na África e no Uruguai, o que é relatado por Domingues (2017).

Domínguez (2017, p. 94) argumenta que as terras foram sendo aradas, “cultivadas” e as áreas a serem plantadas precisavam ser ampliadas, então estenderam-se às matas, aos capões de encostas e das planícies, a exemplo do Pampa Úmido na Argentina, (Figura 07), onde as pedras foram amontoadas e logo soterradas, os banhados enxugados até o seu limite para, então, plantar. E este plantar passou ser cada vez mais restrito a alguns grãos, entre eles a soja e o milho, mais especificamente no sul do Brasil, inclusive no pampa da América do Sul.

Figura 07 – Pampa úmido – Argentina – Córdoba



Foto: arquivo do pesquisador (2020).

No município de Restinga Sêca e Região Central, a produção da soja passa a ter seu plantio, com mais intensidade, após as décadas de 1990, pois até então o cultivo do arroz e a criação do gado eram dominantes. Os campos foram sendo transformados em lavouras; os peões, os próprios vizinhos com pequenas propriedades, e mesmo os que tinham médias ou grandes, foram sendo isolados e persuadidos a venderem suas áreas de terras. As razões eram diversas, entre elas dívidas adquiridas através de financiamentos no afã de acompanhar a “dita modernização agrícola”.

Além dos graves impactos causados ao meio natural, devido ao uso intenso e impróprio de técnicas e de produtos químicos, a modernização da agricultura foi responsável pelo aumento da desigualdade. No campo, a concentração fundiária tornou-se maior, o êxodo rural aumentou e os meios de produção modernos tornaram-se quase que inacessíveis aos pequenos produtores. Desse modo, a concentração da propriedade fundiária resultou no esvaziamento do campo (DAVID, 2014).

Em Restinga Sêca, nas terras de planícies, tanto as do Rio Jacuí quanto as do Vacacaí, estão situadas as grandes propriedades em que permanece a monocultura, especialmente a da soja. O próprio gado solto pelo campo vem sendo encurralado em regime de confinamento. A grama dos campos foi sendo queimada com os herbicidas e a monocultura passou a dar aval à Revolução Verde. Nos campos que antes eram florestas, agora o verde se faz presente na “gramínea” da soja e, no inverno, nos “arbustos” rentes ao chão, cobertura para preparar o próximo plantio.

O agronegócio, impulsionado pelos governos, grandes indústrias e empresários e grandes proprietários, passou a utilizar-se das terras planas, das várzeas, das coxilhas para o plantio da soja, uma vez que esta se introduz no mercado, especialmente nos países asiáticos, como na China. A Fundação Econômica e Estatística do RS (FEE) (2018, p. 29) expõe, na Tabela 01, os principais destinos da exportação do complexo de soja do RS, ano 2018.

Tabela 01 – Dos principais destinos das exportações da soja do RS
Principais destinos das exportações do complexo soja do Rio Grande do Sul – 2018

DESTINOS	GRÃO		FARELO		ÓLEO		TOTAL	
	Valor (US\$ milhões)	Participação %	Valor (US\$ milhões)	Participação %	Valor (US\$ milhões)	Participação %	Valor (US\$ milhões)	Participação %
China	5.122,4	97,1	0	-	19,9	11,6	5.142,2	80,1
Irã	66,6	1,3	19,6	2,0	22,8	13,3	109,0	1,7
Vietnã	22,7	0,4	0	-	0	-	22,7	0,4
União Europeia	11,0	0,2	712,8	73,1	0	-	723,8	11,3
Paquistão	2,1	0,0	0	-	6,4	3,7	8,5	0,1
Coreia do Sul ...	-	-	174,8	17,9	0	-	174,8	2,7
Índia	-	-	0	-	118,6	69,1	118,6	1,8
Arábia Saudita	-	-	46,0	4,7	0	-	46,0	0,7
Outros	48,6	0,9	22,1	2,3	4,0	2,3	74,6	1,2
TOTAL	5.273	100,0	975,3	100,0	171,6	100,0	6.420,2	100,0

FONTE: Exportações do agronegócio (RIO GRANDE DO SUL, 2019a).

NOTA: Valores em milhões de dólares e participação em porcentagem do total.

A Tabela 01 demonstra que 80,1% da exportação da soja em 2018 é destinada à China. Em 2021, “A China foi destino de 85% das exportações brasileiras de soja *in natura* na safra 2019/2020” (APROSOJA, 2020). E como os preços são atrativos, a demanda por terras e produtividade aumenta progressivamente. A soja passou a ser a “panela de ouro” do agronegócio. E as terras passaram a efetuar o êxodo não sagrado, migrando nos cartórios de assinaturas das escrituras para as compras de áreas então sagradas para os camponeses.

A Fundação de Economia e Estatística (FEE) constituiu “a maior fonte de dados estatísticos sobre o Rio Grande do Sul. Dispõe de acervo de informações, pesquisas e documentos de natureza socioeconômica, com publicações impressas e online” (FEE, 2018). No entanto, foi extinta pelo Decreto n. 54.000/2018, assinado pelo governador do estado do Rio Grande do Sul e publicado no Diário Oficial do Estado em 05 de abril de 2018, sendo os últimos dados sobre a exportação da soja computados no quadro acima. Qual seria a razão?

A ideia dos governantes da América Latina voltou a tecer uma agricultura moderna, empreendedora, com um máximo de lucro, como algo comercial e especulativo, diferente de sua origem: a de produzir alimentos para o consumo local, e de constituir-se o leito sagrado para a população viver e produzir o fruto da fertilidade, que proporciona o viver sem a “ganância” do lucro para poucos.

Matos e Pessoa (2011, p. 8) contabilizam o tempo cronológico em frações minúsculas comparado ao histórico temporal. “Em pouco mais de dez anos de investimentos do governo para modernizar o campo brasileiro, os resultados começaram a aparecer, sobretudo, a produção de commodities, como a soja”. Este grão tomou o espaço de diversas culturas tradicionais devido à demanda internacional. Um grão que possui na sua essência um hormônio que acelera o crescimento dos animais confinados, bem como dos animais que com esse são tratados, e presta-se para a contabilidade do ativo, ou seja, o lucro.

Fernandes (2017; 2008b), em seus artigos, demonstra que a modernização deixou de fora a maioria dos produtores responsáveis pela produção, ainda hoje, dos alimentos consumidos pela população latino-americana e pelo mundo. O custo da implantação de um sistema concentrador, excludente dos habitantes dos territórios camponeses, indígenas, quilombolas inclusos na agricultura familiar e a consolidação da agricultura moderna causaram graves danos sociais e ambientais.

E, como consequência dos “frutos” deteriorados do agronegócio e da modernização da agricultura, deu-se a desativação ou, mais especificamente, a desterritorialização das escolas no campo em número bastante acentuado e preocupante.

Souza (2012) demonstra que o agronegócio “é a causa principal do fechamento de escolas no estado de Goiás, e podemos verificar isso em todo o país, de maneira mais acentuada na Região Sul”, referendando o município de Restinga Sêca.

O território do camponês na sua materialidade, imaterialidade é tido como atrasado, alimentando a ideia de campo como espaço do arcaico e desnecessário à nova ordem imposta no campo. Esse paradigma que vem se materializando por meio do agronegócio no Estado de Goiás, corrobora decisivamente para o fechamento das escolas no campo, pois ele orienta políticas públicas no campo que negam o direito à constituição da vida do camponês no campo (SOUZA et al., 2016b, p. 5).

O agronegócio não é novo, é o novo nome de modelo de desenvolvimento econômico da agricultura e agropecuária capitalista. Esse modelo advém do sistema

de *plantation* em grandes propriedades, em que era utilizada a produção da monocultura para a exportação. Porém, a reação do campo é visível e resistente no comportamento da agricultura familiar camponesa, ou seja, dos povos da terra, da água e do campo.

3.2 VIABILIDADE DAS PEQUENAS E MÉDIAS PROPRIEDADES

A produção de alimentos está constituída em sua essencialidade nas pequenas e médias propriedades, isto no mundo todo e na América Latina se faz de maneira condizente ao que pesquisadores constatam. Em nosso país, mesmo sendo um dos maiores concentradores de terras, poucos detêm uma quantidade exorbitante de terras, é a pequena e a média propriedade que produz a maior parte dos alimentos para a população. São alimentos básicos como feijão, arroz, milho, hortifrutigranjeiros, aves, suínos, entre outros.

Segundo dados da SAF/MDA¹⁵ (jan./2015); IBGE e Censo Agropecuário 2006, o número de estabelecimentos da agricultura familiar em Restinga Sêca era de 1.680, e a ocupação populacional nestes locais era de 4.551. Somente os cadastrados que faziam parte do Pronaf (Programa Nacional de Auxílio Financeiro) somavam mais de 70% dos 6.868 residentes no meio rural.

Estas famílias estão situadas nas pequenas propriedades localizadas basicamente onde houve a colonização alemã, italiana e afrodescendente e continuam produzindo alimentos básicos à vida do ser humano e dos animais. Uma percentagem destes alimentos é fornecida às escolas e às instituições públicas do município. De acordo com a EMATER de Restinga Sêca (2021), funcionam na cidade duas Feiras de Produtores. E o projeto é o término de um pavilhão localizado próximo à Prefeitura Municipal, que contém 12 boxes e nele serão comercializados produtos hortifrutigranjeiros. Estes produtores estão organizados através da Cooperativa da Agricultura Familiar de Restinga Sêca (COOPAGRES). Participam na venda dos produtos à merenda escolar, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹⁶,

¹⁵ SAF: Secretaria da Fazenda. MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) foi criado em 2000, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e extinto em maio de 2016 no governo do presidente Michel Temer. Sua existência foi um marco na dualidade histórica, estrutural e política do meio rural brasileiro e na promoção da agricultura familiar.

¹⁶ Segundo a Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), o PNAE tem como objetivo fornecer merenda escolar aos estudantes da educação básica, alimentos advindos da agricultura familiar.

dentro do município, das licitações nos municípios vizinhos e no fornecimento de alimentos à população.

A pequena propriedade ocupava os locais em que as escolas do campo estavam territorializadas e são nestes locais que algumas continuam em atividade escolar. A exemplo de Restinga Sêca, na comunidade de Vila Rosa, cuja base econômica está constituída na agricultura familiar, temos a Escola Sete de Setembro, com alunos em suas salas de aula desde 1912 (RESTINGA SÊCA, 2016).

No Brasil, a distribuição de terras é a mais injusta possível de todo o planeta (IBGE, 2006). No entanto, os produtos advindos da agricultura familiar, um módulo rural, de acordo a lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, é que dá suporte à segurança alimentar¹⁷.

Toledo (2002, p. 32) comenta sobre as imensidões de terras no Brasil sob o domínio de algumas famílias empresariais: “en los países con una injusta distribución agraria, se hace además necessário impulsar a democratización de las propiedad de la tierra.” Isto se efetuou em parte e continua-se lutando para a retomada da Reforma Agrária. Peripolli e Zoia (2001) escrevem que:

Não há, hoje, como negar os grandes benefícios trazidos pelo processo de modernização do campo. O mundo da ciência e da tecnologia aplicados à terra transformaram os mais diferentes biomas em áreas produtivas, principalmente à cultura de grãos. Tome-se como exemplo, dentre outros, a região de cerrado brasileiro, hoje grande produtora de soja e milho, culturas importantes para o mercado interno e externo/exportação/commodities. Estes avanços científicos e tecnológicos, todavia, vieram acompanhados do que há de mais perverso no atual modelo de agricultura, a expropriação dos meios de produção de uma parcela significativa da população camponesa, mais especificamente, a terra de trabalho. Esta, o capital a transformou em terra de negócio, expulsando um sem-número de trabalhadores do campo (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 190).

A citação acima demonstra as circunstâncias nas últimas décadas com o que ocorre no campo: o aumento de grãos, porém poucos grãos, no máximo soja, milho, trigo em grandes extensões de terras, a um custo altíssimo para o meio ambiente, para a população que se vê empurrada para os centros urbanos; e as escolas fechadas, às crianças sendo tirada a liberdade de escolha em permanecer no campo.

¹⁷ Conforme a FAO (Food and Agriculture Organization), em uma definição estabelecida na Conferência Mundial da Alimentação (CMA) de Roma em 1996, a segurança alimentar ocorre quando todas as pessoas têm acesso físico, social e econômico permanente a alimentos seguros, nutritivos e em quantidade suficiente para satisfazer suas necessidades nutricionais e preferências alimentares, tendo assim uma vida ativa e saudável.

3.2.1 Agricultura Sustentável no amparo às escolas

A agricultura está no meio rural e também nas cidades, a essência está na produção de alimentos integrada ao sistema de preservação das matas, mais os investimentos no plantio de mudas de árvores, para então preservar os rios, banhados, sangas.

Autores como Caporal e Costabeber (2004) abordam o tema com enfoque relacionado ao Rio Grande do Sul e ao Brasil, propondo e demonstrando alternativas, aliás, não alternativas, mas sim algo que é inerente aos camponeses, porém, atualmente desconsiderado, modificado, concentrado.

Respeitando os limites da natureza, importa a não utilização desta como fim especulativo, a preocupação com os inúmeros humanos que padecem de uma alimentação substancialmente equilibrada e a presença da fome que ainda persiste. Isso faz com que esta perspectiva deva ser considerada viabilizada, difundida. Shiva (1993), tratando dos recursos naturais, quando então explorados, diz que:

Con las nuevas biotecnologías, la visión de Bacon de controlar la reproducción por el bien de la producción se esta también realizando, mientras la Revolución Verde y la Biorevolución han creado ya lo que en la Nueva Atlantis era sólo una utopia. Para Bacon, la naturaleza no era mas la Madre Naturaleza, sino una naturaleza femenina, conquistada por una mente masculina agresiva (SHIVA, 1996, p. 323).

A natureza se converteu em recurso a ser utilizado a serviço da exploração, deixando de exercer sua função de mãe-terra. Desde o colonialismo, passando pela Revolução Industrial e prosseguindo com a denominada Revolução Verde (MEURER, 2022, p. 131), presenciamos modificações genéticas, conversão do campo em ermo, sendo que o meio urbano passou a abrigar muitos dos camponeses que antes plantavam, colhiam e alimentavam-se do campo. Porém, Shiva (1996, p. 325) cita a revolta dos camponeses, procedimento que advém desde quando o trabalhador do campo começa a ter suas terras disputadas por empresários, proprietários com glebas maiores de terra. Destacamos a Revolta ocorrida na Inglaterra nos períodos de 1630 a 1640, em que multidões se rebelaram contra o que estava ocorrendo em relação àquilo que lhes era sagrado, a terra; reações no campo brasileiro, como o MST, que têm demonstrado que é possível uma agricultura agroecológica e com melhor distribuição das terras.

Consubstanciado com o custo ambiental, Molina (2016) traz algo que, para a agricultura convencional, é difícil ou “impossível” de absorver. A referência se faz com o desperdício de energia nas atividades de produção agrícolas. Esta ultrapassou “todas las líneas rojas que aseguran el mantenimiento de los sistema” (MOLINA, 2016, p. 199). O mesmo autor traz como estudo o sistema agroalimentar da Espanha e propõe alternativas agroecológicas baseadas no decrescimento sustentável.

La configuración actual del mercado agroalimentario, que promociona un modelo ambiental y económicamente insustentable; o la imposibilidad de instituir otros instrumentos, los fiscales por ejemplo, para corregir la deriva del modelo convencional, hacen pensar en que la promoción y desarrollo de la agricultura ecológica puede constituir la vía social y políticamente más practicable hacia una mayor sustentabilidad agraria (MOLINA, 2016, p. 213).

Molina (2016) demonstra que, nos últimos anos, tem aumentado o número de produtores e consumidores agrupados em cooperativas, organizações na busca de agricultura agroecológica. É evidente que a saúde física e conseqüentemente o bem estar serão demonstrados no cotidiano. No entanto, relaciona alguns problemas e, entre eles, refere-se ao risco de tornar a produção ecológica algo semelhante aos ditames da agricultura convencional.

É preciso mudar os hábitos, como consumir menos carne, menos produtos fora de sua época, sazonalidade e privilegiar circuitos curtos de comercialização, de acordo com a cartilha apresentada pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) na Colômbia em 2021. E incentivar para que as escolas, hospitais, creches, entre outras instituições, sejam abastecidas com os alimentos da agricultura familiar e ecológica. Molina (2016) cita o exemplo da Espanha, em que há esta prática. No Brasil, foi instituída a compra nas escolas para a merenda de produtos locais da agricultura familiar. Em Restinga Sêca, mais de 70% da merenda escolar advém da agricultura familiar, o que representa mais pessoas trabalhando no campo.

Informativos do Congresso Nacional, através da Lei nº 13.987, de abril de 2020, determinam que 30% do valor repassado aos municípios e estados deve ser usado para comprar alimentos cultivados pela agricultura. Pela sugestão do Congresso, o índice mínimo da participação da agricultura familiar na merenda deveria ser aumentado para 40%. Houve veto por parte do poder executivo, condizendo com a política de Estado não favorável à agricultura familiar.

Aliada a uma agricultura voltada a um sistema agroecológico, condizente com o meio ambiente, com a utilização de defensivos que não agridam a natureza, está a educação e as escolas do campo. Sem uma atuação da Educação do Campo, a tendência é avalizar para que o agronegócio avance e mais escolas sejam fechadas. No entanto, com atuação e persistência da educação, especialmente da Educação do Campo, com o avanço de agricultores na agricultura orgânica, agricultura ecológica, policultura, agroecologia, é possível avançarmos, restituir, resgatar e trabalhar para uma vida mais saudável.

O governo atual retrocede nas verbas ao sistema educacional, com a saúde, com o social e a reforma agrária. Procura igualar a agricultura familiar com o agronegócio, entre outras opções que aumentam as mazelas sociais no país. O alimento e a saúde são aliados, e num país em que a essência econômica, social, ambiental está na agricultura, avanços foram dados, porém muitos outros estão por vir e deverão ser requeridos. Peripolli e Zoia (2011) realçam que as escolas são constituição junto ao campo, o que se constata pelas viagens a campo nas escolas de Restinga Sêca. E o que se fez transparecer é que as comunidades estão descontentes com o fechamento das escolas e as que estão em atividade são defendidas e incentivadas por toda a comunidade. E mesmo em tempo de Pandemia, verifica-se a proximidade com a escolas, e mais:

Os nossos trabalhos de campo mostram que os camponeses resistem a todo custo à tentativa e/ou qualquer ato que sinalize o fechamento de uma escola dentro das comunidades. E com razão, uma vez que a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/ “bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 196).

Verifica-se que a Educação, no caso, as Escolas no Campo, precisam ser defendidas, contestando-se o seu fechamento e fazendo destas agentes de acolhimento ao local, aos que estão no campo e desejam permanecer nele. O município de Restinga Sêca tem muitas escolas que foram fechadas, porém, ainda tem um número qualitativamente significativo de escolas em funcionamento no campo.

3.3 A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA

Uma análise sobre a agricultura necessita buscar nas linhas geográficas do campo a constituição do espaço pelos colonizadores espanhóis e portugueses, que desconstituíram o território dos povos indígenas na América Latina. Um dos parâmetros a ser utilizado neste subcapítulo tem como base os escritos apresentados e demonstrados pelo autor uruguaio Eduardo Galeano (1986), o qual argumenta que a América Latina foi subjugada pelos povos europeus, bem como, posteriormente, pelos americanos da América do Norte, colonizados pelos ingleses. O autor ressalta também a exploração das riquezas minerais, a terra direcionada à monocultura, a utilização da mão de obra indígena e africana como escravos e, na sequência, o envio dos imigrantes europeus. Essa imigração que se intensificou em 1825, fez com que a Europa enviasse o excedente de mão de obra para o Brasil. Portanto, enviou “colonos”, pois não era mais negócio, nem lucro, mantê-los no território europeu.

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norteamericano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores... (GALEANO, 1986, p. 14).

Formou-se, com o decorrer da colonização, de forma já planejada com o subjuço do capitalismo, um grupo bem seleto que passou a deter as maiores glebas de terra. Esse editava e continua editando normas para as atividades de campo e para os negócios.

A paisagem foi sendo alterada, do verde ao opaco das plantações maduras, amareladas. O espaço se constituiu de agricultores em quase toda a população latino-americana, até meados dos anos 70. Um espaço que contém caboclos, camponeses, indígenas, roceiros, caiçaras, faxinalenses, crioulos em locais minúsculos frente àimensidão territorial do continente Latino-Americano.

Consolida-se no campo a ideologia do capital, do capitalismo, em que a terra, ente sagrado, agente de subsistência e vivência, torna-se, para uma parte da população latifundiária, empresários rurais, alvo de exploração. Galeano (1986) demonstra em detalhes o procedimento imposto pelos países que aqui estiveram e a perpetuação da ideologia até os dias atuais.

A constituição territorial das grandes metrópoles impõe seu poder para salvaguardar conglomerados industriais e comerciais. Os que detêm o poder, ao exercê-lo em populações, inclusive agrícolas, conduzem-nas para se tornarem mão de obra e, nas periferias, formarem favelas e vilas. Estes mesmos cidadãos que então viviam no campo, frequentavam escolas ali situadas, construía sua territorialidade num tempo em que era seu, próprio, integravam-se entre vizinhanças, exerciam a solidariedade entre si (FERNANDES, 2008).

Nas décadas de 40, 50 e inclusive 70, o índice de analfabetismo era bastante elevado, nítido sinal de que não havia interesse por parte dos governos, oriundos da classe elitizada, ou seja, da burguesia, em gerar uma educação consistente, de qualidade e ampla para a população. Galeano (1986, p. 162) nos traz que “de cada dez bolivianos, seis não sabiam ainda ler, a metade das crianças não iam à escola”. Estes dados são de 1970. Um país, a Bolívia, com terras ricas em estanho, cobre, prata, cujo futuro está no ouro branco: Lítio. No Brasil, continuam as vendas das estatais bem abaixo do preço real, a exemplo da Vale¹⁸, vendida para os estrangeiros a preço irrisório.

Enquanto países do chamado primeiro mundo se valem de uma educação de qualidade em que o índice de analfabetismo é baixíssimo e a grande maioria dos jovens tem acesso às universidades de qualidade, sendo muitas públicas, especialmente na Europa, a América Latina luta para que se faça uma educação digna para os nossos filhos. Mas o que se percebe são escolas do campo sendo fechadas, nas cidades, turmas sendo aglutinadas e um número cada vez maior de alunos dentro de uma sala de aula, professoras e professores em constante labuta, trabalhos excessivos.

¹⁸ Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). Empresa criada em 1º de junho de 1942 pelo Decreto-Lei n.º 4.352, tendo como acionista principal o governo federal. Constituída em 11 de janeiro de 1943 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, funcionou como empresa estatal até 6 de maio de 1997, quando foi privatizada. Segunda maior companhia mineradora do mundo, adotou a marca Vale em 2007 (WILKEPEDIA, 2021).

Então, o que pensar da Geografia como ciência que enfatiza a crítica, o estudo dos rincões, da paisagem, do território? A territorialização tem se estabelecido nos municípios de nosso país, bem como da América Latina, em forma de latifúndios, e nela, a monocultura continua a prosperar. Não diferente, o município de Restinga Sêca está baseado nas grandes propriedades, no cultivo da soja e do arroz.

Há um quesito saliente no município de Restinga Sêca que diz o percentual de residentes no campo, chegando a 40%, levando em consideração que vilas como Vila Rosa e São Miguel praticamente têm como fonte de renda e de trabalho a agricultura. Veiga (2002) relata que o Brasil é bem mais rural do que se apresenta nos dados estatísticos, motivos e argumentos para manter as escolas no campo, trazer crianças das vilas para estudarem no campo. Em conversa com o diretor da Escola Estadual Olmiro Pollmann Cabral, na Comunidade do Silêncio, em 2021, João Dias Trindade conta-nos que projeta, junto à Secretaria Municipal da Educação (SME) e autoridades estaduais, trazer crianças do meio urbano de Restinga Sêca para esta escola, uma vez que a distância é de, no máximo, 08 km, e a estrutura da escola é adequada e suficiente para aulas e projetos.

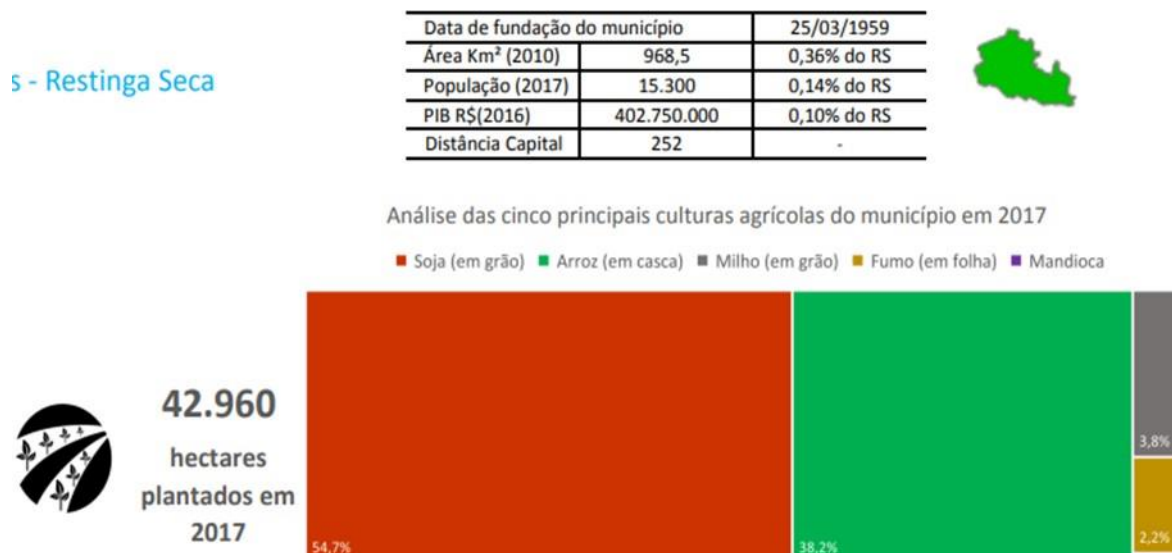
Em contrapartida, a soja continua a velha política do colonialismo, produzir para exportar como matéria-prima in natura a custo altíssimo para o meio ambiente, como a devastação das florestas, os rios sem proteção e sendo poluídos pelos herbicidas e inseticidas.

Da plantação colonial, subordinada às necessidades estrangeiras e financiadas, em muitos casos do exterior, provém em linha reta o latifúndio de nossos dias. Este é um dos gargalos da garrafa que estrangulam o desenvolvimento econômico da América Latina e um dos fatores primordiais da marginalização e da pobreza das massas Latino-americanas. O latifúndio atual, mecanizado em medida suficiente para multiplicar os excedentes de mão-de-obra, dispõe de abundantes reservas de braços baratos (GALEANO, 1986, p. 72).

Um território que fora antes, em partes, subdividido em minifúndios, consistindo de 01 a 24 hectares, em que a população era em sua maioria rural, foi sendo, aos padrões dos colonizadores, invadido por uma pequena parcela de empresários agrícolas e urbanos que passam a constituir e interferir na paisagem agrícola (DAVID, 2014), cultivando imensas áreas de soja, monocultura que centraliza o lucro para poucos, e o custo do meio ambiente é desolador. As paisagens representam a

monotonia, não se enxerga mais o humano que frequentava a escola, nem as casas que abrigavam suas filhas e filhos.

Figura 08 – As principais culturas plantadas em Restinga Sêca-RS



Fonte: Censo Agropecuário 2017 – IBGE (In: SEBRAE, 2019).

A agricultura de Restinga Sêca se constitui basicamente da produção de soja, arroz, fumo e bovino de corte. A figura 08, acima, apresenta os principais produtos cultivados até 2017. Até os anos de 1980, a policultura era predominante nas áreas de terras cultiváveis. O campo se constituía de uma diversidade de produtos, incluindo hortifruticulturas, mel, cereais, criação de pequenos animais, entre eles aves, suínos, caprinos, ovinos e outros. Em cada rincão, cada comunidade com residências, havia uma escola para atender os alunos, ao menos até a 5ª série.

O plantio de soja predomina no município, figura acima, parâmetro de estudos, superando o arroz que fora, até então, juntamente com uma diversidade de culturas, prática cotidiana dos camponeses que neste município e municípios vizinhos residiam no campo até os meados de 1980. Camponeses que então preservavam as origens, produziam para a subsistência familiar e para vender o excedente.

Galeano (1986) e Fernandes (2006), ao mencionarem o Nordeste brasileiro, comentam que esta região era uma zona rica e hoje é pobre. Em Barbados e Haiti, onde a monocultura se fez onipotente nas mesmas proporções do Nordeste, residem formigueiros humanos condenados à miséria. A cana de açúcar, a soja, o algodão, o trigo entre outras culturas são preferidas pelo mundo, e na sua origem se dão grandes

latifúndios (enormes extensões de terras), degradação do meio ambiente, êxodo rural, escolas fechadas. “Quanto mais cobiçado pelo mercado mundial, maior é a desgraça que um produto traz consigo ao povo latino-americano que com seu sacrifício o cria” (GALEANO, 1980, p. 72). Nos moldes do que tem ocorrido em nossa América Latina, em tempo não muito distante, faz-se presente uma história que coloca a Geografia em análise peculiar e livre para, então, tecer estudos e mostrar aos estudantes as diversas desterritorializações e as mazelas que se impõem a nossa sociedade.

A América Latina possui as novas condições tecnológicas de exploração da maior reserva do mundo, em grandes reservas de gás e de energia hidroelétrica, sol e vento para gerar energia solar em todo o continente. Tem as maiores reservas de água doce do planeta e a metade da biodiversidade mundial que está presente na biotecnologia e indústria farmacêutica. Temos isso graças à enorme variedade de vida vegetal e animal. A Educação e o trabalho, segundo Mézaros (2008), são a conscientização e a libertação das agruras do capital, mas sem crer em reformismo, em “migalhas” oferecidas pela elite, os que detêm o poder, mas não o utilizam para a população. O problema da civilização capitalista é que destrói as sociedades e, a grande maioria, as condena à pobreza e à miséria, causando a impressão de que as pessoas se arrastam e não conseguem se levantar.

Imensas legiões de escravos vieram da África para proporcionar ao rei açúcar, a força de trabalho numerosa e gratuita que exigia: combustível humano para queimar. As terras foram devastadas por esta planta egoísta, que invadiu o Novo Mundo arrasando as matas desgastando a fertilidade natural e exigindo o húmus acumulado pelos solos. O longo ciclo do açúcar deu origem, na América Latina, a prosperidade tão mortal como as que engendraram, em Potosi, ouro Preto, Zacatecas e Guanajuato, os furores da prata e do ouro; ao mesmo tempo, impulsionou com força decisiva, direta ou indiretamente, o desenvolvimento industrial da Holanda, França, Inglaterra e Estados Unidos (GALEANO, 1986, p. 71-72).

Com a chegada dos espanhóis, a paisagem dos países da América Latina, as colonizadas pela Espanha, passaram a se desconstruir. No México, o ouro foi sendo levado para os países exploradores de forma ininterrupta e inigualável, conforme demonstrado nos escritos de Galeano (1986). Assim, constituiu-se a decadência dos povos indígenas, entre eles os Incas.

O território de Restinga Sêca seguiu a dinâmica latino-americana com a Colonização Portuguesa, a qual não foi diferente da espanhola. Em Restinga Sêca, primeiro se destacaram as Sesmarias, logo após a colonização oriundas nos anos de 1825 e posteriores; nos anos de 1940, a industrialização nos centros urbanos passou a se constituir e a educação rural foi inserida no campo. Após os anos da ocupação militar, Regime Militar no país, o êxodo rural passa a fazer parte da paisagem, uma paisagem que já não é mais o da ocupação, da vizinhança, da escola, da igreja, do centro comunitário. “A regularidade da paisagem não será permanente por causa da fragmentação da propriedade por motivos de herança ou venda” (RAFFESTIN, 2008, p. 18). Esta venda vem em decorrência de uma política das grandes corporações, sistema financeiro, interesses das indústrias, dos grandes proprietários que passam então a comprar as terras dos camponeses, desterritorializando-os de seus meios.

3.3.1 Variações territoriais no campo

Relacionados, fatores de tempo, espaço, paisagem, território campeiro e atividades agrícolas, como algo característico da sociedade como um todo, demonstram um fluir do tempo muito constante, no qual os espaços rurais passam a ter modificações de suas paisagens de uma maneira acelerada. David (2014) menciona que o campo se faz tapera, o camponês se desloca, migra para o meio urbano e as escolas seguem a mesma sistemática. Abandono provado pelo vazio do campo e aprovado pelo Estado brasileiro através das políticas públicas que enriquecem o agronegócio. As escolas viram taperas diante da lógica capitalista.

A paisagem do campo, após as décadas de 60 e 70, constituiu-se predominantemente pela monocultura, tanto na região Sul do país como nas regiões do Centro-Oeste e parte do Norte e Nordeste, fazendo uma reversão comportamental do campo. Pequenas propriedades são incorporadas às grandes glebas de áreas de terra. O ambiente percebe suas matas desagregando do solo e uma nova paisagem passa a surgir, variando entre o verde e o seco (rente ao chão), característica diferente do que este chão abrigava anteriormente.

Fernandes (2014, p. 37) nos mostra que, em relação à plantação da soja, há a denominada “República da soja”, pela poderosa transnacional *Syngenta*, numa referência à enorme área de produção do agronegócio da soja, que compreende partes dos territórios da Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. A monocultura se

intensificou no Brasil e no Cone Sul no final do século XX e XXI, especialmente nas áreas de terras propícias à utilização de máquinas agrícolas, constituindo latifúndios e formando territórios voltados ao agronegócio. Neste início de século, podemos comprovar que esse projeto se tornou realidade.

Nesse contexto, o êxodo rural intensificou-se nas últimas décadas, de tal forma que atinge uma parcela significativa da população rural brasileira. De acordo com Wanderley:

O êxodo atinge também um grande número destes pequenos agricultores, especialmente os que não são proprietários ou os que o são de forma insuficiente, extremamente vulneráveis, no que se refere precisamente à sua permanência no local de origem (WANDERLEY, 2000a, p. 31).

Para Wanderley (1995, p. 38), as grandes extensões de terras, desde a colonização de nosso país, foram destinadas às políticas públicas prioritárias, como empréstimos agrícolas e subsídios. Agricultor que vive da subsistência e vende o excedente ocupa um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira. Mesmo assim, luta, busca alternativas, produz e sente que a terra é o caminho que lhe concede um modo de vida favorável e digno.

Na análise de Alentejano, em entrevista ao Instituto Humanitá Unissinos, EPSJV/Fiocruz (2018), em relação aos censos de 2006 para o de 2017, interpreta-se que o primeiro problema, e o mais alarmante, está no aumento da concentração fundiária. O Brasil já é um dos países com maior concentração fundiária do mundo. Houve um aumento ainda maior: pelo censo anterior, de 2006, no qual havia estabelecimentos com mais de mil hectares que controlavam 45% das terras; agora, são 47,5% das terras. Há menos estabelecimentos: em 2006, eram 5.175.636 estabelecimentos; em 2017, eram 5.072.152. E eles ocupam uma área maior: antes, eram 333 milhões de hectares; em 2017, eram 350 milhões. Esse problema é gerado devido à profunda desigualdade social brasileira: é muita gente sem-terra, ou com pouquíssima terra. A conclusão é de que houve uma expansão ainda maior da monopolização de terras no Brasil.

No entanto, a população do meio rural, até o início dos anos 60, apresentava-se bem superior aos que habitavam o meio urbano. Isto significa que mais de 70% da população se estabelecia no campo. Entretanto, no advento da industrialização, a exemplo dos países da Europa, passa-se a ter a necessidade de mão de obra nas cidades, para o trabalho no setor industrial, prestação de serviços, entre outros.

Acerca dessa questão, Almeida e Paulino (2000) apresentam o contexto no qual ocorreu o êxodo rural.

No bojo destes fatos, que geraram uma expulsão sem paralelo na história brasileira, a ponto de inverterem em algumas décadas a distribuição entre população urbana e rural, a expropriação também foi marcante, pois grande parte dos pequenos proprietários não conseguiram resistir a um modelo incompatível com a realidade e necessidades da produção familiar (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p.124).

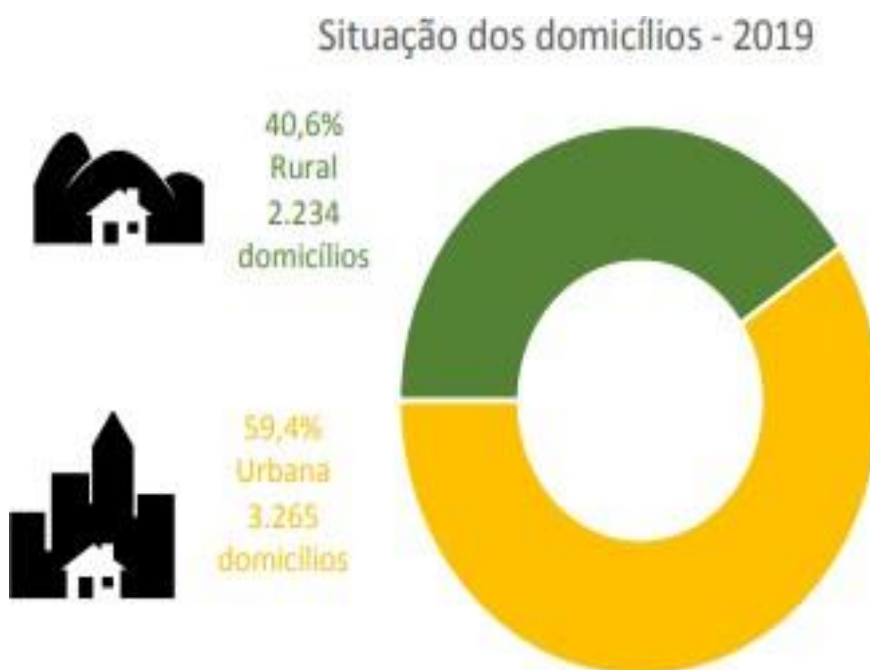
No contexto da migração do campo para as cidades, as estruturas institucionais consolidadas no meio rural passaram a sofrer os procedimentos da desestruturação e da desterritorialização, como tem ocorrido com as escolas que foram implantadas no campo, ainda no período do Governo de Getúlio Vargas entre os anos de 1930 a 1960. Também, pós os anos 60, sofreram o mesmo processo as igrejas e os salões comunitários que passaram a ser frequentados por um número ínfimo de moradores que permaneceram no campo.

De acordo com Groff e Meurer (2018, p. 40), as terras pertencentes à comunidade, às famílias camponesas, foram possuídas por um pequeno grupo de empresários, os quais desterritorializaram um grande número de trabalhadores rurais que desempenhavam suas funções como parceiros, arrendatários, camponeses ou mesmo empregados rurais. Os filhos, de modo geral, seguem seus pais ou responsáveis: estão migrando para as cidades, seguindo o mesmo destino.

Aquilo que se constituía como vivência no campo passa a ter alterações na cidade, como os hábitos, os próprios colegas, o contato com a terra, a aproximação com a natureza, tudo se altera. Perde-se o vínculo da infância com a natureza, reorganizam-se comportamentos, esse se refaz em novas dimensões e direciona-se para o meio urbano.

O município de Restinga Sêca possuía uma população estimada, em 2019, de 15.789 pessoas, sendo que, em 2010, a população era de 15.849 pessoas (IBGE, 2010). Na figura a seguir, em que se demonstram os domicílios deste município, há um número significativo de residentes no campo, chegando a 40,6% de domicílios.

Figura 09 – Situação dos domicílios – 2019



Fonte: Perfil_Cidades_Gauchas-Restinga_Seca.pdf – SEBRAE (2019).

A política que se impõe a partir do atual governo presidencial, por meio do Ministério da Agricultura, tem feito diversos discursos afirmando que a “agricultura empresarial e a familiar” “são o mesmo negócio”, justificando a existência de um só ministério, expressando um desconhecimento para com a classe trabalhadora, produtora de alimentos ou a comunicação e ação de um projeto muito bem articulado e que vem dar continuidade à territorialização do agronegócio. A agricultura familiar está desprovida de recursos financeiros para então poder produzir frutas, hortaliças, animais para consumo humano. É uma política que tende a agravar a miserabilidade no meio rural. O agronegócio passou a agrupar terras em domínio de poucos proprietários, inclusive para os que residem no meio urbano. Onde há soja, não há escolas, enfatiza Souza (2012).

3.4 CAMPONÊS BUSCA SUA TERRITORIALIDADE

O Campesinato no mundo todo, mais especificamente no mundo ocidental, tem se constituído antes mesmo do feudalismo, período da história da humanidade em

que se firmou na literatura o nome de quem trabalha com a terra, e dela faz um modo de vida. Em cada parte da localização geográfica mundial, há denominações para os trabalhadores da terra. Um conceito histórico e político:

Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de caipira. Caipira é uma variação de caipora, que vem do tupikaa' significa mato e por significa habitante. No Nordeste é corumba, tabaréu, sertanejo. No Sul é colono, caboclo. Há conjunto de outras denominações, e as mais recentes são: sem-terra e assentados (ARROYO; CALDART, MOLINA, 2011, p. 25).

O território escolhido para a pesquisa é o município de Restinga Sêca, cujos contornos das comunidades abrigaram escolas do campo. Atualmente, século XXI, permanece territorializado um percentual significativo de camponeses, trabalhadores no campo, com suas as miscigenações que foram ocorrendo no tempo e no espaço.

A partir da instituição da Lei n. 11. 326 de 2006, o termo agricultura familiar passou a ser mais utilizado e instituído legalmente, mas se institui com fim de suprir as demandas do sistema financeiro. Entretanto, o camponês continuará sendo o camponês de sempre, com as mudanças acontecendo especialmente num mundo globalizado (SANTOS, 1997).

O termo camponês sempre foi utilizado para designar a quem no campo habita, com denominações peculiares em cada local, em cada região. Já o termo agricultura familiar como denominação normativa é um termo recente, ainda do início deste século, mais especificamente com a promulgação da lei n. 11.326, em seu artigo 3º, que assim dispõe:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais.

§ 2º São também beneficiários desta Lei:

I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II - Aquiculturas que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;

III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscaidores;

IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

V - povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º.

VI - integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º. (BRASIL, 2006).

Muitos autores fazem transparecer que todo o camponês é um agricultor familiar, mas nem todo o agricultor familiar é um camponês. Vieira (2019), Wanderley (1995, 2018) e Boas (2018) relatam que o termo agricultura familiar, juntamente ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), aglutinou os termos denominativos do camponês numa expressão única, agricultura familiar, no sentido de programa de apoio financeiro por parte das instituições de crédito agrícola. No município de Restinga Sêca, a produção do fumo é uma das atividades em que mais se evidencia a integração com as empresas, especialmente nas pequenas propriedades.

