

A DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE DONA FRANCISCA



Altair Groff
Ane Carine Meurer

**A desterritorialização das escolas
no campo do município
de Dona Francisca**

**Altair Groff
Ane Carine Meurer**

**A desterritorialização das escolas
no campo do município
de Dona Francisca**

E-book



2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Carlos A. Dreher

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fonet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

D476 A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca [e-book] / Altair Groff e Ane Carine Meurer – São Leopoldo: Oikos, 2018.

136 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-794-7

1. Escola Rural – Geografia humana. 2. Desterritorialização. 3. Educação do campo. 4. Territorialidade humana. 5. Dona Francisca (RS). I. Groff, Altair. II. Meurer, Ane Carine.

CDU 37.018.51:911.3

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

A todas as pessoas que estudaram e cursaram
a Educação Básica ou parte dela em Escola Rural,
no Campo, do Campo, e que, atualmente,
encontra-se desativada, ou seja, desterritorializada.

A estrela da noite

Era noite, silêncio, 22 horas
Longe, o cantar do Urutau e, perto, o da Coruja
Algumas luzes, residências.
Bois, vacas, cavalos
E muita soja, cor amarelada
Estava no alto, num morro
Vindo de um filó, coisas do
Passado, não era imaginação.
Vi lá no fundo, bem no alto
A escola fechada, José Bonifácio,
São Caetano, Gentil/RS
Ao lado, o salão comunitário
Que ainda reúne poucos moradores
Para o culto, orações, missa, recreação.
Um pouco abaixo, tinha outra escola em que
A tia Gentile dava aula e os alunos escreviam na pedra
Mais prá lá, moram os primos,
Inclusive o Ghé, amigo de infância
Lá no fundo, uma luz
Ah, sim, lá moravam os colegas de aula
E, pra cá, habitavam as professoras da infância
Pro Oeste, o Tio Zuchi, os Bidus, que
Eram 17 irmãos, todos de uma
Mesma mãe e de um mesmo pai.
Foram pra Santa Catarina.
Os demais vizinhos, para as cidades
Vizinhas, principalmente Marau.
Suas terras desapropriadas pelo agronegócio.
Quase chegando em casa
A mãe e meu irmão, só eles dois.
Aqui residimos em 8 pessoas
O pai, mãe, cinco irmãos e a avó Marieta.
Agora, só a mãe e, agora, só o Mano.
A mãe partiu para junto das Estrelas
Junto com a avó, com o pai e com nosso irmão
Sepultados em São Paulo do Gramado
Onde também a Escola Tuiuti está fechada
Vejo o Riacho Jordãozinho que
Corre solitário, sem suas árvores, para o Guaíba
Ah, olho pros meus olhos e vejo uma
Gota, será que é de orvalho ou lágrima
Gosto de sal. Ah, sim, é lágrima.
Ao Sul, resplandece o Cruzeiro,
A esperança.
E, com ele, a noite estrelada a nos
Convidar à sala de aula.

(Altair Groff, 2016)

Sumário

Apresentação	9
Prefácio	11

Capítulo 1

Dona Francisca: desterritorialização/territorialização	13
Aspectos históricos da Quarta Colônia e de Dona Francisca/RS	14
O ensino após a chegada dos imigrantes	17
Abordagens históricas sobre a formação do município	21
Aspectos físico-ambientais	22
Aspectos sociais, econômicos e culturais	27

Capítulo 2

Paradigmas políticos das escolas rurais brasileiras	32
A territorialização das escolas rurais	33
Educação rural após a República Nova	34
Período posterior ao governo Dutra e retorno da democracia	38
1964 a 1986 – Processo da desterritorialização das Escolas Rurais	40
As legislações constitutivas da educação no campo	44
As constituições brasileiras e a Educação Rural	46
Constituição Federal de 1988	50
Políticas públicas de desterritorialização das escolas no campo em Dona Francisca	51
Educação do campo	57
Aspectos legislativos na Educação do Campo	60
Territorialização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes	66

Capítulo 3

Desterritorialização das escolas no campo	74
As escolas rurais em Dona Francisca/RS	83
As escolas no campo de Dona Francisca/RS rumaram “às águas do Jacuí”	85
O que se aponta para o futuro	114
Considerações finais	125
Posfácio	128
Referências	129

Apresentação

O que conduz a escrever sobre as escolas desativadas é o fato de vê-las fechadas em número muito alto, e isto tem acontecido no Brasil e em outros países. Tal situação provoca um sentir de que a educação, principalmente a educação no campo, está se desenvolvendo ora avançando, ora retrocedendo, ora permanecendo estagnada.