A concepção é a de que a agricultura familiar prejudica a perspectiva que advém da agricultura camponesa. Não são concepções que possam ser usadas como sinônimo, pois estão cheias de conotação política, ideológica... Boas (2018, p. 6) nos coloca que a opção pela agricultura familiar está “em detrimento da agricultura camponesa, visto que os camponeses e, sobretudo, suas lutas e movimentos, amedrontam as elites brasileiras”. E, no mesmo artigo, cita Oliveira (2007), que apregoa:

Nascia assim, uma concepção neoliberal para interpretar esta agricultura de pequeno porte, a agricultura familiar. O neoliberalismo invadia desta forma, o mundo da intelectualidade. E, como se isso não bastasse, invadiu também o mundo dos movimentos sindicais e sociais do Brasil. Julgaram os neoliberais do estudo agrário que era preciso tentar sepultar a concepção da agricultura camponesa e com ela os próprios camponeses. Afinal, era preciso no plano teórico e político afastar de vez o velho fantasma da questão camponesa que já assustava os latifundiários brasileiros (OLIVEIRA, 2007, p. 147).

O termo camponês permanece no contexto da agricultura brasileira, nos dias atuais, com mais ênfase nos movimentos sociais, como: o Movimento dos Sem Terra,

os pequenos agricultores e a liga camponesa. Marques (2008) nos coloca que o camponês brasileiro permanece com vínculos na terra, mesmo tendo sido migrante, expropriado. “A luta pela terra hoje existente no país constitui, de modo geral, mais um capítulo da história do campesinato brasileiro, movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa” (MARQUES, 2008, p. 65). Trata-se de um ser que se refaz, que busca e que, muitas vezes, pelas agruras do ambiente, pela solidão, por ver vizinhos migrando, também deixa a terra-berço, impulsionado especialmente pelo agronegócio, pela estrangeirização das terras brasileiras e pela concentração das terras para algumas famílias e/ou empresas, entre outras causas.

Shanin (2005, p. 10) refere a abrangência mais global do termo camponês, desde antes, no e pós o Feudalismo. Cita Marx, que, em alguns momentos de seus escritos, em razão da industrialização, da Revolução Francesa e conseqüentemente do êxodo dos agricultores, reporta que os camponeses estariam sujeitos ou fadados a sua extinção. Mas, no final de seus escritos, também especifica que camponeses e proletários devem se unir e não se deixar escravizar pelo capital. Fernandes alega que:

Embora o termo do “fim do campesinato” tenha ganhado nova versão, já que o paradigma do capitalismo agrário optou pela crença na metamorfose do camponês em agricultura familiar. O problema do “fim do capitalismo” mudou de foco. Agora o “fim” não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas sim na integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultura familiar (FERNANDES, 2008b, p. 45).

É evidente que o campo está carente de gente. Gente que, após as Guerras Mundiais, e após a chamada Revolução Verde, foi migrando, sendo empurrada para os centros urbanos. Os camponeses foram sendo desterritorializados do campo e as escolas sendo fechadas, e mesmo permanecendo o trabalhador da terra na terra, foi sendo desprovido das escolas, que impulsionavam as crianças para o estudo próximo de suas residências.

Em suma, o camponês não se apaga, tem convivido nas últimas décadas com o constante avanço das monoculturas, das compras de terras por empresários, muitas empresas urbanas, e migram para as cidades, acentuando o êxodo rural dos anos de 70, 80, 90 e posteriores. As denominações para o camponês são várias, mas a denominação “agricultura familiar” buscou dar legalidade, ou melhor, acesso aos financiamentos, mesmo que as famílias sejam de camponeses. A territorialidade se

dá no campo com a constituição representativa das escolas. Onde há escolas, há gente. Em Restinga Sêca, no entorno das escolas do campo, encontram-se moradores, famílias que trabalham na agricultura, ou mesmo em outras atividades ditas urbanas e que se estabeleceram no meio rural.

3.4.1 Em Atividade: a Territorialização da Agricultura Familiar Camponesa

Neste item, buscamos trazer um exemplo constituído pelo Assentamento em Eldorado do Sul/RS e Assentamento Capela, no município de Nova Santa Rita/RS. Rubenich (2017) objetiva demonstrar que, na união, na reterritorialização daqueles agricultores, filhos dos camponeses reascendem para atividades que são inerentes a terra. Entre elas a Cooperativa Agropecuária de Nova Santa Rita (COOPAN) é uma das atividades que se voltam para o arroz orgânico, com aceitabilidade e comprometimento.

Na cooperativa, convive uma parcela significativa da população, inclusive jovens, para os quais a lógica, até meados dos anos noventa, era estudar para sair da roça. Como exemplo, cita-se o estudo de caso de uma jovem nascida e residente no assentamento (RUBENICH, 2017), que busca estudar para permanecer no local e nele investir. Ariovaldo Umbelino de Oliveira expressa que “o camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência retorna, ainda que para isso tenha que (e) migrar” (OLIVEIRA, 2007, p. 11). A Reforma Agrária demonstra que os assentamentos têm se constituído como um lugar de convivência, de emprego e produção de alimentos à população.

As mudanças estão presentes em todos os aspectos da agricultura familiar e advêm do próprio tempo e da interação das políticas públicas, sendo que, atualmente, presencia-se um processo em que há insegurança em relação aos custos de plantio e à sucessão, filhos ficarão na terra ou migrarão para as cidades colocando os agricultores em estado de mais dificuldades. No entanto, em síntese, enfatizam-se alguns aspectos, como políticas públicas e ideologias que se voltam para o agronegócio em que a concentração de terras está direcionada para poucos, mas a agricultura familiar, mesmo com um espaço bem menor, consegue produzir mais de 60% dos alimentos que a população consome (FAO, 2016). Isto não significa afirmar que os agricultores estão satisfeitos com o pouco, pelo contrário.

De acordo com o estudo, ela constitui a base econômica de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes; responde por 35% do produto interno bruto nacional; e absorve 40% da população economicamente ativa do país. Ainda segundo o Censo, a agricultura familiar produz 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz e 21% do trigo do Brasil. Na pecuária, é responsável por 60% da produção de leite, além de 59% do rebanho suíno, 50% das aves e 30% dos bovinos do país. A agricultura familiar possui, portanto, importância econômica vinculada ao abastecimento do mercado interno e ao controle da inflação dos alimentos consumidos pelos brasileiros (FAO, 2016).

Pode se afirmar que onde há camponeses, há o reivindicar por educação, por uma melhor qualidade de vida. Bernardo Mançano Fernandes afirma, em palestra junto ao SIFEDOC, Santa Maria-RS, 08, 09 e 10 de outubro de 2014, que o trabalhador do campo, os camponeses, assentados, quilombolas, projetam o ensino fundamental, o ensino médio, faculdade e articulam a pós-graduação. Moreira (2019a, p. 22), escrevendo sobre as escolas de assentamentos, ressalta este compromisso. Podemos projetar esse pensamento para as escolas do campo do município de Restinga Sêca, em que os professores se pronunciam:

Nossa trajetória toda como professor no Ensino Fundamental e Médio, a gente vê a perspectiva dos alunos de continuar os estudos, de fazer uma faculdade e consegue demonstrar para a sociedade que estamos fazendo um trabalho com qualidade garantindo o direito de educação para as crianças. Isso recompensa todo esforço e todas dificuldades que a gente encontra no dia a dia (MOREIRA, /2019a, p. 22).

Verificam-se os vínculos da agricultura familiar com o mercado, como o exemplo de uma localidade lindeira à Restinga Sêca, denominada Arroio do Só, em que o plantio de porongos tornou-se uma prática no distrito e nas comunidades circunvizinhas. Cancelier (2018, p. 33), por meio de gráfico, demonstra que mais de 80% dos produtores do distrito de Arroio do Só do município de Santa Maria produzem porongos ou porongos e outras culturas.

Esse utensílio é muito utilizado na região Sul do país para o tradicional chimarrão, o mate. Tratam-se de estratégias utilizadas pela agricultura familiar no contexto social. Há sempre um redirecionar, um reinventar, atitudes advindas do próprio campesinato, desde o tempo anterior ao feudalismo até os dias atuais. Tal processo está sempre marcado por lutas, com muitas perdas, porém reacendendo a busca por novos afazeres, novas ocupações no meio agrário então em trâmite.

Tomando como exemplo uma maçã e um lápis, veremos que a maçã resulta da flor, que resulta da árvore - macieira - e que, de fruto verde, a maçã passa a madura, cai, apodrece, liberta semente que por sua vez, darão origem a novas macieiras, se nada interromper a sequência. Portanto, as fases se sucedem, necessariamente, sob o domínio de forças internas que chamamos de auto dinamismo. Por sua vez, para que haja um lápis, uma árvore tem de ser cortada, transformada em prancha, adicionando-lhe grafite, tudo sob a intervenção do homem. Dessa forma na “história” do lápis, as fases se justapõem, mas a mudança não é dialética, é mecânica (LAKATOS, 2009, p. 103).

Constata-se que a agricultura familiar segue o mesmo princípio da sua própria produção-produzir maçãs, arroz, milho, porongo, verduras, sementes jogadas na terra- parece que o infinito as recolhe para si, mas passa a noite, a luz resplandece e surge uma nova planta. Novos rumos, novas metodologias de trabalho, novas políticas, novos desafios. Nesse contexto, a juventude representa a continuidade das atividades, pois as máquinas não fazem dialéticas, são mecânicas, é preciso de gente no campo para concretizá-las. É fundamental ter gente para o autodinamismo dialético e para propiciar a continuidade das escolas existentes e novas escolas serem construídas.

“É evidente que os territórios são criados através de uma simbiose entre o mundo agrícola e o mundo Urbano” (RAFFESTIN, 2008, p.19). O rural está no urbano, assim como o urbano está no rural. Há uma relação muito próxima, porém com suas peculiaridades. Uma relação de dependência, que se dá nas trocas de relações comerciais, compra e venda, da pesquisa, da tecnologia e nas relações de prestação de serviços de maneira concomitante.

Os territórios transformam-se de acordo com o ritmo das novas técnicas e isso ocorre tanto na cidade como no campo. A agricultura tornou-se uma atividade como as outras, sujeita a modificações velozes. As paisagens agrárias e urbanas sofrem a influência do terceiro estado da natureza, aquele sintético ou cibernético, que começou com a química moderna na metade do século XIX e é caracterizado, hoje, pelo desenvolvimento da biotecnologia, através da manipulação genética. Seguindo o pensamento de Raffestin e destacando com suas palavras, “os homens, cotidianamente, não constroem a paisagem, mas o território, que poderá, talvez tornar-se paisagem” (RAFFESTIN, 2008, p. 23).

Os territórios se transformam muito em função das tecnologias, assim acontece na agricultura. Esta tornou-se sujeita às transformações em suas paisagens, advindas do uso de máquinas, ferramentas e de agentes químicos aplicáveis nas lavouras,

como ocorre nas áreas de florestas, as quais são soterradas ou ceifadas, deixando a terra desprotegida.

Problemas advindos do uso de produtos sintéticos e cibernéticos são enfrentados na sociedade desde o século XIX, quando foram instituídos os Parques Nacionais na Europa. Continuamos a enfrentar estes problemas, que são graves, pois as consequências são o prejuízo à saúde e à natureza. O que é reconhecido como progresso, desenvolvimento e que trará muitos benefícios deve ser visto com críticas, pois infelizmente serão sentidos pelas gerações que virão, bem como a atual. “É a territorialidade do homem a responsável pela crise do ambiente.” Raffestin acrescenta que “Devemos ter consciência de que a transformação da atividade humana e por consequência, dos processos de territorialização corresponde a outro modo de compreender as coisas degradadas na natureza.” (RAFFESTIN, 2008, p. 25).

A *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO) tem demonstrado que a alimentação e empregos estão, na sua maior percentagem, onde há a agricultura familiar constituída. Da mesma forma, onde há famílias, há filhos, e logo, há escolas.

Esta contribuição econômica ocorre desde muito tempo no Brasil. Desde antes da colonização portuguesa, os índios produziam e colhiam para a sua subsistência. A tradição constata que os alimentos básicos para o consumo provêm das pequenas e médias propriedades. Fernandes (2014, p. 19) demonstra que, mesmo na produção em que a larga escala se estabelece com o agronegócio, como a exemplo do arroz, mais de 50% dos alimentos são produzidos sob os cuidados da agricultura familiar. Em Restinga Sêca-RS, os produtos de hortifruticulturas, pomares e hortaliças, originam-se da agricultura familiar. Isso não significa dizer que o camponês vá ou deva permanecer com pequenas áreas de terra, o mínimo para produzir. É nesse sentido que se iniciam movimentos rurais de conquista de terra, a exemplo dos Movimentos dos Sem Terra e Movimento dos Pequenos Agricultores, entre tantos movimentos no país e na América Latina condizentes com a questão agrária.

3.4.2 Restinga Sêca e a permanência da agricultura familiar

A agricultura familiar tem suas raízes, seus fundamentos naquele personagem chamado camponês, que tem seu trabalho como um modo de vida, e que vê a terra como algo que lhe traz o sustento, não para fins de exploração fundiária. “A economia

camponesa existiu ‘muito antes do feudalismo, ao longo do feudalismo e muito depois dele’” (SHANIN, 2005, p. 13). Permanece, atualmente, com a denominação de agricultura familiar, mais em face de questões administrativas ou de lei (Lei n. 11.326, de 2006), que definem esta denominação a partir do final dos anos 90 e no início deste século. Isto para o Brasil, pois, em outros países, bem como na Europa, já se denominava agricultura familiar há muitos anos.

A permanência da agricultura familiar tende a manter-se por motivos bem peculiares e inerentes à atividade, isto é, produzir alimentos. E a manutenção da população no campo precisa de escolas. Restinga Sêca tem algumas no campo, poucas, e a maioria das crianças são destinadas à escola localizada no Centro Urbano.

O agronegócio investe, mais especificamente, em monocultura, ou seja, naquilo que é rentável e de menor custo para o procedimento do plantio e da colheita. O trabalhador do campo, entretanto, que vive do campo, faz e faz bem. Demonstra o agricultor familiar uma simbiose com o ambiente, com as agruras da existência e não tem esmorecido, mesmo diante das inúmeras crises enfrentadas pelo campo.

Uma sucessão de crises das chamadas “sociedades em desenvolvimento” e da agricultura mundial, o colapso das prescrições modernizantes simples-e-rápidas, a decisão da China de “andar com os próprios pés”, a descoberta pelo Banco Mundial da tenacidade camponesa, etc., mas especialmente a maneira como os camponeses vietnamitas derrotaram o país mais industrializado do mundo, tudo isso trouxe os camponeses abruptamente para o foco das atenções (SHANIN, 2005, p.15).

Em razão de tantas adversidades, o agricultor familiar permanece não só resistindo, mas em progressão na produção de alimentos, matéria-prima para vestuário, madeiras cultivadas, reflorestamento, entre outras atividades que estão sendo ativadas no campo. Leva-se em consideração que a área de terra ocupada pela agricultura familiar é bem inferior à ocupada pelo agronegócio, pelos latifundiários. Silva (2001, p. 40) descreve que os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNADs) mostram que:

... a população rural chegou ao fundo do poço em 1996 (ano de contagem populacional), com 31,6 milhões de pessoas; a partir de então vem se recuperando, tendo atingido 32,6 milhões em 1999, ou seja, quase um milhão de pessoas a mais, significando uma taxa de crescimento anual da população rural de 1,1% ao ano, muito próximo do crescimento da população total de 1,3% a.a. no mesmo período. No Nordeste, as duas taxas se igualaram (1,1% a.a.) e em São Paulo, o crescimento da população rural foi o dobro do total (3% a.a. contra 1,5% a.a.), indicando uma verdadeira “volta aos campos” que

não se confunde com uma volta às atividades agrícolas, até porque parte significativa dessa população passou a residir em áreas rurais próximas às grandes cidades do interior e da capital do estado (SILVA, 2001, p. 40).

O êxodo rural se deu no período pós anos 60, no entanto a resistência peculiar do campesinato, que se demonstra em atitudes de organização e, inclusive, de se reterritorializar, fez com que outras atividades, Ocupações Rurais não Agrícolas (ORNA), fossem reimplementadas, dando às atividades agrícolas um novo animus, e fazendo com que mais pessoas passassem a optar por exercer tais atividades.

Wanderley (2000b, p. 96), também citado por Veiga (2002, p. 99), registra que cerca de 70% dos que residem em vilarejos franceses declaram não querer mudar de domicílio, por apreciar muito o seu modo de vida e os serviços a sua disposição. Wanderley (1995, p. 39) mostra que a grande maioria dos que vivem nas atividades agrícolas do município de Cariri Paraibano preferem permanecer neste meio e não trocar sua vida para a área urbana.

Em entrevistas não diretivas delineadas por Chizzotti (2005, p. 92), constatou-se que os residentes no campo de Restinga Sêca manifestam sua preocupação com a atual situação dos jovens camponeses, pois a grande maioria deixa estes rincões. No entanto, os idosos preferem continuar nas atividades da agricultura e incentivar para que os descendentes permaneçam cultivando aquilo que é sagrado para todos, o alimento.

O espaço ocupado pela agricultura familiar sofre mudanças em relação aos mais diversos agentes, como, por exemplo, a globalização, a vizinhança, as políticas públicas, a urbanização, o êxodo rural, entre outros fatores, ocasionando alterações nas atividades, no intercâmbio entre o rural e urbano, no próprio comportamento dos camponeses, nas atitudes e no consumo de produtos.

A globalização tem editado mudanças no espaço da agricultura familiar de uma maneira muito significativa e imprimido uma velocidade inclusive no tempo. De tal maneira, nos últimos 40 anos ou pouco mais, o espaço rural foi se transformando no domínio de poucos proprietários, propiciando o êxodo rural muito acelerado. Também se constata a monocultura de poucos produtos no meio rural e poucas residências que permanecem estabelecidas neste meio. No Brasil, nas décadas de 70 e 80, foi o período em que a crise no campo esteve se aproximando daquilo que se pregava nos escritos que se faziam sobre o fim do rural. Wanderley (2000b, p. 31), tecendo a contraposição de quem prega teoricamente o fim do rural, cita ideias que conduzem a

esta proposição, como: “O extremo rural do continuum, visto que o polo atrasado tenderia a reduzir-se sob a influência avassaladora do polo urbano, desenvolvido, num movimento em que o urbano – se ‘enchia’, enquanto o outro – o rural – só podia conseqüentemente, esvaziar-se”. Isto não se concretizou, a dialética do resistir continua presente no meio rural.

A tendência após os anos 90 foi inserir a humanidade no processo da globalização, inclusive a agricultura, e as escolas seguem o mesmo princípio, a busca da exclusão do poder público, propiciado pelos empreendimentos das grandes empresas que visam a um estado mínimo.

A perversidade, porque as formas concretas dominantes de realização da globalidade são o vício, a violência, o empobrecimento material, cultural e moral, possibilitados pelo discurso e pela prática da competitividade em todos os níveis. O que se tem buscado não é a união, mas antes a unificação (SANTOS, 1997, p. 56).

É a unificação das sementes, dos defensivos agrícolas, dos maquinários. Mas o trabalhador da terra busca se recompor mesmo perante as desilusões, a pressão dos agentes do agronegócio, tornando uma tarefa cansativa, mas a persistência está presente em quem faz da terra um agente da vida. Em contrapartida, Wanderley (1995, p. 48) ressalta que se assiste, nas sociedades modernas, a um processo de “recomposição do rural” e da emergência de uma “nova ruralidade”. Espaços, então, continuam sendo ocupados no perímetro rural, com mudanças inerentes às transformações ocorridas no país e no mundo. Neste, estão as novas ruralidades e a reterritorialização que se dá, por exemplo, nos assentamentos em que a resistência se manifesta de forma veemente.

As políticas públicas têm uma continuidade em nosso país de não se voltarem para a agricultura familiar, salvo em poucos governos, em que se assumiram as causas sociais, comunitárias. Do contrário, mudanças no espaço do campo foram de esvaziamento deste. Um espaço carente de gente.

O Brasil continua sendo um dos países com a maior distribuição desigual da propriedade da terra no mundo... Entre 2003-2014 foi implantado no meio rural brasileiro... Um conjunto integrado de ações públicas que, além de contribuir decisivamente para o aumento da produção agropecuária do país, proporcionou vida digna para uma parcela expressiva da população que se encontrava à margem da sociedade brasileira. Foi neste contexto que, além de terem sido priorizadas ações diretas junto aos assentados da reforma agrária e aos agricultores familiares tradicionais, se priorizou o atendimento também a diversos segmentos sociais até então praticamente invisíveis às

políticas de desenvolvimento rural. Neste caso, destacam-se os extrativistas, pescadores artesanais, povos ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas e grupos indígenas, os quais passaram a ter acesso aos recursos das distintas políticas públicas (MATTEI, 2018).

As mudanças ocasionadas pelas políticas são significativas para a agricultura familiar; no entanto, em nosso país, essa política está mais voltada para o agronegócio com o fim da exploração do solo através da monocultura, deixando os camponeses que se agregam na agricultura familiar em situação de carência para realizar o plantio, nos casos de desastres ambientais como granizo, enchentes, entre outros agentes climáticos.

No mundo, especialmente na Europa, Wanderley (2000b, p. 14) revela que há políticas mais consistentes para a agricultura familiar, mesmo pela tradição e pela longa experiência anterior à Idade Moderna, isto é, na Idade Média, em que o feudalismo detinha o comando dos camponeses. Nos campos europeus, há segurança em ocasiões de sinistros ambientais, incentivo, financiamento, inclusive subsídio ao agricultor. Em nosso país, poucas vezes e em poucos momentos da história, estabeleceram-se políticas mais favoráveis à agricultura familiar, porém insuficientes. Geralmente, estas políticas estão voltadas ao agronegócio.

Ainda, diante da conjuntura apresentada, ao longo do tempo, os agricultores familiares continuam presentes na contemporaneidade, persistem na medida em que se utilizam de diferenciadas estratégias de permanência e (re)produção.

Ao longo do processo histórico, estes sujeitos enfrentaram muitos obstáculos, entre eles o êxodo rural, em decorrência das próprias políticas públicas, bem como das questões sociais que se estabelecem no campo, fazendo com que os agricultores passem a ser mão de obra reserva no meio urbano.

Outro agente que ocasiona mudanças no espaço ocupado pela agricultura familiar é a urbanização, por meio da qual muitos agricultores se estabelecem pelas periferias das cidades. Espaços ocupados pelos agricultores passaram então a se constituir em taperas.

Com o passar das décadas, a casa, as benfeitorias agrícolas e, mais rapidamente, pomares e quintais são consumidos, não restando senão resquícios percebidos apenas pelo traçado do relevo que denuncia que, no local, já houve alguma construção. São identificadas apenas pelos moradores mais antigos do lugar, que conhecem a história. Por vezes, alguns tijolos ou pedra testemunham o passado já apagado da memória dos habitantes mesmo dos mais antigos (DAVID, 2014, p. 84).

A paisagem concedeu lugar às taperas, à monocultura, como ressalta o autor acima citado. Poucos prédios escolares em Restinga Sêca restaram como taperas. Constatamos, através da pesquisa de campo, não mais de 19 taperas de escolas que permanecem para, então, lembrar a desterritorialização imaterial e material. Fernandes (2008, p. 211) esclarece que “o território imaterial é formado por ideias e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc. que definem a leitura, o foco, a interpretação, a compreensão e, portanto, a explicação do objeto, tema ou questão.” É o processo da construção do conhecimento e das suas interpretações. É aquilo que as escolas, através dos agentes, professores e alunos, constituem no cotidiano escolar. E foi esse território que se desterritorializou para lugares em que, muitas vezes, o pensar se volta a sua reconstituição, ou o sentimento da perda, do vagar por entre as noites barulhentas e a solidão na multidão.

Foi um período de êxodo intenso até o final dos anos 90. Em nosso país, passou-se à reconstituição advinda da própria origem do camponês, por ser este acostumado às lidas intempestivas com o tempo e com a terra, associando-se a este para adquirir um reviver.

Nesse espaço, o do campo, passa, então, a aflorar a dialética, que sempre existiu neste meio, isto é, passível de renovações, de transformações e de acolhimento a quem habita e a quem vai habitar o rural. E, a partir do início deste século, há uma reestruturação nas áreas agrícolas, no meio rural. Novas atividades que já existiam, porém um tanto tímidas, passam a ressurgir, como o exemplo do turismo rural, entre outras. Os movimentos vieram à tona, aliás, impulsionados desde a década de 80 ou mesmo anteriormente, como o Movimento dos Sem Terra, os atingidos pelas barragens, os movimentos dos pequenos agricultores. Essas lutas pelo não fechamento das escolas do campo, bem como algumas conquistas como o ensino médio na Escola Paulo Freire no assentamento Santa Maria do Ibicuí, município de Manuel Viana, e escolas de ensino médio no Paraná, poderão ser uma forma de manter os jovens no campo ou adiar a sua saída, mas é fundamental que essa formação esteja disponível. Farias (2013, p. 69) relata que, no Estado do Paraná, “tem aumentado significativamente as escolas estaduais no campo, entre os anos de 2000 a 2012”. Como a natureza se manifesta, contrapõe ao que lhe é imposto de forma arbitrária, escolas, especialmente do ensino médio foram territorializadas no estado do Paraná (FARIAS, 2014) e em Goiás (SOUZA, 2012).

Wanderley (2000a, p. 33) aponta que ainda continua existindo o êxodo rural, porém, em muitas regiões, “a população rural tem hoje um perfil social distinto, nelas preponderando uma população que vem deixando as cidades para se instalar no meio rural”. Inclusive, no município em estudo, constata-se o mesmo fenômeno”.

Silva (2001, p. 39), no texto *Velhos e Novos Mitos*, mostra que “um número crescente de pessoas que residem em áreas rurais está hoje ocupada em atividades não-agrícolas”. As Ocupações Rurais não Agrícolas (ORNA) são estratégias que permitem a permanência no rural, mesmo não tendo como atividade principal a agricultura.

Alves e Vale (2013, p. 36) apontam estratégias no meio rural que não se referem somente ao econômico, como: finalidade referendada em “um conjunto de atividades, não agrícolas ligadas a moradia, lazer”. São pessoas aposentadas que optam por residir no meio rural, outras na ativa que se estabelecem no campo e continuam com trabalho no urbano. Restinga Sêca tem uma parcela significativa de aposentados e ativos vivendo no meio rural.

Salientam-se que as feiras vêm se acentuando no meio urbano, trazendo produtos que advêm da hortifruticultura, produtos derivados de animais, grãos e outros itens produzidos em regime de economia familiar; trazendo o sabor e o gosto do campo em produtos que tendem a utilizar cada vez menos herbicidas e inseticidas, e realizando algo condizente à segurança alimentar. Em Restinga Sêca, as feiras se fazem presentes.

As estratégias utilizadas estão elencadas na constante dialética do acontecer, das mudanças. Mesmo que o meio rural tenda a manter estabilidade, o tradicional é um fator de resistência à permanência ou retorno ao campo. Em Restinga Sêca-RS, embora se estabeleçam outras atividades, a agricultura continua sendo o fator preponderante no meio rural.

3.5 RESISTÊNCIA DO CAMPONÊS FRENTE ÀS INVESTIDAS DO CAPITAL

Segundo Wanderley (1995, p. 47), “a política agrícola é considerada desfavorável aos agricultores, e o papel do Estado em relação à agricultura é insuficiente”. Em consonância, os dados revelam a necessidade de se ter uma política continuada de apoio.

Dados do Censo Agropecuário 2017-2018, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 76,8% dos 5,073 milhões de estabelecimentos rurais do Brasil foram caracterizados como pertencentes à agricultura familiar.

Em 11 de fevereiro de 2019, entre os atos do “novo” poder executivo da união, está a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, criado na década de 1990, órgão que desempenhou papel-chave para tirar o Brasil do Mapa Fome da ONU. "Quem tem fome tem pressa." -com a frase simbólica, o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, liderou, em 1992, o Movimento pela Ética na Política. Era um clamor de organizações da sociedade civil contra a corrupção numa época em que mais de 32 milhões de brasileiros passavam fome no país. A intensa mobilização articulada durante o governo de Itamar Franco resultou na criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), extinto pelo atual presidente no seu primeiro dia no Planalto em 2019. Uma demonstração de que o governo está mais voltado ao agronegócio, deixando para um segundo plano o incentivo a quem produz uma percentagem significativa de alimentos para a população. E a fome retorna a preocupar, especialmente nesta gestão administrativa federal.

O Brasil é um país continente, um país muito desigual, dentro dele existem desigualdade, por exemplo, no acesso à terra. Portanto, é importante que nós continuemos com uma caracterização muito forte, com políticas específicas para a agricultura familiar, que existe um outro jeito de fazer agricultura se comparado ao grande negócio, às grandes empresas rurais. Isso nos custou muito e graças à experiência brasileira nós fomos como que um laboratório de políticas públicas e de conceituação da agricultura familiar para vários países e com experiências levadas adiante pelas próprias Nações Unidas (PENA, 2015).

O governo atual também revogou os pontos sobre a composição do conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). As diretrizes e programas sobre segurança alimentar¹⁹ e nutricional estão agora vinculadas ao Ministério da Cidadania.

Como contrapartida, citam-se dois exemplos que estão demonstrando a satisfação de produzir na terra, atitudes com baixo custo, porém eficazes e que dão

¹⁹ Conforme a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em uma definição estabelecida na Conferência Mundial da Alimentação (CMA) de Roma em 1996, a segurança alimentar ocorre quando todas as pessoas têm acesso físico, social e econômico permanente a alimentos seguros, nutritivos e em quantidade suficiente para satisfazer suas necessidades nutricionais e preferências alimentares, tendo assim uma vida ativa e saudável.

retorno a curto prazo no processo produtivo de alimentos e na satisfação de quem trabalha a terra e de quem passou a ter esta terra (VEIGA, 2002, p. 232).

O primeiro exemplo se refere aos assentamentos no município de Eldorado/RS, que são em número de sete. Citamos a tabela abaixo desenvolvida em Dissertação de Mestrado pelo autor Melchior (2017, p. 44), Assentamento que produz. A visita in loco constata a organização, a disposição, o trabalho e a integração com o meio ambiente e a comunidade.

Tabela 02 - Assentamentos criados em Eldorado do Sul até 2016

Nome do Assentamento	Número de Famílias	Ano de Criação	Área (em hectares)
Integração Gaúcha	67	1998	1.256 ha
Colônia Nonoaiense	13	1999	148 ha
Padre Josimo	23	1999	515 ha
Belo Monte	48	2001	443 ha
Fazenda São Pedro	104	2005	2.266 ha
Apolônio de Carvalho	73	2007	953 ha
Lanceiros Negros	7	2014	112 ha
Total	335		5693 ha

Fonte: DATALUTAS (2016).

Outro exemplo refere-se ao Assentamento Nova Santa Rita. Rubenich (2017) constata que o trabalho, em especial, Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita LTDA (COOPAN), está sendo uma das alternativas para a permanência no campo do Assentamento Capela, no município de Nova Santa Rita-RS. Além disso, a inserção dos jovens possibilita a ampliação das suas estruturas, aumento da produção e abertura de outras frentes de trabalho. Dentro do assentamento, está a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, que oferece o ensino nos anos iniciais e de 1º ao 5º ano, contribuindo com uma educação condizente à realidade circunvizinha.

Percebe-se que há interesse e vontade dos jovens do assentamento em permanecer no meio rural e continuar com suas atividades na agricultura familiar. Os jovens do assentamento têm um quesito a mais, a cooperativa, que lhes proporciona oportunidades e subsídios para permanecerem no local de origem.

Então, podemos dizer que, em outros municípios, em outros locais, também é possível que a juventude opte por permanecer no campo, inclusive em Restinga Sêca-RS. Para isto, é preciso investir em educação, possibilitar terra, escolas com condições e um trabalho voltado ao campo. Não é algo inviável, pois próximo ao município temos instituições superiores de ensino, entre elas a UFSM, com profissionais capacitados para orientar a juventude e dar suporte ao campo.

A função da agricultura familiar, mantendo suas origens camponesas, atualmente, é continuar com suas lutas, com as conquistas que, por ora detém, ora se perde; persistir e manter o equilíbrio entre aquilo que há de encontro com a vida, a integração com o meio ambiente. Produzir alimentos, matéria-prima organizando agroindústrias, como laticínios, derivados proteicos, oferecer alimentos que se relacionam à soberania alimentar, lutar por uma política pública com mais coerência e oportunidade de melhores condições de vida para o trabalho, bem como condições de saúde e educação, são objetivos dos camponeses. E a educação está sempre presente (MÉSZAROS, 2008), em todos os locais, e especificamente nas escolas, que estendem seus conhecimentos a toda a comunidade.

Quem vive no campo traz em si o conceito de apego, de relação com a natureza. Camponeses e os que, por uma razão ou outra deixaram o campo, mas viveram suas infâncias nele, rememoram, e nesta, incorporam paixões que fazem se aproximar daquilo que proporciona a vida, a familiaridade, ao natural. Os alimentos, as frutas, os legumes, os hábitos, as festas, as tradições e o próprio sentar para apenas contar alguns “causos”, ouvir anedotas, delinear contos folclóricos, aproximar a vizinhança para conversar e dialogar, são hábitos próprios do campesinato. Esses e outros aspectos ajudam a construir a resistência do camponês.

O município de Restinga Sêca tem 07 escolas em ação no meio rural em 2022. A última a ser fechada foi desativada no ano de 2018. Das ativas no campo, duas estão há mais de cinco anos em constante ameaça de suspensão de suas atividades. Professores, alunos e a comunidade estão sempre enfrentando as ameaças de desativação. Esta instituição, que reúne a comunidade, tornando-se centro de atenção

daqueles que residem no campo, realça esperanças, conhecimento, confiança e aprendizagem.

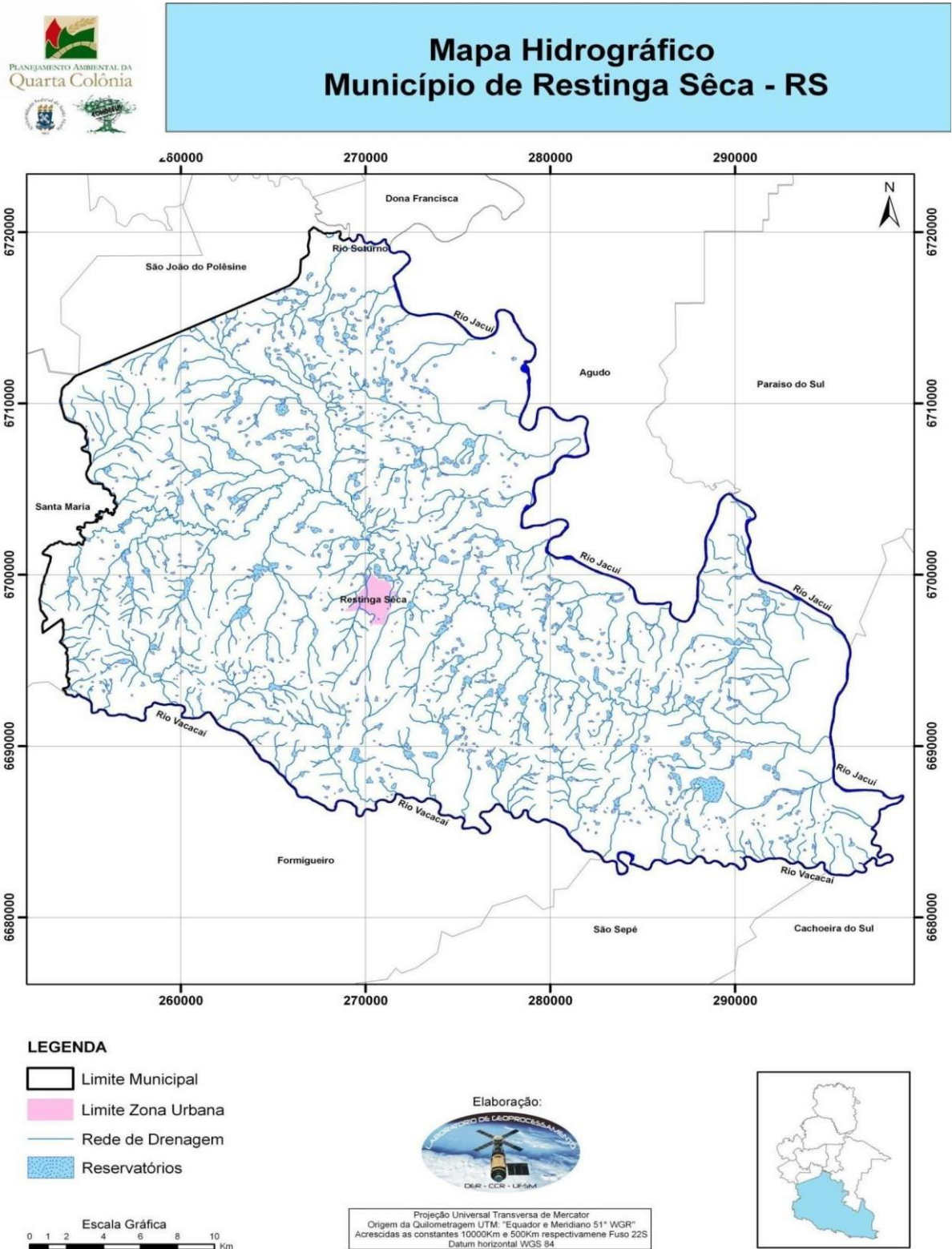
Restinga Sêca tem uma população rural bastante expressiva, chegando a 40% (ATLAS BRASIL, 2013) do total de residentes no campo. A agricultura familiar tem determinado, a exemplo de demais municípios, o cultivo de produtos de consumo interno, como feijão, milho, hortifrúti, fumo, leite e bovino de corte.

O município tem, em seu território, vários rios. Destacamos os rios Jacuí, Vacacaí e Vacacaí-Mirim, cujas margens são constituídas por terras de várzeas, propícias à produção de arroz, conforme Figura 10. O Vacacaí-Mirim atravessa o município em toda a sua extensão, cruzando as proximidades do meio urbano e delineando-se por entre as localidades centrais do município.

Antes da ocupação, no ano de 1925, Restinga Sêca, bem como toda a América Latina, estava sob a proteção das matas. Foi quando a atuação dos empresários da madeira, em conjunto com os governantes, passou a ocupar as terras latino-americanas e, conseqüentemente, as diversas regiões, entre elas a Região Central do Rio Grande do Sul. Neste contexto, as matas, inclusive as ciliares, passam a ser desconstituídas.

Em Restinga Sêca-RS, as matas cobriam quase toda sua área e, na localidade da Colônia Borges e outras, era densa e com árvores frondosas, mata atlântica. As margens dos rios estavam sob a proteção das árvores. Os proprietários de Sesmarias passaram a colonizar estas áreas e na seqüência as venderam para os descendentes de imigrantes, especialmente de origem italiana, que habitavam as terras dos municípios de Faxinal do Soturno, Silveira Martins, Ivorá e Dona Francisca. Os imigrantes alemães vieram diretamente para Restinga Sêca e demais municípios circunvizinhos, a exemplo de Agudo-RS. E, para o plantio, cortavam-se as árvores, que foram sendo embarcadas, conduzidas pelo Rio Vacacaí, rumo ao Jacuí até o Guaíba, chegando a Porto Alegre.

Figura 10 - Mapa Hidrográfico do Município de Restinga Sêca-RS



Fonte: Universidade Federal de Santa Maria. Departamento de Geociências.

Marquezan²⁰(2021) descreve que seu pai, juntamente com os vizinhos da Colônia Borges, efetuavam o trabalho de conduzir as toras até a Empresa Gerdau, Porto Alegre.

As árvores eram derrubadas a machado e cortadas em toras com serrote traçador. Arrastadas a boi por estreitas picadas rasgadas na mata virgem até a beira do rio onde eram embalçadas. Embalçar consiste em amarrar as toras umas às outras com várias voltas de cipó. As toras iam formando uma superfície plano que flutuava sobre a água fria e ligeira do Vacacaí no mês de julho. Oitenta, cem, até cento e cinquenta toras formavam uma “tira” (MARQUEZAN, 2021).

Depois de pronto, arrumado o estaleiro, era só aguardar a enchente, largar rio abaixo em direção a Porto Alegre. As árvores centenárias que a natureza demorou mais mil anos para produzir, em pouquíssimas décadas, foram sendo derrubadas. É neste período, posteriormente aos anos 40, que as escolas no campo tomam impulso. Ribeiro (2013) demonstra que:

A educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contorno mais definido, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para a indústria nascente (RIBEIRO, 2013, p. 166).

Qualificar a mão de obra era um dos princípios atribuídos pelos governantes à Educação Rural. Escolas no meio rural tinham o ensino até a 5^o série, mas, após os anos de 1971, passam a ter até a 4^o série, por meio da Lei 5.692/1971. Os imigrantes e seus filhos começaram a povoar as terras, muitos como proprietários, outros como peões das fazendas.

A população do campo vê-se cercada de ilusões e decepções com a saída dos vizinhos, dos parentes e a própria escola desativada. A cerca foi sendo construída, e a solidão encurralou os moradores que ainda permaneceram. E as terras que ainda conservavam parte das matas, rios, as sangas com suas margens ciliadas, passam, então, de forma discriminatória, a sofrer a ação das máquinas agrícolas. “O

²⁰ Reinoldo Marquezan - Professor aposentado do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Natural da Colônia Borges em Restinga Sêca. Fez os estudos básicos na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes na Comunidade Beirada. Seu pai era comerciante, e Reinoldo, então criança, conduzia a carroça carregada de mercadorias, açúcar, sal, farinha, arroz, feijão, utensílios domésticos, para as comunidades circunvizinhas, inclusive para a Parada Borges, onde estava a Escola Amaro Borges e para a Comunidade Sather Celestino Gomes, onde estava a Escola dos Ferroviários (Escola Nossa Senhora Medianeira). Entrevista concedida pelo Professor em 15 nov. 2021.

agronegócio é o modelo que o capitalismo estabeleceu há menos de um século e apresenta-se como único modelo de desenvolvimento possível para a agricultura. Esta pretensão do agronegócio é questionada a cada dia” (FERNANDES, 2017b, p. 11).

A agricultura verde fez com que as matas fossem substituídas por um outro verde, num período muito curto do ano. Além disso, a aplicabilidade de inseticidas e herbicidas é constante de acordo com a época do plantio, no decorrer deste, no combate aos insetos, no período da floração e da constituição dos grãos.

O controle da natureza” é uma frase que expia arrogância, nascida da era Neanderthal da biologia e da filosofia, quando se supunha que a natureza existisse para a conveniência do ser humano. Os conceitos e as práticas da entomologia aplicada datam, em sua maior parte, da Idade da Pedra da ciência. Nossa preocupante tragédia é que uma ciência tão primitiva tenha-se armado com as mais modernas e terríveis armas, e que, ao voltá-las contra os insetos, tenham-nas voltado também contra a terra (CARSON, 2010, p. 249).

Nas extensas planícies e várzeas, cercadas de rios (Figura 11), onde as escolas se faziam presentes, a desterritorialização das escolas e das comunidades, das paisagens verdes, das árvores, do predador natural dos insetos nocivos, fomenta a produção da soja. Parte das terras do município de Restinga Sêca estão sendo utilizadas no cultivo do arroz. As extensas várzeas que entremeiam o Rio Vacacaí, Vacacaí-Mirim e Jacuí foram, após o desmatamento, tornando-se cultivadas pelo sistema da orizicultura. Nestas, a constituição das escolas se fez presente, como a Willy Pollmann, a Ricardo Muller, a José Milanese, a Maximiliano Luiz Druzian, entre outras.

O agronegócio foi, em pouco tempo, dos anos 60 ao final dos anos 90, adquirindo as terras de várzeas, coxilhas e, com elas, as escolas, porém sem alunos, sem professoras.

Carson (2010) cita que, já na década de 50, nos Estados Unidos, os agentes químicos que dão origem aos chamados defensivos agrícolas, herbicidas, inseticidas, disseminavam-se no território norte-americano. E as consequências advieram em forma de enfermidade, aplicações rotineiras dos herbicidas e inseticidas, pois os insetos invasores se multiplicam e as ervas daninhas da mesma forma. O descontrole sobre a natureza paira sobre o território americano. E este descontrole segue o seu percurso por toda a América Latina. Há um aumento da produção de grãos, ou de

poucos grãos, porém, no balanço contábil, há um passivo ambiental e social muito acentuado.

O que fazem as multinacionais nos territórios onde elas escolhem intervir? Frequentemente destroem os territórios de forma irremediável e definitivo a fim de extrair recursos que lhes interessam. Mas ao mesmo tempo, elas destroem as referências dos homens que neles habitam, submetê-los a pressões e as formas de trabalho, que se assemelham mais a trabalhos forçados do que a um verdadeiro trabalho humano (SAQUET, 2015, p. 14).

É uma espécie de rede, de cadeia interligada em que as grandes empresas produzem fertilizantes, agrotóxicos, maquinários para serem aplicados nas lavouras. Mas, para que isto acontecesse, foi necessária mão de obra inserida no sistema de produção e no cálculo dos lucros das empresas, assim como, na sequência, a operação e aplicabilidade dos produtos no campo. Como há um excedente de mão de obra, em decorrência do próprio êxodo rural, a sua valorização remuneratória torna-se cada vez mais diminuída.

A cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa. O empobrecimento dos pequenos agricultores e o desemprego estrutural agudizam as desigualdades e não resta à resistência camponesa outra saída a não ser a ocupação da terra como forma de ressocialização. As ocupações de terras do agronegócio já começaram nas regiões onde esse modelo de desenvolvimento controla a maior parte território, concentrando riqueza e aumentando a miséria (FERNANDES, 2013, p. 145).

O autor nos faz perceber o que já sentimos, que o território em que estamos inseridos, no caso, Restinga Sêca, foi e está sendo transformado em imensas lavouras no cultivo da monocultura, os rios poluídos, e as matas cedendo espaço a poucos grãos. Além da desativação das escolas, o próprio ambiente padece. *“Água para consumo está contaminada, gerando sintomas como tonturas nos moradores e provocando a mortandade de peixes no rio”* (Depoimento de moradores nas proximidades do Rio Vacacaí-Mirim).

“A água, o solo e o manto verde da Terra formado pelas plantas constituem o mundo que sustenta a vida animal em nosso planeta” (CARSAN, 2010, p. 65). E na página 67, Carson argumenta “[...] que não existirão galos das campinas, nem a selva sem Artemísia.” E não existirá quero-quero sem os campos, nem pássaros sem as matas. E muito menos escolas sem alunos, sem professores, sem comunidade. O agronegócio suprimiu a mata; virou e revirou a terra, desconstituiu a relva verde das

matas que cobria a terra. No início, anos 40 e 50, foi utilizada a mão de obra camponesa, mas, em seguida, esta foi lançada para os meios urbanos. Com ela foram as escolas, mas não houve acréscimo nas vagas escolares urbanas proporcionalmente ao número de alunos excluídos do campo, destituídos das escolas, poucas foram construídas. Porém, há crianças no meio rural que permanecem com o afã de ficar no campo e nele tecer a existência, amar, gostar, conviver, estudar.

A desterritorialização conduziu camponeses para além de seus espaços, mas a reação permanece na história, no presente e no campo. Os movimentos reagiram na busca da reterritorialização, como nos movimentos pela terra e políticas, que, mesmo tímidas, são conquistadas no intuito de melhores condições de permanência e na conquista de terras. Bem colocado pelo autor Ariovaldo Umbelino de Oliveira na sequência:

Vive-se no Brasil, cotidianamente, a rebeldia dos camponeses no campo e na cidade. Na cidade e no campo eles estão construindo um verdadeiro levante civil para buscar os direitos que lhes são insistentemente negados. São pacientes, não têm pressa, nunca tiveram nada, portanto, apreenderam que só a luta garantirá no futuro, a utopia curtida no passado. Por isso avançam, ocupam, acampam, plantam, recuam, rearticulam-se, vão para as beiras das estradas, acampam novamente, reaglutinam forças, avançam novamente, ocupam mais uma vez, recuam outra vez se necessário for, não param, estão em movimento, são movimentos sociais em luta por direitos. Têm a certeza de que o futuro lhes pertence e que será conquistado. (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

A natureza de quem trabalha a terra lhe proporciona o renascer, o germinar, o crescer e os frutos. Junto com o crescimento, vem a motivação para os filhos estudarem e reconhecerem-se como cidadãos. E os movimentos em defesa das escolas surgem, mesmo que, muitas vezes, pareçam camuflados, eles existem e clamam para as escolas fazerem parte do seu local, do cotidiano, do viver.

A Figura 11, irmãos camponeses, uma fotografia do ano de 1969, traz um período em que o êxodo rural estava acontecendo de forma acelerada. A mecanização, a pulverização, a aquisição das terras por empresários rurais e urbanos se deu de maneira agressiva. Tais fatores levaram as escolas do campo a verem suas crianças migrarem para as escolas-núcleo e urbanas, e posteriormente, quase só às urbanas. O campo foi ficando com bem menos pessoas, mas a resistência também fez parte, algo inerente à natureza humana, vegetal, dos próprios animais e minerais.

Na fotografia abaixo, o primeiro faleceu de maneira trágica aos 32 anos de idade em acidente de trabalho, em um trator agrícola; o segundo, de mão no bolso, escreve esta tese, Geo, terra; o irmão bebê, o do meio, agricultor, camponês; a irmã mais alta reside em Marau-RS; e a da direita é trabalhadora rural, camponesa. Detalhes: sapatos sem cadarços.

Figura 11 - Irmãos Camponeses



Fonte: arquivo do pesquisador. Fotógrafo: Osmar Bianchin (1969).

A luta precisa mostrar variadas possibilidades de conhecer e de fazer ciência, ou seja, desconstruir a ideia de que a ciência deva dominar a natureza e produzir uma ciência que compreenda o cuidar da natureza (ZIMMERMANN, 2019, p. 140).

Ao defender a produção deste espaço como o território epistemológico camponês, que vem sendo produzido pelas relações interculturais entre os movimentos sociais do campo (MST, Via Campesina, etc.), escolas do campo, universidades (cursos superiores em educação do campo), instituições e comunidades, casas familiares rurais, escolas familiares agrícolas e o espaço de vida dos egressos, conhecimentos que possam ser validados pela estrutura, pela origem, pelo método e pela possibilidade de transformação do próprio conhecimento (formalização que liga experiência e conhecimento científico) e da vida dos envolvidos.

Nesta direção, no próximo capítulo, trazemos as escolas no e do campo em Restinga Sêca, tecendo uma abordagem sobre elas no sentido de contrapor as que foram desativadas, desterritorializadas.

4 ESCOLAS NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA-RS

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO LEGAL AO REAL

Neste capítulo buscamos reconhecer a importância das escolas ativas no campo de Restinga Sêca e as interfaces na resistência ao não fechamento das escolas. Primeiro, apresentamos algo relacionado a legislações. Além das medidas, os sujeitos do campo conseguiram, por meio de pressões, um marco legal: a incorporação ao artigo 28 da Lei n. 9.394 (1996), parágrafo único, visando a dificultar o fechamento de escolas em áreas rurais (camponesas) em todo o Brasil. A Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

O art. 28 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte **parágrafo único: Art. 28. Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (NR), (BRASIL, 2014).

Infelizmente, a campanha não surtiu o efeito esperado, apesar de ter sido aprovada uma lei, em 2014, que obrigou a realização de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas (ALENTAJANO; CORDEIRO, 2019). Acrescente com dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos. São quase 4 mil escolas por ano; situação mais grave é no Nordeste, com mais de 40 mil unidades encerradas no período.

Nos artigos 23, 26 e 28, a LDB 9.394 está direcionada à especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No caput do artigo 28 da LDB:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Segundo a Constituição Brasileira de 1998, no seu art. 205, a educação é direito de todos, é dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É direito dos povos do campo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069, de 1990, institui, no art. 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua Residência.

Próximo a sua residência, está sacramentado na legislação, porém a sua prática deixa a desejar, pois as crianças são deslocadas de suas residências por meio do transporte escolar para as escolas no meio urbano.

E o art. 54 deixa comprometido que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Desde abril de 2013, o ensino médio é obrigatório no Brasil. Até esta data, a constituição brasileira considerava obrigatório apenas o ensino fundamental, e os pais deveriam matricular seus filhos na escola aos seis anos. A partir de então, tornou-se necessário o ingresso das crianças aos quatro anos de idade na chamada pré-escola (educação infantil), e a sua permanência na escola até os 17 anos, quando devem finalizar o terceiro ano do ensino médio.

No Brasil, mais da metade da população adulta, com 25 anos ou mais, 52,6%, ainda não completou o ensino médio, conforme pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) de 2018. Apenas 47,4% dos brasileiros com 25 anos ou mais completaram a educação básica obrigatória (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Segundos dados da OCDE (2019), no Brasil, a proporção de pessoas com doutorado é de 0,2% da população. A média dos países que compõe a OCDE é de 1,1%. E com referência ao mestrado, o Brasil também fica bem distante da média. O país tem apenas 0,8% de população entre 25 e 64 com mestrado, enquanto a média dos países integrantes da OCDE é de 13%. Esses baixos índices estão ligados também ao baixo número de brasileiros com acesso ao ensino superior: só 21% da população entre 25 a 34 anos tem diploma de educação superior, dados da Revista planeta (<https://www.revistaplaneta.com.br/>). Essa discrepância pode piorar ainda mais nos próximos anos, já que o governo federal vem retirando o financiamento de pesquisas e retirando verbas da educação. Isso somado à Emenda Constitucional, EC-95 de 2016, que congela os investimentos públicos por 20 anos.

O Decreto nº 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). No município de Restinga Sêca, não tivemos Reforma Agrária, mas camponeses que migraram para as cidades, em nome desses e dos demais, estão assentados em algum recanto desse país. Então, o Decreto tem sua extensão às Escolas no Campo em todo o território nacional. E estão elencados no art. 1ª, § 1º, inciso I:

- I - **populações do campo**: 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; e
- II - **escola do campo**: 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.

O Art. 4º do Decreto enfatiza a coerência de se construírem escolas no campo, de povoar, deslocar para o campo, reterritorializar o campo com Reforma Agrária, crianças na escola, manutenção e estrutura aos agricultores que estão na atividade agrícola, correlatas e afins.

- V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.

O PRONERA, ao garantir acesso à educação superior para os sujeitos do campo em diferentes áreas do conhecimento – com curso de Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Comunicação, Enfermagem, entre outros, foi consolidando a possibilidade e exequibilidade dessa modalidade de oferta.

No entanto, o decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), “enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas” (CALDAS, 2020).

A autora do Jornal Brasil de Fato descreve que, na reestruturação, o governo extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, voltado para a formação de estudantes do campo.

“É um projeto político de extinção da população rural, vindo de um governo que menospreza a educação, a leitura e o conhecimento” (MOREIRA, 2019a). Depoimento de uma advogada recém-formada, historiadora e ativista da Comunidade Quilombola: “Não é hora de choro. É hora de fortalecer ainda mais os espaços de fortalecimento da educação”.

Preocupados com a situação do Pronera, os integrantes do Fórum Nacional de Educação no Campo divulgaram nota em defesa do direito da população camponesa à educação no seu local de trabalho. “O decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação.” Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam, diz o texto.

4.1.1 Os interpostos da Educação no Campo

Restinga Sêca, tendo sete escolas no campo, constitui uma ação para continuar com as atividades educativas e ampliar a educação no campo. Na Primeira Conferência Nacional por uma Educação no Campo, declarou-se: “Acesso de toda a população a uma Escola Pública, gratuita e de qualidade, desde a Educação Infantil

até, pelo menos o Ensino Médio, já colocando no horizonte as demandas ao Ensino Superior, Pós Graduação” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2011, p. 50).

Ter escolas nos territórios camponeses significa oferecer ao sujeito do campo o direito à educação, o direito ao conhecimento, disponibilizar a este a oportunidade de desenvolvimento social e econômico em conjunto com a valorização cultural. Significa garantir-lhe dignidade, sem a necessidade de se deslocar de seu lugar de origem e de perder sua identidade, criada junto à terra (SILVA, 2015, p. 123).

Nenhuma escola a menos no campo e na cidade, esta é a luta da Educação do Campo com cursos em mais de 40 instituições de Ensino, nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES).

Em 1998, foi instituída uma coordenação nacional, constituída pelos seguintes organizadores: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB); Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Juventude (UNICEF); e Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), destinada a preparar a “Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”. Nessa foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, para manter a luta pelo direito à educação aos povos que vivem no campo, uma educação com qualidade, a partir de sua realidade, considerando a sua cultura, seus conhecimentos, enfim, os desafios e contradições da sua vida na sociedade capitalista.

A luta pela Educação do Campo é a busca pelo direito de estudar próximo de onde se vive, a partir de sua realidade, conectando-se aos aspectos econômicos, políticos e sociais mais amplos. Com isso, a luta por uma educação do campo passa por se contrapor à lógica dominante, gestada pelo Estado, de fechar escolas, com a justificativa da necessidade de cortar gastos.

Sabemos que é por meio de muita união que nossas conquistas se efetivam. Comunidade, educandos e educadores, juntos pelo direito à Educação. 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 (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, s/p).

Constatar, explicar, alertar, conclamar e propor formas de enfrentamento é nosso propósito neste texto. Alertar e conclamar os que estão na luta pela reforma agrária popular, que têm em si um modelo de desenvolvimento agrário que defende a agroecologia, a agricultura familiar e o campesinato. Mais do que nunca é necessário resistir, lutar e avançar frente a esse crime que continua sendo executado – o crime de fechar escolas do campo. Este é um crime contra a nação brasileira que continua e precisa ser interrompido e revertido (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45).

Mas o caminho é a mobilização popular, a permanência das escolas no campo e a viabilidade, através de políticas públicas no sentido de permanência e formação de novos camponeses, para, então, propiciar o povoamento do campo. Para Caldart:

a presença da escola no campo se apresenta como elemento base para o fortalecimento dos trabalhadores em seus territórios. A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da educação do campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta (CALDART, 2012, p. 262).

Relatamos audiência pública em Alegrete/RS sobre fechamento de Escola do Campo (ANEXO L), em que a comunidade se coloca contra o fechamento da escola, atitudes que também se manifestaram ao fechar escolas em Restinga Sêca-RS e nas diversas comunidades dos mais de cinco mil municípios espalhado pelo Brasil.

Com exceção da atual administração municipal, todos se colocaram contra a cessação da escola. Ouvimos depoimentos emocionantes de muitos presentes que demonstraram a importância do espaço para a comunidade, pois ali são realizadas outras atividades além da pedagógica como por exemplo: Encontros, mutirões de saúde, reuniões, etc. (Audiência Pública em Alegrete, 26/02/2014).

No mesmo caminho em que as escolas são fechadas, tanto do campo, e também nas cidades, há os seminários, as ideias que buscam enfrentar, andar pelos mapas do campo e delinear a defesa em relação às escolas. No Pará, Figura 12, são realizados 04 anos sequenciais de seminários em protesto à desterritorialização das escolas, propondo alternativas para a manutenção e ampliação das escolas no campo.

Figura 12 – Seminários contra o fechamento de escolas



Fonte: Organização dos Seminários no Pará/2018 a 2021.

O informativo do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP, 2021) traz uma importante conquista das escolas do campo. Em Inhangapi (município do Pará) houve vitória dos Movimentos da Educação do Campo e Quilombola do Pará (ANEXO M). Foi decretado nulo o ato de fechamento das escolas do campo e quilombolas no município. No dia 15 de março de 2021, ocorreu a sessão online em que o Desembargador considerou improcedente o ato da Secretaria Municipal de Educação de Inhangapi de fechamento de 19 escolas rurais, entre elas quatro escolas quilombolas, no ano de 2019. Procedimento dado em razão da Ação Civil Pública do Ministério Público Estadual.

Essas comunidades poucas vezes são ouvidas ou consultadas, mas sempre comunicadas quanto ao fechamento, com a justificativa assentada em resoluções de âmbito estadual ou municipal, que são formuladas em desacordo com o que estabelece a legislação nacional, sob a justificativa de promover a modernização do sistema educacional e a racionalização dos recursos educacionais.

4.2 RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“O Importante é que a Educação do Campo ainda jovem e cheia de vida está crescendo”.
(Bernardo Mançano Fernandes)

A diferença fundamental entre o PQA: paradigma da questão agrária, e o PCA: paradigma do capitalismo agrário, é a perspectiva de superação do capitalismo. No

PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo.

Neste sentido a educação do campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a educação rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

“Sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características, marcadamente alheias à cultura do campo, das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.” (CALDART, 2011, p. 11). E em Restinga Sêca, algumas escolas conseguem manter-se no campo, conforme demonstrado no mapa da Figura 13 (Mapa das Escolas do Campo em Restinga Sêca-RS, abaixo), em um número significativo. Mas também significativos e alçados pelas autoridades municipais, executivo e legislativo, são os números de alunos que utilizam o transporte escolar, do campo para as escolas do meio urbano.

Bisognin (2020, p. 306), reportando-se aos informes sobre a Secretaria Municipal da Educação (SME) em relação ao transporte escolar no ano de 2016, demonstra que eram sete veículos próprios realizando os dez trajetos; cinco trajetos por passagens; nove trajetos por Km rodados no município de Restinga Sêca, transportando 1.120 alunos por dia. Os ônibus percorriam aproximadamente **1700km/dia**. Em 2022, considerando o período de Pandemia, o número de estudantes transportados foi de, aproximadamente, 1.110 conduzidos pelo transporte escolar, sendo onze trajetos realizados pela Prefeitura Municipal, nove de dia e dois à noite, sete por km rodados e cinco por passagem (SME, 2022).

A reação em relação à desterritorialização das comunidades campesinas é algo que vem acontecendo com o tempo. Há um processo de crescimento e declínio, dependendo dos grupos que surgem nas comunidades envolvidas e da capacidade política deles junto com os gestores municipais. Surgem diversas manifestações, e entre elas, os trabalhos acadêmicos, que demonstram a inquietação da sociedade em perceber que as resistências se manifestam nos diversos conteúdos, entre eles os da escrita.

Este movimento pretende instigar mais pesquisa, mais dissertações e teses nos programas de pós-graduação. E, sobretudo, lutar por maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes de jovens e adultos que trabalham e vivem no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 9).

Ao efetuar estudos sobre o Estado da Arte, ainda na introdução do trabalho, tem-se demonstrado alguns trabalhos constituídos de dissertações e teses que foram elaborados abordando o assunto da Desativação, Desterritorialização, Fechamento de Escolas no Campo. No ano de 2015, quando então defendia a Dissertação sobre as Escolas Desativadas no Município de Dona Francisca, havia poucos trabalhos que tratavam sobre o assunto, eles estavam surgindo. Um demonstrativo de que a comunidade acadêmica não está alheia ao fato, e o Curso de Licenciatura sobre a Educação do Campo, pós-graduações em Geografia, Educação, História, Ciências Sociais, em síntese, disciplinas sociais e humanas, têm impulsionado muitos debates, muitos artigos e trabalhos de Pós-Graduação abordando as mazelas acontecidas no campo. Pereira (2017) manifesta algo que vem tendo repercussão na educação do campo.

Ao refletir sobre a realidade historicamente produzida, é possível apreender que as iniciativas governamentais contribuíram de forma significativa para a fragilização da escolarização dos trabalhadores vinculada à identidade cultural. No campo, esta condição se revela no formato de uma concepção intitulada Educação Rural imbuída de interesses do capital. Concomitantemente a classe trabalhadora organizada construiu inúmeros espaços de resistência para materializar uma sociedade mais justa para todos, incorporando uma dinâmica contra-hegemônica. Esta iniciativa deu início à construção da concepção Educação do Campo que concentrou inúmeras conquistas, desde as pautas nos espaços de governabilidade até as políticas educacionais. Nesta lógica compreende-se a coexistência de duas concepções de educação distintas (PERREIRA, 2017, p. 19).

Na mesma direção, Freitas, em seminário sobre fechamento das escolas (ANEXO I), em relação a suas falas, deixou-nos instigados e esperançosos de que nada é retilíneo, nada é feito sem que haja o contraponto. E a educação se manifesta, contradiz ao sistema atual imposto, as escolas do campo afirmam que a permanência é um direito, um investimento para as crianças e jovens do campo. Também ressaltamos (ANEXO J) a minha participação neste IV Seminário realizado no Estado do Pará, algo que vem se somar a tantas preocupações com fechamento de escolas no país e também nos países circunvizinhos.

4.2.1 Geografia escolar na resistência contra o fechamento de escolas no campo

O estudo da Geografia deve ser prazeroso e relacionado com experiências concretas do mundo real vivido pelo aluno no seu espaço cotidiano, pois assim a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas que contribuem para promover o desenvolvimento cognitivo (MARTINS, 2011, p. 67).

A Geografia escolar como ciência tem perspectivas teóricas importantes, para contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa, isso também é afirmado por Souza (2012, p. 194). Suscintamente, busca-se analisar os elementos que nos levaram a destacar a Geografia escolar, que está expressa nos currículos oficiais para o ensino de Geografia e nos livros didáticos ligados a esse componente, os quais vêm contribuindo para uma não valorização da identidade territorial camponesa, uma vez que neles estão presentes as dualidades e hierarquias que apresentam a cidade como um território superior ao campo, assim como uma hierarquia que coloca o território do camponês inferior ao território do grande produtor capitalista.

O momento político em que nos encontramos enquanto professores de Geografia é desestimulador, nem autonomia temos de expor determinados conteúdos de forma crítica, levando o aluno a refletir sobre os processos vigentes que consolidaram determinada questão. É um período muito grave, onde o aceito, principalmente na educação básica é a consolidação de práticas controladoras.

Outros fatores vêm contribuindo para isso, entre eles, está uma formação docente de caráter pouco reflexivo e identidade profissional vacilante, somada às mazelas impostas à profissão docente (baixos salários, péssimas condições de trabalho, jornada de trabalho extensa, etc.).

Nesse processo, o método tradicional de cunho descritivo, que marcou a Geografia acadêmica, permaneceu, e ainda permanece, como práxis na sala de aula. Nesse método, observam-se as análises unidimensionais de cunho positivista. A dialética e a totalidade, nas análises dos fenômenos, não eram tomadas como elemento essencial, afinal, esse saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva a mera listagem e conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural (PEREIRA, 1999, p. 30).

Nos estudos ligados ao campo, é na década de 1970 e início da década de 1980, que a Geografia agrária passa a dar novos rumos na forma de ver e estudar o campo, dando ênfase a questões mais sociais, ampliando assim, as análises ligadas ao campo, uma vez que a dimensão social passa a fazer parte dos estudos ligados a esse território (SOUZA, 2012, p. 199).

Assim, é preciso lembrar que a Geografia está presente no território material e imaterial da escola, portanto também em seu entorno, formado por sua comunidade escolar, desse modo, podemos perceber a Geografia ora alienante ora libertadora, assim como a escola, cuja característica é também o movimento, faz-se por meio de uma Geografia escolar, logo, a dinâmica estrutural e pedagógica da escola é também resultado de uma Geografia. Ainda, como componente curricular podemos ver a Geografia escolar se materializar por meio de currículos oficiais, ocultos, e por aqueles currículos que se efetivam nas práxis dos professores (SOUZA, 2012, p. 203).

“A ciência Geográfica tem a responsabilidade de contribuir intensamente com as leituras das diferentes análises”, assim expressa Fernandes (2008c, p. 12). Inclusive, ao abordar território como fator vinculado a quem trabalha no campo e deste faz sua vivência, sua atuação, sua cultura, sua economia. E os agentes educacionais quando então qualificados, cientes dos conteúdos a serem ministrado, e que fazem da prática do magistério algo para libertar e ser liberto das agruras no meio campesino.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação. O segundo, em que transformando a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

Esta libertação está associada ao mecanismo social e a referência à Educação do Campo está demonstrada nas atitudes do Educador e do Educando das escolas do campo, como vem sendo demonstrado através dos cursos ministrados dentro das próprias licenciaturas. O agricultor permanece no campo para buscar condições de se reconhecer livre, desamarrado e de vivenciar uma vida de camponês, guardião da terra, dos produtos plantados e colhidos, de aperfeiçoar-se através do ensino, da educação escolar, interagindo socialmente, com seus vizinhos, com a comunidade, com os consumidores urbanos, e com estes nas trocas de experiências e vivências.

4.3 ESCOLAS NO CAMPO EM RESTINGA SÊCA

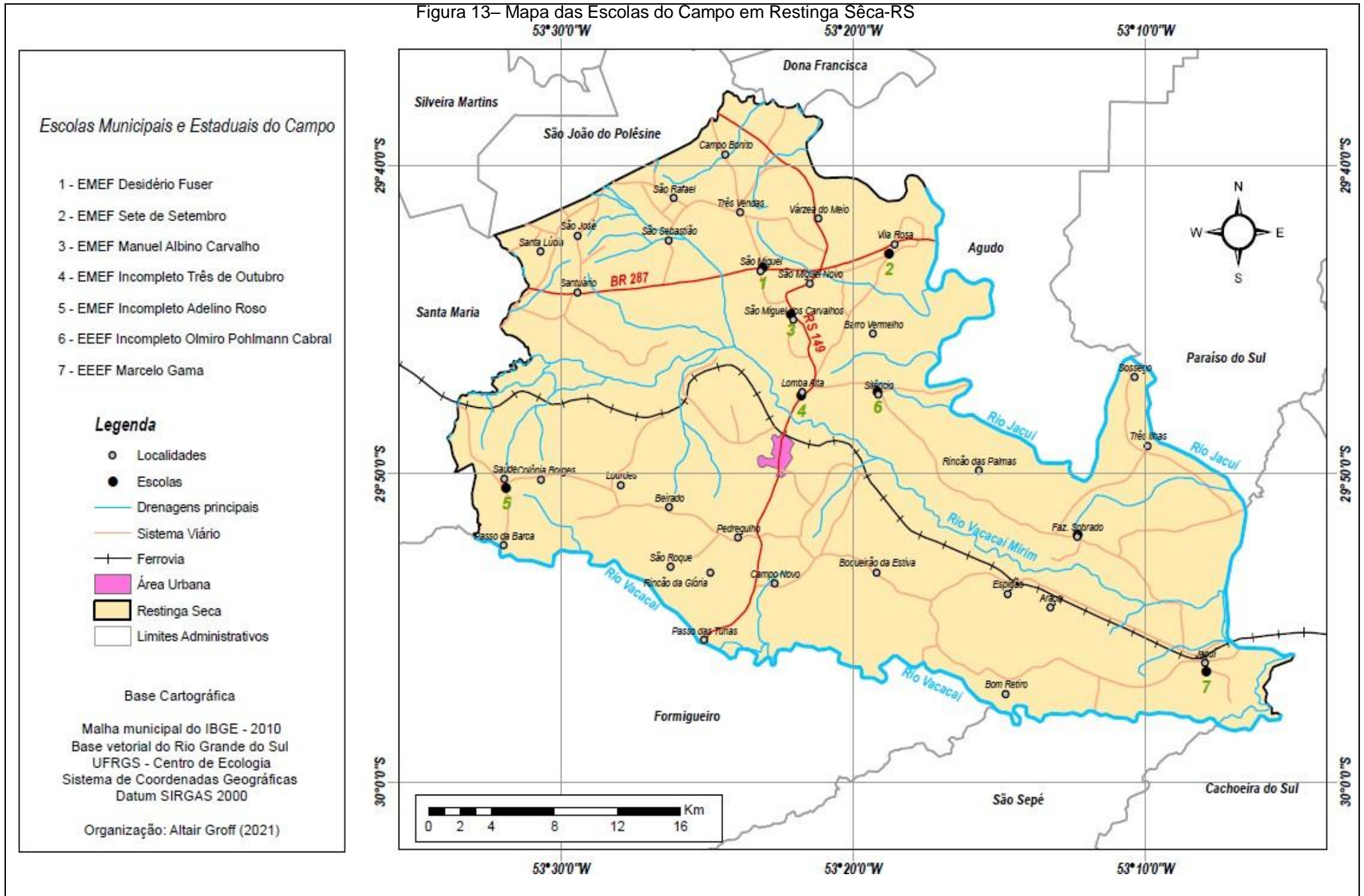
Com uma população de aproximadamente 17.000 habitantes, os números nos indicam que as escolas, atualmente, acolhem, no perímetro urbano, uma percentagem bastante alta de alunos da cidade e do campo. As escolas que permanecem com atividades escolares no campo estão centradas num perímetro rural que perfaz comunidades circunvizinhas, como São Miguel, São Miguel dos Carvalhos, Vila Rosa, Lomba Alta e Silêncio. Nas demais localidades, há duas delas, uma estadual, a Escola Marcelo Gama, com o ensino fundamental completo; e uma municipal, a Escola Adelino Roso, até o quarto ano, que se localizam em pontos mais distantes do centro urbano.

A Figura 13, na sequência, mostra um Mapa das Escolas do Campo em Restinga Sêca. Observa-se que, em torno do Centro Urbano, estão localizadas as escolas do campo, num raio de, no máximo, 25 km, à exceção de duas delas. Resta, dessa forma, uma imensidão de espaços vazios de escolas e de residências, de moradores. Fernandes (2008b, p. 50) sintetiza que “a cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa.” E este processo em Restinga Sêca se deu de maneira bastante acentuada.

Estas escolas que estão no campo são em número significativo e precisam de apoio, de organização e de movimento da comunidade circunvizinha, das comunidades acadêmicas, instituições públicas, movimentos sociais ligados à educação, a terra, para mantê-las em funcionamento.

É necessário contextualizar os processos territoriais em cada período e lugar, em constante movimento contraditório de mudanças e permanências, porque, como Raffestin (1993, p. 153-154) afirma, apesar de estarem sempre presentes, as *tessituras, nós e redes*, ou, os elementos e fatores constituintes do território, podem ser diferentes de uma sociedade para outra. O que muda e/ou permanece, para cada período e/ou momento e lugar, é o arranjo social, espacial e territorial, através das formas e conteúdos que este arranjo assume. Assim, para cada propósito de pesquisa e para cada processo territorial, podemos ter uma abordagem mais coerente com o acontecer geográfico.

Figura 13 - Mapa das Escolas do Campo em Restinga Sêca-RS



Entre as escolas do campo de Restinga Sêca que continuam territorializadas, cinco são municipais e duas estaduais. Essas escolas constituíram territórios nas comunidades que as acolhem e continuam territorializando os campos. Fernandes (2008b), nos seus diversos escritos, enfatiza que a educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc. são relações sociais constituintes das dimensões territoriais.

Primeiramente, podemos destacar o sentido etimológico de território. A palavra território deriva do termo latim terra e corresponde ao termo *territorium*. Este se constrói pela adição à terra do sufixo *torium*, que designa o lugar de um substantivo qualquer: dormitório, lugar de dormir; território, lugar da terra, âmbito terrestre localizado. O que se enfatiza com o sufixo é o sentido de localização do termo original é a localização de uma determinada porção do espaço envolvendo superfície, formas e limites (SAQUET; SANTOS; VALE, 2005, p. 12).

Foi nesta superfície, neste *territorium*, que as escolas do campo se estabeleceram e foi nele que ocorreu a saída dos camponeses e o concomitante fechamento das escolas.

Podemos acompanhar o número de matrículas nos anos de 2018 a 2021 nas escolas territorializadas no campo de Restinga Sêca no Quadro 11, a seguir. Há um número expressivo de alunos frequentando as salas de aula, gerando a proximidade com os professores, gerando emprego, a proximidade em suas residências, e com os afazeres de seus pais, irmãos, vizinhos, enfim com o campo, com uma qualidade de vida distante dos aglomerados urbanos.

Os números demonstrados no Quadro 11 servem para se rever e pensar estratégias de uma Educação do Campo. Pois o campo é lugar de desenvolvimento, de convívio, de discernimento, de continuidade nos estudos. Citação das professoras Antunes; Farias (2012) quando se recorre a estudos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sinalizam:

se ocorressem melhorias e investimentos nas escolas rurais, as classes multisseriadas seriam uma boa alternativa. Atenderiam as demandas destas populações, no sentido de oferecer escolas próximas do local de moradia dos alunos, onde a comunidade local atuasse de forma mais participativa nas atividades da escola e de seus filhos (ANTUNES; FARIAS, 2012, p. 122).

Quadro 11 - Matrículas 2018 a 2021 - Escolas do Campo - Restinga Sêca

Escola	Ano	Educação Infantil	Pré A Pré B	Anos Iniciais 1º ao 5º ano	Anos Finais 6º ao 9º	Total
E.M.E.I.E.F Dezydério Füzer São Miguel Novo	2018	-	14	54	43	111
	2019	-	13	57	56	123
	2020	-	19	53	61	135
	2021	20	19	63	49	151
EM.E.I.E.F Sete de Setembro Vila Rosa	2018	-	23	66	48	137
	2019	-	17	59	57	133
	2020	-	13	54	58	125
	2021	-	19	45	44	108
EM.E.I.E.F Manuel Albino Carvalho – São Miguel	2018	-	26	53	42	121
	2019	-	23	44	34	101
	2020	-	15	57	36	108
	2021	-	21	49	38	108
EMEF Adelino Roso Colônia Borges	2018	-	12	1º ao 5º ano 13	-	25
	2019	-	08	1º ao 4º ano 12	-	18
	2020	-	04	1º ao 4º ano 11	-	15
	2021	-	04	1º ao 5º ano 14	-	18
EMEF Três de Outubro Lomba Alta	2018	-	19	1º ao 3º ano 18	-	37
	2019	-	30	1º ao 3º ano 14	-	44
	2020	-	26	1º ao 3º ano 14	-	40
	2021	-	12	1º ao 3º ano 23	-	35
EEEF Olmiro Pohlmann Cabral Silêncio	2018	-	-	1º ao 3º ano 18	-	18
	2019	-	-	1º ao 3º ano 17	-	17
	2020	-	-	1º ao 3º ano 13	-	13
	2021	-	-	1º ao 3º ano 13	-	13
EEEF Marcelo Gama ²¹ Estação Jacuí	2018	-	15	40	44	99
	2019	-	12	46	43	101
	2020	-	14	36	39	89
	2021	-	19	33	29	81
Total	2018	-	109	262	177	548
	2019	-	103	249	190	542
	2020	-	91	238	194	523
	2021	20	94	240	160	514

Fonte: SME de Restinga Sêca e Direção Escolar (2021).

²¹ A partir do ano 2018: ano de início do anexo da Escola Estadual Marcelo Gama, com a EMEI Professor Edwaldo Bernardo Hoffmann localizada na cidade de Restinga Sêca. A Prefeitura custeia os professores, transporte, e outras despesa e a Escola Estadual cede o espaço, o prédio para as atividades escolares.

A Escola de Ensino Médio de Restinga Sêca, EEEM Érico Veríssimo, possui 501 estudantes (Secretaria da Escola, 2022). Destes, temos um percentual de 44% de alunos advindos do campo, sendo que 29% são de escolas do campo que possuem o ensino fundamental e 15% de alunos que frequentam o ensino fundamental em escola urbana.

Outras escolas poderiam estar em funcionamento no sistema núcleo, a exemplo da Escola Cândido Alves Fagundes, Escola Ana Grigoletto, Escola Celestino Gomes e outras com crianças que ocupam o transporte escolar diariamente.

Nos itens seguintes, apresentamos as sete escolas no campo de Restinga Sêca, buscando enfatizar a importância de mantê-las em funcionamento e de ampliar o número de instituições de ensino no campo.

4.3.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Olmiro Pohlmann Cabral – Silêncio

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Olmiro Pohlmann Cabral instalou-se em Restinga Sêca-RS na Comunidade do Silêncio em 06 de setembro de 1951, sendo transferida do 1º Distrito de Candelária, onde fora criada em 07 de janeiro de 1939. Sua transferência para Restinga Sêca se deu por meio da articulação do Senhor Olmiro Pohlmann Cabral e, até o ano de 1981, ela era denominada Escola Rural de Silêncio. A partir desta data, com o falecimento do Senhor Olmiro, também doador do terreno, a comunidade passou a se denominar Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Olmiro Pohlmann Cabral (Figura 14).

Figura 14 - EEEF Olmiro Pohlmann Cabral, Comunidade do Silêncio



Fonte: Direção da EEEF Olmiro Pohlmann Cabral (2020).

Na visita à escola, tive a satisfação de encontrar egressos da UFSM que residiram na Casa de Estudantes Universitários (CEU II) no mesmo período em que eu residi, sendo professores e o diretor da Escola do Silêncio, com atuação constante e comprometida com o aluno, com a comunidade, enfim, com a escola. O Diretor Professor João Carlos Dias Trindade foi designado para esta função no ano de 2010, nela atuando até 2021. O diretor expõe que há consenso de que, na escola, existe a prática do trabalho coletivo, entre comunidade, estudantes e docentes. Enfatiza que os educandos, na grande maioria, são respeitosos e, ao serem estimulados no ambiente escolar, manifestam-se criativos, receptivos e participativos. Saquet, Santos e Vale nos trazem definições de território que permeiam a unicidade de atividades na comunidade.

O território, quando discutido, é permeado de precauções, pois pode ser empregado com vários sentidos, em diferentes momentos e por diferentes teóricos e estudos. Porém, do ponto de vista da explicação geográfica, o território deve ser analisado como resultado de um processo de forças, de relações e produções interconectadas, da articulação mútua dos aspectos econômicos, políticos e culturais, e, destes com a natureza nata, no tempo e no espaço, predominando ora uma(s), ora outra(s) dimensão(sões), em cada lugar e momento e/ou período histórico (SAQUET; SANTOS; VALE, 2005, p. 24).

“Os alunos da Escola são provenientes de famílias rurais, pequenos agricultores, ou arrendatários. Filhos de fumeiros e/ou empregados na agropecuária, diaristas de lavouras de fumo, soja ou arroz e a maioria dessas famílias são de baixo poder aquisitivo. Porém, constituem seus pomares, hortas, criam pequenos animais, têm vaca de leite” (Diretor da Escola, 2020). E as famílias, mesmo encontrando dificuldades para estar presentes nas reuniões e festejos escolares, esforçam-se para tal fim, especialmente no que diz respeito ao encerramento do ano letivo, homenagem às mães e aos pais, à família e outras datas. Um processo de constituição do local, no espaço em que a territorialização se efetua nos atos escolares, em que a integralidade entre comunidade, alunos, servidores públicos se perfaz na busca de uma vida mais digna, mais igualitária e com elevação da autoestima de todos os integrantes da instituição.

A Associação Círculo de Pais e Mestres constitui um apoio à Escola, representada pelos pais, professores e alunos, apresentando-se de forma atuante nas suas funções consultivas, deliberativas e nas questões financeiras e como fiscalizadora do processo administrativo e pedagógico.

Na continuidade de nosso diálogo, o Diretor da Escola do Silêncio relata que, anteriormente a sua gestão, eram frequentes as manifestações do estado em fechar a escola e ou reduzir as turmas. Os pais e professores tomaram conhecimento da intenção de não mais oferecer o 5º e 6º anos, e manifestaram-se contra. Foi articulado um trabalho político, lançado manifesto dos responsáveis em não aceitar tal medida. Foram feitas diversas manifestações da comunidade escolar e circunvizinha contra o fechamento da escola, contra o fechamento de turmas. Em ofício dirigido ao Promotor Público foi manifestada a discordância à proposta do estado em ser atendido todos os anos por um único professor. Entretanto, o estado, mesmo diante das manifestações, retirou o 5º e o 6º ano da Escola (ANEXO H, Solicitação da Comunidade Escolar e Promotoria).

“Ultimamente, especialmente durante a pandemia, acalmou a ânsia de fechar ou municipalizar. A Prefeitura tem interesse em municipalizar a escola, uma vez que a localização geográfica se dá próximo ao meio urbano” (Professor João, 2021). O professor referencia que a estrutura da escola é favorável ao acolhimento das crianças. E a comunidade escolar se coloca favorável à municipalização, uma vez que se torna difícil o estado continuar mantendo-a, pelas razões por ele manifestadas.

As dificuldades são uma constante. Além de lutar contra o fechamento de turmas e da própria escola, a direção tem o encargo de gerenciar os recursos que exigem aplicação e prestação de contas. Além disso, a única professora da Escola Olmiro Pohlmann é contratada.

O diretor nos relata que ninguém se candidata à Direção da Escola, face às atribuições e à própria gratificação estar há mais de oito anos sem reajuste. O estado utiliza o denominado “processo técnico”, escolha pelo tempo de serviço ou outros critérios e, ainda, a eleição.

O professor João Carlos enfatiza que *“a lógica e as ações do estado é reduzir funcionários, professores e aglutinar alunos em sala de aula, isto é, turmas grandes”*. De acordo com o que expõe Freitas (2018, p. 34), ao elaborar argumentos em relação à Base Nacional Comum Curricular (2017), *“aquelas escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade segundo a lógica de mercado devem ser fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes.”* A Escola Olmiro Pohlmann tem um número de estudantes que, para a lógica de mercado, é pequeno, abaixo do que é compensável. Esta lógica de mercado leva as autoridades a analisar o quanto se vai gastar com a escola em funcionamento, porém sem verificar o retorno que esta mesma escola propiciará à comunidade, como a satisfação das crianças em permanecer em uma escola próxima de suas residências, o futuro destas crianças em poder optar em ficar no campo e ali constituir trabalho e produção de alimentos.