Dona Francisca tem suas atividades vinculadas às lidas agrícolas e pecuárias, nas quais se encontram inseridos o camponês, com as atividades voltadas à manutenção do grupo familiar, e uma percentagem significativa de produtores de arroz, que têm suas atividades voltadas para fins comerciais na valorização da inseminação do gado leiteiro, obtendo resultado satisfatório.

No entanto, a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2005).

Dividindo o número de escolas rurais fechadas pelo número de dias no ano, a média é de 8 escolas fechadas por dia na região rural. Com os números de 2014, a contar dos últimos 15 anos, totalizou 37 mil escolas fechadas. A Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania do INCRA e professora da Universidade de Brasília (UnB), Clarice Santos, afirma que “esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo” (EFE ESCOLA, 2014, p. 1).

Neste livro, estão presentes elementos desenvolvidos sobre o tema proposto, que se intitula a Desterritorialização das Escolas no Campo no Município de Dona Francisca, no estado do Rio Grande do Sul.

Em cada estrada em que se passa pelos campos, veem-se prédios escolares abandonados, fechados, deteriorando-se. Não é mais possível ver crianças, professores, merendeiras, auxiliares atuando nestes lugares como quem ensina e aprende, aprende e ensina, brinca, prepara a merenda, entre tantas atividades. Uma sensação que remete às páginas deterioradas, ao deserto, e traz à tona uma revolta. É essa revolta que Paulo Freire incita no leitor do livro “Pedagogia do Oprimido”, em que desperta mesmo a vontade de revolucionar a cultura e tecer críticas contumazes ao sistema que ainda hoje vige.

Esta pesquisa foi acontecendo no decurso dos dois anos de mestrado em Geografia e, agora, na sistemática de livro, mas seu início refere-se aos anos 90, quando, então, passou-se a intensificar a desativação das escolas no campo. Em Dona Francisca, da mesma forma, nas andanças pelas estradas, o silêncio das crianças nos faz ver as escolas sumidas nas taperas. Ora vamos nos aproximando, ora nos afastando um pouco e, no continuar, trilhamos a mesma estrada. Os tropeços são ocasionais, mas a perseverança e a insistência são constantes.

Todo o pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica (MINAYO, 2015, p. 62).

A pesquisa inserida neste livro tem como paisagem o município de Dona Francisca e, como agentes, as oito (8) escolas municipais localizadas no campo que foram desterritorializadas no período de 1992 a 2009, assim como a Escola de Ensino Fundamental Incompleta Tiradentes, que continua territorializada.

Paulo Freire encontrou no meio da população camponesa muitos dos subsídios que o inspiraram a elaborar o delineamento teórico voltado à prática em seus escritos sobre a concepção de libertar os oprimidos. “Com os camponeses debati vários momentos da Pedagogia do Oprimido ainda em processo de redação. Não tenho por que negar o bem que a amizade de ambos me fez e a contribuição que a inteligência aguda deles me trouxe” (FREIRE, 2005, p. 53). Sendo assim, os camponeses participaram da elaboração deste livro, como investigadores e estudiosos.

O fato de o autor ter estudado em uma escola do campo, hoje desativada, e a autora estar constantemente trabalhando a Educação do Campo, faz com que ambos tenham sentido a realidade que se passou e se passa com a população brasileira, na qual muitas crianças param de estudar por não ter onde “ouvir e partilhar com os colegas e mestres”, o que é inerente ao ser humano: o aprendizado formal e a participação são inerentes a quem se preocupa com o processo do fechar escolas.