Se não fosse a interlocução e a articulação com a comunidade, a escola teria fechado há muito tempo. *“E a Escola Estadual Marcelo Gama, no interior de Restinga Seca, mesmo tendo um número de alunos considerável, em torno de 60, se não tivesse se manifestado em conjunto com a EEEF Olmiro Pohlmann de forma continuada, seriam duas escolas a menos.”* (Diretor da Escola, 2021).

4.3.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Marcelo Gama

De acordo com as informações da Direção e Secretaria da Escola Marcelo Gama, esta foi fundada em 14 de março de 1942, com o nome de Grupo Escolar Jacuí. Em 1951, passou a denominar-se Grupo Escolar Marcelo Gama. Em 1958, foi inaugurado o novo e atual prédio da Escola, onde funcionavam turmas de 1ª a 5ª séries. O prédio contava com uma casa de moradia para professores/professoras, três salas de aula, biblioteca, secretaria, cozinha e dois banheiros. Pela demanda de

alunos e interesse dos pais, foi solicitada a instalação das séries finais do 1º grau. Em 1976, implementou-se a 6ª série. Para que fossem instaladas as séries seguintes, seria preciso ampliar o prédio. No ano de 1978, foi autorizado o funcionamento das séries finais do 1º grau e a escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Marcelo Gama. Em 1994, esta passou à Escola-polo, recebendo alunos de várias localidades. Devido ao grande número de alunos, foi novamente ampliado o prédio da Escola, através de parceria do estado com o município. Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Marcelo Gama funciona em dois turnos (Figura 15, abaixo), recebendo alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e, numa parceria estado/município de Restinga Sêca-RS, acolhe uma turma da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Edwaldo Bernardes Hoffmann. É referência para uma ampla região de abrangência, envolvendo várias localidades de onde provêm os alunos através da utilização do transporte escolar (DIREÇÃO DA ESCOLA, 2021).

Figura 15 – EEEF Marcelo Gama



Fonte: autor da pesquisa (2021).

Anteriormente à fundação da Escola Marcelo Gama, estava constituída na comunidade a Escola Municipal Cândido Vargas, com fundação em 1940 e desativação em 1972, período em que a viação férrea tinha na comunidade do Jacuí a Estação do Jacuí. O fluxo de viajantes era acentuado, e a Vila do Jacuí passava a se tornar a sede principal do município.

A diretora da escola nos relata que, em 2019, o “*Estado investiu em fechar um turno, mas a comunidade em conjunto à escolar não aceitou, se organizaram, articularam junto ao município e autoridade para impedir o fechamento do turno*”.

4.3.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho

As escolas do campo de Restinga Sêca buscam incentivar que os jovens obtenham conhecimento e oportunidades de escolha em dar continuidade às atividades agrícolas, conjugadas com o trabalho familiar.

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribuir com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (FERNANDES, 2012, p. 744).

Entre essas comunidades, está o Quilombo remanescente de São Miguel dos Pretos, situado na zona rural do município de Restinga Sêca, centro do estado do Rio Grande do Sul, a 56 km de Santa Maria e a 277 km da capital, Porto Alegre. Esta comunidade quilombola localiza-se às margens da rodovia RS-149, tem 90 hectares e abrange cerca de 160 famílias quilombolas reconhecidas. Segundo o Laudo Territorial e Antropológico da comunidade (ANJOS *et al.*, 2004)²², São Miguel foi fundada por Geraldo Martins Carvalho, nascido escravo em 1838 na Sesmaria da família Martins Pinto. O território onde hoje está São Miguel foi ocupado por Geraldo Carvalho em meados de 1850 e adquirido por ele e Ismael em 1892. Geraldo e Ismael estabeleceram ali suas famílias e chamaram outros escravos libertos para lá permanecerem (ANJOS; SILVA, 2004). Desde então, o povoado é formado basicamente por parentes (PARÉ; OLIVIERA; VELOSO, 2007, p. 219).

A população de São Miguel dos Carvalhos tem sua subsistência na agricultura tradicional e nas plantações de fumo e de milho para venda, além de trabalhar nas fazendas vizinhas e na cidade, em atividades da indústria, serviços domésticos, comércio tanto na cidade sede, bem como nos municípios circunvizinhos, entre eles Santa Maria. A agricultura na comunidade é praticada, inclusive, com o uso de adubo

²² O Decreto nº 4.887/2003 reconheceu como critério de definição a autodeterminação dessas comunidades, os quilombolas.

orgânico, obtido dos próprios animais. Durante a passagem pela comunidade, em ida à pesquisa de campo, foi possível encontrar trabalhadores aguardando o ônibus e buscando carona, ocasião em que fomos conversando, dialogando sobre assuntos direcionados à pesquisa.

De acordo com Paré, Oliviera e Veloso (2007, p. 222), na década de 1950, os quilombolas desenvolveram uma estratégia de busca por acesso à educação formal, com imensa dificuldade, devido à localização de escolas em regiões de imigrantes europeus, onde o negro não tinha inserção. Após levantamento do número de crianças sem escola no quilombo, a prefeitura viu-se no dever de construir uma escola, que deu um novo sentido de comunidade ao grupo. Esta instituição é a Escola Municipal Manuel Albino Carvalho (Figura 16, abaixo), construída pela prefeitura em substituição à escola original, que possuía duas salas feitas de madeira, escola Brizoleta, que se denominava Escola Santos Dumont (ANEXO N - Figura 41). Atualmente, a escola Manuel Albino é apresentada como um marco importante da comunidade, uma conquista, pois tem o nome de um dos patriarcas de São Miguel (Manuel Albino era filho de Geraldo Carvalho) e conta com instalações adequadas para o ensino. Os quilombolas²³ assinalam com orgulho que todas as crianças estão na escola, que tem do 1º ao 9º ano. Após este período, as crianças têm que se deslocar para Restinga Sêca para continuar com os estudos no ensino médio.

Escrever sobre a Escola Manuel Albino Carvalho é retratar algo que está vinculado às Sesmarias e que se contrapõe às migrações alemã e italiana no município de Restinga Sêca. Pois afro-brasileiros praticamente não receberam terras, nem capital para adquirirem suas terras, quanto muito recompensados pelo longo tempo em que foram escravizados. A escola, Figura 16, é um marco de resistência dos quilombolas, estando constituída de salas de aula, biblioteca, sala de informática, quadra de esporte e de uma equipe de professores qualificados e atuantes.

²³ **Quilombolas** são os descendentes e remanescentes de comunidades formadas por escravizados fugitivos (os quilombos) entre o século XVI e o ano de 1888 (quando houve a abolição da escravatura) no Brasil. Atualmente, as comunidades quilombolas estão presentes em todo o território brasileiro, e nelas se encontra uma rica cultura, baseada na ancestralidade negra, indígena e branca. No entanto, os quilombolas sofrem com a dificuldade no acesso à saúde e à educação. A palavra quilombo origina-se do termo **kilombo**, presente no idioma dos povos Bantu, originários de Angola, e significa local de pouso ou acampamento (BRASIL ESCOLA, 2021).

Figura 16 – EMEF Manuel A. Carvalho – São Miguel dos Carvalhos



Fonte: autor da pesquisa (2020).

A diretora da escola é afro-brasileira, então há uma dinâmica de aproximação entre alunos e sua ancestralidade (seus ascendentes, suas histórias, suas localizações, africanidade, religiosidade), isto é, trabalhar em classe aquilo que diz respeito à comunidade.

A figura 17 a seguir, mostra a entrega do material feita pelo professor João Carlos e equipe da Escola Manuel Albino Carvalho nas casas dos estudantes. A Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 261).

Figura 17 – Entrega de material aos alunos durante a pandemia



Fonte: autor da pesquisa (2020).

O professor Adriano Zinn diz que “*trabalhar nas escolas localizadas no campo é bom, agradável, há estrutura, compreensão, os estudantes são atenciosos e respeitam a equipe da escola, os pais participam das atividades que a escola proporciona, são interessados.*” Motivos não faltam para então manter em funcionamento estas escolas e projetar sua ampliação.

4.3.4 Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro

A primeira escola em Vila Rosa, Restinga Sêca-RS, (Figura 18, abaixo), foi fundada em 24 de abril de 1912, sendo o prédio de madeira, construído por moradores da localidade. O doador do terreno foi o senhor Alban Stumpf, sapateiro, que integrava o grupo de oito moradores que fundaram a escola (INTEGRAÇÃO REGIONAL, 2012).

A escola era particular, mantida pelos fundadores, e logo as despesas foram sendo divididas através de arrecadação das mensalidades das famílias com filhos na escola, tornando-se uma escola comunitária.

No ano de 1959, Restinga Sêca tona-se município, e a escola, como as demais, passa a pertencer a ele. Fernandes (2006) converge com as implantações das escolas em espaços no sentido de se constituir uma relação social material²⁴ e imaterial²⁵. Estes espaços integram o território que foi sendo constituído. Uma escola que permanece ativa integra e dá continuidade ao território.

Os territórios são países, estados, regiões, municípios, departamentos, bairros, fábricas, vilas, propriedades, moradias, salas, corpo, mente, pensamento, conhecimento. Os territórios são, portanto, concretos e imateriais. O espaço geográfico de uma nação forma um território concreto, assim como um paradigma forma um território imaterial (FERNANDES, 2006, p. 34).

Vila Rosa tem sua base econômica voltada à agricultura familiar e camponesa desde a colonização alemã até os dias atuais. Fernandes (2008) demonstra que o agronegócio tem investido nas terras de colonização minifundiária e deslocado os proprietários para os centros urbanos. No entanto, esta comunidade tem um número

²⁴ Os territórios materiais são fixos e fluxos. Os territórios fixos e fluxos são os espaços de governança, as propriedades privadas e os espaços relacionais, que possibilitam distinguir os territórios do Estado, os públicos e os particulares, constituídos a partir de diferentes relações sociais (FERNANDES, 2008b, p. 205).

²⁵ O território imaterial é formado por ideias e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc. (FERNANDES, 2008b, p. 211).

considerável de trabalhadores na agricultura e esta se faz no sentido de subsistência e venda do excedente. A escola passou a acolher os alunos das comunidades vizinhas que foram vendo suas escolas cessando.

Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentido completamente distinto para o agronegócio e para os camponeses (FERNANDES, 2008c, p. 41).

O processo de Nuclearização Escolar atingiu a escola em 2000/2001. Foram incorporadas as escolas Alberto Schlessner, de Barro Vermelho, e a CelestinoGomes, do Passo da Serraria; escolas desterritorializadas juntamente com suas comunidades. Os alunos passaram a utilizar o transporte escolar para então se dirigirem à Escola Sete de Setembro.

Figura 18 – Placa comemorativa ao centenário da escola



Fonte: autor da pesquisa (2018).

Em 1998, foram construídas 3 salas de aula e poço artesiano em parceria com a comunidade da Vila Rosa. A escola possui Sala de Leitura, sala multifuncional e laboratório de informática. As localidades de abrangência das escolas são: Vila Rosa, Barro Vermelho, Silêncio, Lomba Alta e Serraria.

4.3.5 Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezydério Fuzer

A Escola Dezydério Fuzer, localizada na Comunidade de São Miguel, Restinga Sêca, situa-se na proximidade da RST 287, estrada que liga Santa Maria a Porto Alegre. Nas proximidades, havia duas escolas: a Eugênio Dotto, localizada próxima à antiga igreja de São Miguel, na Estrada da Venenosa; e a Alberto Pasqualini, que se localizava no Arroio Divisa. Essas duas escolas foram desativadas para, segundo a Secretaria Municipal da Educação (SME), ser construída a Dezydério Fuzer.

A comunidade de São Miguel, juntamente às duas escolas citadas acima, passou a se reunir com a Prefeitura Municipal de Restinga Sêca, para chegarem a um consenso em construir uma nova escola que abrangesse um maior número de alunos, inclusive das comunidades circunvizinhas. Em outubro de 1974, foi feita uma grande festa para inaugurar a nova escola. O terreno foi doado pelo Senhor Hélio Alcides Fuzer, para a construção da escola e da quadra de esporte.

No ano de 1990, a pedido do CPM, o Sr. Hélio Alcides Fuzer dispôs-se a vender à Prefeitura Municipal uma área de terra de 324m² para a construção de mais um pavimento, que passou a se integrar à escola: a Secretaria, Sala de Vídeo, Sala de Professores, Biblioteca, mais duas salas de aulas e dois sanitários. Pelo Decreto nº 007/2000, a escola passou a se denominar Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezydério Fuzer (Figura 19).

Fernandes (2006, p. 30) registra que “a educação como política pública é fundamental para o campesinato”. A escola assegura às crianças do meio rural a possibilidade de estudarem no campo, é o que a escola se propõe a realizar. Há toda uma política educacional oriunda de um sistema que converge para a Educação ser referenciada nas salas de aula de forma semelhante ao que se ministra no urbano. Porém, o fato de a escola permanecer atuando no campo converge para que as políticas da escola se destinem a este fim.

Figura 19 - EMEF Dezydério Fuzer



Fonte: arquivo do pesquisador (2021).

Com a desativação da Escola Ana Grigoletto, na Comunidade do Santuário, e demais escolas nas proximidades, Dezydério Fuzer passou a se constituir uma escola-núcleo. Para suprir a demanda de alunos do campo que para ela são conduzidos, na sua maioria por meio do transporte escolar, foram construídas quatro novas salas de aula, refeitório, nova biblioteca e nova cozinha. A inauguração se deu no ano de 1990. A escola dispõe de laboratório de informática, de rampa de acesso, em acordo com a lei de acessibilidade. A partir de 2006, a escola passou a ser um núcleo, abrangendo alunos de comunidades vizinhas, já que diminuiu o número de alunos.

Evidente que pelo fato de as comunidades camponesas terem menor poder político terão pouco poder de decisão na determinação das políticas, por mais que o discurso das instituições defenda o “empoderamento” das comunidades rurais. Desse modo, as políticas promovem o fortalecimento das relações capitalistas em detrimento das relações não capitalistas ou familiares e comunitárias. Intensifica-se, desse modo, as políticas de expropriação das comunidades rurais que perdem seus territórios para o capital que necessita se apropriar continuamente dos territórios camponeses para se expandir (FERNANDES, 2008c, p. 34).

Então a prefeitura intensifica a prática do transporte escolar para levar alunos de escolas desativadas para outras, no caso de São Miguel, no perímetro rural. A escola, no início de 2021, passou a receber crianças de 0 a 3 anos, somando-se aos alunos dos anos iniciais e do ensino fundamental. Os alunos são oriundos das comunidades de São Miguel, Três Vendas, São Rafael, São Sebastião, Santuário,

Palma, Campo Bonito, Várzea do Meio e Várzea dos Cunhas, localidades que contemplavam escolas que foram desativadas e, posteriormente, extintas.

4.3.6 Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Adelino Roso

Esta escola, até 1964, denominava-se Olavo Bilac. A partir de então, através de Lei Municipal, instituiu-se a prerrogativa de que o nome das escolas passaria a ser constituído com o nome de quem doa o terreno para a sua construção. Foi então que a escola passou a denominar-se Adelino Roso. Sua fundação ocorreu em 1938.

Segundo o Jornal Informativo da Escola, nesta já passaram mais de 600 estudantes e mais de 50 professoras. A escola do campo mantém as tradições dos povos da terra, e segue este itinerário, desenvolvendo festividades comunitárias, encontros com os circunvizinhos, e o mais centralizador está no trabalho com as crianças em um lugar que se tem condições, estrutura, salas de aulas grandes, carteiras adequadas, informática, e o brincar torna o estudo algo agradável e cativante aos pequenos.

O jornal destaca comemorações como a do folclore brasileiro no mês de agosto, a festa Junina e, nestes dias, os alunos realizam “as mais diferentes atividades referente às festas: jogos, brincadeiras, vestimentas, dança, ornamentação, pratos típicos e diversas gincanas culturais, recreativas e cooperativas. Entre elas a gincana da solidariedade.”

Fechar esta escola é fechar algo que as crianças não terão oportunidade de vivenciar, é ceifar a criatividade, o apego ao local, é estimular o êxodo rural. O Decreto 7.352/2010 define escola do campo: “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 população do campo” (BRASIL, 2010).

Molina *et al.* (2012) colocam que uma das funções destas escolas do campo é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo e acrescentam:

Explicita-se a importância da mudança deste padrão de relacionamento das escolas do campo com a produção do conhecimento, e as contribuições que daí podem advir, para melhorar as possibilidades de resistência dos sujeitos do campo aos processos de desterritorialização que lhes têm sido impostos pelo voraz aumento das estratégias de acumulação de capital desenvolvidas pelo agronegócio (MOLINA *et al.*, 2012, p. 330).

Figura 20 – EMEF Adelino Roso



Fonte: autor da pesquisa (2021).

A Escola Adelino Roso, (Figura 20), juntamente às demais que continuam territorializadas no campo são estratégias de resistência, de reação, de permanência, para então a população do campo ver e sentir seus filhos próximos de si, buscando conhecimentos de forma compartilhada entre comunidade e escola. Caldart (2012, p. 260) cita que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), desde a sua criação em 2010, chama os diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com a participação ampliada de universidades e institutos federais de educação. “Em seu documento de criação, o FONEC toma a posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos investimentos sociais” (FONEC, 2010, p. 2).

4.3.7 Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Três de Outubro

A busca de informação sobre a escola Três de Outubro, localidade de Lomba Alta, tornou-se um pouco aquém do que se esperava, pois não foi possível encontrar dados registrados. Então, por indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Restinga Sêca, através do Coordenador Administrativo de Educação Wendrick Brinco, março de 2022, visitei a casa de uma das primeiras professoras dessa escola, porém, já falecida. Mas a memória ficou guarnecida em seu filho, o Senhor Milton Irineu Roos, 74 anos, filho da professora Melita Eiferet Roos. Em um diálogo amistoso e com desprendimento e conhecimento, o senhor me relatou que sua mãe fora a segunda professora da Escola Três de Outubro (Figura 21 abaixo). Era uma escola comunitária, pois os pais formavam a comunidade, organizavam-se em torno da escola e arrecadavam dinheiro para pagar o trabalho da professora, até a emancipação do município, quando as escolas foram municipalizadas. A professora Melita era de origem judia, os seus avós imigraram para a Alemanha e de lá para o Brasil. Fez o magistério em São Leopoldo numa escola Luterana.

Figura 21 - EMEF Incompleto Três de Outubro



Fonte: autor da pesquisa (2021).

Seu Milton estudou na escola nos anos de 1955 a 1959, e, na época, havia em média 40 estudantes, os quais frequentavam um único turno. Relata que algumas alunas vinham a cavalo, das proximidades da Vila Rosa. E sente saudade do convívio com os colegas, da amizade, relata que praticamente não existia desentendimento entre estudantes e professores.

Em casa, segundo Milton, falavam o alemão ou o dialeto alemão. Mas, na escola, todos falavam a língua portuguesa, mesmo porque havia estudantes de etnia portuguesa. A escola, antes da emancipação, pertencia a Cachoeira do Sul, 24ª Delegacia Regional de Educação do RS, atualmente, Coordenadoria Regional de Educação (24ª CRE). Milton relata que ele mesmo levava de ônibus os boletins de classe, diários de classe até a Coordenadora quando sua mãe não podia ir.

Uma comunidade em que as pessoas mais velhas preservam o dialeto alemão, inclusive falado pelas suas duas filhas mais velhas. A escola está localizada próximo ao centro urbano de Restinga Sêca e algumas crianças do centro urbano a frequentam. A sua continuidade é a permanência do legado deixado pelos ancestrais, da continuidade de ter uma escola próxima das casas das crianças.

O povo do campo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, assumida na perspectiva de continuação da luta história pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço, nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (KOLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

Durante todo o período de atuação da escola, a frequência dos estudantes tem aumentado, conforme quadro acima. O investimento na escola é compensador e leva a comunidade a sentir-se integrada à instituição.

Sintonizamos para o próximo capítulo, em que a pesquisa se atém aos objetivos da tese e, em específico, a apresentar a desterritorialização das escolas do campo de Restinga Sêca-RS e as suas consequências nas escolas e comunidades do campo e da cidade. Nele, apresentamos os resultados da pesquisa de forma a demonstrar o fechamento de escolas no município de Restinga Sêca. Este município serve como base, laboratório de pesquisa, para então podermos entender, compreender e contestar as razões do fechamento da escola sob o mando do sistema capitalista, ou mais recentemente do neoliberalismo.

5 UM ANDAR PELAS ESCOLAS DESTERRITORIALIZADAS ENTRE AS PLANÍCIE E VÁRZEAS

A pesquisa desta tese busca chegar a este capítulo e ao encaminhamento para as considerações finais. E como se optou por uma pesquisa qualitativa, sem deixar de trazer dados quantitativos, e pelo Método Materialismo Histórico Dialético, que envolve pesquisa de campo, pesquisa participativa e entrevista não diretiva, este capítulo busca trazer os resultados que encontramos, objetivando apresentar a desterritorialização das Escolas do Campo de Restinga Sêca-RS e suas consequências nas comunidades do campo e da cidade. Por meio da análise feita pela autora Souza (2016, p. 140), compreendemos que a educação do campo “tem matriz teórica materialista com perspectiva dialética e história, fundada no ideário socialista da educação. A educação rural tem matriz idealista, fundada na visão liberal de educação e de campo.”

Apropriando-se deste itinerário teórico, iniciamos as viagens de campo em busca das escolas desativadas. Partimos do meio urbano de Restinga Sêca, em uma tarde de maio, dia 1º de Maio - dia do trabalhador e rumamos para a Estação do Jacuí, atualmente denominada Jacuí. Foram praticamente 100 km entre ida do centro e volta. Passamos pela comunidade Boqueirão da Estiva onde se encontra o Prédio da escola desativada Floribaldo José Freitas com o parquinho de brinquedos, balanço, gira-gira (Figura 22), os quais estão sendo consumidos pela ferrugem.

Figura 22 - EMEF Floribaldo José Freitas – abandono



Fonte: trabalho de campo, março de 2021.

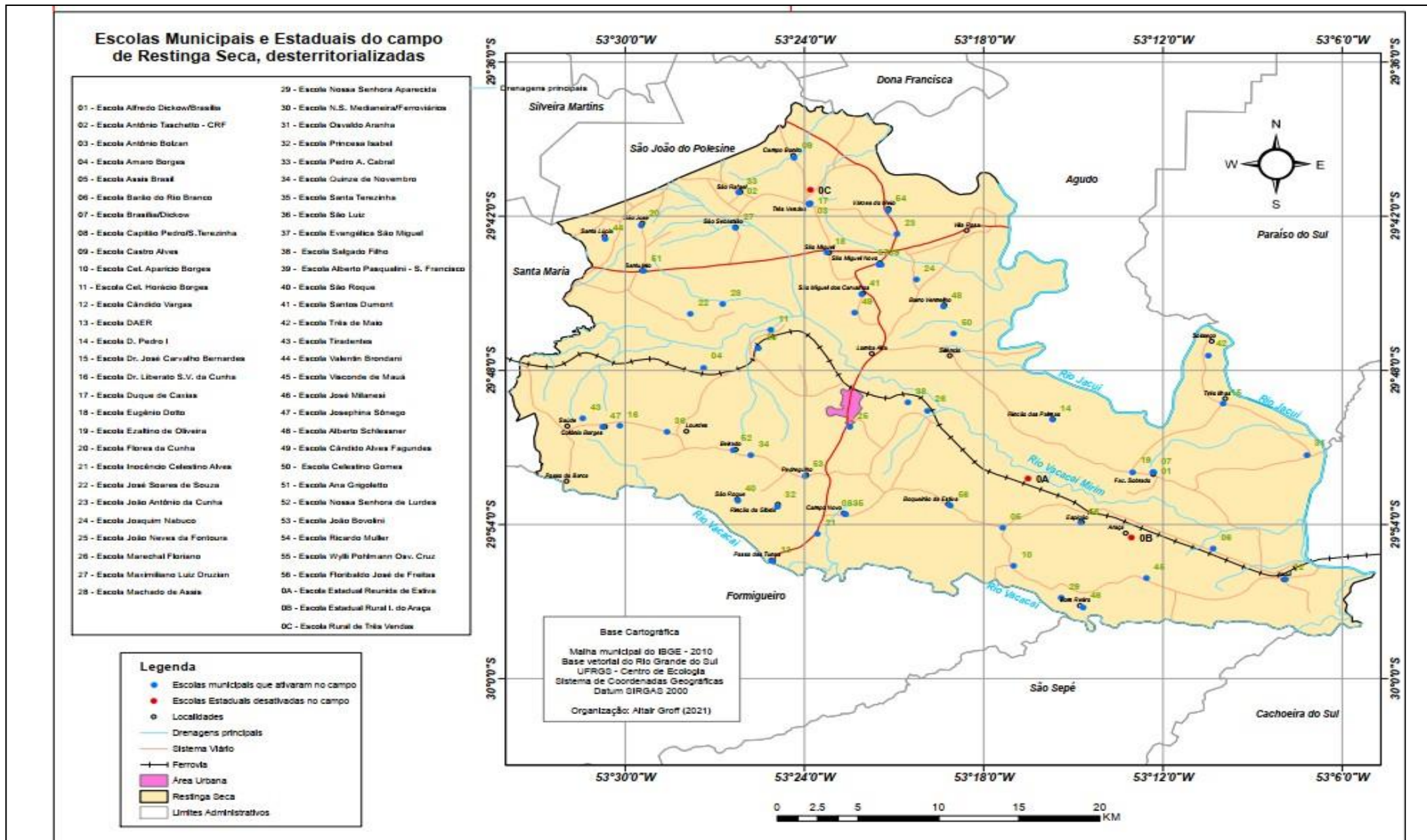
Agora, a paisagem é de tapera e não se percebe nenhum aluno correndo, conversando, de mãos dadas com a professora. O ermo passou a habitar diuturnamente o local. Na Tese defendida por Camila Castelino Pereira (2017), retrata-se de maneira semelhante o acontecido em Restinga Sêca, porém no estado do Paraná.

As raízes com o campo foram marcadas na geração dos avós que, como muitos trabalhadores, foram expropriados do lugar em que viviam para cortejar a expansão do capitalismo. E, como todos os trabalhadores, mesmo sem ter tido acesso aos direitos sociais básicos, foram cobrados para serem e estarem na dinâmica imposta pelo capital (PERREIRA, 2017, p. 22).

Isso para argumentar e justificar o movimento de deslocar camponeses para os meios urbanos, resultando ou agravando as desigualdades sociais, o analfabetismo, que não tem diminuído de forma condizente, apenas reduzido em parte, “lacunas nos acessos às políticas públicas no contexto brasileiro” (PERREIRA, 2017, p. 22).

A seguir, está elencada a Figura 23 – o Mapa de Restinga Sêca com as indicações das escolas que foram desativadas no município. O ato executivo estabelecido por meio dos Decretos 44 a 88, assinados no ano 2001 (ANEXO G – Decreto Municipal 2001), extinguiu 45 escolas municipais; e, em 2003, por meio dos Decretos 11 a 14, foram desativadas outras 04; outros decretos desativaram mais 08 escolas, sendo a última em 2018. No total, foram 56 escolas municipais desterritorializadas indicadas no mapa (Figura 23). No Quadro 12, trazemos o nome das Escolas, localidade e ano de fundação; enquanto, no Quadro 13, podem-se conferir as Escolas Estaduais desativadas no Campo.

Figura 23 – Mapa com os indicativos das Escolas desterritorializadas em Restinga Sêca-RS



Quadro 12 – Nome das Escolas, localidade, ano de fundação, desativação

(continua)

Nº	Nome	Localidade	Fundação	Desativada
01	Escola Alfredo Dickow/Brasília	Fazenda do Sobrado	1960	1993
02	Escola Antônio Taschetto - CFR	São Rafael	1940	1993
03	Escola Antônio Bolzan	Três Vendas	1960	2017
04	Escola Amaro Borges	Parada Borges	1955	1972
05	Escola Assis Brasil	Rincão dos Toledos	1961	1991
06	Escola Barão do Rio Branco	Várzea do Jacuí	1969	1982
07	Escola Brasília/Dickow	Fazenda do Sobrado	1960-	1993
08	Escola Capitão Pedro/Sta.Terezinha	Bela Vista	1946	1954
09	Escola Castro Alves	Campo Bonito	1948	1993
10	Escola Cel. Aparício Borges	Rincão do Rosário	1955	1995
11	Escola Cel. Horácio Borges	Fazenda Santa Isabel	1961	1993
12	Escola Cândido Vargas	Estação Jacuí	1940	1972
13	Escola DAER	Passo das Tunas		
14	Escola D. Pedro I	Rincão das Palmas	1961	1993
15	Escola Dr José Carvalho Bernardes	Três Ilhas	1960	1992
16	Escola Dr Liberato S. V. da Cunha	Fazenda do Meio	1959	1995
17	Escola Duque de Caxias	Três Vendas	1946	
18	Escola Eugênio Dotto	São Miguel Novo		1992
19	Escola Ezaltino de Oliveira	Fazenda Vicente Cardoso	1961	1980
20	Escola Flores da Cunha	São José	1943	1982
21	Escola Inocência Celestino Alves	Passo das Tunas	1948	1992
22	Escola José Soares de Souza	Fazenda São Pedro	1960	1976
23	Escola João Antônio da Cunha	Várzea dos Cunha	1961	1995
24	Escola Joaquim Nabuco	Campo dos Gomes	1958	1992
25	Escola João Neves da Fontoura	Coxilha do Osório		1993
26	Escola Marechal Floriano	Rincão dos Baldissera	1956	1994
27	Escola Maximiliano Luiz Druzian	São Sebastião	1946	1994
28	Escola Machado de Assis	Fazenda São Pedro	1962	1982
29	Escola Nossa Senhora Aparecida	Rincão dos Vargas		

Quadro 12 – Nome das Escolas, localidade, ano de fundação, desativação
(conclusão)

Nº	Nome	Localidade	Fundação	Desativada
30	Escola N. S. Medianeira/Ferrovários.	Sather Celestino Gomes	1960	1978
31	Escola Osvaldo Aranha	Guardinha	1961	1995
32	Escola Princesa Isabel	Rincão da Glória		
33	Escola Pedro A. Cabral	São Rafael	1940	1978
34	Escola Quinze de Novembro	Colônia Diniz	1962	1981
35	Escola Santa Terezinha	Campo Novo	19561	1992
36	Escola São Luiz	Coxilha	1961	
37	Escola Evangélica São Miguel	São Miguel		
38	Escola Salgado Filho	Faxinal da Restinga	1961	
39	Escola Alberto Pasqualini – S Francisco	São Miguel Novo	1961	
40	Escola São Roque	Colônia Diniz	1961	1996
41	Escola Santos Dumont	São Miguel dos Carvalhos		
42	Escola Três de Maio	Sossego	1952	1980
43	Escola Tiradentes	Fazenda do Paredão	1961	1995
44	Escola Valentin Brondani	Santa Lúcia	1930	1995
45	Escola Visconde de Mauá	Passo das Tropas	1961	1980
46	Escola José Milanesi	Bom Retiro	1957	2004
47	Escola Josephina Sônego	Colônia Borges	1938	2004
48	Escola Alberto Schlessner	Barro Vermelho	1944	2003
49	Escola Cândido Alves Fagundes	Rincão dos Martiminianos	1960	2003
50	Escola Celestino Gomes	Passo da Serraria	1962	2003
51	Escola Ana Grigoletto	Santuário	1950	2004
52	Escola Nossa Senhora de Lurdes	Beirado	1958	2002
53	Escola João Bovolini	Pedregulho	1921	2002
54	Escola Ricardo Muller	Várzea do Meio	1913	2003
55	Escola Wylli Pohlmann Osv. Cruz	Espigão	1960	2003
56	Escola Floribaldo José de Freitas	Boqueirão da Estiva	1954	2018

Fonte: Setor de Arquivos e Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca-RS (Org.: GROFF, 2021).

São trazidas, em nível de ilustração, as Escolas Estaduais do campo de Restinga Sêca que foram extintas. As duas primeiras estavam constituídas nas proximidades da Viação Férrea; e a terceira, em uma vila no interior do município com uma população expressiva.

Quadro 13 - Escolas Estaduais desativadas do Campo

0A	Escola Estadual Rural Reunida de Estiva	Estiva
0B	Escola Estadual Rural do Araçá	Araçá
0C	Escola Rural de Três Vendas	Três Vendas

Fonte: PME, 2015. (Org.: Groff, 2021).

No ANEXO N - FIGURAS 01 A 56 - ESCOLAS DESATIVADAS, VESTÍGIOS, TAPERAS, elencam-se as fotos, instrumentos de análises, de procura, de pesquisa das 56 escolas municipais fechadas no campo de Restinga Sêca, mais as 03 Estaduais. Quiçá o último registro fotográfico dos locais onde estavam as escolas, ou os prédios, ou os resquícios, como uma parede, flores, tijolos, que ainda permanecem. Estão em voga estudos que colocarão à venda os terrenos em que estavam edificadas as escolas e que ainda pertencem à Prefeitura Municipal. Lutz, em seu trabalho de término do Curso de Bacharel em Serviço Social argumenta que:

A fotografia não é apenas documento para ilustrar, são dados para confirmar ou instrumento para pesquisar. Para os investigadores das contradições da sociedade capitalista, a fotografia é constitutiva da realidade contemporânea e de certo modo, objeto e também sujeito (LUTZ, 2011, p. 32).

As fotos no decorrer do texto foram aglutinadas no ANEXO N, para ilustrar a desterritorialização das escolas e, conseqüentemente, da comunidade que as cercam.

A autora, p. 34, comenta que o “fotógrafo, não é um sujeito neutro diante dessas histórias, diante de uma realidade. Tende a manifestar sua posição”. Em cada local onde as escolas estavam edificadas, nas planícies e várzeas e em uma porção pequena de montanhas de Restinga Sêca, buscamos manifestar oposição ao que ocorre e vem ocorrendo com a educação, o fechar de escolas. Trouxemos a própria história de vida com o fechamento de minha escola, para manifestar que fechar escolas constitui um crime.

5.1 AS PLANÍCIE E VÁRZEAS SEM AS ESCOLAS DO CAMPO

As crianças rumam todos os dias para outras escolas, agora para o meio urbano de Restinga Sêca. O transporte escolar leva desde os pequenos da educação infantil, os adolescentes jovens do ensino médio e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando a escola migrou, junto foram muitos dos vizinhos, também foram acompanhando o transporte escolar, porém sem o retorno. “Antes a organização da vida era local, próxima às pessoas. Hoje essa organização é cada vez mais longínqua e estranha” (SANTOS, 1997, p. 115). Os pais, os responsáveis residentes no campo em que as crianças utilizam o transporte escolar direcionadas às escolas localizadas no meio urbano, precisam se deslocar ao participar de atividades escolares em um meio não condizente ao seu. O sentimento de afastamento é agravado pelo deslocamento para outro lugar, torna distante ao seu “oikos” (Origem Grega, significa casa).

O Campo de Restinga Sêca é constituído por extensas planícies, em que a paisagem se constitui basicamente do campo, e por ora, da predominância da soja, colhida nos meses de abril e maio. Observam-se poucas residências no caminho da pesquisa in loco, na passagem pela comunidade de Bom Retiro, onde, ainda em estado de desmanche, está “desterritorializada” a escola José Milanesi (Figura 24). Em diálogo com o Senhor Moacir Milanesi, habitante do local, este nos elucida que ali sempre residiu e que nas comunidades circunvizinhas, havia outras escolas, demonstrando sua territorialização no passado. Acrescenta ainda que uma das professoras da comunidade de Bom Retiro está bem velhinha e também migrou para a cidade de Restinga Sêca, a professora Sueli do Nascimento.

O Senhor Moacir estudou nessa escola, pouco tempo, apenas quatro anos. Era multisseriada abrangendo do 1º ao 4º ano. Mas é um tempo que se estende para a finitude da vida, parece que “*foram anos infinitos num tempo finito de relógio*”. Ficou a saudade e aquela vontade de querer continuar os estudos, inclusive para aplicar na vida cotidiana do campo onde reside.

Figura 24 – Escola José Milanesi – Bom Retiro



Fonte: autor da pesquisa (2021).

Saquet (2015) expõe que “o lugar é resultante, assim, de dinâmicas sociais e históricas que individualizam o espaço, como locus de vida, sentimentos, símbolos, violência, poder e ações sociais. Os lugares têm, portanto, qualidades territoriais” (SAQUET, 2015, p. 132). Estes lugares que abrigavam as escolas, as famílias das crianças, os professores, eram fonte de convivência, de inter-relação entre os residentes. As pessoas que permanecem são, a maioria, velhos que, junto às crianças que ali se encontram, mantêm ativa a territorialização da comunidade, mas estas se dirigem para escolas distantes, isto é, para a Escola Marcelo Gama, Estação do Jacuí.

Figura 25 – Imensas várzeas - Passo das Tropas - Restinga Sêca



Fonte: autor da pesquisa (2020).

As longínquas estradas de Restinga Sêca mostram a paisagem além das planícies, as várzeas em que a cultura do arroz se produz no terreno que é fértil e propício à agricultura. E, após os anos 90, (Figura 25, acima), sem a presença das escolas.

Enquanto o sol beirava a planície e colinas, e os raios refletiam na mata Atlântida na Serra Geral, oeste do município, divisa com Santa Maria, continuávamos na sequência à procura de prédios escolares desativados. Na localidade Passo das Tropas, uma conversa à beira de estrada com uma moradora, a Senhora Diva, indicamos que o prédio que, no passado, abrigava a escola, atualmente serve de residência a sua família. A escola denominava-se Visconde de Mauá (ANEXO N, Figura 45).

As contradições presentes no processo de fechamento de escolas do campo refletem o tal descaso para com os alunos e as comunidades onde as escolas se localizam. Os discentes que produzem e reproduzem suas vidas no campo são de certa forma, obrigados a abandonarem as escolas para continuarem seus estudos, são desterritorializadas pela lógica segregadora do capital (SANTOS; GARCIA; SANTOS, 2018, p. 668).

O rompimento sucedeu de uma dinâmica muito veloz, que fez as escolas no campo cessarem suas atividades e alguns de seus prédios, em número de três, serem destinados a atividades comunitárias, e dois, a residências. Trinta e oito foram destruídos ou demolidos. Atualmente, os prédios existentes, em número de 19 (ANEXO N), estão taperas. Ficou um campo ocupado pela soja. Em Restinga Sêca, o arroz foi e continua sendo cultivado em menor área por alguns proprietários que adquiriram terras de várzeas, próprias para irrigação.

Estamos no final do mês de maio de 2020, logo o inverno. Mas as escolas estão sem aulas presenciais, com atividades remotas, o recolhimento vem em função do coronavírus, uma pandemia denominada Covid-19, um vírus agressivo que impõe o distanciamento, o isolamento. As escolas fechadas temporariamente em função da pandemia retornarão no próprio tempo. E as que tiveram a disseminação do “vírus” da migração, da busca da concentração do capital, da diminuição dos custos, mesmo que camuflados, não retornarão. Entretanto, muitos movimentos, entre eles os do MST, MPA, ligas camponesas, dos educadores da Educação do Campo, em conjunto com as universidades e instituições educacionais no meio urbano e rural, clamam pela necessidade de novas escolas de ensino fundamental e médio.

Contra isso, colocamo-nos com veemência, recorrendo não só a argumentos relacionados com a ontologia do ser social, da política emancipatória da vida humana, que necessita do acesso permanente à educação escolarizada para o desenvolvimento humano, mas a todo o aparato legal, de direitos, existente, para defender a reversão do quadro alarmante de fechamento de escolas e, assim, ao invés de as escolas do campo serem fechadas, elas sejam instaladas, ampliadas em todos os graus, níveis e modalidades, permitindo o acesso de todos os que residem no campo, garantido a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão exitosa da escolarização até o seu mais elevado patamar (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45).

As escolas configuram-se como território das comunidades no campo, num período em que este era habitado de forma que os espaços eram ocupados pelas casas, pelo salão comunitário, pela igreja, pelas casas comerciais, “bolichos de campanha”, entre outros recintos que se fazem necessários onde há gente habitando. Na pesquisa realizada onde havia escolas no município, depara-se com algo que, há tempos, não distante, na Várzea do Jacuí, apenas duas casas e tratores preparando a terra para o plantio de arroz.

No caso brasileiro, o processo de modernização de agricultura foi desencadeado nos anos de 1950, e se tornou expressivo nas duas décadas subsequentes. As políticas públicas voltadas ao estímulo à modernização da agricultura foram decisivas e se direcionaram, principalmente, aos agricultores com maior inserção ao mercado, não se contemplando, assim, a grande maioria dos pequenos produtores rurais. Com isto, houve o aprofundamento do nível de concentração da propriedade da terra e a intensificação do êxodo rural, o que provocou o agravamento do já bastante crítico quadro social do país (HESPANHOL, 2013, p. 41).

Aqui residia o Senhor Marcilho Zimmermann, afirma Leonardo, o qual era proprietário de uma extensão de terras de várzea, atualmente *sub judice*²⁶, tinha uma casa de comércio, salão, diversas residências e ali (Figura 26) estava a Escola Barão do Rio Branco. O Leonardo Absch, tratorista, fazia o trabalho de plaina, nivelção do terreno, sob a Lâmina d'água, numa extensão considerável, para então plantar o alimento mais consumido no mundo: o arroz.

Leonardo não chegou a estudar nesta escola. Lembra dos “causos” de seu pai narrando o local como algo povoado, muita criança na escola que fica próximo à sanga, que teve seu curso deslocado em função das lavouras de arroz.

²⁶ Questão judicial a espera de um julgamento.

Figura 26 - Escola Barão do Rio Branco - Várzea do Jacuí



Fonte: autor da pesquisa (2020).

A Vila, até então, um espaço ocupado anteriormente pela escola, formava um território, envolvendo o econômico, a política, o cultural. Saquet (2015, p. 55), buscando definir sucintamente, expõe que o “conceito de território compreendido como produto social, lugar de vida, de relações sociais”. E seu contrário caracteriza desterritorialização, o que tem sucedido na comunidade em que a Escola Barão do Rio Branco estava estabelecida.

5.2 REGIÃO CENTRAL DE RESTINGA SÊCA-RS FECHA ESCOLAS

As áreas ocupadas pelas plantações são vastas, de tal forma que moradores de Restinga Sêca-RS já nem sequer percebem a localização dos prédios de muitas escolas deterritorializadas (des – terra) (Figura 27). Referindo-se à Empresa dos Borges, também denominada Empresa dos Negros, no Rincão da Palma, observamos que, neste, não se avistam casas, pessoas, apenas alguns poucos animais. Próximo, um canto para o campo sagrado, o cemitério que guarda o memorial, em suas tumbas, dos pais, parentes, e alguns alunos que ali se eternizam, pois há mais de 30 anos que ocorreu a destituição do mapa escolar da Escola Dom Pedro I. Andando mais um pouco em um local em que estão apenas alguns tijolos, encontramos a escadaria da

escola, uma Brizoleta²⁷, a Escola Ezaltino de Oliveira, também na comunidade do Rincão da Palma.

Na busca de documentação junto ao Arquivo da Prefeitura Municipal, estava elencada uma Inspeção Médica Escolar - EM Dom Pedro I (ANEXO F), demonstrando a preocupação da prefeitura com a Comunidade Escolar, através dos exames médicos realizados junto às escolas. Em específico nesta inspeção, foram identificados problemas de saúde bastante comuns no ano de 1975, como a verminose e cáries dentárias.

Figura 27 – Escolas Dom Pedro I e Ezaltino de Oliveira no Rincão da Palma



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Está nítida a disputa por capital, que busca a dominância daquele pouco que muitos detinham. Nesta mesma planície, próximo ao Rincão das Palmas, as crianças da Comunidade do Rincão dos Baldissera frequentavam a Escola Marechal Floriano (ANEXO B – Decreto 53/74), Decreto que cria esta escola, fundada em 1956. Resta o poço onde se retirava água para então saciar a sede (ANEXO N - Figura 26).

E no processo da desterritorialização, no alto da planície, solitária, um templo que agrega duas ou mais manifestações religiosas, em que são celebrados cultos pelos evangélicos e missa pelos católicos. Espaço outrora ocupado pela Escola Brasília (ANEXO N - Figura 01).

²⁷ Padronizadas, todas pintadas de verde, amarelo e azul, eram feitas de madeira e com uma treliça em parte da área do alpendre, na frente. Conforme o tamanho do alunado, as brizoletas eram constituídas de uma ou duas salas de aula e um pequeno espaço para o preparo da merenda escolar. As maiores constituíam-se de duas ou três salas de aula, cozinha com fogão a lenha, armários, material de cantina, tudo de acordo com a época. Algumas, grandes, geralmente em alvenaria, eram chamadas de escolas rurais (GAÚCHA; ZH; ALMANAQUE, 2018).

A expansão do capitalismo desterritorializa outras relações sociais e extermina relações não capitalistas. Através da acumulação pela espoliação, compreendidas pela destruição de postos de trabalho, precariedade da relação de trabalho, destruição dos territórios camponeses e indígenas (FERNANDES, 2008, p. 204).

A expansão do capitalismo, a retirada do camponês de suas terras, levou à desterritorialização da comunidade escolar. No campo, as pessoas trabalhavam, colhiam, alimentavam-se e vendiam. As crianças para as escolas então se dirigiam. E como relata a professora Elisane Dotto, com o Regime de *“Governo, após anos de 1964, sob mando dos militares, o acúmulo do capital, entre ele os das terras, passou a pertencer a poucos proprietários, as escolas foram diminuindo, formando núcleos escolares no campo e no urbano, e com a desativação de mais escolas, este núcleo para as cidades foi migrado.”*

Em conversa com a Professora Elisane, em 17 de março de 2021, esta conta que ministrou aulas em Restinga Sêca desde 1982, em escolas do campo, nos 20 anos da Ditadura Militar. Ela relata que, nas escolas, havia quem fazia o papel de *“entregar colegas para as autoridades”*, por exemplo, se cantava-se a música *“que fim levaram todas as flores”*²⁸.

A professora ministrou aulas em escolas chamadas Brizoletas, entre elas a Escola Brasília na localidade Fazenda do Sobrado. Esta escola recebia a maioria dos estudantes que eram filhos de trabalhadores das fazendas, muitos denominados agregados²⁹, sendo, depois, denominada Escola Alfredo Dickow e, por fim, desativada. Com o ingresso de maquinário agrícola nas lavouras, as crianças que corriam para abraçar e agradecer a professora pela aula, pela atenção, pelas palavras, pelo conviver, foram corridas para os *“retalhos”* das cidades, na ponta das mangas, no beiral dos centros urbanos. Ali sentem a saudade do jogo do osso, musicado autor e professor Humberto Gabbi Zanatta,³⁰ sentindo a saudade da comida feita no fogão a lenha, do arroz, do milho, da horta.

²⁸ A música era cantada pela Banda Secos e Molhados. Em 1973, compôs-se a música e 1973 foi um ano em que o regime ditatorial militar do Brasil mostrava sua face mais violenta, mas também foi o período no qual a banda Secos & Molhados surgia como fenômeno de mercado, vendendo milhares de discos e atraindo milhares de pessoas aos seus shows.

²⁹ Agregados são famílias que residiam em terras de outros (fazendeiros, arrozeiros), trabalhavam para os patrões e plantavam em um pedaço de terra e como arrendamento entregavam aos proprietários das terras, um percentual do colhido. Essa prática é bastante comum no estado do RS.

³⁰ Professor Assistente da Universidade Federal de Santa Maria. Foi vereador, compositor de diversas músicas nativas do Rio Grande do Sul. Falecido. Uma das composições mais conhecidas de Zanatta foi Tropa de Osso, que levou o primeiro lugar na Califórnia da Canção Nativa de Uruguiana em 1979.

No Brasil, o sistema capitalista distanciou os camponeses para outros lugares em que pudessem ser mão de obra reserva nas fábricas e indústrias e o tempo trabalhado nas fazendas foi apenas para o sustento. Os cadernos, o banco escolar e o quadro de escrever ficaram na saudade. A reterritorialização dita por Fernandes (2017) em parte tem ocorrido com os assentamentos e há muito para ser feito pela conquista da terra.

Por tudo isto, utilizamos o conceito de território como um espaço de vida, ou parafraseando Ratzel, como um espaço vital, compreendido pela sua multidimensionalidade. Como salientamos, a luta pela terra e a reforma agrária formam o principal fator de territorialização do campesinato no território nacional (FERNANDES, 2017, p. 17).

A professora Elisane ministrou aulas na Escola Albino Manuel Carvalho, na qual foi diretora; na EMEF Dezidério Fuzer, na Vila São Miguel; na EMEF Sete de Setembro, na Vila Rosa; e na EMEF Inc. Adelino Roso, na Comunidade Colônia Borges. A professora trabalhou na disciplina de Artes na Escola Ana Grigoletto, na Comunidade do Santuário e na Escola Alberto Schlessner, na Comunidade do Barro Vermelho. Em todas estas escolas, juntamente com seus alunos, a professora ao ser entrevistada, assegurou que estabeleceu relação com a comunidade e o conhecimento, efetivando um território cultural associado ao social e ao econômico, relata ainda que as duas escolas foram posteriormente desativadas. A disputa no campo se intensificou, destruindo as relações não capitalistas, as relações de trabalho familiar, as relações que sustentam a maior parte do território camponês produzindo alimentos à população.

Nas terras ocupadas pela monocultura, a Escola Oswaldo Aranha está edificada no imaginário dos moradores da comunidade da Guardinha (ANEXO N - Figura 31) onde se avista várias residências. Neste ambiente, o Senhor Oldino Hatz Bach conta que seus filhos e netos estudaram na referida escola. Toda a comunidade se reunia em torno dela e, na hora de fazer limpeza, festas, de ver os filhos jogarem, brincarem, ali eles estavam.

Na comunidade do Sossego, tinha uma escola denominada Três de Maio (ANEXO N - Figura 42). Luís Carlos Wachhloz, morador desta comunidade, aponta para uma árvore toda amarela, símbolo dos campos, um Cinamomo, época em que

Humberto Gabbi Zanatta possui dezenas de obras individuais e mais outras tantas coletivas publicadas, entre poesia, crônica, ensaio e literatura infantil, além de músicas nativistas.”

as flores amarelam e caem, sinal de outono. Estamos em maio, plena estação das frutas, e o campo, principalmente nas planícies e várzeas, deixou seus pomares silenciarem com o cobertor das monoculturas. O Senhor Luís Carlos Wachhloz, conversava no mirante em direção à Serra Geral, diz que ali muitas crianças foram seus colegas, mas a escola foi fechada, demolida, restou o local para abrigar implementos agrícolas em desuso. Em 1975 (ANEXO C - Ficha de controle do Rendimento Escolar), no início do ano, a escola abrigava 27 alunos, as aulas aconteciam no turno da tarde. Ressalta-se a legibilidade das letras da professora destas escolas. E ao lado das residências dos entrevistados, algumas crianças conversam, brincam. Estão em casa devido à pandemia e, quando retornar o transporte escolar, passarão bem próximo da escola invisível.

Com relação ao transporte escolar, se somarmos o tempo desprendido no deslocamento mais o fato de que esses alunos ajudam nas propriedades, verificamos, em concordância com Souza (2012, p. 161), que não sobra tempo para a realização das atividades da escola em casa, além das demais atividades como brincar, fazer as tarefas, ler, assistir a um filme. Como esta se trata de uma pesquisa participativa, posso afirmar por experiência própria que, na minha época de ensino fundamental e médio, a alternativa era ir para a cidade, trabalhar meio dia, ou ficar em casa de algum parente e ficar distante dos irmãos, pais, vizinhos, parentes. Então, a lógica parece dizer que é bem mais viável os filhos retornarem diariamente para casa. Isto é o que as autoridades propõem ao fechar escolas do campo buscando induzir a comunidade do campo a pensar de acordo com o que está posto pelo capital. E na premissa, ocultam o tempo do transporte escolar e o tempo que induz a criança a “achar” que as “luzes” da cidade são o destino para se habitar.

Ao anoitecer, num cenário à beira do caminho no Passo da Serraria, encontramos uma das últimas escolas desativadas em Restinga, a Escola Celestino Gomes (Figura 28). Esta teve cessadas as atividades em 2003 (SME, 2018), sendo desativada em 2006. Essa prática é bastante comum entre as autoridades municipais, a de deixar por um período a escola sem receber os alunos e, depois, fechar, suavizando o impacto e mesmo o confronto com a comunidade. Cita-se o exemplo de outras escolas que foram desativadas, e posteriormente voltaram à ativa, sendo, mais tarde, desativadas em definitivo.

Uma escola com espaço amplo, dimensões de um grande colégio, clamando para que alunos e professores retornem para as suas salas, mas apenas a figura de um menino é vista andando de skate pelas calçadas.

Figura 28 – Escola Celestino Gomes – Passo da Serraria



Fonte: autor da pesquisa (2021).

Esta escola tem todas as condições estruturais, espaço, tamanho, salas de aula, infraestrutura para estar funcionando. Além de estar situada em uma localidade que tem crianças, pois estas mesmas são levadas de transporte escolar para escolas-núcleos, a EMEF Manuel Albino Carvalho. Quando os adolescentes ingressarem no ensino médio, o transporte escolar as conduzirá para a EEEM Érico Veríssimo, no perímetro urbano de Restinga Sêca-RS.

5.2.1 Martimianos, a escola apta para receber alunos

No alto, na Lomba Alta, onde se avista ao longe, inclusive parte de Santa Maria, o sol caindo no horizonte conduziu-nos a uma estrada de descida até o Rincão dos Martimianos, na Escola Cândido Alves Fagundes (Figura 29). Uma escola ampla, bonita, que, atualmente, tem apenas uma sala de sala ocupada pelo Agente de Saúde; e, para nos receber, como que algo do destino de uma pesquisa a campo, a senhora Fernanda. Esta relatou que as crianças andam muitos quilômetros até chegar à escola da cidade, inclusive os pequeninos, da educação básica, educação infantil. E a escola poderia muito bem estar em funcionamento. No art. 4º, inciso IX, o Decreto nº 7.352,

de 4 de novembro de 2010, dispõe: “IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares”.

Estas escolas, juntamente com as demais desativadas, especialmente as últimas, têm estrutura para manter ao menos sala de aula disponível para os anos iniciais, até o 4º ano, ou ao menos as crianças menores de 06 anos.

Figura 29 - Escola Cândido A. Fagundes - Rincão dos Martimianos



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Isso significa dizer que o transporte escolar segue de maneira acentuada em todos os municípios do país. O transporte escolar foi uma conquista da população e um direito das crianças, jovens e mesmo adultos, porém, não é um substituto das escolas que estavam territorializadas nas diversas comunidades. Ferreira e Brandão (2017), sobre o transporte de alunos para os centros urbanos, manifestam que:

Não seria menos desgastante, física e psicologicamente, para os alunos do campo, estudar nas escolas do campo, próximas às suas residências, desenvolvendo conhecimento sobre a realidade nacional, regional e local, respeitando suas peculiaridades – terra, produção e comercialização – do que se deslocarem por muitos quilômetros, desde a madrugada, cansados, em veículos muitas vezes inaptos, para estudarem em local distante de seu território? (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 81).

Borba (2008) relata sobre a situação da comunidade dos quilombolas, em Martimianos, Restinga Sêca-RS, com base em episódios narrados por moradores desta comunidade. Um dos relatos nos demonstra a situação que uma senhora vivenciou na escola que frequentava, Escola Cândido A. Fagundes: “*Na minha época*

de escola as coisas eram muito difíceis. Eu me lembro muito bem... A gente, por ser negra, passava por coisas humilhantes. Eu fiquei até meio traumatizada. Naquela época, o Darci era o presidente do Clube de Pais e Mestres do colégio. Eu cansei de ir nas festinhas e colocarem uma corda no meio do salão para separar os negros dos brancos (BORBA, 2008, p. 87)". A senhora também relata: *"A gente estudava em classe conjunta no colégio. Durante as aulas, os brancos e os negros até podiam sentar juntos, mas ser amigo e ir visitar... isso não ... muito menos dançar juntos nas festinhas. Os pais não permitiam, principalmente aqueles ali de cima, os Fagundes"* (2008, p. 87). Os registros demonstram que a diferenciação de classe, a própria segregação racial se fazia presente e se estendia às salas de aula.

No entanto, a história não é retilínea, mesmo que as curvas sociais não sejam tão acentuadas, Lopes (2012) descreve em sua Tese de Doutorado em Educação que:

A busca da educação escolar como direito marcou as reivindicações das bandeiras do Movimento Negro na luta pela democracia. Ao longo do século XX, vários periódicos levantaram a bandeira da educação, como: A Liberdade (1919); O Getulino (1923); e o Clarin d'Alvorada (1924). Esses movimentos resultaram na criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que foi o primeiro movimento de massas no período pós-abolição e teve como objetivo inserir o negro na sociedade (LOPES, 2012, p.123).

O autor acrescenta que um grande contingente da Frente Negra Brasileira era analfabeto, o que não garantia o direito de votar. Com isso, a Frente Negra Brasileira (FNB) criou salas de aula de alfabetização para os trabalhadores negros.

Esse processo repercutiu nas Américas e continua com uma ênfase acentuada no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais, culturais na comunidade afro-brasileira, uma vez que mais de 60% da população brasileira é negra e sua grande maioria vivencia a pobreza. A escolaridade continua aquém do satisfatório, com repercussões quanto às cotas no ensino superior, política pública que visa a reparar o projeto histórico instituído no Brasil desde a escravidão.

E, como sinônimo de tantas histórias infantis por mim lidas, não fui capaz de deixar de transcrever algo que Borba (2008) trouxe sobre a Comunidade dos Martimianos.

A estrada de terra por onde caminhávamos começou a adquirir novos matizes, ressaltadas pelas narrativas da menina (a menina que estava junto com: os pássaros e as árvores pareciam fazer parte de um universo mágico, mesclado pelos elementos naturais e pelas histórias que envolviam as pessoas ali residentes. Os elementos físicos que compõem o lugar passaram

a incorporar as impressões da interlocutora sobretudo os objetos que lhe traduzem perigo. Mais ou menos na metade do território negro, encontramos uma pequena ponte e um bambuzal. Kerole conta que as crianças da comunidade sabem o quanto aquele lugar é perigoso e que não se deve cruzar aquela ponte durante a noite, isso porque, no bambuzal, estão escondidos o “Saci-Pererê”, a “Mulher-de-Branco, dentre outras lendas (BORBA, 2008, p. 16).

A menina da citação **continua** relatando que, do outro lado da ponte, estão situadas as terras de Darci Fagundes, um antigo grileiro do território tradicional. O fato de aquela parte do território ser classificada como “perigosa à noite” parece demonstrar a maneira com a qual as crianças de Martimianos experimentam a espoliação territorial sofrida pela comunidade. Após a residência do Seu Darci, encontramos as demais casas e roças dos quilombolas; “assim, visitar os parentes que estão “do outro lado” representa um risco, porque, ao cruzar a ponte e o bambuzal, tem-se de passar pela casa do grileiro. Essa situação se transfigura na linguagem infantil em mitos capazes de gerar grandes males” (BORBA, 2008, p. 17).

Martimianos possui uma configuração territorial bastante peculiar que obedece à lógica de parentesco: os laços parentais ditam não apenas as disposições espaciais do território, como regulam o pertencimento a uma identidade negra, vinculada à terra. Ser parente significa ter uma história em comum, uma história subsumida ao local, onde raízes familiares traçam o mosaico de suas relações (BORBA, 2008, p. 37).

No entanto, a desterritorialização estabelecida com as escolas do campo para os perímetros urbanos tem se estabelecido em toda a América Latina como uma das mais agressivas. Haesbaert cita que:

Muitos são os processos des-territorializadores que aliam mobilidade e reclusão, talvez o melhor exemplo histórico seja o dos escravos africanos na América, que depois de uma maciça desterritorialização acompanhada de grande mobilidade espacial, sofreram um outro tipo de desterritorialização pelos espaços em condições de verdadeiras prisões em que foram colocados (HAESBAERT, 2016, p. 256).

E as comunidades quilombolas tiveram a escola desterritorializada em 2003, a Escola Cândido Alves Fagundes, e com ela as crianças, que, a cada dia (não durante o período da pandemia, em que a Covid assola os seres humanos, mas já em 2021 o retorno é gradual), vão e voltam da Escola do Centro Urbano. E na Escola, no ensino, na aprendizagem, vão percebendo e vendo a maciça desterritorialização de seus ancestrais, que, na sua memória, nem sequer chegaram a constituir o território imaterial. Fernandes (2008a, p. 210) cita que “o território imaterial está relacionado

com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações” frente ao regime de escravidão, a mando dos donos do capital.

5.3 O DESFAZER DE UM MAPA ESCOLAR

Para a pesquisa de campo, é preciso ter em mãos o mapa do município, a localização das escolas desativadas e alguém que conheça o caminho. E nada mais confiante foi ter neste percurso um dos motoristas do transporte escolar de Restinga Sêca, o Senhor Batista, que trabalha há mais de 25 anos como motorista da prefeitura, e neste tempo, conduz as crianças para as salas de aula. Na mesma jornada, ele observa a criança conviver com o campo e com a cidade.

“Criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização.” (FERNANDES, 2012, p. 745). Assim, no andar do dia a dia para os centros urbanos de forma continuada os estudantes experimentam a ocorrência da desterritorialização e reterritorialização na mesma jornada. A urbanização passa a fazer parte do imaginário das crianças, então a desterritorialização é algo que se introduz nos jovens, a grande maioria vai e retorna para o campo.

As idas a campo pelo município tiveram o objetivo de constatar os locais onde as escolas estavam constituídas e atualmente desfeitas. Os sinais típicos do estado dos prédios das escolas são o de decomposição, desterritorialização, e isso tem ocorrido mesmo nas vilas onde há um número significativo de residentes, a exemplo da Comunidade de Três Vendas, onde a Escola Est. Duque de Caxias estava situada. Escola que foi municipalizada e passou a denominar-se Escola Antônio Bolzan, (Figura 30, a seguir).

Figura 30 - Escola desativada Antônio Bolzan – Três Vendas



Fonte: trabalho de campo – junho de 2020.

Muitas outras escolas no campo que ocuparam as comunidades desta planície e das demais, mesmo nas várzeas, tiveram o seu desmanche e, talvez, nem sequer uma fotografia sobrou para conseguir revelar os escritos em que o giz e as crianças interagiam para o aprendizado e a libertação no sentido propalado por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido.

Em São Rafael, está o prédio da Escola Antônio Taschetto (Figura 31). Nele, podemos ver as siglas CFR, Casa Familiar Rural, já que, por um período, a escola foi guardada para muitos jovens agricultores que frequentaram a CFR. Ao seu lado, uma quadra utilizada pela comunidade vizinha.

Figura 31 – Escola Antônio Taschetto – Casa Familiar Rural



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Nas idas a campo, pesquisa de campo, buscamos informações sobre a CFR. E, por indicação do vice-prefeito de Restinga Sêca, encontrei-me com um aluno egresso desta casa. O Senhor Éverton José Pozzebon, o qual foi integrante da Casa Familiar Rural em todo o seu tempo de permanência, anos de 2000 a 2002. Foram três anos de casa, três anos de seu funcionamento. No final de 2002, a casa fechou. A mantenedora da casa, a Prefeitura Municipal, não mais disponibilizou recursos para o prosseguimento das atividades na instituição.

Éverton nos descreve que os monitores da CFR eram Técnicos Agrícolas, formandos no Colégio Agrícola de São Vicente do Sul. Em 2000, eram 45 alunos divididos em duas turmas. Permaneciam uma semana na CFR e uma semana em casa dos familiares. Relata com animosidade que faziam mutirões nas casas dos alunos nas atividades de horta, poda de árvores, abelhas, plantio de sementes, lavoura, colheita, plantio, limpeza de poteiros e plantações, pátios enfim serviços rotineiros.

Na escola, tinha cozinha, dormitório, viviam de forma comunitária e faziam intercâmbio com outras CFRs. Éverton cita a CFR em Francisco Beltrão, Paraná, onde permaneceu por 15 dias auxiliando na recepção dos alunos na nova casa, ministrando cursos juntamente aos demais colegas.

E com ar um tanto perdido, inconformado, relata que foi o primeiro e o último integrante da CFR. E com muita disponibilidade me enviou o certificado pela conclusão do Curso de Qualificação em Agricultura Geral através da Pedagogia da Alternância (Figura 32).

Figura 32 – Certificado da CFR



Fonte: Aluno integrante no período da CFR.

“Na Região Sul (Paraná, Santa Catarina e RS), são 72 centros de formação. Destes, 42 no Paraná, 22 em Santa Catarina e 8 no RS. Muitos são os desafios enfrentados pelos CFRs, especialmente por falta de apoio financeiro” (ZIMMERMANN, 2014, p. 150).

Nas extensões das várzeas do município, terras propícias para o plantio do arroz, com todas as áreas de terras ocupadas para tal fim, e mais nas coxilhas, terra utilizada para a produção da soja e a criação de gado, há algo que não é visto, ou seja, a pouca vegetação arbórea, mesmo próximo ao Rio Jacuí, riachos, açudes e banhados. Parece real o visual de que aqui nunca teve árvores, mesmo tendo água em abundância e terra fértil, e poucas casas demonstrando que as demais aqui já não estão, migraram para além das montanhas que se avistam, para as pequenas planícies das vilas, bairros dos centros urbanos. As escolas ainda permanecem fechadas, pois na cidade apenas se ampliaram salas de aulas.

Outras estão apenas na lembrança, no inconsciente dos moradores vizinhos, professora, educadora especial, egressa da UFSM que estudaram nesta escola, denominada João Antônio da Cunha, na Várzea dos Cunha (ANEXO N - Figura 23). No governo de Brizola, foram feitas 4,8 mil escolas e 526 mil novas matrículas. O número de professores, que, em 1959, era de 8.785, passou, em 1962, para mais de 22 mil. O esforço pela educação se baseava no slogan “Nenhuma Criança Sem Escola no Rio Grande do Sul” e na premissa de que, sem educação, não há desenvolvimento (QUADROS, 2003, p. 55).

Na Várzea do Meio (Figura 33), localiza-se a Escola Ricardo Muller, um prédio de extensão acentuada que ali permanece sendo consumido pelo tempo. E ao seu entorno a ocupação das terras pelo agronegócio. Esta foi fundada em 1913, é uma das escolas mais antigas de Restinga Sêca, tendo pertencido, anteriormente, a Cachoeira do Sul. Agora, constitui-se na paisagem como um símbolo, um território que não mais ouve o recreio, não se orgulha de suas crianças.

Figura 33 – Escola Ricardo Muller – Várzea do Meio



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Na mesma direção leste do município, também na constituição das várzeas, encontramos a Escola Joaquim Nabuco (ANEXO N - Figura 24), na Comunidade Campos dos Gomes, que também migrou, com toda a sua estrutura, ficando uma casa residencial em seu lugar. E como estamos mencionando uma área de várzea, em que muitos moradores permaneciam, tendo, ainda hoje, um número significativo de pais de crianças, de estudantes, o fechamento da escola constitui a desterritorialização da

comunidade, inclusive a escolar num processo de educação e contradição. A prática de fechar escola não se justifica, nem mesmo pelo argumento do aspecto econômico.

Na prática, ocorre o processo de nucleação ou a criação de escolas-polo nas áreas centrais dos municípios, gerando problemas com o deslocamento de até 4 horas in itinere (ou 8 horas/dia, ida e volta) 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. 82).

O direito da criança é ser alfabetizada e ter acesso aos anos iniciais do ensino fundamental em sua comunidade, o mais próximo de sua casa. Este panorama se revela em âmbito territorial nacional. O tempo de transporte, conferido pelo motorista do transporte escolar, o Senhor Batista, verificado junto a SME, é de aproximadamente 45 minutos no trajeto mais curto e de, no máximo, uma hora e meia de ida às localidades. Este mesmo tempo se dá com o retorno dos e das estudantes. Algumas peculiaridades diferenciadas entre um local a outro.

As estradas, bem difuso e coletivo, permanecem em Restinga Sêca bem conservadas. E no retorno da viagem a campo, pesquisa de campo, lá estava uma patrula. As patrulas, guiadas pelos patroleiros, fazem lembrar minha infância lá na escola no campo, desativada, depois demolida de maneira real, pois, na simbologia dos que lá estudaram, permanece territorializada. A patrula, na infância, nos campos, era um fenômeno raro, poucas vezes aparecia, e quando vinha, era algo de admiração – amarela, lâmina no meio, longa. Da janela da escola, com um olho observava a escrita na lousa e o outro vidrado na patrula. E a professora parece que pegou carona na patrula e sumiu no horizonte, levando junto as crianças para próximo das prefeituras estudarem, num local em que não mais se enxerga a patrula, pois a rua está calçada.

Saquet (2015) traz um estudo sobre a territorialidade, em que o seu constituir é o local do viver, e para os estudantes, o viver é estar em sala de aula, sentir o lápis, a classe, os colegas, a professora. Aspira-se que os camponeses, crianças e adolescente, possam vivenciar a educação escolar, preferencialmente em seu território, no local do seu viver. Quando isto não acontece, então há desterritorialização e o deslocamento.

A territorialidade significa as relações diárias, momentâneas e processuais, que os homens mantêm entre si, com sua natureza interior com sua natureza inorgânica para sobreviverem biológica e socialmente. A territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola, da rua, do bairro, resultado e determinante do processo de produção de cada território no movimento mais amplo de TDR (SAQUAET, 2015, p. 120).

Esta territorialidade se vê alterada no dia a dia do deslocamento dos alunos do meio rural para o urbano. O cotidiano passa a ser não condizente com a Educação do Campo, em que possa a criança ter condições de optar em permanecer no meio agrícola. Os conteúdos das escolas urbanas se distanciam da realidade do campo. Souza (2012, p. 149) percebe que essas escolas, referindo-se às escolas de Goiás, trabalho de sua tese, precisam ampliar seu processo de formação, levando em consideração os sujeitos que fazem parte de seu processo educativo de forma a contemplar também a identidade territorial camponesa, afinal esse sujeito também tem o direito de ter uma escola pensada com ele e para ele.

Souza (2012, p. 150) traz que, no Brasil, o transporte de alunos do campo para a cidade tem sido uma constante, prova disso é que, em 2009, mais de 2.790.959 alunos camponeses vão e voltam todo o dia de suas casas para ir estudar na cidade (INEP- sinopse estatística, 2010).

Na continuidade do estudo de campo, pelos campos, o destino é uma das áreas de montanhas, conforme Cirolini (2008, p. 62-63), uma extensão pequena comparada com as planícies e várzeas. Um local em que o limite se estabelece com o município de Santa Maria e São João do Polêsini, no qual a imigração italiana tem se estabelecido. Neste cenário, diante dos montes, a constituição do Recanto Maestro com a Faculdade Antônio Meneghetti, nos deparamos com o prédio da Escola Valentim Brondani (Figura 34), na localidade de Santa Lúcia. Segundo um morador, senhor idoso, que caminha com dificuldade, os morcegos são os “*alunos*” *assíduos no noturno e são “muitos”*. E na frente da escola, vemos um terneiro criança, solitário, protestando por estar amarrado, sozinho, e num olhar de menino, muge chamando seus coleguinhas.

Figura 34 – Escola Valentin Brondani – Santa Lúcia



Fonte: autor da pesquisa (2020).

No alto, onde ainda permanece boa parte das florestas e das fontes de água, conforme o senhor do caminho, muitos moradores permanecem e são direcionados a trabalhar no Recanto Maestro. E o transporte escolar vagueia diariamente no embarque dos alunos que se direcionam para a escola da cidade de Restinga Sêca, no ensino médio, numa distância de mais de 30 km. Da mesma forma, os do ensino fundamental dirigem-se para a escola mais próxima, a Dezdério Fuzer. Cirolini (2008, p. 61-62) assim descreve esta área:

O rebordo do planalto é uma faixa de transição entre o topo do planalto da Bacia do Paraná e a Depressão Periférica, e liga-se a superposição de sucessivos derrames de lavas do vulcanismo mesozoico da Bacia do Paraná e arenitos intercalares, resultando num desnível da ordem de 370m entre o seu topo e as terras mais baixas da Depressão. Abrange áreas da porção noroeste do Município de Restinga Seca, nos limites com os municípios de São João do Polêsine e Santa Maria. As altitudes nesta área variam em média de 200m a 400m com declividades superiores a 30% (CIROLINI, 2008, p. 61).

Neste mesmo local, estava situada a Escola Flores da Cunha (ANEXO N - Figura 17), na Comunidade São José, nas proximidades da RS 149, escola que teve suas funções junto à comunidade desde 1943 (ANEXO B - Decreto 044/74). Nesta, a professora Lisiane Dotto ministrou aula, informando-nos que era frequentada por muitos alunos. Uma escola que acolhia filhos e netos de imigrantes advindos da Itália, bem como alunos de outras etnias.

5.4 PLANÍCIES – O DESAPARECER DAS ESCOLAS

Num processo dialético em que se busca a constatação da desconstituição do que foi estabelecido num passado recente, verifica-se um imenso espaço desconstituído. E nesta viagem em que analisamos objetivos propostos, num local em que predomina o terreno de planície, os moradores declaram: *aqui tinha habitantes em toda parte, foram embora. Ficou nós para contar história e demarcar as divisas imaginárias das casas das famílias camponesas*. Das mais de 15 escolas desativadas no oeste de Restinga Sêca, em direção ao município de Santa Maria, encontram-se dois prédios de dimensão enormes, dignos para uma escola (Figura 35): a Escola João Bovolini que, antes dos anos 1970, era denominada Getúlio Vargas, na comunidade do Pedregulho, cuja fundação constituiu-se nos anos de 1921.

Figura 35 - Escolas João Bovolini – Pedregulho



Fonte: autor da pesquisa (2021).

Constituíram-se casas, pomares, filhos, filhas, escolas, professoras, professores, estudantes. Parece que a tempestade deteriorou casas e escolas. A solidão adentrou pelas vidraças quebradas, encontrou escombros, penúrias, só a marca da lousa, cadeiras retorcidas de tanto esperar as crianças no imaginário dos livros de chamada.

E no contexto, a estrutura do agronegócio vai deixando desocupadas, desterritorializadas as residências em que as crianças brincavam, pulavam, contavam e cantavam canções em que a vizinhança clamava “continuem cantando.”

As escolas no campo que ocuparam as comunidades desta planície estão hoje apenas nos registros do setor de arquivo da Prefeitura Municipal de Restinga Sêca. Os próprios prédios, muitos deles, tiveram o seu desmanche e talvez não haja nem sequer uma fotografia que retrate este passado.

Figura 36 - Escola Josephina Sônego - Colônia Borges.



Fonte: Arquivo do autor da pesquisa (2021).

A pesquisa de campo me proporcionou o encontro com as lembranças dos egressos, os Senhores Edson Antônio Tezsele, 58 anos, e Vaide Odorissi, 56 anos. O Senhor Vaide fez o supletivo no Maneco, Santa Maria, RS. *“Ali, lá, são 05 taperas, casas vazias, daqui 15 anos, eu com 56 anos não sei se veremos casas com alguém residindo nelas.”* Ambos estudaram na Escola Josephina Sônego (Figura 36, acima) no período de 1974 a 1977.

São terras de coxilha, terras de fácil manejo para o cultivo de produtos agrícolas, mas o grande capital aglutinou para pouquíssimos proprietários. Fernandes(2012) nos coloca que: “enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, demoradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, de negócio.” (FERNANDES, 2012, p. 747).

Os dois senhores retrataram que toda a área em torno fora Sesmaria pertencente à família Borges. Eram imensas áreas de terras que passaram a pertencer a uma única família. Depois, foram vendendo inclusive para os avós dos senhores entrevistados.

Quanto às demais escolas, torna-se trabalhoso encontrar a sua localização, já que os próprios moradores, especialmente os mais novos, têm dificuldades de informar o seu local exato, pois estão demolidas. A busca de informações se dá nas bibliotecas mais antigas constituídas nas memórias dos que, há um bom tempo, convivem com o local, inclusive com aquelas escolas que já foram encobertas pela pastagem, ou cobertura do solo para depois a soja ali permanecer por três a quatro meses, ou pela grama, e algumas, nas proximidades das igrejas, pelas árvores. Assim, indica a professora aposentada Neli Cecília Nunes dos Anjos Cirolini, professora da Escola São Roque, na Comunidade Colônia Diniz (Figura 37, abaixo). Uma senhora simpática que portava um bebê no colo, seu bisneto, dizia que a escolachegou a ter 40 alunos, tendo dois turnos.

Na Figura 37, lado direito, a igreja, toda bonita, apontando para o céu, solitária, recordações dos pequenos e pequenas que, na Escola Princesa Isabel que ficava ao lado, estudaram.

Figura 37 - Escola São Roque - Colônia Diniz e Princesa Isabel - Rincão da Glória



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Fernandes (2008, p. 204) demonstra que o capitalismo desterritorializa relações sociais que não sejam compatíveis com a dele. As escolas do campo não lhe interessam, representa custo, por mais mísero que seja, como se constata na comunidade Fazenda do Meio, onde a Escola Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha

(Figura 38, à esquerda, abaixo) aparece completamente desterritorializada, sendo que sua reterritorialização não ocorreu nos centros urbanos, uma vez que o número de escolas tem aumentado pouco em relação as décadas anteriores, sendo apenas acrescentadas salas de aula nas escolas urbanas.

Figura 38 - Escola Liberato S. V. da Cunha e Escola Quinze de Novembro



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Na lembrança memorial do Senhor Júlio Aurélio da Silva, agricultor aposentado e, na coincidência, na esquina das estradas onde está uma casa em tapera, a sua proprietária, a Senhora Nair Luca Belladonna, estudante desta escola, estava para colocar a área de terra à venda, expondo um banner enunciativo de vende-se.

Foi escola, foi tapera, hoje restam as iucas (denominação regional dada a estas flores que sinalizam a escola que ali esteve), a Escola Quinze de Novembro, Colônia Diniz, conforme Figura 38, lado direito, acima. Restaram em aclamação à resistência, às crianças que as plantaram e permanecem no afã de ver movimentos clamando pelas edificações de escolas, pela Reforma Agrária, por um território digno de viver num ambiente em que a terra seja fonte de trabalho e não de mais valia.

Nos encontros com algo que faz o imaginário, território simbólico, apenas um significativo memorial imprescindível, um poço, também denominado cisterna, do qual se retirava água para saciar a sede das crianças, professores e comunidade, alívio para refrescar a memória, ainda permanece a estrutura em que, com auxílio dos braços, era puxada a água em balde, e protegia a queda de quem dele se aproximava. Presente na Escola São Luiz, local denominado Coxilha, escola que teve suas aulas entre os anos de 1974 a 2001 (Figura 39, lado esquerdo).

Figura 39 - Escola São Luiz – Coxilha e Escola Tiradentes – Fazenda do Paredão



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Na mesma lembrança, num gramado em frente à residência, estava a Escola Tiradentes (Figura 39, lado direito, acima). Segundo Vilmar Vizzoto e sua esposa, que lá estudaram, a escola, fundada em 1961, chegou a ter duas turmas. E, ao fundo da foto, podem-se ver dois jovens num dos jogos típicos do gaúcho, o laço da vaca parada. Estes jovens embarcam, em período de aula, dia após dia, no transporte escolar.

O transporte escolar tem um investimento por parte do Governo Federal iniciado nos mesmos anos em que as escolas passaram a ser fechadas. Contrabalançando com o ativo: tempo de estudo, permanência no campo, tempo em casa, emprego para profissionais da educação, temos um montante expressivo e que coloca interrogações frente ao custo dos gastos em transporte escolar, algo que, no balanço passivo, somam o tempo de ida e volta, custo com veículo, manutenção, combustível, custo operacional com o veículo, tempo para efetuar as tarefas, para brincar, entre outros fatores. Verificamos que o resultado não é o que se prega pelas administrações governamentais, e sim uma falta de investimento na educação, falta de perspectiva para a criança, em um país em que o analfabetismo é acentuado.

As análises dos dados indicam que, a partir de 1995, e, com respaldo legal do governo federal, começa o transporte em massa dos alunos das áreas rurais para os centros urbanos. ... o governo federal destinou para o transporte escolar, através do PNATE, R\$ 27.676.560,00 milhões de reais (FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 79).

O professor Marquezan (2021, p. 55), este se recorda com sintonia do período em que estudou na Escola Nossa Senhora de Lurdes (Figura 40, abaixo), e certifica que a sua fundação se deu em 1930, porém sem certeza, e a presença de alunos em seu recinto permaneceu até o ano de 2002. O professor também certifica que, em 1958, foi construído um prédio escolar de alvenaria, entre a igreja e o poço. Após a desativação da escola o prédio foi demolido.

Figura 40 - Escola Nossa Senhora de Lurdes



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Em Colônia Borges, Distrito de Restinga Sêca, foram fundadas seis escolas. Segundo Marquezan (2021, p. 54), destas, apenas uma está em funcionamento, a Escola Adelino Roso.

Nesta escola, várias professoras e professores estiveram presentes, foi um período não longo, comparado com a história da humanidade, apenas um pouco mais de sessenta anos de atividade de magistério, frente à volatilidade da população no meio rural, sendo que a migração e o êxodo rural a conduziram para outros locais. Ao entorno da comunidade, como em toda a Colônia Borges e sequencialmente Restinga Sêca, assim como campos dos municípios circunvizinhos, segundo relatos de moradores com idade mais próxima ao tempo da escola, as terras eram revestidas pela floresta, uma densa vegetação, com árvores em que o diâmetro do tronco era enorme e a altura significativa. Estas foram derrubadas, ceifadas e as toras levadas de balsa pelo Rio Vacacaí, depois adentro ao Rio Jacuí até as madeireiras de Porto

Alegre. O verde cedeu lugar às culturas agrícolas e a desterritorialização das árvores à agricultura moderna, ao agronegócio.

5.4.1 Matrículas das escolas desterritorializadas migram para as Vilas

“O discurso sobre a desterritorialização, só efetivamente tomou vulto nas últimas décadas, em especial nos anos 1990” (HAESBAERT, 2016, p. 144). Vilas se tornaram espaços para os migrantes dos campos, das roças (Figura 41, abaixo), como a Vila Fellin, que acolhe um significativo número de retirantes camponeses. Na figura abaixo, verificamos um demonstrativo das Vilas que territorializaram o camponês, famílias advindas do campo que trouxeram seus filhos para o urbano. Muitos estudos sobre periferização nos centros urbanos evidenciam que grande parte das famílias moradoras dessas áreas são migrantes provenientes do campo (FRANÇA; LEAL, 2011, p. 13).

Há autores que relacionam desespacialização com desterritorialização, seria o mesmo que falar em uma desterritorialização que implica sempre uma nova territorialização. O que se buscou no auge do êxodo rural foi justificar que, ao sair do campo, ter-se-ia êxito nas cidades, residência, emprego, educação, seria como reterritorializar. Mas a realidade mostra um quadro bem diferente, uma reterritorialização precária, mísera, muito mais próxima à desespacialização.

Na assertiva de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 46), o processo da desterritorialização “expulsou do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, e expulsou também parte dos assalariados rurais”. Na viagem de estudos, em Restinga Sêca, percorrendo as linhas imaginárias e reais das estradas, sentiu-se, no depoimento dos moradores, “aqui residia uma porção de gente, lá uma casa, mais para lá outra, outra e outra”. E as escolas se fizeram presentes até quando o território, terra, espaço ocupado, agora desocupado, faziam-se presentes com seus habitantes. Uma casa serviu de escola na localidade Coxilha do Osório (ANEXO N - Figura 25), alunos e professores tiveram suas presenças por um período, até ser construída a Escola João Neves Fontoura. Atualmente, só a memória dos vizinhos para dizer que a escola ficava ao lado da casa que fora escola.

Figura 41 - Vila Fellin – Restinga Sêca



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Na sequência do trabalho de campo em busca daquelas escolas que acolhiam um número expressivo de crianças, estava a Escola Inocência Celestino Alves, como referência a capela Nossa Senhora Aparecida. O espaço escolar ficou vazio, ouvindo o ronco dos carros que cruzam o asfalto em sua frente (ANEXO N - Figura 21). Terras de coxilhas e várzeas foram ocupadas ou tomadas dos indígenas através das Sesmarias e posteriormente ocupadas pelos filhos de imigrantes, os quais construíram escolas e, em seu entorno, salão comunitário, igreja, campo de futebol entre outras atividades comunitárias. Permanecendo parte das terras nos moldes das Sesmarias, ou seja, grandes extensões para poucos proprietários. E posteriormente aos anos de 1960, a agricultura moderna, ou o agronegócio, através de uma política de exclusão ao trabalhador do campo, propiciou o êxodo rural em prol de alguns e amplia-se a concentração de terras. Muitas das matrículas das escolas desterritorializadas migram para as Vilas.

5.5 NAS DIMENSÕES TERRITORIAIS, O VAZIO

Restinga Sêca é um município com dimensões territoriais bastante acentuadas, tem uma extensão de terras bem considerável, 961.791 km², sendo o maior entre os municípios da Quarta Colônia, e um dos fatores destas dimensões advém das Sesmarias. Os nomes das localidades estão associados aos campos, como a comunidade de Campo Bom, onde a Escola Santa Teresinha acolhia muitas crianças. Nesta, só restou o poço para apenas lembrar ou fazer lembrar que ali existiu uma escola (ANEXO N - Figura 35). Antes dos anos 1960, esta escola denominava-se Capitão Pedro e consta nos arquivos o registro desde 1946. Nestes rincões, onde a soja ocupa extensões de terra para poucos proprietários, os prédios das escolas foram demolidos, parece que a memória buscou, na constituição dos proprietários das terras, apagar aquilo que representa significado educativo, social, cultural à sociedade.