Prefácio

É oportuna a publicação, como livro, da dissertação de mestrado de Altair Groff, defendida na Universidade Federal de Santa Maria, RS, sob a orientação competente e generosa da professora Ane Carine Meurer. Reconhecimento, também, da Editora Oikos que, coerentes com seu compromisso de divulgar trabalhos de alto nível acadêmico, têm acolhido propostas de publicações que enriquecem o debate científico e metodológico sobre temas importantes como o da educação do/no campo.

Por este prefácio, ressalto a qualidade do percurso profissional de Altair e, sobretudo, a sua sensibilidade para escuta e registro das falas dos seus interlocutores na pesquisa aqui apresentada, afirmando, a cada página, que compartilha das angústias e apreensões que agricultores, pais, alunos e professores manifestaram sobre os desastrosos equívocos impostos pelo processo de desterritorialização das escolas do campo.

O livro oferece uma visão realista sobre o histórico das políticas públicas, especificamente das legislações constitutivas da Educação do/no Campo, demonstrando a lenta e eficaz desarticulação do sistema educacional brasileiro voltado para o meio rural. Os pontos de inflexão dos marcos institucionais, expostos na Constituição Federal de 1988, promoveram uma aceleração no processo de nucleação das escolas rurais em todo o país, concentrando professores e alunos em escolas-núcleo com a utilização do transporte escolar. Neste processo, muitas escolas rurais foram desativadas.

Ao apresentar para os leitores o caso de Dona Francisca, pequeno município localizado na Quarta Colônia de imigração italiana, no centro do Rio Grande do Sul, o autor revela a situação vivida por tantos outros rurais no Brasil, que têm na agricultura familiar a base de sua organização espacial e de configuração do seu tecido social. Ainda, a formação de jovens filhos de agricultores familiares se conecta com a temática da sucessão hereditária, ao refletir sobre a manutenção das formas de reprodução social da agricultura familiar, bem como, por complementaridade ou por conquista, a valoração de posições diferenciadas dos pais, relacionadas a outras ocupações no mercado profissional de trabalho.

A grande importância do livro deriva tanto de razões de ordem acadêmica, pelo aprofundamento da análise teórico-metodológica, quanto de provocações sobre o protagonismo das escolas nos processos de desenvolvimento dos municípios essencialmente rurais. A resistência pela manutenção dos espaços de educação formal, representada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, diante das mudanças de ordem institucional normativa e dos movimentos migratórios de êxodo rural, reafirma o papel da educação sobre a construção de perspectivas de permanência da categoria social da agricultura familiar no mundo rural contemporâneo.

Nesse e por esse campo de lutas, o livro propõe a reflexão sobre os rumos que a educação formal vem seguindo nessas últimas décadas e as repercussões sobre as comunidades rurais, que se conformam a partir das relações de sociabilidade, vizinhança e parentesco, expressas nos espaços de vivências compartilhadas, como é o caso das associações, das igrejas, dos clubes de lazer e, sobretudo, das escolas.

Valorando a complexidade do tema apresentado no livro, parablenizo o esforço empreendido pelos autores e recomendo-o como leitura para os que se interessam pela compreensão dos efeitos deletérios do fechamento das escolas rurais.

Pelotas, março de 2018
Prof^a Giancarla Salamoni

CAPÍTULO 1

Dona Francisca: desterritorialização/territorialização

Pretende-se, neste capítulo inicial, elaborar um panorama geral da Região Centro do Estado que abrange a Quarta Colônia, direcionando para uma análise mais detalhada do município de Dona Francisca/RS. Destacam-se o aspecto físico e o ambiental, porque há, neles, toda uma riqueza no relevo, nas vegetações, nos rios e na dinâmica populacional, que envolve território, espaço, região e migração da população relacionada às escolas que foram desativadas paralelamente ao êxodo rural.

Para uma visualização mais próxima ao objetivo geral proposto, que é o de compreender os processos de desterritorialização das escolas do campo no município de Dona Francisca/RS, buscamos sistematizar os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, importantes para compreendermos a dinâmica (os movimentos, as mudanças) socioespaciais.