Campo Bom é uma comunidade que possui um número elevado de casas, mesmo que um outro número significativo tenha migrado para as cidades. Raffestin (2008) nos coloca que, desde o século XVIII até a atualidade:

são seis os princípios que influenciaram no desenvolvimento de uma cidade e adquirem extrema intensidade: centralização, verticalização, concentração, mediação, heterogeneidade e mecanização. Desde a origem das cidades, tais princípios sempre tiveram um papel mais ou menos importantes (RAFFESTIN, 2008, p. 23).

Destacando a verticalização, uma consequência da teoria de capitalização da terra é: “ganhar sempre mais por um metro quadrado e concentrar nas cidades mais habitantes, sobretudo, atividades” (RAFFESTIN, 2008, p. 223). E a ocorrência tem levado as cidades próximas a Restinga com mais de 200 mil habitantes, como Santa Maria, a recolherem em seus limites muitos camponeses, inclusive de Restinga Sêca. O Bairro de Camobi, há 40 anos, tinha dois prédios, constatação visual minha quando, em 1981, aqui cheguei. Atualmente, torna-se difícil contá-los, mas Spode e Rocha (2019, p. 128), sobre a verticalização do Bairro Camobi, afirmam que “Contabilizam-se ao total 229 edifícios”. Em 2022, somam-se mais de 300 prédios. Há um número significativos de residentes nesse bairro que advém das escolas no campo de Restinga Sêca, inclusive meus vizinhos e colegas da UFSM. Um número de

moradores do Bairro Camobi é migrante de Restinga Sêca, e muitos da Colônia Borges. Marquezan (2021) nos refere a época dos anos 60:

Nesta mesma época Santa Maria, experimentava grande crescimento na área da construção civil, em função da construção do Campus da Universidade Federal de Santa Maria, criada em 1960, no então Distrito de Camobi. A criação da Universidade gerou grande número de oportunidades de trabalho nas áreas de serviços, indústrias e no comércio. O número de moradores da Colônia Borges que vieram para o distrito de Camobi, foi tal que vilas foram criadas com moradores quase que exclusivamente vindos de lá (MARQUEZAN, 2021, p. 68).

Outras cidades, como Porto Alegre, Cacequi, São Borja, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, estado do Paraná, enfim diversos estados, foram território para as migrações de Restinga Sêca. E como uma das consequências, as escolas foram sendo desativadas.

A última escola a ter sua desativação, ao cessar as aulas em 2017, está representada no prédio da Floribaldo José Freitas (Figura 42). Uma escola com um porte grande, duas salas de aula, secretaria, cozinha, banheiros e, em sua frente, uma pracinha de brinquedos bem estruturada. Foram anos de atividades junto à comunidade do Boqueirão da Estiva. Um território construído durante dezenas e dezenas de anos. Os estudantes dessa instituição passaram a frequentar as escolas do meio urbano do município de Restinga Sêca-RS.

Figura 42 - Escola Floribaldo José Freitas no Boqueirão da Estiva



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Essa escola fez crianças interagirem com o ensino-aprendizado, bem como se relacionarem em sociedade no século passado e parte deste século, momento histórico que territorializou populações, formando comunidades que vivenciaram as mudanças estruturais da paisagem do campo. Sofreram com as consequências

oriundas das trocas das atividades tradicionais do campo, perceberam o vazio do campo representado pela expulsão do campesino e a reestruturação agrária através do agronegócio.

A sociedade se manifesta e tem se manifestado nas esferas dos governos tanto municipais como estaduais e federal, contestando o fechamento de escolas. As pessoas, no sentido de Karl Marx (s/d s/p), tecem o contraditório, fazem com que o contraposto seja saliente e venha à tona, como observamos no questionamento em citação.

Após pressões, questionamentos e mobilizações nacionais dos movimentos sociais, dos educadores do campo e das academias científicas, CNBB, UNESCO e UNICEF em relação ao fechamento de escolas do campo, é que os governos federais de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff possibilitaram discussões e aberturas a políticas públicas voltadas às populações camponesas (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 83).

As manifestações de não aceite, da não concordância ao fechamento de escolas no campo têm ocorrido nas comunidades, especialmente naquelas escolas com um número maior de estudantes, como a Escola Ana Grigoletto, localidade do Santuário, entrada para Quarta Colônia. Na pesquisa a campo constatou-se que a vila tem um número acentuado de moradores e de crianças que migram para outras escolas utilizando o transporte escolar.

Percebem-se manifestações em cada encontro com os entrevistados, do caminhar pelo campo do município, uma palavra melancólica, de perda, de adeus às crianças, às professoras, aos vizinhos. E em cada Senhora e em cada Senhor parece que o Rio Jacuí levou para o Mar os sonhos. A singeleza das crianças e o fenômeno da evaporação podem então trazer novas escolas, talvez não aqui ou mesmo aqui, mas em outros lugares onde as pessoas passem a ocupar as áreas de terras e a produzir o bem necessário, alimentos diversificados, limpos das impurezas dos agroquímicos. Sonhar e transformar.

Na elaboração da Tese se estabelecem procedimentos metodológicos, e um destes está na busca de informações que se dá nas entrevistas, as quais se baseiam em Chizzotti (2005, p. 92), que descreve a entrevista não diretiva, ou abordagem clínica, como uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado. O diálogo, o encontro, as incidências, as surpresas são fatores de registro nas entrevistas. E, no caminho, encontramos um senhor simpático, de origem

alemã, José Carlos Mastsdorff, 69 anos, agricultor aposentado, que fala, ou melhor, discursa sobre a Escola Assis Brasil (Figura 43, lado esquerdo, abaixo), na comunidade Rincão dos Toledos, onde estudou, eram em torno de 25 a 30 colegas, e nos reporta que a escola era uma Brizoleta. O Senhor Mastsdorff nos direciona às demais escolas, deixa-nos tranquilos a maneira amigável e carinhosa como o Senhor José lembra das escolas, algo marcante em sua vida, o tempo em que as frequentava. No entanto, o território (FERNANDES, 2008, p. 201) demonstra disputas e estas “não se limitam à dimensão econômica.” Estas ocorrem também no “âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais”. O capital consome as instituições de ensino do campo e avança nas urbanas, numa disputa em que a desigualdade foi presença constante.

Figura 43 - Escola Assis Brasil - Rincão dos Toledos e Escola Cel. Aparício Borges – Rincão do Rosário



Fonte: autor da pesquisa (2020).

No local da escola, algo que representa o campesinato, plantação de milho, a safrinha, e, nos fundos, uma residência de agricultores. E como supostamente a pesquisa a campo fluía de maneira a buscar e questionar, o rumo foi o Rincão do Rosário. Encontramos ali a Escola Aparício Borges (Figura 43, lado direito, acima), prédio em que o poço onde se tirava água se faz presente, um prédio conservado, pois foi utilizado como residência de uma família. Porém, em face do falecimento do casal, os filhos a utilizam para os dias de feriados.

Nas proximidades do prédio, encontramos um casal de agricultores plantando fumo. A Senhora Rosane Homrich da Silva, egressa da escola, salienta com dinâmica que esta tinha duas turmas, 1º e 2ª anos de manhã e 3º e 4º anos à tarde. Após ser desativada, os alunos passaram a ser conduzidos pelo transporte escolar à Escola Marcelo Gama, na Estação do Jacuí.

“As políticas de fechamento de escolas do campo no Brasil remontam ao período da ditadura militar” (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 77). O processo em que a desterritorialização das escolas passa a acontecer está vinculado à implantação da agricultura dita moderna ou mais especificamente a denominada Revolução Verde, que veio ocorrendo desde a década de 1960. Meurer (2022, p. 02) nos faz mencionar.

As leituras, as memórias, as reflexões me levaram a compreender que o projeto da Revolução Verde, constituiu-se em uma trama que envolveu aspectos relacionados a agricultura, a educação, a escolarização e a formação de professores. Nesse sentido, muito embora queiram contestar, foi e é como qualquer projeto educacional um projeto político, ideológico, econômico, cultural, social, que envolve o território e, conseqüentemente poder (MEURER, 2022, p. 114).

Um projeto que ultrapassou as fronteiras agrícolas, refletindo na educação de forma direta. E como consequência está o que estamos buscando demonstrar na pesquisa. O fechamento das Escolas no Campo, o deslocamento da população rural para o urbano. Frente às contradições estabelecidas à educação, a reação se faz inevitável.

A sociedade brasileira não ficou alheia ao fechamento das escolas. Em 1997, realizou-se o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB, UnB, juntamente a movimentos sociais, academia científica e pesquisadores. Essas instituições questionam e atuam na defesa de um conhecimento que agregue e respeite as peculiaridades das populações do campo e não feche escolas.

O espaço serviu para a construção de escolas no município de Restinga Sêca e em todos os municípios do Brasil, das Américas, enfim de todos os continentes. Nele se projetou e fez-se um território que perdurou até iniciar a sua desterritorialização, por meio do deslocamento da população do campo para as cidades. Quando as crianças não mais tiveram acesso às escolas nas proximidades de suas residências, o espaço que era ocupado pela escola permaneceu, mas a territorialização foi desfeita, tanto das crianças, dos professores e da comunidade circunvizinha.

É fundamental entender como o espaço está em posição que antecede ao território, porque este é gerado a partir do espaço, constituindo o resultado de uma ação conduzida por um ator que realiza um programa em qualquer nível. Apropriando-se concretamente ou abstratamente (por exemplo, através da representação) de um espaço, o ator o “territorializa”. Para construir um território, o ator projeta no espaço um trabalho, isto é, energia e informação, adaptando as condições dadas às necessidades de uma comunidade ou de uma sociedade (RAFFESTIN, 2008, p. 26).

Neste espaço se projeta uma escola, a que conduziu a comunidade a agregar esforço em torno de seus filhos e esta representa um projeto conjugado com os demais sistemas, como o da economia e da política, para estar inserido no ato de conhecer, escrever, ler e discernir. Então este espaço que a escola ocupava constituiu-se em território dos alunos, das crianças, amparado pela comunidade até sofrer o processo de desativação, quando o espaço continua existindo e o território se desterritorializa.

Prosseguindo em pesquisa a campo, o registro em destaque, escrito Escola Desativada Wylli Pohlmann (Figura 44), na comunidade do Espigão. Este é um dos poucos prédios em que a construção permanece, porém, as marcas da decomposição são salientes.

Figura 44 - Escola Wylli Pohlmann – Comunidade do Espigão



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Esta escola teve os últimos passos das professoras com seus alunos e alunas percorrendo os olhares sobre as várzeas do Espigão no ano de 2003. O transporte escolar faz a passagem bem em frente a este prédio, leva as crianças para a Estação do Jacuí e os jovens do ensino médio para a Escola Estadual Érico Veríssimo, no Centro de Restinga Sêca.

5.6 ESCOLAS DESTERRITORIALIZADAS JUNTO ÀS FERROVIAS

Na passagem de Espigão para a Comunidade de Araçá, observam-se muitas casas e os trilhos de trem que percorrem toda a extensão da localidade. E logo no cruzamento, onde parecia que nada existiu, ainda há algo que culminou em ruínas, a Escola Estadual Reunida de Araçá (Figura 45, abaixo, lado esquerdo). Esta parece a certificação da espontaneidade e amizade dos residentes. O Senhor Vermo Pullmann nos descreve o tempo em que estudou na Escola Araçá, ali era muita gente, duas salas com mais de 30 alunos em cada uma delas. No começo, era de madeira; depois então foi ampliada. Em contato com egresso da Escola do Araçá, meu vizinho, Alberto da Trindade, residente em Camobi, Santa Maria-RS, este relata que saiu do Araçá com 18 anos, juntamente com seu pai e sua mãe, suas três irmãs e dois irmãos e vieram para Santa Maria no início dos anos de 1980. Conta que muitos de seus colegas vinham a cavalo, que eram amarrados atrás da escola próximo a um campo de futebol em que os alunos e alunas jogavam.

Nos períodos de colheita, início das aulas, lembra que *saía antes do término para então levar comida a seu pai que estava no trabalho de colheita, as notas eram baixas, depois no final do ano ficava mais na aula e melhorava em muito seu aprendizado e a nota* (ANEXO D – Escola Reunida do Araçá – boletim escolar).

Nos primeiros anos escolares, eram dois professores que ministravam aulas, depois, no final, vieram professoras. Lembra que tinha merendeira e que a merenda vinha do estado, servia um trigo moído pouco degustável. O Seu Alberto estudou nas séries iniciais, 1968 a 1973, no mesmo período em que estudei, vivenciou a mesma trajetória de saída do campo para o urbano.

Nos anos de 1990, na mesma linha do projeto da desativação das escolas do campo, as ferrovias passam pelo processo de privatização e substituição por outras modalidades de transporte especialmente pelas rodovias. Alves (2013), em Dissertação no Mestrado de Geografia na UFSM, esclarece que:

A rede ferroviária não funcionou como um sistema, já que não houve estruturas institucionais reguladoras que gerissem o setor de maneira satisfatória, uma vez que aos poucos crescia uma política neoliberal voltada ao sistema rodoviário em detrimento do transporte ferroviário, até culminar em meados de década de 1990, na privatização (por meio de concessão) da RFFSA. O resultado foi uma drástica mudança socioeconômica nos lugares que possuíam sua gênese histórica relacionada ao transporte ferroviário como é o caso do Município de Restinga Seca (ALVES, 2013, p. 78).

Na mesma direção à linha do trem, ocorreu o encontro com a professora aposentada Mardi Lima, que conversa com entusiasmo, *“aqui dei aula. O trem passava, parava na Estação e os alunos pareciam andar com o trem”*. Ali estava a Escola Estadual Reunida de Estiva (Figura 45, abaixo, lado direito), na antiga Estação Férrea da Estiva.

Figura 45 – Escolas Estadual Reunida do Araçá e Escola Reunida da Estiva



Fonte: autor da pesquisa (2020).

A escola de alvenaria, uma construção de dimensões grandes, os alicerces com as escadarias ainda estão assentados rente à terra. Esta teve o mesmo procedimento de acesso de muitas crianças filhas de ferroviários e circunvizinhos, mostrando que:

Apesar de ter configurado um pequeno povoado, sem infraestruturas industriais, a estação propiciou à comunidade uma dinâmica social. Com extinção do trem de passageiros e o arrendamento da RFFSA, a paisagem do entorno da pequena estação modificou-se: os funcionários da estação e alguns moradores foram embora, o comércio parou, metaforicamente, é como se o lugar tivesse “morrido” socialmente (ALVES, 2013, p. 98).

E a escola foi vendo seus alunos sumirem no horizonte das garras capitalistas, na tese de Karl Marx (sd/sp), sendo consumidos nos labores das construções civis, fábricas, comércios e no desemprego, como reserva de mão de obra nas cidades de maiores dimensões.

Estas duas escolas, a do Araçá e a da Estiva, foram escolas estaduais que estavam localizadas em pontos estratégicos com relação à ferrovia e tiveram muitos alunos, tanto filhos de ferroviários como dos camponeses que habitavam nas circunferências das ferrovias. A desativação destas duas escolas mais a Escola Municipal Nossa Senhora Medianeira, Amaro Borges (Figura 46), ocorreu em função da Desativação da Ferrovia que cruzava Restinga Sêca e do êxodo rural proporcionado pelo agronegócio.

O fim do dia nos direcionava ao oeste, onde o sol beirava o horizonte. E convidava a continuar interagindo na defesa da Educação do Campo. “Constitucionalmente, o fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito ao ensino: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade” (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 83). Os autores salientam que a escola precisa existir, do contrário, não há disponibilidade, isto é não há acesso a ela, necessitando frequentar outras instituições de ensino distantes do seu convívio. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas fere a acessibilidade, que é um direito que começa com a escola próximo ao local onde a demanda existe.

Os autores, na mesma página, discutindo a questão da aceitabilidade, referem-se ao currículo das escolas urbanas que não condiz com o campo. E quanto à adaptabilidade, “a escola é que deve se adaptar aos educandos e deve ser georreferenciada” (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 83). Isto é, o mais próximo possível do educando. E o transporte para os perímetros urbanos é um desrespeito cometido pelos gestores públicos.

O município de Restinga Sêca, buscado como objeto de discernimento da Tese georreferenciada, é um espelho dos demais municípios do país e da América Latina, pois o que ocorre aqui, ocorreu de forma semelhante nos demais, especialmente em nossa esfera federal.

No ano de 1996, existiam 273.899 escolas rurais no Brasil. Já em 2015, esse número havia sido reduzido para 64.704 escolas rurais, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP). Registro: em 19 anos, 209.195 escolas rurais foram fechadas, o que corresponde a 76% das escolas que existiam em 1996 no Brasil. O

último censo escolar demonstrou que, no ano de 2017, existiam 60.694 escolas ativas no campo, sendo que, em dois anos, foram fechadas 4.010 escolas rurais. O processo de extinção continua o seu curso. Estradas esburacadas, empoeiradas, enlameadas, abrindo e fechando porteiros. Quando se fecha uma “pequenina” escola, condenam-se à extinção as pequenas comunidades rurais.

Várzeas e Coxilhas, um vazio que “escondeu” escolas e residências. Uma tarde em que o calor, em pleno inverno, fazia-se presente. Um vazio em terras férteis, agricultáveis se fez ausente de pessoas, escolas e árvores. E um senhor, neto dos Borges, recebeu-nos com educação e nos direcionou com presteza a um senhor empregado da fazenda, o qual nos indicou com certeza a localização da Escola dos Ferroviários, da qual ele não lembra o nome, mas lembra o nome da professora, a professora Neusa. Diz que era braba, mas dava bem as aulas. Acrescentou que a escola tinha em torno de 15 a 20 colegas, e a maioria era filhos de ferroviários, e de volta em volta, vinham colegas de Cacequi, Santa Maria e outras cidades. A escola (Figura 48, à esquerda) ficava próxima aos trilhos dos trens, e em torno dela, havia mais de 10 residências, afirma o senhor Néelson dos Santos, que cursou do 1º ao 4º ano.

O imaginário permanece em poucas pessoas, os que aqui residiam, e atualmente, são poucos os que permanecem com suas memórias ativas no território da imaginação. Este território conduziu seus habitantes à desterritorialização deste espaço, e do espaço das escolas.

A escola ficava na fazenda do senhor Valdemar Arthur Dreys, proprietário da Empresa Dreys, beneficiamento de arroz, bem como produção de arroz, conhecida como a Escola dos Ferroviários (Figura 46, lado esquerdo, abaixo). O demonstrativo do Registro Escolar (ANEXO E) indica que as escolas faziam parte do município de Cachoeira do Sul e o local era denominado Sother Celestino Alves.

As terras são de várzeas, de fácil manuseio para máquinas. Muitos filhos de moradores, entre eles empregados, agregados, peões, juntamente com os filhos de ferroviários, frequentavam a Escola Nossa Senhora Medianeira, que também era conhecida como a escola dos ferroviários. Estes faziam serviços nos trilhos e permaneciam por temporada no local, bem como os filhos dos peões da empresa que plantava, beneficiava o arroz daquela comunidade e os demais que para lá eram destinados.

Figura 46 - Escola dos Ferroviários – Nossa Sra. Medianeira e Escola Amaro Borges na Parada Borges



Fonte: autor da pesquisa (2020).

O poder territorial das escolas está caracterizado especialmente na cultura, em que o ensino, a educação e a aprendizagem delinham-se sobre os mapas do cérebro humano e constituem o modo de agir e reagir, de tecer o contraditório perante as mazelas da concentração de riqueza para, então, fazer com que muitos sirvam de instrumentos de trabalho para tal fim. E a cultura delinea conhecimentos, este conhecimento para se contrapor à desterritorialização.

Parafraseamos Haesbaert (2016), que coloca o território como um laço investido de valores, estes que foram, até então, constituídos aos alunos filhos de ferroviários ao se mudarem, juntamente com a terceirização e precarização da Rede Ferroviária do Rio Grande do Sul e do Brasil. Os filhos de camponeses se deslocaram para os meios urbanos.

O poder do laço territorial revela que o espaço é investido de valores não somente materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território cultural procede o território político e, com mais razão, procede o espaço econômico (HAESBAERT, 2016, p. 189).

Fernandes (2012), corroborando os ensaios de Haesbaert, enfatiza que as relações capitalistas destroem as relações de trabalho familiar, relações que sustentam a maior parte dos territórios camponeses. A relação com preponderância do capital leva o campo a se ausentar daquilo que não lhe é favorável, conduzindo os agricultores para rincões longínquos dos seus destinos, desprovidos de suas raízes, de suas culturas, de suas escolas, de suas lembranças.

Toda a sistemática era feita com muita mão de obra. O professor Reinoldo Marquezan nos conta que, quando ainda era criança, seu pai tinha uma venda de produtos diversos. O Reinoldo, mesmo sendo criança, ia da Comunidade Nossa

Senhora de Lourdes até a comunidade nas proximidades das escolas, de carroça puxada a boi, levar as compras para os moradores em torno dos trilhos e da Empresa Drews, ao Waldemar Arthur Drews, segundo prefeito de Restinga Sêca-RS (1964-1969) e aos empregados do senhor Caio Borges, junto à Escola Nossa Senhora da Medianeira, local denominado Sather Celestino Gomes.

O andar pelos campos, sinônimo de nostalgia, ar puro, para quem vê um território vazio ser algo da própria natureza ou da natureza humana; talvez, como justificada a Guerra em Ratzel (MORAES, 1990, p. 24), que considera a violência e a conquista componentes naturais da história humana. Esta violência tem se transferido para artimanhas do capitalismo como o poder de compra, a concentração do capital, na desterritorialização dos residentes, das escolas, das igrejas, da própria parada de trem, a qual indica “aqui foi parada Borges, e em frente às árvores (Figura 46, acima, à direita), a Escola Amaro Borges. Os vizinhos ao seu entorno praticamente invisíveis. Ninguém para conversar, narrar, relembrar a escola da conjugação do pretérito perfeito.

A Parada Borges foi inaugurada em 1928. Servia à estância de Antônio Gonçalves Borges, tio do ex-governador do Estado do Rio Grande do Sul, Antônio Augusto Borges de Medeiros. Esta situava-se entre os arroios do Vacacaí e do Só. Os trens de passageiros deixaram de passar na linha e, pela parada, em 02 de fevereiro de 1996.

Atualmente, não há uma casa desses habitantes ou filhos desses que ocupe esse lugar. Também não há floresta, estas foram ceifadas para ceder espaço às plantações, fazendo com que o espaço seja territorializado pelo gás-carbônico e os poluentes originários dos petroquímicos, com a camada de ozônio perfurada pelas partículas destes agentes. Marquezan cita:

A matéria espessa cobria uma longa área na costa do Rio Vacacaí Grande no então município de Cachoeira do Sul, hoje Restinga Sêca, divisa com Santa Maria, localidade de Colônia Borges, A mata abrigava uma variedade de madeiras. Entre as guajuvira, timbaúva, ipê, batinga, cedro, angico, estava a cobiçada pela indústria moveleira da capital: o Açoita Cavallo. Árvores imensas que resultavam em toras com 4, 5, 8, 10 metros de comprimento e com até duas braças de circunferências (MARQUEZAN, 2021, p. 64).

A escola Amaro Borges (Figura 46, acima, lado direito) acolhia diversas crianças que se aconchegavam em torno da professora e no abrigo da escola para então deixar suas infâncias bem mais atrativas, mesmo diante das dificuldades de acesso e de aperfeiçoamento da própria professora, por não existirem cursos superiores nas proximidades, a não ser após 1960, com a criação da Universidade Federal de Santa Maria, distante 40 km, que passa a ofertar cursos de licenciatura.

Na pesquisa de campo em direção ao percurso dos trilhos de trem, chegamos à escola que se denominava Escola Municipal Cândido Vargas (ANEXO N - Figura 12), na Estação Ferroviária do Jacuí. A escola foi demolida e no lado esquerdo da rua, mais próximo ao Rio Jacuí, foi construída em alvenaria e passou a ser estadual, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Marcelo Gama.

As informações dos moradores nos dão conta de que realmente é este o nome da escola, pois pairava alguma dúvida. Tantos e tantos momentos da Estação do Jacuí, nas proximidades do Rio Jacuí, limite com o município de Cachoeira do Sul, onde uma ponte de mais de duzentos metros, toda feita com ferro, pilares de concreto, suporta as águas do monumental Jacuí. As memórias, o imaginário, constituem-se na desterritorialização do espaço da Estação Ferroviária, do salão de baile da época, dos trens, do comércio na Vila Jacuí, dos passageiros aguardando a chegada do trem. Permanece a Escola Estadual Marcelo Gama em atividade-símbolo da resistência aos tantos deslocamentos e da solidão que desce o rio até o sumiço no mar, deslocando sonhos para um território se constituir na descapitalização dos recursos que pertencem à sociedade. Com referência à ferrovia, às estações ferroviárias de Restinga Sêca, Alves descreve que:

No início da década de 1990, já era visível, em nível local, o sucateamento do setor ferroviário, com a diminuição dos trens, a redução de empregados, entre outros fatores, que culminou no arrendamento da RFFSA ao poder privado. Sabe-se que, nesta época, o governo mantinha propaganda em detrimento da ferrovia para que a população apoiasse a desestatização da mesma. No entanto, em nível local, a população, além de não aprovar a entrega deste bem ao poder privado, usufruiu de maneira intensa dos últimos trens de passageiros. *“No último dia do trem de passageiros, fui a Estação olhar o trem passar, o que me emocionou foi ver as inúmeras pessoas chorando, como se tivessem perdendo um ente querido da família. O que foi palco de tantas alegrias, naquele momento, começa a gerar tristezas”*.³¹ (ALVES, 2013, p. 144-145).

³¹ Em itálico a referência a um depoimento de uma moradora, bastante idosa, que descreve a despedida do último trem de passageiro que fazia a linha de Santa Maria a Porto Alegre nos anos de 1990.

E de certa forma, isso tem ocorrido com as escolas, já que, na mesma época, 1990, muitas escolas foram fechadas. Elisane Dotto, professora das Escolas do Campo por mais de 25 anos, conta que a *população não aceitava tal imposição, porém representantes do poder municipal buscavam convencer a população que tais medidas seriam melhores para seus filhos*. Quando, na realidade, o critério estava centrado no aspecto de finanças, isto é, redução de custo, pois a alegação era de que uma escola no meio rural representava um gasto desnecessário e iam-se aglutinando os alunos em uma escola-núcleo ou mesmo levando todos os dias as crianças para a cidade por meio do transporte escolar.

Alves (2013) descreve a estação em estado de precarização e, no entorno, os prédios que ali permanecem demonstram quase o mesmo aspecto da estação. Este local iniciou sua constituição antes da própria Caixa d'água, atualmente Restinga Sêca. E a Caixa d'água da Estação do Jacuí permanece com um tom de ferrugem em todo o seu perímetro. Também as oficinas, que foram oficinas de conserto das máquinas de trem nos anos 60, estão no abandono.

“Após o processo de arrendamento e sem a possibilidade de empregos na região, um grande contingente de jovens migrou, e migra atualmente para estudar e trabalhar na cidade de Restinga Seca e ou Santa Maria” (ALVES, 2013, p. 117). A referência demonstra as consequências após a desativação da Rede Ferroviária, “concedida” para uma empresa estrangeira.

A economia local foi alterada já que, a partir daquele momento a única base econômica do povoado era a produção agrícola, pois o processo industrial das oficinas desapareceu. A escola perdeu a maioria de seus alunos que eram filhos de funcionários da já então RFFSA (ALVES, 2013, p. 116).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Marcelo Gama, referida na citação acima, permanece territorializada, tornando-se núcleo que recebe alunos das escolas desativadas na linha de circunferência de suas imediações.

A desativação da Ferrovia que cruzava Restinga Seca modificou a dinâmica territorial, escolas foram fechadas, o êxodo rural se ampliou, bem como, a concentração da terra proporcionada pelas políticas vigentes que priorizam o agronegócio.

5.7 AS ESCOLAS SUMIRAM DAS PROXIMIDADES DA SERRA

O trem parecia passar e as crianças abanando para o trem, isso nos fez seguir para uma outra escola, em que o poço (a cisterna) ainda resiste à desterritorialização da comunidade e que tem ainda presente a imagem da Nossa Senhora. A Escola Machado de Assis, na Fazenda São Pedro (Figura 47 abaixo, à esquerda), somada à vizinhança de seu entorno, acolhia os alunos, a comunidade em seu território, que foi sendo constituído de pastagem, e no meio da estação da primavera, da plantação de soja.

Figura 47 - Escolas Machado de Assis e José Soares de Souza (José Bonifácio)



Fonte: autor da pesquisa (2020).

E na mesma localidade da Fazenda São José, sem nenhum vestígio de localização, a não ser na memória dos vizinhos que a descrevem com clareza e, no memorial, a lembrança do que se passou há pouco tempo, está a Escola José Soares de Souza (Figura 47, acima, lado direito). Apenas o nome da Fazenda São José remete à denominação da escola, indicando que fora José Soares de Souza quem doara o terreno para a sua construção. Anteriormente, a escola denominava-se Escola Municipal José Bonifácio, nas coincidências da existência, o mesmo nome da minha escola em que cursei até a quarta série, nos anos de 1968 a 1973. Na segunda série, éramos em torno de 15 matrículas, rodamos todos, era o ano de 1972. Isso ocorreu porque a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município realizava as provas finais e o fez de acordo a Reforma Ortográfica do Português de 1971, que foi uma reforma ortográfica adotada pelo Brasil, imposta pela Lei Federal 5.765, de 18 de

dezembro de 1971. Não estávamos preparados para tais mudanças em nossa gramática.

As estradas em que se percorre o município de Restinga Sêca-RS são de acesso fácil, bem conservadas e a direção a seguir foi a Comunidade de São Miguel, Restinga Sêca-RS, onde mais uma escola foi fechada. Numa altura do caminho, após indicações dos moradores da comunidade, deparamo-nos com a localização e as últimas paredes da Escola Eugênio Dotto. Os vestígios de desconstrução, deterioração, da desterritorialização da escola podem ser vistos na Figura 48, abaixo. O endereço da escola estava próximo à via de acesso, asfalto, para as cidades como Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Porto Alegre e demais; nas proximidades, um abatedouro de aves, também desativado, um pavilhão de grande dimensão, mais de duzentos metros quadrados, indicando que ali esteve em funcionamento uma cooperativa.

Figura 48 - Escola Eugênio Dotto – São Miguel



Fonte: autor da pesquisa (2020).

O Senhor Ivalcir Luís Dotto estudou nesta escola nos anos de 1940 e nos relata que nela havia muitas crianças. O Senhor Dotto, após concluir o 5º ano, foi estudar no Seminário Palotino em Faxinal do Soturno, mas não gostou, ficou só um ano e retornou para sua casa e, até hoje, ali planeja ver sua eternidade chegar em um desses anos. Lembra que as professoras se hospedavam nas casas dos pais de alunos, de forma a fazerem um rodízio em uma família e na sequência em outra.

Ribeiro (2012, p. 297) aborda o tempo da Educação Rural no período de 1930 e posteriores, em que demonstra a finalidade do sistema educacional brasileiro e da América Latina.

É somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”. Patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2012, p. 297).

A autora acrescenta que as políticas destinadas à escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural. E como consequência, foi se efetivando o que se pregava para os grandes negócios, a retirada da população do campo.

Ribeiro (2012, p. 295) demonstra ainda que as propostas de aplicação de tecnologias visando a dar maior produtividade à agricultura associa-se à estratégia das elites capitalistas de controlar os problemas trabalhistas pela formação de um exército de reserva de trabalhadores subempregados ou desempregados.

Nas proximidades do prédio em demolição da escola Eugênio Dotto, constituiu-se um hangar, um grande galpão, no qual estacionam-se os aviões agrícolas, que têm finalidade de espalhar herbicidas, inseticidas, defensivos agrícolas, enfim veneno, sobre as plantações de soja, arroz e sobre as terras em cultivo, com o objetivo de “queimar”, matar as ervas daninhas que naturalmente nascem em meio às plantações.

O volume de aplicação de venenos na agricultura disseca o mato, elimina insetos. E no cômputo com o agronegócio, destitui moradias, escolas, porque o acúmulo de capital de poucos proprietários faz com que muitos fiquem sem ele e rumem junto com o “vento norte”, que traz resíduos dos herbicidas e inseticidas às taperas, prejuízos ambientais e à saúde, entre outros. E junto com os residentes, as crianças são atropeladas pelo cheiro e ação do veneno.

No livro *Primavera Silenciosa*, escrito no início da década de 1960, nos Estados Unidos, retrata-se a ação dos venenos utilizados nas plantações contra os insetos e seus danos à natureza. A repercussão em todo o mundo reflete o pensamento de Rachel Carson e, mesmo depois de seu falecimento em 1964, com 57 anos, continua e acentua-se a utilização destes agentes utilizados na agricultura.

Antigamente eles eram mantidos em recipientes marcados com uma caveira e dois ossos cruzados; as raras ocasiões em que eram usados eram programadas com o maior cuidado para que entrassem em contato com o alvo e nada mais. Com o desenvolvimento dos novos inseticidas orgânicos e a abundância de aviões após a Segunda Guerra Mundial, tudo isso foi esquecido. Embora os venenos atuais sejam mais perigosos do que qualquer um dos conhecidos antigamente, eles se tornaram, de modo surpreendente, algo a ser lançado indiscriminadamente dos céus. Não apenas o inseto-alvo, mas tudo – humano ou não humano – ao alcance dos resíduos dos produtos químicos está sujeito ao toque sinistro do veneno. Não são apenas as florestas e os campos cultivados que são pulverizados, mas também as vilas e as cidades (CARSON, 2010, p. 137).

Carson (2010, p. 75) nos mostra que os “herbicidas mais amplamente usados são o 2,4-D, 2,4,5-T e compostos aparentados”. Naquela época, década de 60, utilizava-se, nos Estados Unidos, o 2,4-D, um agente químico altamente tóxico, um produto que perturba os processos fisiológicos básicos de respiração na célula e que imita os raios X na danificação dos cromossomas. Atualmente, esse produto é usado no Brasil, inclusive por empresas que fazem uso de aviões.

O latifúndio multiplica os famintos, mas não multiplica os pães. Em vez de absorver mão-de-obra, o latifúndio a expulsa: em quarenta anos, a proporção de trabalhadores do campo caiu, na América Latina, de 63% a 40%. Não faltam tecnocratas dispostos a afirmar, aplicando mecanicamente receitas feitas, que isto é um índice de progresso: a urbanização acelerada, a migração maciça da população camponesa (GALEANO, 1986, p. 139).

Produz-se muita soja, mas não se produz o básico, entre eles o ar puro, pois as árvores foram sendo consumidas pela monocultura e as terras urbanas super povoadas. O pão escasso, relegado às vilas nos centros urbanos e às escolas destituídas nem sequer as migalhas. O conhecimento deixa a humanidade livre, solta para pensar, agir no que consiste à aprendizagem e conclamar pela ação de ser digno da vivência através de uma alimentação saudável, uma educação com escolas, professores, crianças, espaços amplos, ar livre, tecnologias adequadas, diálogos francos e sábios, crianças brincando.

Nas asas da imaginação, pelas estradas de Restinga Sêca, na mesma comunidade, a direção foi uma escola que se estabelecia nas proximidades da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezidério Fuzer. Esta se mantém cercada de alunos das diversas escolas que foram desativadas, desterritorializadas. Na averiguação das escolas desativadas, deparamo-nos dialogando com a professora Almerita Teresinha Franceschi, que lecionou na Escola Alberto Pasqualini (ANEXO N - Figura 39). A professora registra que esta escola chegou ter três salas de aula, em

média 20 alunos em cada uma delas. Conta que iniciou a lecionar em 1960 nesta escola, depois passou a trabalhar na Escola Dezidério Fuzer, que aglutinou as escolas circunvizinhas, na qual foi diretora por 12 anos.

5.7.1 O Oeste de Restinga Sêca memoriza as escolas do campo

E quando, então, o sol se aproxima do Oeste, na planície em direção ao Sudoeste, caminho a Formigueiro-RS, fomos em busca da Escola do DAER, Passo das Tunas, próxima à ponte do Rio Vacacaí (Figura 49, à esquerda, abaixo), onde se encontra a Prainha das Tunas. Esta escola acolhia alunas e alunos que residiam nos municípios de Restinga Sêca-RS e de Formigueiro-RS, entre eles, os filhos de trabalhadores do Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem (DAER). Neste local, o espaço se constitui em uma paisagem habitacional de temporada de verão.

Durante a construção da ponte, com a participação do DAER, na estrada que interliga Restinga Sêca e Formigueiro, na circunvizinhança, havia muitas casas de moradores, crianças às quais não mais se oferece a escola nas suas proximidades residenciais, mas um transporte escolar.

Figura 49 - Escolas do DAER – Ponte do Vacacaí e Horácio Borges - Fazenda Santa Isabel



Fonte: autor da pesquisa (2020).

O tempo nublado, em outra viagem de estudos, convida-nos para visitar um dos últimos locais onde estavam as escolas no campo de Restinga Sêca. A Fazenda Santa Isabel foi o palco de nossa colhida, em que encontramos a Escola Horácio Borges (Figura 49, acima, à direita). Nesta fazenda, estavam assentadas mais de 18 famílias em sua circunvizinhança. A visão, entrelaçada nas nuvens escuras, sumia em

Direção à Serra Geral. E o verde do inverno, em que a pastagem nos faz ver um único vizinho, o Senhor Ilo Antônio Soares, territorializado entre as tantas famílias que nos anos de 1970, anteriores e posteriores, faziam-se presentes no local.

Percebem-se a sensação, o prazer espiritual e material da pesquisa de campo quando o Senhor Ilo fala como se a escola ainda estivesse no local. Quando então, na beira dos trilhos, um grupo de famílias que trabalhavam na fazenda ao entorno da escola foi desterritorializado, buscando a reterritorialização junto a um espaço de pequena área de terra, no limite de uma estrada vicinal e os trilhos de trem. Suas casas ainda permanecem junto aos trilhos.

No diálogo com a Senhora residente nestas casas, parece que sempre nos conhecemos. Nas falas com relação à escola, parece que a Senhora está “sentada na classe”, ela olha e diz: faço questão que registre os nomes dos irmãos que estudaram na escola: Celita, Danilo, Renildo, Irio e Reni Holzschuh. Eles estavam entre tantos outros estudantes que viram o sol descer no horizonte que cintila Santa Maria, ficando um vácuo sem sequer uma criança para contemplar o horizonte da Serra Geral.

Acompanhando as nossas conversas, com o mesmo entusiasmo, estava um moço, ou adolescente, Fabrício Gomes Holzschuh, oitavo ano, o qual, desde seu nascimento, não estudou nesta escola, estuda no perímetro urbano, na EMEF Leonor Pires de Macedo, distante dois quilômetros da residência e utiliza o transporte escolar. Nos anos de 2020 e 2021, as aulas foram online, e com entrega de material nas residências, devido à Covid. O menino relata que pretende finalizar o ensino fundamental, cursar o ensino médio e ingressar em um dos cursos oferecidos pela UFMS. Com ele, a irmã de 11 anos, entusiasmada, companheirinha inseparável do irmão. Fabrício é cego desde seu nascimento. Convive com os familiares e com os animais domésticos, e Fabrício os conhece, individualmente, pelo nome, interagindo com eles nos cuidados, na alimentação, e claro, a irmã lhe dá uma ajuda e juntos realizam o trabalho, inclusive os escolares.

Souza (2012) demonstra que, nas áreas em que há a predominância da soja, as escolas são inexistentes ou tornaram-se taperas e, posteriormente, o espaço foi ocupado pelas plantações deste produto. No município de Restinga Sêca, ocorreu o mesmo, assim como nas diversas áreas do país e dos países do Cone Sul.

No Estado de Goiás, foi na década de 1990 que se estabeleceu a conflitualidade entre camponeses e agronegócio, e, na expansão do território desse último, no ano de 2009, nos municípios, no Estado de Goiás, em que a quantidade de soja produzida é superior a 742 toneladas, há pouca ou nenhuma presença de escolas estaduais no campo. As escolas estão situadas, em sua maioria, nos municípios em que a produção de soja não ultrapassa 242 toneladas (SOUZA, 2012, p. 93).

Nas coxilhas, nas várzeas, na serra do município de Restinga Sêca, em viagem de campo, tecendo a pesquisa; essa paisagem nos acompanhou: o vazio, as taperas de escolas e a plantação da soja. E as crianças que restaram no campo ocupam o transporte escolar para irem até a escola. Souza acrescenta que essa expansão do território do agronegócio demonstra, também, a desterritorialização do campesinato, a redução das relações camponesas e do modo de vida camponês. Na figura 50 abaixo, Frota – Transporte Escolar da SME de Restinga Sêca. Um número de veículos expressivo prova de que há crianças no campo.

Podemos afirmar que a desterritorialização “é o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga e a reterritorialização é o movimento de construção do território” (HAESBAERT, 2016, p. 64). Há uma reterritorialização nas conquistas dos movimentos para os assentamentos, agora, quando for uma reterritorialização para as circunferências empobrecidas dos meios urbanos, ou para as verticalizações prediais urbanas, temos uma reterritorialização precária, não condizente com o viver dos humanos, alimentação, saúde, educação, moradia.

5.8 NA CONDUÇÃO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO DE ESCOLAS

Na educação no campo, priorizou-se o transporte escolar dos alunos do campo aos núcleos escolares e, impulsionado pelo capital (capitalismo), aos centros urbanos. A política do transporte de alunos do campo para os centros urbanos se intensificou após a segunda metade da década de 1990, quando então as escolas passaram a ser desativadas no todo.

Os recursos destinados ao transporte de alunos do campo para a cidade se elevaram, conseqüentemente, em função do fechamento das escolas. Isto é visível no campo, há crianças e o redimensionamento para as escolas urbanas se caracterizam sob o aspecto econômico, interesse do setor governamental aliado aos setores empresariais, tanto industrial como do agronegócio.

O transporte escolar foi uma conquista da sociedade amparada especialmente na constituição de 1988, que tem facilitado o acesso das crianças às escolas. No entanto, tornou-se uma substituição das escolas do campo, levando as crianças para os meios urbanos.

Constatamos um aumento significativo no volume de dinheiro destinado ao transporte escolar rural para os centros urbanos, contradizendo as administrações públicas quanto à redução de gastos, uma vez que os dados demonstram alto custo por aluno transportado para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão do ensino ou má intenção no uso – ou desvio – do dinheiro público por parte dos gestores públicos (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 82).

Ferreira e Brandão (2017, p. 85) demonstram que os dados atualizados em 2015 atestam que os gastos com transporte escolar público, entre 2012 e 2015, vêm se mantendo, em média, na casa dos R\$ 640 milhões de reais por ano. O número de estabelecimentos de ensino público no meio rural passou de 79.388, em 2010, para 66.904 estabelecimentos públicos no meio rural no ano de 2014 (INEP, 2015, s/p), demonstrando que continua o fechamento de escolas do campo, como no dito popular, a todo vapor; e, no mesmo período, os gastos com o transporte escolar se mantêm em patamares altos.

Figura 50 - Frota – Transporte Escolar da SME de Restinga Sêca



Fonte: SME de Restinga Sêca (2021).

O programa federal de apoio à educação para o meio rural, principalmente em termos de recursos financeiros, é o fomento ao transporte escolar. Ocorre que, no ponto de vista das prefeituras, que são as responsáveis pela maior parte das escolas do campo, como há uma maior facilidade para obter financiamento para o transporte escolar do que para a manutenção de escolas, opta-se pelo fechamento da escola e prioriza-se o transporte escolar. O transporte escolar, por si só, não é motivo do

fechamento de escolas no campo, pois o transporte é um benefício e uma conquista da comunidade escolar.

5.9 PROCESSO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO

Pastoreio (2015, p. 53) alerta que o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados, como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80, na prática, com o fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores. O processo foi imposto por modelos de reformas estruturais que estavam sendo propostas por agências de desenvolvimento internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e Banco Mundial.

Esse retrato concentrava o poder nas mãos de governos centrais dos países em desenvolvimento, o que, no Brasil, ocorreu principalmente no transcorrer do Regime Militar (década de 70), momento no qual houve uma abertura do país para modelos internacionais de desenvolvimento e ao capital estrangeiro. Nesses modelos instaurados, percebe-se a presença dos Estados Unidos, que a partir de 1961, com a criação da agência *United States Agency for International Development (USAID)*, objetivava contribuir na modernização de nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas, influenciando os dizeres e avanços das políticas educacionais criadas no decorrer das décadas de 60 e 70.

Salientamos que permanecem 07 escolas no campo de Restinga Sêca. Porém no processo de implantação das escolas de nucleação no município de Restinga Sêca, as 10 escolas nucleadas (Quadro 12, início deste capítulo, do número 46 ao 56), passaram por um processo de desativação por um período e, posteriormente, foram cessadas as suas atividades, fechadas. Estas escolas sofreram o processo da desterritorialização, estavam localizadas nas comunidades em que o transporte escolar fez a substituição das salas de aula nas proximidades das casas dos alunos, pois são comunidades com um número elevado de população. Os dados do IBGE apontam que em torno de 44% da população de Restinga Sêca-RS está assentada

no perímetro rural. Então, o processo de fechamento tem seus motivos baseados exclusivamente no aspecto econômico, que pode ser questionado. E os critérios, às vezes nos convencem, como nas situações em que se atribui o fechar uma escola, porque não tem mais crianças em idade escolar, ou os vizinhos não tinham condições de permanecer no campo, estavam descapitalizados. Restou sair da roça, e desativar as escolas, foi o que juntamente com outras políticas e discursos produziu o que temos no campo brasileiro.

Esses argumentos usam uma lógica com premissas convincentes quando o percurso da agricultura brasileira, por meio de concepções ditas pelos que detêm o poder econômico e político. No início, foram implantados núcleos escolares em Restinga Sêca, mas posteriormente aos anos de 1995, estes foram sendo desativados, permanecendo apenas sete escolas no campo.

Um dos argumentos que justifica a desativação das escolas refere que, nas últimas décadas, o êxodo rural aumentou significativamente, causando conseqüentemente a diminuição e/ou procura por matrícula no meio rural. E o sistema governamental, seja municipal, estadual ou federal, “usa o argumento da redução de gastos, da falta de alunos, concede o transporte escolar, ativa a nucleação que quase sempre passa a ser na cidade e entende que está cumprindo com sua obrigação” (GROFF; MEURER, 2018, p. 51). Alega-se que, nestas escolas, os educandos terão melhores condições de estudos, professores com mais qualificação e, todos os dias, para lá, os alunos são deslocados pelo transporte escolar.

Haesbaert ao tratar da desterritorialização com relação ao capital ou descapitalização da população, coloca que na:

Ótica do materialismo histórico podemos dizer que a primeira grande desterritorialização capitalista relaciona-se à sua própria origem, sem “ponto de partida”, que é a chamada acumulação primitiva de capital, separando produtor e meios de produção. Trata-se da “expropriação do povo do campo de sua base fundiária e sua transformação em trabalho livre rumo ao assalariamento nas cidades. A dissociação entre trabalhador e “controle” (domínio e apropriação) dos meios de produção (da terra para cultivar à fábrica ou aos instrumentos para produzir) é a grande desterritorialização, imprescindível, de qualquer modo, à construção e à reprodução do capitalismo (HAESBAERT, 2016, p. 175).

Esta ótica é predominante em todo o nosso país e na América Latina, como também contempla tal postura o autor Eduardo Galeano (1986), relatando que, com a colonização das terras que pertenciam aos indígenas, estes foram desterritorializados

do que há de mais sagrado em seu habitat, as florestas. E no decorrer da colonização, o poder, a ambição pela riqueza a custo do meio ambiente e das pessoas com menos posses desfazem algo que também é sagrado, as escolas.

Segundo Mariano e Sapelli (2014), em 2008, os Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul denunciaram o Movimento dos Sem Terra (MST) como entidade criminosa e terrorista, defendendo que o movimento deveria ser colocado na ilegalidade. A partir desse posicionamento, o governo do estado do Rio Grande do Sul descredenciou todas as escolas itinerantes do estado, inviabilizando-as. Fatos como esses, ocorridos na maioria dos estados brasileiros, levou o MST, em 2011, a deflagrar uma Campanha Nacional intitulada “Fechar escola é crime!”, que tinha como objetivo central promover um grande debate na sociedade sobre o fechamento das escolas e o direito das populações do campo à educação.

Vale dizer que o fechamento de escolas não corresponde proporcionalmente à redução das matrículas escolares. Em 1997, havia mais de 7,4 milhões de estudantes matriculados em escolas rurais e esse número diminuiu para cerca de 5,4 milhões em 2018, ou seja, uma redução de 26,1%, bem inferior à taxa de 58% de fechamento de escolas rurais (ALENTARANO;CORDEIRO, 2019).

Torres, Moraes e Silva (2014, p. 265) confirmam que o processo de fechamento de escolas em áreas rurais no Brasil, em países do Cone Sul Latino-Americano e em diferentes países, foi implementado ou intensificado, entre outras questões, por políticas articuladas pelo capitalismo neoliberal, que têm entre suas premissas o Estado mínimo. Essas políticas promovem ou são resultantes de ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por repercutir nas demais instâncias sociais.

A desterritorialização é um processo e não uma data que coincide com a desativação de escolas, ou a data do seu fechamento, pois ocorreu principalmente no período em que se iniciou o êxodo rural, em que mais pessoas foram para o meio urbano e as terras cada vez mais se concentrando sob a disseminação da monocultura. Nesse regime, poucos proprietários centralizam em seu domínio uma quantia de terras em que centenas de camponeses conviviam com os vizinhos, com as crianças. O sonho, que fez a madrugada ouvir os roncos dos motores, o cheiro do esgoto, a casinha, o terreninho e o cantar dos galos sumindo na solidão do barulho.

Sonho que se fez ativar na memória movimentos, a busca pela Reforma Agrária, por reterritorializar aquele espaço. E as escolas, algumas em determinados pedaços de chão, voltaram a se territorializar, mas lá no fundo, nas escolas que viraram taperas e em muitos dos locais onde estão as taperas, soterradas pela monocultura, a desterritorialização está presente.

As Escolas do Campo tinham o ensino com base na multisseriação e isto foi utilizado com uma das causas para que as escolas fossem fechadas. Souza (2012), argumentando sobre as escolas desativadas no estado de Goiás, coloca a multisseriação como algo que países europeus utilizam e que mantém as escolas no campo com a organização do ensino.

É importante relatar que muitos países da Europa, com destaque para a Espanha, adotam o multisserialismo, e vêm obtendo resultados significativos, pois ao contrário do Brasil, as escolas, no meio rural, apresentam ótima estrutura física, além de professores capacitados para atuar com a multisseriação (SOUZA, 2012, p. 93).

O processo de fechamento de escolas do campo reflete o total descaso com os alunos e as comunidades onde as escolas se localizam. Os discentes que produzem e reproduzem suas vidas no campo são, de certa forma, obrigados a abandonarem as escolas para continuarem os estudos, são desterritorializados pela lógica segregadora do capital.

Figura 51 - ASSESSOAR denunciando o fechamento de escolas



Fonte: ASSESSOAR (2020).

A ASSESOAR divulgou, em seu periódico de 22 de janeiro de 2020, a carta acima (Figura 51, acima), que vem dialogar com o objetivo da Tese no que se refere ao fato de que a desativação de escolas é desterritorializar a comunidade. É o fim da comunidade, como expressa os dizeres do cartaz. Fedel *et al.* (2020), que escrevem para a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR), redigem:

Os interesses no fechamento das escolas do campo dentro do atual sistema econômico (capitalista e neoliberal) vê a educação como custo e não como investimento. No entanto, se utilizam destes discursos para ter o aval da comunidade e respaldo político para os fechamentos (FEDEL *et al.*, 2020).

“Há grandes prejuízos para as famílias do meio rural na medida em que suas escolas deixam de existir. A escola mantém viva uma comunidade”, pensamento transmitido pela diretora da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG-RS) para assuntos da Juventude Rural e Educação do Campo.

No mesmo sentido do objetivo geral da Tese, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FATEG-RS) tem manifestado que, quando se fecha uma escola do campo, a comunidade, em pouco tempo, termina. E levar esses alunos para o ambiente urbano é também afastar os pais da participação ativa nas escolas.

Uma reportagem da TV Record acusou o MST de doutrinação socialista de crianças. Desde a campanha eleitoral, Jair Bolsonaro apontou o movimento como um dos seus inimigos e enfatizou que irá acabar com escolas do campo que estão em espaços onde as famílias sem-terra plantam alimentos para sua subsistência e comercializam produtos agroecológicos (MOREIRA, 2019b, p. 06).

Educação do Campo, autores, associações ligadas a movimentos, diversos trabalhos acadêmicos e jornalísticos demonstram que a educação no campo foi conquistada no Brasil pelos movimentos sociais e camponeses como uma modalidade específica de educação formal na nossa legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as resoluções do Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação reconhecem o direito das populações de camponeses, ribeirinhos, povos da floresta de terem uma oferta educacional que é adequada às suas condições de vida, aos seus territórios. Antes de tudo, é um direito assegurado na nossa legislação.

O fechar escolas não mais se limita ao campo. Em cidades como São Paulo, no ano de 2015, o governo tomou medidas para que muitas escolas no meio urbano fossem fechadas.

A posição da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no caso de São Paulo, e em qualquer processo que resultará no fechamento de escolas em qualquer lugar do Brasil, é consonante com o princípio de respeito às opiniões das crianças e dos adolescentes no que se refere a seus direitos e com as premissas do direito à educação estabelecidas nos principais documentos de direitos humanos internacionais, em especial com os artigos 12, 15, 28 e 29 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU. Todos esses ditames estão refletidos na legislação brasileira no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também com as metas e estratégias contidas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), afora o direito fundamental à participação asseverado na Constituição Federal. A negociação e as consultas devem também ser prática corrente no tocante ao fechamento de escolas e turmas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual, desafortunadamente, o encerramento de matrículas é prática frequente. E isso explica o fato de o Brasil ter mais 13 milhões de analfabetos com mais de 15 anos (REVISTA FÓRUM, 2015).

Alinhada com os posicionamentos públicos das faculdades de educação da USP, UFSCar, Unicamp e com o colegiado da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação insiste que o problema que se enfrenta em São Paulo deve chamar a atenção de todo o país. Atualmente, persiste a busca por fechar escolas. Mesmo com todos os argumentos, as teses dissertativas, as teses acadêmicas, a Educação do Campo e da Cidade, as legislações que buscam impedir tal ato, governantes e aliados continuam fechando escolas e difundindo o discurso de economia de recursos financeiros, mas, entre outras questões, escondem suas incapacidades de gerenciamento do setor público naquilo que se deve investir: nas escolas. Está em curso o processo do neoliberalismo que visa a retirar função do estado com a educação.

O Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) assina carta manifesta em defesa das Escolas do Campo. A campanha tem quatro objetivos centrais, destacamos: 1) denunciar o fechamento das escolas do campo; 2) denunciar o desmonte da política pública de educação brasileira; 3) defender a permanência das escolas no campo; e 4) incentivar a construção de mais escolas no campo. Juntamo-nos a estes princípios e lutamos para que as crianças, jovens e seus familiares tenham o direito e prerrogativa a uma educação pública e de qualidade, próximo as suas residências no campo e na cidade.

5.10 AS MUITAS ESCOLAS FECHADAS

Ferreira e Brandão (2017, p. 77) nos dão conta de que “As políticas de fechamento de escolas do campo no Brasil remontam ao período da ditadura militar”. Um período em que a aplicabilidade das políticas motivou o êxodo rural, destituindo populações, desativando escolas, desterritorializando comunidades. Isso já vinha sendo projetado desde a Revolução Industrial, século XVIII, seguindo até se chegar ao estado atual, em que muitos municípios do Brasil não possuem nenhuma escola no campo, a exemplo do município de Gentil-RS, onde fica a escola em que estudei, Escola José Bonifácio (Figura 52, lado esquerdo, abaixo), cujo prédio foi desfeito no ano de 2013. Atualmente, estão presentes só as lavouras do latifundiário, em que o verde monótono toma dimensões da finitude. Até parece que, há não menos de 50 anos, ali (Figura 52, lado direito), ao lado das palmeiras, existiu mata, o verde das árvores, campo de futebol, escola, pracinha de brinquedo e uma “patente”³², atualmente, desterritorializados. Ao lado da estrada estão presentes a igreja, o Salão Comunitário, o Cemitério. Restou a infinita lembrança e apropriação das terras³³ para três proprietários, ou empresas agrícolas. Da escola só ficaram algumas fotos e a lembrança dos que ali estudaram.

Figura 52 - Escola José Bonifácio - Município de Marau, 1992 – Gentil/RS



Fonte: autor da pesquisa (2012 e 2021).

³² Uma casinha de mais ou menos 3m², em cima de um buraco de uns dois ou três metros de fundura, com um assento feito de madeira, quase sempre atrás das escolas, ou das residências, onde se faziam as necessidades básicas. Papel, urina, fezes ficava ali no subsolo.

³³ Na Escola José Bonifácio, Município de Marau, depois de 1992, com a emancipação de Gentil-RS, o local denominado São Caetano de Gentil faz parte deste município. Em 1968, eram 62 matrículas, uma delas era a minha, e duas professoras. No final da minha 4^a série, éramos 18 crianças, 09 de manhã e 09 à tarde. As mudanças eram constantes e as terras, solo rico para a agricultura, territorializadas por muitas famílias, mas apenas três proprietários foram adquirindo e restou o verde vazio e o amarelo entristecido dos outonos monocultivados na colheita dos grãos.

Peripólli e Zoia (2011, p. 189) nos conjugam com o mesmo princípio dos autores desta Tese, em que cai por terra, embora de forma muito lenta, a ideia de que o campo só é viável a partir da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio. O meio rural é um espaço da sociodiversidade e o campesinato é uma dimensão dessa realidade.

Portanto, para que se entenda o processo, no caso, o fechamento das escolas no campo, há que se fazê-lo a partir de um entendimento do por que vem ocorrendo este esvaziamento do campo. Deste, compreende-se do porquê do fechamento das escolas. Ou seja, em não havendo comunidades/gente, não há escola. Uma escola só é escola quando tem estudantes/alunos (PERIPÓLLI; NOIA, 2011, p. 189).

Não havendo gente não há escola e não havendo escola não há comunidade, não há cultura camponesa e nem camponês, que é o objetivo do capitalismo agrário, Paradigmas do Capitalismo Agrário (PCA), bem descrito por Fernandes (2017), um contraditório que está na base do fechamento de escolas. Em contrapartida, o autor tece considerações sobre os paradigmas das questões agrárias (PQA). Para Fernandes (2017), os estudos sobre desenvolvimento territorial podem ser classificados em duas tendências:

Aqueles que partem do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e os que partem do Paradigma da Questão Agrária (PQA). Para o PCA, as críticas ao capitalismo não ultrapassam os limites do sistema. As perspectivas do desenvolvimento territorial rural são compreendidas a partir dos modelos do modo de produção capitalista. Assim predominam estudos em que as referências são somente as relações capitalistas. As perspectivas de modernização são para atingir modelos do sistema para as empresas, mercados, tecnologias e outras políticas tendo como referência a reprodução das relações capitalistas. ... Para o PQA, as críticas ao capitalismo ultrapassam os limites do sistema. As perspectivas do desenvolvimento territorial rural são compreendidas a partir da crítica aos modelos de modo de produção capitalista. Os estudos do PQA utilizam como referências as contradições e as conflitualidades entre relações capitalistas e as relações não capitalistas (FERNANDES, 2017, p. 14).

Antes de 1997, muitas escolas foram desativadas no meio rural, dados que não se conseguem encontrar no INEP. Porém, os anos de 1990 foi a década em que o fechamento de estabelecimentos de ensino no campo foi muito acentuado.

O IV Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas no Pará, realizado em 26 de fevereiro de 2021 (ANEXO I), teve como lema: *A violência no campo começa com a porta de uma escola fechada*, com o objetivo de reunir gestores de secretarias municipais e estaduais de educação,

integrantes de conselhos municipais e estaduais de educação, promotores e defensores públicos federais e estaduais, deputados federais e vereadores, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino para refletir sobre o fechamento das escolas do campo, indígena e quilombola no Estado do Pará, considerando o fato de que, nos últimos 18 anos (2000-2020), foram fechadas 7.513 escolas no estado, sendo 6.158 rurais e 1.355 urbanas. No Brasil, neste mesmo período, foram fechadas 146.232 escolas, sendo 100.961 rurais e 45.271 urbanas (Quadro 14).

Nas audiências públicas sobre o combate do fechamento de escolas no campo, o Ministério Público do Pará (MPPA) tem participado, afirmando e enunciando que:

Objetivo maior do empenho do MPPA na questão está em convocar as gestões municipais do Pará para a adesão do Pacto pela Educação do Campo, firmado na audiência pública realizada no ano passado, momento em que em foram colhidas diversas experiências e propostas para o combate do fechamento de escolas no campo, ao reunir representantes do governo do estado, instituições públicas, indígenas, quilombolas, sociedade civil, movimentos sociais e representantes dos 75 municípios que compõem a 1ª região agrária do Pará (MPPA, 2020).

O Quadro 14, a seguir, deixa-nos a preocupação com o número de escolas fechadas no Brasil. De 2000 a 2020, foram fechadas no campo 100.961 estabelecimentos de ensino. Mais as do meio urbano, 45.271 instituições de ensino desativadas. Enquanto que nas salas de aulas das escolas em funcionamento são colocadas cada vez mais crianças numa única sala de aula. Algo que torna a educação cansativa, estressante para a professora e professor, para as crianças, adolescentes, jovens, mesmo adultos quando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas isso, para os tecnocratas do capitalismo, parece ser o máximo da redução de custo, e o mínimo para o futuro da criança como mais um operário de custo baixíssimo para trabalhar em suas feitorias.

Quadro 14 - Fechamento de escolas no Brasil

Unidade da Federação	2020		Total de Escolas extintas entre 2000 e 2020		
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	-	15	154	1.203	1.357
Alagoas	12	23	400	1.658	2.058
Amapá	-	3	156	368	524
Amazonas	6	26	406	2.165	2.571
Bahia	267	1.769	3.478	15.363	18.841
Ceará	255	440	2.760	8.758	11.518
Distrito Federal	13	-	229	8	237
Espírito Santo	10	22	741	2.231	2.972
Goiás	47	28	1.124	2.062	3.186
Maranhão	57	199	1.424	7.063	8.487
Mato Grosso	12	32	1.489	3.824	5.313
Mato Grosso do Sul	11	3	509	151	660
Minas Gerais	85	122	6.264	10.039	16.303
PARÁ	41	281	1.430	6.752	8.182
Paraíba	33	193	1.329	3.526	4.855
Paraná	70	18	1.870	4.365	6.235
Pernambuco	349	225	1.746	3.736	5.482
Piauí	16	122	1.313	4.023	5.336
Rio de Janeiro	265	15	4.334	804	5.138
Rio Grande do Norte	25	64	664	1.843	2.507
Rio Grande do Sul	87	127	1.221	7.249	8.470
Rondônia	5	18	245	1.944	2.189
Roraima	-	-	456	1.642	2.098
Santa Catarina	44	72	1.455	4.916	6.371
São Paulo	325	35	6.916	1.926	8.842
Sergipe	8	30	2.851	1.251	4.102
Tocantins	15	172	307	2.091	2.398
TOTAL	2.058	4.054	45.271	100.961	146.232

Fonte: GEPERUAZ - ICED/UFGA INEP/ C.E. 2020

Seguindo a lógica do neoliberalismo em Restinga Sêca e em todo o território nacional, fecharam-se escolas. A população migrou para os centros urbanos, e nestes, o número de escolas não acompanhou o aumento do número de alunos, trazendo vários problemas que já foram apresentados durante o trabalho. Desterritorializou-se e reterritorializou-se de que forma? Uma forma muito aquém das necessidades para com o estudante e a comunidade. Na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, “Os municípios da Quarta Colônia seguiram a mesma sistemática de desterritorialização das escolas rurais” (GROFF, 2016, p. 95). A Quarta

Colônia abriga 09 municípios, entre eles Restinga Sêca e, ao andarmos pelo campo, são poucas as escolas em funcionamento que encontramos, bem como moradores. Exceção, no Rio Grande do Sul, são as localidades que circunvizinham as localidades de São Miguel, São Miguel dos Carvalhos e Lomba Alta.

O município de Restinga Sêca foi um palco memorável para desenvolver a pesquisa. Encontramos um local em que foram propícios os estudos e em que o título desta se fez presente: O processo de desterritorialização das escolas no campo em Restinga Sêca-RS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos moveu à defesa da tese foram as indagações, as inseguranças e os efeitos do fechamento de escolas no campo. Para tanto, o tema em questão está referenciado nas Escolas do Campo desterritorializadas em Restinga Sêca/RS, em que se centralizou a pesquisa no título denominado: O processo de desterritorialização das escolas no campo em Restinga Sêca-RS.

Neste processo, insere-se a comunidade escolar como agente fundamental, demonstrando que a Educação não é passiva para aceitar o que lhe é imposto de forma contundente num espaço temporal, mas sim ativa para contestar e transformar. Salientamos que o fechamento de escolas no campo advém ainda dos anos de 1960, anos em que o êxodo rural começou a se efetivar de maneira acentuada.

Os números que demonstram quantidade trazem consigo aspectos qualitativos e auxiliam-nos a tecer o contraditório, a oposição. Não basta contestar o fechamento de escolas, é convicção: contestar o lucro, a concentração de terras, o desemprego, as escolas não adequadas para as crianças, jovens e adultos, em síntese, o sistema que nos é imposto.

No percurso da pesquisa, demonstramos que o objetivo geral nos fez compreender o processo da desterritorialização das escolas em Restinga Sêca-RS, impulsionado pelo agronegócio. Visualizamos e certificamos o ocorrido com as comunidades no interior deste município, por meio do fechamento de 56 escolas no campo.

E na sequência nos convencemos de que os objetivos específicos foram elucidados neste trabalho acadêmico. A pesquisa indicou as escolas territorializadas num período em que o país construiu escolas nos mais diversos recantos dos municípios, e, em Restinga Sêca, foram edificadas escolas em todas as comunidades do campo. Essa política se deu até os primeiros anos de 1960. Porém, já nos anos de 1980, o processo de nucleação das escolas passou a se constituir de maneira acentuada.

Para comprovar as indagações iniciais da pesquisa, buscamos certificar a causa da desativação das escolas e, com ela, os motivos do êxodo rural. No entanto, a reação se fez presente tanto na contestação e na não aceitação por parte das comunidades ao fechar escolas, como a continuidade de um número significativo de

escolas ativas no campo de Restinga Sêca-RS. Portanto, a partir do reconhecimento da realidade imposta aos agricultores camponeses e seus filhos, de ficarem destituídos de 56 unidades escolares, esta pesquisa possibilitou a análise das consequências e desdobramentos negativos sobre comunidades do campo e da cidade na região.

A territorialização das instituições educacionais, juntamente aos centros comunitários e às igrejas, levava os trabalhadores a sentir-se no campo, fazendo com que estas escolas unidocentes servissem à população, mesmo que as ideologias do capitalismo a mando de países denominados primeiro mundo, instituições financeiras e grandes conglomerados econômicos fossem a de preparar mão de obra para o meio urbano, como na indústria, comércio, serviços diversos.

Conseqüentemente, nas administrações municipais nos anos de 1980, as escolas passam a ver suas salas de aula com menor número de estudantes, um processo que vem se constituindo desde a metade dos anos de 1960, com a Revolução Verde, o agronegócio, industrialização do país, e, conseqüentemente, êxodo rural. As escolas passam a sentir o vazio não só existencial, mas intercedendo na realidade campesina.

Enquanto as terras dos povos do campo tomam a direção da produção de poucos grãos, monocultura e da criação de animais aos quais o mercado de consumo lhe é favorável, as escolas sentem que o vento sopra de maneira tenebrosa, levando a casa, o pomar, a horta, os animais, os professores. O fantasma do êxodo rural certifica que as janelas e as portas estão se fechando e os residentes não estão mais presentes.

A desterritorialização acontece posteriormente à existência da territorialização. E quando então o capital, o grande capital, busca a concentração de “riqueza”, entre elas as da terra, para poucos proprietários, conseqüentemente as terras se tornam latifúndios sem habitação e sem o abrigo dos habitantes e das escolas.

A sistemática do fechamento de escolas tem ocorrido em todos os municípios do país. O município referenciado nos estudos serviu de suporte, de subsídio para se buscar entendimento, discernimento acerca do que tem ocorrido e vem ocorrendo às escolas, primeiro nucleadas, isto é, fechadas e aglutinadas em uma outra e num outro local, na maioria das vezes, no meio urbano, distante daquele espaço em que o campo abriga os camponeses. Portanto, onde há soja, onde há transgênico, onde há monocultura, as escolas são fechadas, a comunidade acaba, pois seus membros vão

sendo expulsos dos seus lugares de vida e são obrigados a ocupar outros espaços de trabalho nos perímetros urbanos, especialmente, os subempregos informais e de baixa renda.

O sistema capitalista, as ideologias dos países de primeiro mundo, como os Estados Unidos, países europeus, juntamente com grandes empresas do sistema econômico e financeiro determinam que haja mão de obra suficiente e uma parte como reserva para os mercados urbanos e inclusive para o agronegócio, que ocupa uma pequena parcela de trabalhadores. E os investimentos em educação na América Latina não são suficientes para que a população desenvolva seus estudos, suas capacidades acadêmicas.

O agronegócio, tão comentado, divulgado, propagandeado, produz para gerar as “divisas” ou as “Commodities” a um custo alto para o meio ambiente e mesmo para as populações camponesas, assim como às instituições educacionais do campo, contabilizando lucro para uma parcela pequena da população. São nítidas as consequências do êxodo rural proporcionado pelo agronegócio nos perímetros urbanos, a exemplo das vilas, das favelas. Nesse caso, os filhos sobrevivem da pequena renda familiar e estudam em salas de aula com um número acentuado de alunos, dificultando o aprendizado.

A Educação do Campo questiona o fechamento de escolas no campo e tem buscado se contrapor, trazendo a voz das comunidades que abrigam as escolas. Tem aprofundado ações de protesto, escritas e práticas, propondo legislações junto ao poder legislativo que dificulte a desterritorialização das escolas. Contudo, as conclusões não são animadoras, pois o significativo contar numérico eleva-se no fechamento de escolas no campo. Porém, é preciso ampliar os estudos científicos sobre o processo de fechamento de escolas, tendo como base bibliografias divulgadas, tecendo teses, dissertações, monografias, trabalhos de final de curso. Outras atitudes são a proposição de reportagens de jornais, rádio, TV, internet e muito diálogo com a comunidade, especialmente a do campo e a do campo que está nos centros urbanos e que pretende retornar, reterritorializar.

A tese “é um trabalho que, por razões ocasionais, se dirige ao examinador, mas presume que possa ser lida e consultada, de fato, por muitos outros, mesmo estudiosos, não versados diretamente naquela disciplina” (ECO, 2007, p. 115). Concordamos com o autor (p. 116), o qual afirma que a escrita da tese não se dirige somente aos examinadores e à orientadora, mas a toda a humanidade, em mais

específico, à luta pela Educação do Campo, por uma Geografia voltada aos problemas sociais, aos inúmeros contratempos e desmantelamentos das escolas.

Esta Tese questiona, apresenta alternativas e, entre elas, a de se construírem escolas, formar docentes, criarem-se empregos e trabalho no magistério, alunos e alunas conscientes, informados e sensoriais no prazer de viver, tecer as contradições com relação às escolas no campo de Restinga Sêca-RS.

O suporte está numa pesquisa participativa, sendo o autor oriundo de uma escola do campo desativada, enfeitado pelo êxodo rural, convivente no auge da migração do campo para a cidade. Convivi com esta circunstância que fez o campo vazio de gente, e o campo precisa de gente, inclusive para ter escolas.

O fechamento das escolas culminou na desterritorialização da comunidade no ano em que o incentivo ao transporte escolar foi intensificado e o êxodo rural chegava em seu estado de saturação. O sistema capitalista implementava a concentração de renda, obtendo nas terras, manto sagrado da existência, algo comerciável e rentável para poucos.

As escolas formavam a paisagem integrada ao campo, e depois de as crianças não mais as frequentarem, passaram a se tornar taperas, prédios posteriormente demolidos, ficando apenas na mente dos egressos, dos vizinhos que ainda permanecem no campo e dos que migraram para o perímetro urbano e outros lugares, inclusive das professoras e professores.

A ida a campo nos locais onde as escolas foram construídas, algumas indicadas pelas taperas, outras apenas pela memória, trouxe elucidações e deu-nos suporte para poder argumentar sobre os objetivos da Tese. Também a utilização da pesquisa qualitativa, em que não se teve uma dimensão em número, mas em sentimentos, em discernimento e interpretações, colaborou para as conclusões. Claro que os números ajudam e são parte constante de uma pesquisa, para isto levou-se em consideração tais assertivas, dentro do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Podemos afirmar que no campo há pessoas, há alunos, há transporte, há resistência, mesmo que fragilizada. Essas afirmativas também são verificadas em trabalhos de mestrado, nas dissertações em diversas universidades, conforme elencado no Estado da Arte, na Introdução. O campo é lugar de gente, de cultura, de vivência e de escolas. E no município de Restinga Sêca, onde algumas escolas do campo estão em atividade, é viável a construção de uma escola de ensino médio, nas

proximidades das Escolas Dezidério Fuzer, Sete de Setembro e Manuel Albino Carvalho. Isto é, em vez da preocupação se voltar a fechar escolas, reduzir custos, a defesa é para abrir escolas e ampliar os espaços no campo para garantir o direito à Educação onde a população está.

As considerações, sejam elas finais, parciais ou contínuas (aliás não existe para a dialético algo definitivo, mas também não existe algo que paire nas nuvens, sendo residente na terra), são consequências dos estudos, alicerçadas numa estrutura institucional, e esta busca reconhecer a importância do conhecimento da Geografia e da Educação do Campo na articulação nacional contra o fechamento das escolas do campo. A Geografia deve ser vista como disciplina a ser ministrada nas escolas, tratando de assuntos condizentes com o campo, com o ambiente onde o aluno está habitando, com a produção de alimentos, com o discernimento de se ter uma educação crítica e contributiva.

O agronegócio, juntamente às autoridades municipais, estaduais e federais que delinearam uma política pública excludente e que não se comprometem com a Educação no Campo são causas da desterritorialização das escolas no campo, incluindo das comunidades. A causa não está na pouca terra que o morador tinha em sua produção, mas sim, na política que incentiva a sua saída do campo para as cidades, para então ser mão de obra, ter seu salário, mas em pouco tempo ser mão de obra reserva. É uma sistemática em que o capital tem evocado a concentração de renda de forma ilimitada, em que a terra não mais é respeitada, em que as florestas passam a servir para produzir a monocultura de poucos grãos e as crianças e os adolescentes são submetidas a salas de aula distantes de sua realidade e das condições adequadas para o aprendizado.

Preocupa-nos quando não só escolas do campo são fechadas, mas também as urbanas, seguindo as normas editadas por quem pouco ou nada entende de Educação, de Geografia, e sim de redução de custos à custa da comunidade, incluindo a comunidade escolar. Assustamo-nos quando as soluções apresentadas propõem a junção de disciplinas como a Geografia, no ensino médio, com as demais em uma só disciplina, como a proposta da Base Nacional Comum curricular (BNCC, 2017).

A desterritorialização das escolas no município de Restinga Sêca é uma consequência de ideologias do capital, que pretende deixar o campo vazio de gente e a serviço da produção de grãos que dão lucro, commodities. É um procedimento que vem em conjunto às ideias que pairam em todo o território nacional, as de fechar

escolas, e fechando estas, a desterritorialização se dá em toda a comunidade, junto às crianças, aos professores e aos servidores, que seguem para outro território distante do que se convivia.

Pesquisas anteriores têm demonstrado que, quando se fecha uma escola, fecha-se um direito à educação, ao conhecimento, à cultura, ao aprendizado. Povos do campo têm direito ao conhecimento. A escola do campo reconhece sujeitos de conhecimentos: memória e tradição. Pode-se afirmar que o fechamento das escolas no campo é projeto do agronegócio, que objetiva ampliar no campo a concentração de terras.

Temos sonhos de ver “novas escolas sendo abertas”, pelo direito de viver e estudar no campo. Então nossa luta não pode ser isolada, precisa envolver comunidades, famílias, instituições públicas para angariarmos energias, entusiasmo e seguirmos na luta pela concretização do que nosso país necessita.

Contradizer, resistir à Revolução Verde, ao sistema neoliberal, ao agronegócio que buscou e busca deixar um campo sem gente. E onde não tem pessoas não tem escolas. Lutar para as escolas permanecerem no campo, mesmo concentradas em uma área do município de Restinga Sêca-RS, próximo às vias de acesso e do meio urbano. A partir dessa pesquisa, constatamos a presença de sete escolas públicas: Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF Dezidério Fúzer, EMEIEF Sete de Setembro, EMEIEF Manuel Albino Carvalho, EMEF Três de Outubro, EMEF Adelino Roso e duas estaduais, EEEF Marcelo Gama, EEEF Olmiro Pohlmann.

Num espaço de tempo em que a cronologia do infinito universal é extremamente curta, houve o desterritorializar do que se constituiu num espaço e o reterritorializar em um outro, mas este se dá de maneira a não condizer com as necessidades educativas das crianças e jovens e a continuidades na vida dos adultos, então é uma reterritorialização precária que ocorre geralmente quando o camponês sai do campo e migra para a cidade.

Assim, lá longe, quando as noites sem a lua nos trazem o impedimento de avistar o outro lado, logo as noites passam e as fases da lua se cambiam da minguante, nova, crescente para a cheia e a vista vai tornando-se perceptível novamente. Algo tem denotado com a permanência dos povos do campo, como nos assentamentos advindos da Reforma Agrária. Nestes, as escolas em número não satisfatório foram construídas. E naqueles em que as escolas permanecem no Campo, como em Restinga Sêca, são resultados da luta e interação com as

comunidades circunvizinhas. Como ocorreu com a Escola Estadual Olmiro Pohlmann, na comunidade do Silêncio, e a Escola Municipal Adelino Roso, na comunidade Colônia Borges, que se mantiveram organizadas para que as escolas não sejam desativadas. O mesmo acontece com a Escola Três de Outubro, na comunidade de Lomba Alta.

Não basta, mas é necessário e urgente contrapor-se ao fechamento das escolas a exemplo de movimentos sociais interligados à terra e às questões sociais, institucionais, como as de Educação e das igrejas comprometidas com as causas sociais. São necessárias, entre outras ações, aglutinarmos energia para contrapor o sistema neoliberal que visa ao estado mínimo, e que retira subsídios da educação, fecha escolas para diminuir gastos. E onde há um sistema de governo excludente, em que se nega o acesso à educação de forma pública e de qualidade, vale nos contrapor e mostrar que as escolas resistem. Mesmo que o número de crianças tenha reduzido, mas não significativamente, não é motivo para se fecharem escolas.

O município de Restinga Sêca-RS segue as políticas nacionais e, assim como a grande maioria, não propõe a territorialização das escolas no campo e muito menos a ampliação destas escolas. A resistência dos camponeses existe, mas é isolada a partir de escolas individualizadas, sem representação municipal quanto mais regional, estadual e nacional. O motivo destas ideologias serem impostas por um sistema excludente advindo especialmente de uma classe dominante, que possui recursos a custo dos trabalhadores, dos pais dos alunos.

Para que as escolas se mantenham territorializadas, faz-se necessária uma proposta política-econômica-agrária, oferecendo condições para que estes agricultores familiares camponeses sintam-se dispostos e optem por permanecer no campo. Com o fortalecimento da agricultura familiar Estas condições se somam às reivindicações, às organizações de classe, e as escolas têm função de orientar, de estudar junto, de verificar se é conveniente permanecer no campo ou direcionar-se aos centros urbanos. E se almeja no campo não só o ensino fundamental, mas o ensino médio e ensino superior, para que o “matuto” se integre à ciência, ao conhecimento, ao prazer de saber respeitar o meio ambiente e ao de produzir alimentos.

Sabe-se que a escola é parte deste contexto, mas o processo de territorialização das escolas no campo pode ser um espaço-tempo de organização da comunidade para que ela se organize, movimente-se. Em suma um projeto político pedagógico voltado ao campo ao encontro com o que se propõem a Educação do Campo. Inclusive com a retomada da formação de professores que atuem nas escolas do campo.

Desterritorializar as escolas no campo é impossibilitar que o processo de educação, esclarecimento e organização contra o capital se organize a partir dela. Se a educação escolar compreendesse a sua potência, as escolas no campo poderiam ser espaço-tempo de organização e de aprendizagem coletiva. Restinga Sêca-RS é exemplo de que ainda há possibilidade de resistência, de organização no campo, pela educação e escolarização do campo.

Eles podem fazer, pois a educação é potência, mas há dificuldade em realizar, pois a educação bancária os oprime, dificulta a realização de tais processos de ensino e aprendizagem que critiquem o sistema do capital, da concentração de terras, do acúmulo de riquezas.

A formação de extensionistas, agrônomos e demais profissionais está implicada com a manutenção desta forma de pensar e agir, por isso é fundamental a institucionalização do projeto de Educação do Campo.

As controvérsias no decorrer da pesquisa, foram sendo evidenciadas em pontos que se manifestaram, em princípio, na territorialização das escolas no campo de Restinga Sêca-RS, junto a estas, os vizinhos, a infraestrutura social, como igrejas, centro comunitários e cemitério. Posteriormente, fez-se presente de forma articulada, há um tempo razoavelmente curto, o sistema de desterritorialização dessas escolas e comunidades em decorrência da ampliação do capital pelo agronegócio, o fechamento das escolas. Em suma, o sistema do campesinato, em que se produzia para o consumo e vendia o excedente, está subjugado ao sistema do agronegócio, em que se produz para obter lucro e acumular terras e capital. Havia, junto ao camponês, equilíbrio das ações de reprodução social com o meio ambiente. Na monocultura do agronegócio e produção de grãos para exportação, o trator trata de nivelar a terra, nem mesmo as sangas e banhados permanecem com a sua proteção natural. A contradição fica saliente na produção e reprodução da vida; a agricultura familiar camponesa produz policultura e o agronegócio, monocultura, cada vez mais centralizada na soja.

Inferimos, deste modo, que há a resistência, pois 44% da população de Restinga Sêca-RS permanece no campo. As viagens a campo trouxeram a satisfação de conversar, ouvir e sentir os habitantes de Restinga Sêca. Estes amavam, amam suas escolas e continuam amando, defendendo as que permanecem. Podemos dizer o mesmo da população do nosso país e da Nossa América. Então, fechar escolas é retirar o que há de necessário para a emancipação social das populações camponesas e subtrair o que se projeta à criança para um futuro e mesmo para ao presente. Como mencionamos, o propósito deste estudo foi o de verificar e refletir sobre a desterritorialização das escolas do campo no município de Restinga Sêca-RS, e para além de ampliar os conhecimentos acadêmicos sobre o tema, foi importante sentir o horizonte, o vazio deixado pelo processo de desvalorização da cultura e do conhecimento camponês, de restabelecer energias voltadas às montanhas que circunstanciam a vista quando se anda pelo campo. Para contradizer, para posicionar-se, para evitar que mais escolas sejam fechadas e para que as escolas ativas continuem e que novas escolas sejam edificadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida; PAULÍNO, Eliane Tomiasi. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. **Geografia**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 113-127, jul. /dez, 2000.

ALVES, Flamarion Dutra; VALE, Ana Rute do. A Relação Campo-cidade e suas Leituras no Espaço. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp., Geografia Agrária, p. 33-41, 2013.

ALVES, Heliana de Moraes. **Patrimônio e Memória**: um olhar sobre as paisagens ferroviárias do Município de Restinga Seca/RS - 1920 até nossos dias. Dissertação, Geografia, PPGGEO, UFSM, 2013.

ANJOS, José Carlos Gomes; SILVA, Sergio Baptista da. **São Miguel e Rincão dos Martimianos**: ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

ANTUNES, Helenise Sangoi; FARIAS, Graziela Franceschet. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidades e histórias de vida. In: SOUZA, Eliseu Clementino de (Org). **Educação e ruralidade**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ATLAS BRASIL. Disponível em:
http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/restinga-seca_rs. Acesso em: 12 maio 2020.

BISOGNIN. Getúlio Amauri. Restinga Seca. Nossa Terra, Nossa Gente. **Garten do Sul**, Santa Cruz do Sul, RS, 2020.

BOAS, Lucas Guedes Vilas. Palavras e Expressões ideológicas sobre Questão Agrária. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 19, n. 66, p. 1-18, 2018.

BORBA, Carolina dos Anjos de. **Territorialidade Quilombola**: o direito ético sobre a terra na Comunidade de Rincão dos Martimianos – RS. Dissertação, Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR), UFRGS, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação. **Popular. Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

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

BRASIL. **Lei 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, dia 25/07/2006.

BRASIL. BNCC - **Resolução CNE/CP nº 2**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Publicada dia 22 de dezembro de 2017.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo. In: GONZALES, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-265.

CALDAS, Ana Carolina. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato**, Curitiba (PR), 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CANCELIER, Janete Webler. **A produção de porongos/cuias como uma estratégia para a reprodução social da Agricultura Familiar no Distrito de Arroio do Só, Município de Santa Maria – RS**. 2018. 289 p. Tese (Doutorado em Geografia) – UFSM, Santa Maria, RS, 2018.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio **Agroecologia e extensão rural contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Emater, Porto Alegre, 2004. p. 95-120.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Gaia. 2010.