Para visualizarmos tais conceitos, nada melhor do que citar como exemplo as escolas no campo de Dona Francisca que foram desativadas, juntamente a mais de 40 mil escolas no campo do nosso país. Num primeiro momento, em Dona Francisca, podemos dizer que elas foram territorializadas, enraizadas em seu território.

Num segundo momento, ocorre o processo de desterritorialização. As escolas foram sendo desativadas, e as crianças foram deslocadas de seus territórios, ou seja, seguiram seus pais, ou mesmo seus irmãos e vizinhos, migrando para o meio urbano. As que permaneceram no campo passam a utilizar diariamente o transporte escolar, que conduz os estudantes para as escolas do centro urbano.

Já num momento posterior, há a reterritorialização. Visto que os camponeses, no caso do êxodo rural, levam consigo a cultura e a visão de mundo de onde viviam, as crianças levam para as escolas algo do campo, porém, em breve, estarão assimilando os conceitos urbanos, uma vez que a sistemática pedagógica voltada ao meio rural está praticamente ausente e

os hábitos urbanos passam a ser assimilados, e assim uma nova territorialização passa a acontecer.

Para Fernandes (2012, p. 745), “criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização”.

Aspectos históricos da Quarta Colônia e de Dona Francisca/RS

A constituição das escolas rurais de Dona Francisca deu-se, praticamente, nas décadas de 30 a 60, fruto de políticas públicas nacionais. Entra em ação o poder do Estado por meio do governo, que passou a implementar políticas face aos acontecimentos nacionais e internacionais. A justificativa para tais ações encontra-se no aumento da população urbana e, conseqüentemente, no aumento da produção agrícola, a fim de suprir as necessidades daquela.

As escolas públicas passaram a incorporar-se no espaço que os camponeses habitavam. Raffestin (1993, p. 22) nos diz que “de modo bem genérico com algumas raras exceções, a geografia política do século XX foi uma Geografia do Estado”. O autor ainda acrescenta: “Portanto, três sinais são mobilizados para caracterizar o Estado: a população, o território e a autoridade”. A conclusão é que o Estado existe quando uma população instalada num território exerce a própria soberania. As escolas foram instituídas através do Estado, uma vez que coube a este o compromisso com a educação, com o fornecimento de recursos humanos e materiais. Anteriormente, algumas delas já existiam, porém mantidas pelas comunidades. A população, ampliando a posse de seu território, prosseguiu na constituição do viver, do trabalho, da produção de uma maneira mais segura e evolutiva nos aspectos que propiciavam o conhecimento.

Lefebvre (2013, p. 65) traz importante ponto de vista relacionado à geografia e à história a que se reporta: “Esse é o domínio da ciência que costumamos chamar de Geografia Humana, uma ciência que possui um objeto real e somente se engana quando isola esse objeto e deixa de lado a história”. Este objeto real refere-se aos lugares, aos espaços em que as atitudes do capital desterritorializam.

É de se perguntar que lugar cabe à geografia diante da história. As ciências se constituem tendo como base fatos passados e a projeção para o futuro. Os territórios foram sendo estruturados, implantados na medida em que a sociedade se constitui no tempo e no espaço. Ratzel (1990, p. 88), refere:

Que a história tenha necessidade de recorrer à geografia para poder representar, medir, descrever o teatro dos acontecimentos políticos e as formações territoriais que daí resultam, isso foi compreendido claramente já por Ortelius¹ quando este publicou seu primeiro mapa cartográfico. Ortelius afirmou que a geografia e a cronologia são as duas colunas basilares da história.

Nesse contexto, cabe uma visão panorâmica sobre o histórico deste município e sua constituição. Isso porque se funde neste a migração dos camponeses europeus e, junto a eles, também, o professor, a professora, o padre, o pastor, o ferreiro, o marceneiro e o barqueiro². Acredita-se que este último adquiriu habilidade aqui mesmo, devido à localização do município próximo ao Rio Jacuí. Era uma profissão importante para o transporte de pessoas, entre elas, os alunos das escolas, além das mercadorias, dos animais, entre outros. A grande maioria dos imigrantes eram italianos e, em número um pouco menor, alemães. Não podemos desconsiderar que, no município, já estava a população indígena.