CATTELAN, Carla. **A escola primária nas colônias agrícolas nacionais de General Osório-PR e de Dourados-MT: concepções políticas e pedagógicas do ruralismo (1943-1959)**. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, 2019.

CIROLINI, Angélica. **Atlas eletrônico e socioeconômico sob a perspectiva da cartografia escolar no Município de Restinga Seca/RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia), PPGGEO, UFSM, 281 f. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005,

DATALUTA – **Banco da Luta pela Terra**: Relatório Brasil 2016. In: NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária –. Coordenação: GIRARDI. E. P. - Presidente Prudente, São Paulo. Dezembro de 2017.

DAVID, César de. “O campo se fez tapera...”: as paisagens do abandono no espaço rural sul-rio-grandense. In: PIMENTA, Margareth de Castro Afeche; FIGUEIREDO, Lauro César. **Lugares**: patrimônio, memória e paisagens. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

DOMÍNGUEZ, Ana. La territorialización del capital y la monopolización del territorio pampa. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; FOLETO, Eliane Maria (org.). **Olhares sobre o pampa [recurso eletrônico]**: um território em disputa. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. - São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**. Dissertação, UNESP, Presidente Prudente, 2014.

FEDEL, André de Souza et al. **Educação do Campo**: direito nosso, dever do Estado! ASSESOAR, Francisco Beltrão, Paraná, 22 de Janeiro de 2020 Disponível: <https://assesoar.org.br/educacao-do-campo-direito-nosso-dever-do-estado/p.01>, Acesso 11 mar 2021

FEIX, Rodrigo Daniel; LEUSIN JÚNIOR, Sérgio; AGRANONIK, Carolina. **Painel do agronegócio no Rio Grande do Sul** - FEE - Porto Alegre: FEE, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseus Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos, (Org.) **Educação do Campo**: campo-políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; Fabrini, João Edmilson (Org.). **Campesinato e Território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008c.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, v. 1-2, 2013

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O uso da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco (Vozes do campo), 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: TOMIASI, Elaine; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato, território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Prefácio. In: SAQUET, Marcos Aurélio. **Consciência de Classe e de Lugar, Práxis e Desenvolvimento Territorial**. Rio de Janeiro: Consequência Editoria, 2017b.

FERREIRA, Fabiano 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. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROFF, Altair; MEURER, Ane Carine. **A Desterritorialização das Escolas no Campo no Município de Dona Francisca/RS** [e-book] - São Leopoldo: Oikos, 2018. <http://www.restingaseca.rs.gov.br/merenda-escolar-vem-da-agricultura-familiar/247>, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**. Do "Fim dos Territórios" à Multiterritorialidades. 10. ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidade e histórias de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) **Educação e ruralidade (auto)biográficas**. Salvador, EDUFBA, 2010.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agricultura familiar**, 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/50/agro_2006_agricultura_familiar. In: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Matrícula. Educação**. 2006. Disponível em: inep.gov.br/controller.php. Acesso em: 22 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica – Ano 2002**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopseestatistica-da-educacao-basica-2002>. Acesso em: 11 mar 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep 80 anos: 1937-2017**. Brasília: Viva Editora, 2018. Disponível em: inep.gov.br/institucional/inep_80_anos/exposicao/LIVRO_INEP_80_ANOS.pdf. Acesso em: 16 mar 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2007, 2010, 2016, e 2019., 2021.

JORNAL INTEGRAÇÃO REGIONAL. **Escola Sete de Setembro**. Um século de Educação e Cidadania. 1912-2012. Especial. Edição 649, set., 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITE FILHO, Francisco das Chagas. **El Caudilho**: Leonel Brizola; um perfil bibliográfico. São Paulo. Aquariana, 2008.

LOPES, Dilmar Luiz. **“Roda de Conversas” e Educação Escolar Quilombola**: arte do falar saber fazer o Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE – UFRGS – Porto Alegre, 2012.

LUTZ, Mayara Santos. **A imagem fotográfica como instrumento de pesquisa**, UFSC, Trabalho de conclusão de curso. Florianópolis, 2011.

MANUAL DE DISSERTAÇÕES E TESES DA UFSM [recurso eletrônico]: estrutura e apresentação documental para trabalhos acadêmicos / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Bibliotecas da UFSM, Editora UFSM. – Santa Maria, 2021.

MARIANO, Alessandro Santos, SAPELL, Marlene Lucia Siebert. **Fechar escola é crime social**: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. Unioste - Toledo – PR, 2014.

MARQUES, Inês Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**, ano 11, n. 12, jan./jun., 2008.

MARQUEZAN, Reinoldo. **Colônia Borges**. Memórias e Moradores. Santa Maria: Palotti, 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. A trajetória da geografia e seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria et. al. **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 61-76.

MATOS, Patrícia Francisca; PESSOA, Vera Lúcia Salazar. A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território. **Geo UERJ** - Ano 13, nº. 22, v. 2, p. 290-322, 2011.

MATTEI, Lauro. A Política Agrária e os Retrocessos do Governo Temer. **OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2, p. 293-307, 201, 2018.

MELCHIORS, Joel Luís. **As Repercussões Territoriais dos Assentamentos Rurais do Município de Eldorado do Sul/RS**. 2017. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre - UFRGS, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEURER, Ane Carine. Projeto Político-Pedagógico Escolar: questões a serem refletidas nas Escolas do Campo. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores (Org). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MEURER, Ane Carine. Educação e Educação do/no campo: percursos de resistência na contramão da ofensiva capitalista. In: ALMEIDA, Ricardo Santos; ALMEIDA, Jaqueline Praxedes; SANTOS, Cirlene Jeane Santos e. (Orgs.). **Ensino, Saberes e Linguagens**. Arapiraca, Alagoas: Editora EDENEAL, p. 112-134, 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOLINA, Manuel Gonzales de. Agricultura ecológica y decrecimiento económico: una perspectiva agroecológica. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves (Org). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina** (org.). Porto Alegre: Evangraf, 2016.

MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-353.

MORAES, Antônio Carlos Robert; FERNANDES, Florestan. (Coord.). **Ratzel, Geografia**. São Paulo: Ática, 1990.

MOREIRA, Anelise. O Brasil perderá suas escolas rurais. **Brasil de Fato**. Outras Mídias. 2 mar., 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/o-brasil-perdera-suas-escolas-rurais/>, 2019. Acesso em: 24 abr., 2020.

MOREIRA, Anelise. “Saberes da Terra”. Especial. Quatro reportagens: experiências de escolas do campo em assentamento. **Brasil de Fato**. São Paulo. 25 mar., 2019a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-saberes-da-terra>. Acesso em 12 mai. 2021.

MOREIRA, Anelise. Proposta de Bolsonaro para Educação no Campo está alinhada com o agronegócio. 25 de março de 2019b. **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/23/>. Acesso em: 18 maio 2020.

MPPA. **Seminário de debate e combate ao fechamento de escolas no campo**. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-realiza-seminario-de-combate-ao-fechamento-de-escolas-no-campo.htm>, 2020. Acesso em: 11 mar 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Lacy Cabral de. **Origem e História política-administrativa do município**. Restinga Seca: Administração Municipal, 2001.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de!; VELOSO, Alessandra D'Aqui, 2007. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Caderno CEDES**, v.27, n.72, Campinas, 2007.

PASTOREIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do Município de São Gabriel/RS**. Dissertação. (Mestrado em Geografia). UFSM, 2015.

PENA, Rodolfo Alves. **Agricultura Familiar**. 2015. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/agricultura-familiar.htm>

PERREIRA, Camila Castelino. **A política de fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba**, Dissertação (Mestre em Educação). Universidade de Tuiti do Paraná, Curitiba, 2017.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O Fechamento da Escolas do Campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PME. **Plano Municipal de Educação, 2015 a 2025**. SME, Restinga Seca, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/r/restinga-seca>, acesso em: 16 mar 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RESTINGA SECA, Disponível em: Disponível em: <http://www.restingaseca.rs.gov.br/merenda-escolar-vem-da-agricultura-familiar/247>, 2016.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, Marco Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo, Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

REVISTA FÓRUM. **O Brasil precisa abrir escolas, não fechá-las**. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/o-brasil-precisa-abrir-escolas-nao-fecha-las/>. 30 de novembro de 2015. Acesso em: 13 out., 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-304.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Ádma Hermenegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro**. Dissertação. Universidade Estadual da Bahia. Juazeiro, BA, 2020.

RUBENICH, Indiane Witcel. **Sustentabilidade Socioeconômica e os Desafios da Inserção da Juventude na Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita (coopan) Nova Santa Rita (RS)**. 2017. (Monografia) - Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeira do Sul, PR, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo** (recurso eletrônico). Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo** globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SANTOS, Elaine dos. Em busca da História e das histórias de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 2, p. 130-142, jul./dez. 2017.

SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA Fátima Moraes; SANTOS, Eliane Nascimento dos. Fechamento das escolas do campo no Brasil: um estudo no Portal de Periódicos da CAPES. Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo (CIBEPoC) 2017. **Anais**. Disponível em <https://cibepoc.sistemasph.com.br>. Acesso em: 18 maio 2021.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – Bahia**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Uma Geografia das Territorialidades e das Temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial 2 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SAQUET, Marcos Aurélio; SANTOS, Roseli Alves dos; VALE, Ana Lia Farias. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. **Revista Fax Ciência**, UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2005.

SEBRAE. **Perfil das cidades gaúchas**, Restinga Seca, 2020.

SEBRAE. Perfil_Cidades_Gauchas-Restinga_Seca.pdf – SEBRAE 2019. Disponível em: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Restinga_Seca.pdf. Acesso em 10/11/2020

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **NERA**, Presidente Prudente, Ano 8, n. 7, p. 1-21, jul-/dez., 2005.

SHIVA, Vandana. Recursos. In: SACHS, Wolfgang (editor). **Diccionario del desarrollo**. Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Perú, 1996.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, v.15, n. 43, set./dez. São Paulo, 2001.

SILVA, Dilma José da. Terra, território e educação: o fechamento das escolas no campo na Mesorregião do Sertão de Alagoas. **Sociedade e Território**, Natal, v. 27. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 111-125, set. 2015.

SINTEPP. Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Pública do Pará. Disponível em: <https://sintepp.org.br/2021/03/16/inhangapi-vitoria-dos-movimentos-da-educacao-do-campo-e-quilombola-do-pará>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Restinga Seca: Arquivos, 2018, 2022.

SOUZA, Francilane Eulália de. As “**geografias**” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês? Tese (Doutorado em Geografia). UNESP. Presidente Prudente, SP, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Documentação, memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. ANPED, Santa Catarina, 2016.

SOUZA, Francilane Eulária de et al. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, n. 105, jul., 2016b.

SPODE, Pedro Leonardo Cezar; ROCHA, Lilian Hahn Mariano da. O processo de verticalização no espaço urbano do Bairro Camobi, Santa, Maria, RS, 2017. **OKARA: Geografia em debate**, v. 13, n. 1, p. 128-155, 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TOLEDO, Víctor Manuel. Agroecología, sustentabilidad y reforma agraria: la superioridad de la pequeña producción familiar. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.3, n.2, abr./jun., 2002.

TORRES, Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Rodrigues. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014.

VALADARES, Alexandre Arbex. **O Gigante Invisível**: territórios e população rural para além das convenções oficiais. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. Brasília, 2014.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

VIEIRA, Thiago Wentzel de Melo. “A volta dos que não foram”: camponês e/ou agricultor familiar? Reflexões teórico-conceituais e a pertinência do campesinato. **Rev. NERA**. Presidente Prudente, v. 22, n. 46, p. 129-147, jan./abr./2019.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Budel. A Agricultura Familiar no Brasil: um Espaço em Construção. **Ensaios e Debates**. maio/dez., 1995.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Budel. A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora da UFPR, n. 2, p. 29-37, jul./dez. 2000a.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Budel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, p. 87-145, 15, out., 2000b.

ZIMMERMANN, Angelita. “**A gente tem muito pra contar!**” O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal. 2019. 385 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ANEXO A - EMANCIPAÇÃO DO 4º DISTRITO

Lei que criou o município

A Lei nº 3.730, de 25 de março de 1959, que criou o Município de Restinga Seca foi publicada no Diário Oficial do Estado, dia 30 de março do mesmo ano.

“Eu, Leonel Brizola, Governador do Estado do Rio Grande do Sul, faço saber, em cumprimento ao disposto nos artigos 87, inciso II e 88, inciso I, da Constituição do Estado, que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono e promulgo a Lei seguinte:

Art.1º - É criado o Município de Restinga Seca, com sede na localidade do mesmo nome, constituído do território de Restinga Seca, pertencente ao Município de Cachoeira do Sul.

Art.2º - O território do novo Município tem as seguintes divisas: ao norte, começa na nascente da Sanga do Marmeleiro, descendo por ela até confluir com o Arroio Soturno; segue por este, águas abaixo, até sua foz no Rio Jacuí; a leste, começa na confluência do Arroio Soturno, com o Rio Jacuí, pelo qual desce até a foz do Rio Vacacaí; ao sul, começa na confluência do Rio Jacuí com o Rio Vacacaí, subindo por este até confluir com a Sanga Paredão; a oeste, começa na confluência do Rio Vacacaí com a Sanga do Paredão, pela qual sobe até sua nascente, de onde, por linha seca e reta, alcança a nascente do Arroio do Só; desce por este até desaguar no Rio Vacacaí-Mirim, pelo qual desce até confluir com o Arroio da Porteirinha. Sobe por este até sua nascente, de onde, por linha reta e seca, atinge a nascente da Sanga do Marmeleiro.

Art.3º - A Câmara Municipal, para o primeiro período legislativo, será constituída de sete membros que terão seus mandatos concluídos a 31 de dezembro de 1959.

Art.4º - Os mandatos do Prefeito e do Vice-Prefeito extinguir-se-ão a 31 de dezembro de 1963.

Art.5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Art.6º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

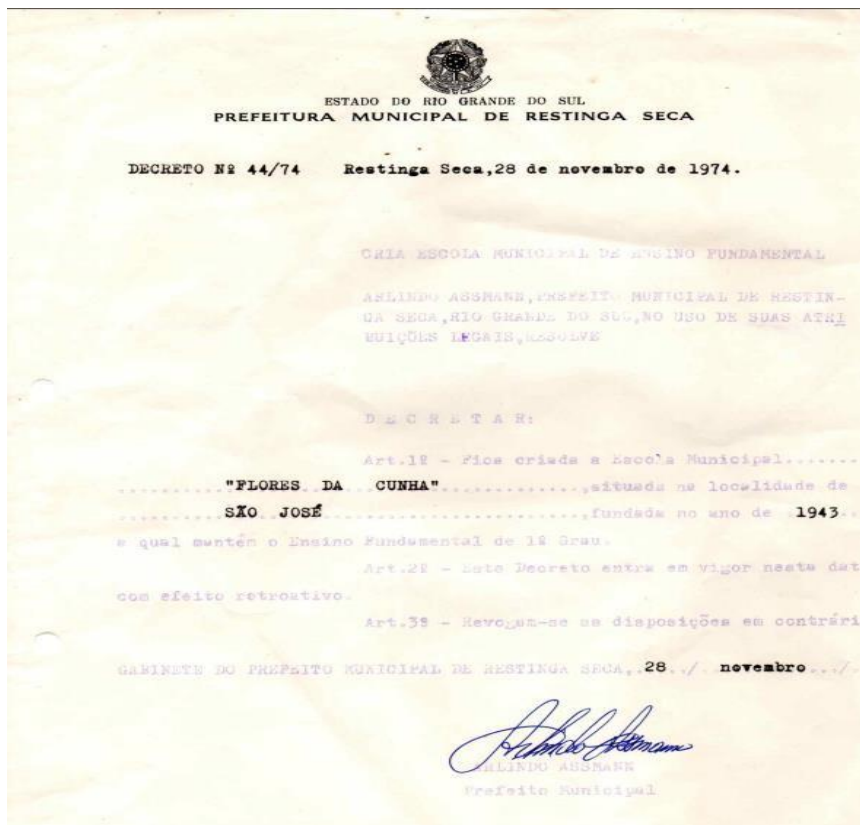
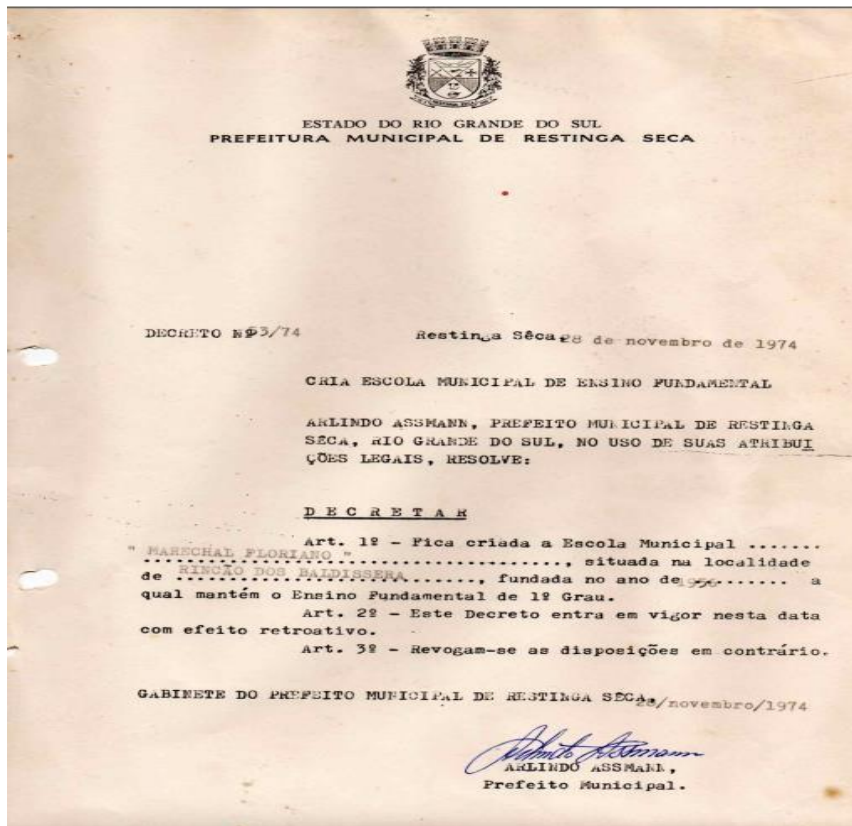
Leonel Brizola (Governador do Estado), João Caruso (Secretário de Interior e Justiça), Siegfried Heuser (Secretário da Fazenda), Mário Maestri (Secretário de Obras Públicas), Alberto Hoffmann (Secretário da Agricultura), José Mariano Beck (Secretário de Educação e Cultura), Theobaldo Neumann (Secretário de Segurança Pública), Pery Pinto Diniz da Silva (Secretário de Administração), Lamaison Porto (Secretário da Saúde), Alberto Hoffmann (Secretário da Economia “substituto”), Daniel Ribeiro (Secretário dos Transportes), Clay de Araujo (Secretário de Trabalho e Habitação), Wilson Vargas (Secretário de Energia e Comunicações)

Fonte: Jornal Tribuna de Restinga - edição de 25 de março de 2011

In:<http://www.restingaseca.rs.gov.br/>

Constar a emancipação de Restinga Sêca, o governo Leonel Brizola

ANEXO B – DECRETOS 53/74 e 044/74 CRIAM AS ESCOLAS MARECHAL FLORIANO e FLORES DA CUNHA



ANEXO C – FICHA DE CONTROLE DO RENDIMENTO ESCOLAR

6900

Ficha de controle do Rendimento
Escolar = Nº 2

Ano: 1975

I - Dados de Identificação:

- 1 - Nome da escola: E. M. Três de Maio
- 2 - Endereço: Rua da Sussuã
- 3 - Município: Restinga Seca
- 4 - Dependência Administrativa: municipal
- 5 - Funcionamento da escola: - Nº de turnos: 2
- 6 - Horário dos turnos: 13:00 às 17:00 horas
- 7 - Funcionamento da escola durante o ano:

a - currículo p. atividade	CI	currículo por área	Em horas	
195 dias		L. Exp. Cienc. Est. Soc.	Total	
720 horas	40	-	-	-
	60	-	-	-

II - Organização da escola:

1 - Funcionamento de classe

Séries	Nº de turmas	Nº alunos
1ª	1	12
2ª	1	6
3ª	1	4
4ª	-	-
5ª	-	-
Total	3	22

E. M. Três de Maio

Doc. de criação nº. 06/74 de 28/11/74

Sussuã - Restinga Seca

	Nº
1 - Matrícula inicial	27
2 - Alunos recebidos de outras escolas	6
3 - Matrícula Geral	33
4 - Alunos transferidos para outras escolas	7
5 - Alunos evadidos	2
6 - Matrícula real no fim do ano letivo	23
7 - Alunos que não compareceram a prova final	0

ANEXO D – ESCOLA REUNIDA DO ARAÇA – BOLETIM ESCOLAR

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL		- DADOS -	
ABRIL	Marino y da Trindade	ESCOLA:	ESCOLA MUNICIPAL DE ARAÇA
MAYO	Marino y da Trindade	NOME DO ALUNO:	Alberto da Trindade
JUNHO	Marino y da Trindade	SÉRIE:	3 ^o 1 ^o ANO
JULHO	Marino y da Trindade	ANO LETIVO:	1973
AGOSTO	Marino y da Trindade	MUNICÍPIO:	RABBITINGA SMOA
SETEMBRO	Marino y da Trindade	ESTADO:	RIO GRANDE DO SUL
OUTUBRO	Marino y da Trindade		
NOVEMBRO			
CLASSIFICAÇÃO PARA O PRÓXIMO ANO			
4 ^o			
Neide Helena Roscardo PROFESSORA		Neide Helena Roscardo PROFESSORA	
DIRETORA		Márcia Dal Santo DIRETORA	

ANEXO E – ESCOLA NOSSA SENHORA MEDIANEIRA

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

REGISTRO ESCOLAR
(MODELO 1)

(Unidade da Federação)

Cachoeira do Sul
(Município)

MATRÍCULA, PROFESSORES E APARELHAMENTO ESCOLAR

ENSINO: Primário
(Consultar as instruções da fl. 2)

Grupo Escolar ou Escola Agrupada (nome): Nossa Senhora Medianeira

Rua e número:

Cidade, vila ou localidade: Sather Belestina Alves

Distrito judiciário-administrativo: administrativo

ÍNDICE	
1. Instruções	Págs. 3
2. Indicador das principais profissões dos pais dos alunos	5
3. Registro da matrícula	7 a 157
4. Professores do curso	158 a 210
5. Aparelhamento escolar	211 a 230
6. Fôlhas em branco	231 a 236

15/09/2020

Serviço Gráfico de I.B.O.R. - 18.175

ANEXO F – INSPEÇÃO MÉDICA ESCOLAR EM D. PEDRO I

RIO GRANDE DO SUL SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA Departamento de Assistência ao Educando Programa de Saúde Escolar		INSPEÇÃO MÉDICA ESCOLAR							
RESERVADO À ESCOLA	IDENTIFICAÇÃO								
	Aluno <u>Maria</u>								
	Série: 1º. Grau	<input type="checkbox"/> 1º	<input checked="" type="checkbox"/> 2º	<input type="checkbox"/> 3º	Data do Nascimento <u>6, 5, 64</u>				
RESERVADO AO MÉDICO	Escola: <u>M. D. Pedro I</u>								
	Município <u>Restinga Sãca</u>			Delegacia de Educação <u>24ª</u>					
	1. Índices Antropométricos		2. Estado Nutricional						
	Idade: <u>8</u> anos	mais de 100%		Resultado:					
	Peso <u>17</u> Kg. - desvio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Normal <input type="checkbox"/>					
	Altura <u>105</u> cm - desvio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Subnutrido <input checked="" type="checkbox"/>					
				Superalimentado <input type="checkbox"/>					
	3. Exame Clínico		4. Recomendações Médicas						
	3.1 Defomidades, malformações ou anomalias do desenvolvimento		Normal Especial						
	<table border="0"> <tr> <td></td> <td>sim</td> <td>não</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>			sim	não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4.1 Regime alimentar <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	sim	não							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							
Funcionalmente normal <input type="checkbox"/> necessita investigação <input type="checkbox"/>		4.2 Regime de atividade físicas. <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
3.2 Aparelho circulatório	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
3.3 Aparelho respiratório	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
3.4 Outros aparelhos ou sistemas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
3.5 Diagnósticos ou observações									
		5. Laudo Complementar							
		<u>dentis cariosas</u>							
		<u>menstruação</u>							
Data do Exame: <table border="1"><tr><td><u>20</u></td><td><u>5</u></td><td><u>64</u></td></tr><tr><td>Dia</td><td>Mês</td><td>Ano</td></tr></table>		<u>20</u>	<u>5</u>	<u>64</u>	Dia	Mês	Ano	MÉDICO <u>Way</u>	
<u>20</u>	<u>5</u>	<u>64</u>							
Dia	Mês	Ano							
		CRM <u>3349</u>							

ANEXO G – DECRETO MUNICIPAL 2001

18. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
19. - *Revogado pelo Decreto 0511/2002.*
20. Concede autorização aos serviços de publicidade no Balneário Praia das Tunas.
21. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
22. Decreta ponto facultativo nas repartições públicas municipais.
23. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
24. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
25. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
26. Regulamenta a cobrança do Imposto Predial e Territorial Urbano e Taxa de Recolhimento de Lixo do Exercício de 2001.
27. Desativa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Celestino Gomes pelo período de 01 (um) ano.
28. Desativa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Schlessner pelo período de 01 (um) ano.
29. Desativa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Alves Fagundes pelo período de 01 (um) ano.
30. Desativa a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Milanesi pelo período de 03 (três) anos.
31. Desativa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Josephina Sônego pelo período de 03 (três) anos.
32. Estabelece incentivos ao Programa de Suinocultura no Município. *44*
33. Cria e denomina o Pré - Escolar "Janelinhas do Saber".
34. Autoriza a abertura de crédito suplementar.
35. Autoriza a abertura de crédito suplementar.
36. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
37. Abre crédito suplementar para obras de ampliação da Escola Estadual de 1º Grau Francisco Manoel.
38. Exonera servidora do cargo de Secretária Municipal de Planejamento, Indústria, Comércio e Turismo.
39. Autoriza a abertura de crédito especial.
40. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
41. Autoriza a abertura de crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias. *2001*
42. Declara área de utilidade pública. (revogado pelo Decreto n° 092/ 2001)
43. Determina valores das diárias dos servidores municipais. *2001*
44. Extingue a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Alfredo Dickow".
45. Extingue a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Antonio Taschetto".
46. Extingue a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Antônio Bolzan".
47. Extingue a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Amaro Borges".
48. Extingue a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Assis Brasil".
49. Extingue a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Barão do Rio Branco".

44

50. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Brasília".
51. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Cristóvão Colombo".
52. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Castro Alves".
53. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Cel. Aparício Borges".
54. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Cel. Horácio Borges".
55. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Cândido Vargas".
56. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "DAER".
57. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "D. Pedro I".
58. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Dr. José Carvalho Bernardes".
59. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Dr. Liberato Salzano Viera da Cunha".
60. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Duque de Caxias".
61. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Eugenio Dotto".
62. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Ezaltino de Oliveira".
63. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Flores da Cunha".
64. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Inocencio Celestino Alves".
65. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "José Soares de Souza".
66. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "João Antônio da Cunha".
67. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Joaquim Nabuco".
68. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "João Neves da Fontoura".
69. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Marechal Floriano".
70. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Maximiliano Luiz Druzian".
71. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Machado de Assis".
72. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Nossa Senhora Aparecida".
73. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Nossa Senhora Medianeira".
74. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Osvaldo Aranha".
75. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Princesa Isabel".
76. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Pedro Álvares Cabral".
77. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Quinze de Novembro".
78. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Santa Terezinha".
79. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "São Luiz".
80. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "São Miguel".
81. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "Salgado Filho".
82. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "São Francisco".
83. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto "São Roque".

ÍNDICE DOS DECRETOS DO PODER EXECUTIVO:

Cont. Decretos de 2001:

84. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto “Santos Dumont”.
85. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto “Três de Maio”.
86. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto “Tiradentes”.
87. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto “Valentin Brondani”.
- 45 88. Extingue a Escola Municipal de 1 ° Grau Incompleto “Visconde de Mauá”.
89. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
90. Denomina como rua Prof. ª NAIR POHLMANN ROSO uma rua da cidade.
91. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
92. Declara área de utilidade pública.
93. Abre crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
94. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
95. Declara área de utilidade pública.
96. Abre crédito especial e reduz dotações orçamentárias.
97. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
98. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
99. Abre crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
100. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
101. Autoriza a abertura de crédito suplementar.
102. Abre crédito suplementar e reduz dotação orçamentária.
103. Autoriza a abertura de crédito suplementar.
104. Abre crédito especial e reduz dotação orçamentária.
105. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
106. Abre crédito especial.
107. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
- 107-A. Abre crédito suplementar.
108. Exonera servidor do Cargo em Comissão de Secretário Municipal de Administração.
109. Abre crédito suplementar e reduz dotações orçamentárias.
110. Nomeia Secretário Municipal de Administração.
111. Convoca para a 1 ª Conferência Municipal em Saúde Mental.
112. Estabelece programas orçamentários que integram e complementam a classificação de funções e subfunções da despesa.

ANEXO H – SOLICITAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR A PROMOTORIA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLMIRO POHLMANN CABRAL

Associação Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar

Exmo. Sr.
Sandro Loureiro Marones
MD Promotor de Justiça
Comarca de Restinga Sêca/RS

Senhor Promotor:

Representando o CPM e Conselho Escolar queremos que o diretor da Escola João Carlos Dias Trindade busque soluções para não prejudicar a educação dos nossos filhos. Não concordamos que todas as séries (1º ao 5º ano) sejam atendidas por um único professor na Escola Olmiro Pohlmann Cabral. As escolas do interior têm poucos alunos, mas não é motivo para ter um atendimento diferente das escolas urbanas. Essas medidas nos desmotivam a permanecer no meio rural. Preocupa-nos o futuro da escola e a forma de atendimento aos alunos. Por isso vimos a esta Promotoria para interceder por nós da Comunidade Escolar da localidade do Silêncio.

Agradecemos a atenção,

Restinga Sêca, 8 de março de 2018.

Vera Lucia da Costa
Vera Lucia da Costa
Presidente do Conselho Escolar
Escola Estadual de Ensino Fundamental
"OLMIRO POHLMANN CABRAL"
PORTARIA Nº 52 DE 2012 DE 1º D.O. 23-02-2001
SILÊNCIO - RESTINGA SÊCA - RS

Adriana Machado Siqueira
Adriana Aparecida Machado Siqueira
Presidente da ACPM
92459015/8901-30
ASSOC. C.P.M.E. E. ENSINO FUNDAMENTAL
OLMIRO POHLMANN CABRAL
- SILÊNCIO -

CEP 97200-00
RESTINGA SÊCA - RS

Recibido em: 09/03/2018

José Alexandre Beber
Assessor Administrativo

ANEXO I - IV SEMINÁRIO DE COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO PARÁ.

IV Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas no Pará

26/02
9h a 18h

A VIOLÊNCIA NO CAMPO COMEÇA COM AS PORTAS DE UMA ESCOLA FECHADA

INSCRIÇÃO: www.even3.com.br/ivseminariodecombateao fechamentodeescolasdocampo/

TRANSMISSÃO: www.facebook.com/educampoparaense

Participação

			
Miguel Arroyo UFMG	Deborah Duprat	Isabela Gamini MST	Luiz Carlos de Freitas UNICAMP
			
Carlos R. Brandão UNICAMP	Marcia Bittencourt SEMEC / BELEM	Clarice dos Santos UnB / FONEC	Celi Taffarel UFBA

Órgãos e Instituições Públicas
Comissão do Direito à Educação da OAB – Seção Pará
Frente Parlamentar em defesa da Escola Pública da Assembleia Legislativa do Estado do Pará – ALEPA
Ministério Público do Estado do Pará
Defensoria Pública do Estado do Pará
Ministério Público Federal - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão

Movimentos de Organizações Sociais e Sindicais:
Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)
Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (FETAGRI-PA)
Movimento dos Ribeirinhos - as das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA)
Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR/PA)
Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP)
Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará (MALUNGU/Pará)
Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS)
Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)
Movimento Camponês Popular (MCP)
Comissão Nacional de Fortalecimento das Reservas Extrativistas Costeiras e Marinhas (CONFREM)
Movimento dos Atingidos pela Mineração (MAM)
Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA)

Data: 26/02/2021

ANEXO J – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DO IV SEMINÁRIO DE COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO PARÁ

05/03/2021

Certificado

Verifique o código de autenticidade 4816868.2169833.6.5.015050215709958 em: <https://www.even3.com.br/documentos>

IV SEMINÁRIO DE COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARÁ

CERTIFICADO

Certificamos que **Altair Groff**, participou com êxito do IV Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas no estado do Pará realizado em plataforma digital, contabilizando carga horária total de 8 horas.

Castanhal, PA, 05 de Março de 2021.

Salomão Hage
Salomão A. M. Hage
COORDENAÇÃO FPEC

Eula Regina L. Nascimento
Eula Regina L. Nascimento
ORGANIZAÇÃO DO EVENTO



ANEXO L – AUDIÊNCIA PÚBLICA EM ALEGRETE/RS

(forumnaceducampo2014) Relato audiência pública Alegrete/RS - sobre fechamento Escola do Campo - por Angela Soares

para forumnaceducampo2014, educampovc

Recebi o relato abaixo, sobre a audiência pública do dia 26/02/2014, por Ângela Soares, que representou o curso Educação do Campo - Licenciatura e a AEDOC-RS Regional Campanha e Fronteira:

Breve relato da visita em Alegrete durante Audiência Pública contra o fechamento de escolas.

No dia 26 de fevereiro as 19h, estivemos na Câmara Municipal de Alegrete, Plenário Vereador Gaspar Cardoso Paines a convite do Vereador Anilton Oliveira.

Na ocasião da Audiência pública foi debatida a “cessação” de escolas polos de Alegrete localizadas na zona rural do município, especificamente EMEB Homero Alves Pereira – Polo educacional do Mariano Pinto. A proposta da cessação se dá primeiramente antes do total fechamento da escola, pois tem a intenção de comprovar que a comunidade consegue seguir normalmente sua trajetória sem a contribuição da referida escola.

O local ficou lotado, com a presença do prefeito Márcio Amaral, sec de Educação Márcia Dorneles, vereadores, lideranças locais (sindicatos e conselhos municipais), imprensa, (ex) professores, (ex) estudantes, comunidade e convidados, além de representação de alguns deputados estaduais e federais.

Com exceção da atual administração municipal, todos se colocaram contra a cessação da escola. Ouvimos depoimentos emocionantes de muitos presentes que demonstraram a importância do espaço para a comunidade, pois ali são realizadas outras atividades além da pedagógica como por exemplo: Encontros, mutirões de saúde, reuniões, etc.

Uma das reivindicações foi o desrespeito com a comunidade, pois a mesma não foi consultada quanto ao referido processo, sendo “pega” de surpresa quando souberam pelas mídias que os alunos a partir de quinta-feira, próximo dia 28, deveriam estar em uma outra escola no horário de aula. A secretária de Educação tentou explicar através de mapas com as rotas do transporte escolar, e após “matematizando” os gastos com professores, funcionários, merenda, transporte e manutenção do prédio, alegando que seria um gasto enorme para atender um número baixo de alunos matriculados (23, podendo baixar para 18).

Uma ex-professora do polo, hoje aposentada, se prontificou a dar aulas novamente como forma de impedir o fechamento da escola dizendo: - A Mariano Pinto está no meu coração, passei anos de minha vida profissional levantando cedo para ir dar aulas e nunca, nenhum desses dias foram tristes. A escola é a vida daquela comunidade.

Um ex-aluno, hoje estudante de Letras afirmou que a escola teve uma importância enorme na sua formação e que não pretende sair do campo, podendo um dia retornar como educador na escola onde iniciou sua caminhada.

Um morador da comunidade, falou que seus 3 filhos estudaram na escola e que hoje estão frequentando universidades, aparentemente não seria necessário ele estar ali, porém reconhece a importância da escola para a comunidade.

O Prefeito, mostrou-se totalmente firme diante da sua decisão e deixou claro que o cessamento das atividades no Polo é definitivo, sem espaços para debates e discussões.

Nos colocamos inteiramente contra o fechamento de escolas e na defesa do direito da permanência de jovens, adultos e crianças de estarem em seus espaços e de terem acesso a uma educação de qualidade. Falamos em nome de todos os povos do campo (quilombolas, indígenas, assentados da RA, agricultores, etc) e do Curso de Educação do Campo-Licenciatura, assumindo uma militância em favor da educação do campo e do campo e suas gentes. Provocamos a todos, inclusive o Prefeito e a Secretaria de Educação, com o seguinte

questionamento: O que se fecha quando se fecha uma escola do campo? Baseamos a fala nesse questionamento. Finalizamos dizendo que Educação do campo é direito, não é mercadoria (vários cartazes foram levantados nesse momento com essa frase). Nenhuma escola a menos!

Foi uma oportunidade maravilhosa de termos uma aula além do campo-campus. Ouvimos o campo e sua gente, seus anseios, sua força. Nos perguntamos porque o poder público não ouve essas vozes? Lembramos de uma frase de Darcy Ribeiro que diz: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.”

Seguimos sendo a voz daqueles camponeses que anseiam pelos seus direitos, principalmente pelo direito a educação. Caldart (2004, p. 149) explica que: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos atores sociais do campo, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Percebemos o quanto momentos e espaços como esse são importantes para a nossa formação e principalmente para o entendimento do que é ser Educação do campo-Licenciatura. Entender os objetivos do curso nos faz perceber os interesses que estão “atrás das cortinas” do fechamento de uma escola. A luta nos fortalece e percebemos que não estamos só. Seguimos!

ANEXO M - INHANGAPI: VITÓRIA DOS MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA DO PARÁ

Ocorreu ontem, 15 de março de 2021, a Sessão on line de Julgamento do ato de fechamento das escolas quilombolas e do campo do município de Inhangapi, no Tribunal de Justiça do Estado do Pará.

O Desembargador Luiz Gonzaga da Costa Neto considerou improcedente o ato da Secretaria Municipal de Educação de Inhangapi de fechamento de 19 escolas rurais, entre elas quatro escolas quilombolas, no ano de 2019.

Durante o julgamento, os argumentos para justificar o ato ilegal do Município de Inhangapi se fundamentaram na Resolução N.º 485 de 15 de dezembro de 2009 do Conselho Estadual de Educação, justificando a ação de fechamento das escolas para a implantação do Programa de Nucleação vinculado ao Transporte Escolar no município.

Já os argumentos do Ministério Público do Estado do Pará e do TJE pautaram-se pela Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e pela Convenção n.º 169 da OIT, de 07 de junho de 1989 (Decreto n.º 5.051/2004), que asseguram a escuta prévia e esclarecida dos povos tradicionais quanto às ações e políticas a serem implementadas em seus territórios.

Infelizmente, no caso de Inhangapi, como nos demais municípios em que as escolas das comunidades tradicionais e camponesas são recorrentemente fechadas no estado do Pará pelos gestores municipais e estaduais, inexistem laudos técnicos do Conselho Estadual e dos Conselhos Municipais que evidenciem o impacto do fechamento sobre a vida dos estudantes e sobre a sustentabilidade das comunidades, conforme estabelece a legislação.

Essas comunidades nunca são ouvidas ou consultadas, mas sempre comunicadas quanto ao fechamento, com a justificativa assentada em resoluções de âmbito estadual ou municipal, que são formuladas em desacordo com o que estabelece a legislação nacional, sob a justificativa de promover a modernização do sistema educacional e a racionalização dos recursos educacionais.

O bem-estar da população que vive nessas comunidades, seus modos de vida, costumes, saberes de tradição ancestrais, interesses e necessidades, a sustentabilidade de seus territórios e territorialidades, e seus direitos já assegurados nas legislações vigentes, terminam sendo desrespeitados e violados pela visão urbanocêntrica que orienta as práticas dos gestores públicos e agentes de controle das políticas educacionais.

O Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombolas do Pará (MALUNGU) agradecem a todos pelo apoio e vibrações de energias positivas neste processo, em especial à Dra. Tatiana Granhen, autora da Ação Civil Pública do Ministério Público Estadual, e ao Dr. Waldir Macieira, que a acompanhou na ACP e fez a sustentação oral na sessão de julgamento deste caso, como também, a muitos outros promotores de Justiça e defensores públicos, que incansavelmente têm acompanhado os Movimentos e Organizações Sociais no processo de afirmação dos Direitos Humanos e Sociais dos Povos do Campo, Indígenas, Quilombolas, Extrativistas.

A violência no campo começa com a porta de uma escola fechada!

Educação do Campo. Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Quilombola. Direito Nosso. Dever do Estado!

25 de março de 2021

Fonte: SINTEPP Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Pública do Pará.

Disponível em: <https://sintepp.org.br/2021/03/16/inhangapi-vitoria-dos-movimentos-da-educacao-do-campo-e-quilombola-do-pará>. Acesso em mar 2021

ANEXO N - FIGURA 01 A 56 – ESCOLAS DESATIVADAS, VESTÍGIOS, TAPERAS: RESTINGA SÊCA-RS







		
<p>27 - E Maximiliano Luiz Druzian – S. Sebastião</p>	<p>28 - Escola Machado de Assis - Fazenda São Pedro</p>	<p>29 – Esc. N. S. Aparecida – Rincão dos Vargas</p>
		
<p>30 – Esc. N. S. Medianeira – Sather Celestino Gomes</p>	<p>31 - Escola Oswaldo Aranha - Guardinha</p>	<p>32 - Escola Princesa Isabel - Rincão da Glória</p>
		
<p>33/02 – Esc. Pedro Álvares Cabral – São Rafael</p>	<p>34 - Escola - Quinze de Novembro - Colônia Diniz</p>	<p>35 – E. Santa Teresinha - Campo Novo</p>










 <p>36 - Escola São Luiz - Coxilhão</p>	 <p>37 Escola São Miguel - São Miguel</p>	 <p>38 - Escola Salgado Filho - Faxinal da Restinga</p>
 <p>39 - Escola Alberto Pasqualini - São Miguel Novo</p>	 <p>40 - Escola São Roque - Colônia Diniz</p>	 <p>41 - Esc. Santos Dumont - São M. dos Carvalhos</p>
 <p>42 - Escola Três de Maio - Rincão do Sossego</p>	 <p>43 - Escola Tiradentes - Fazenda do Paredão</p>	 <p>44 - Escola Valentin Brondani - Santa Lúcia</p>



Figura 56, lê-se Escola Floribaldo José Freitas, última a ser desativada.



Escolas Reunidas Estaduais desativadas em Restinga Sêca-RS



Fonte: autor da pesquisa – Foto 37 cedida: Bisognin (2021, P. 85)