Embora não se possa afirmar, é provável que o primeiro homem branco a pisar em terras que hoje constituem a Quarta Colônia tenha sido o Pe. Roque Gonzales de Santa Cruz, nomeado Superior Provincial das Reduções do Paraná e Uruguai, entrou de canoa pelo Ibicuí, em 1626, e teria subido a serra de São Martinho. Segundo afirmou, andou livremente por todo o Tape com detalhes, ao Jaí (Rio Jacuí), (SPONCHIADO, 1996, p. 32).

Os indígenas já habitavam a região da Quarta Colônia, sendo que eram da tribo dos Tapes. Posteriormente, eles passaram a constituir os Sete Povos das Missões. Segundo os padres, estes eram predominantemente agricultores, plantavam milho, mandioca, batata-doce, abóbora, feijão, etc. Os índios foram os primeiros habitantes. Constituíram a história desde um tempo não registrado, tinham seu hábitat no local e conviviam com a paisagem natural da época, praticavam agricultura de subsistência. Atualmente, a população indígena não é encontrada na sua forma tradicional no município de Dona Francisca. Encontram-se miscigenados com as demais etnias.

Os índios constituíam seus territórios dentro de seus costumes, tradições, métodos utilizados na caça, na pesca, nos próprios confrontos entre

¹ Abraham Ortelius (1527-1598) foi um cartógrafo e geógrafo flamengo, considerado o criador do primeiro Atlas moderno, Em 1578, ele lançou a base para o tratamento crítico da antiga geografia com o seu *Synonymia geographica*. Em 1564, ele completou um “mappemonde”, um mapa-mundo de oito folhas.

² Aquele que move ou conduz um barco ou uma barca, pequenas embarcações, bastante utilizadas nos transportes de pequenas cargas como alimentos, utensílios domésticos, entre outros. Os imigrantes alemães, italianos faziam uso de forma contínua das barcas e, para isso, havia quem a conduzia, o qual era denominado barqueiro. Os índios utilizavam mais as canoas e jangadas.

tribos. Com a chegada dos povos europeus, eles foram desterritorializados através da constituição de uma prática alheia aos próprios costumes.

Importantes estudos foram realizados pelo pesquisador Sponchiado (1996, p. 283), que nos coloca que “podemos concluir que diversas etnias se cruzaram pela região a que deu origem à população que habita as Margens do Rio Jacuí”.

1) O **índio** Guarani, o primeiro habitante; 2) o **espanhol** das Missões; 3) o **negro** escravizado, depois liberto ou mesmo fugitivo; e 4) o **português**, vindo de São Paulo pelo Planalto, o açorita chegado pela campanha debaixo da Serra. Mas haveria de vir ainda para formar um jardim de culturas 5) o **alemão**, subindo pelo Jacuí; e, por fim, 6) o **Italiano**, da Quarta Colônia.

A concepção que parece ficar no imaginário dá conta de que o território foi ocupado sem que, nele, os habitantes fossem respeitados. Eles precisavam ser catequizados ou expulsos para dar lugar aos recém-chegados. Desterritorializados, os indígenas praticamente não permaneceram na região, mudaram-se para outros lugares e muitos vieram a sofrer o extermínio.

No século XIII, aí chegaram os índios Guarani, que cultivam alguns produtos nas várzeas férteis do rio como milho, mandioca, batata-doce, abóbora, feijão. No século XVII, os padres da Companhia de Jesus vindos do Paraguai chegaram na região para “catequizá-los”. Para os Padres os índios eram seres bárbaros, sem cultura, sem religião, pagãos que precisavam ser educados e transformados (reduzidos) em civilizados e cristãos, ou seja, tinham que agir e pensar como os europeus. Os evangelizadores não podiam descobrir os valores que eles tinham: os modos deles viverem em grupo, todos em igualdade, um verdadeiro comunismo, era visto como promiscuidades; o hábito de viver em serenidade, simplicidade, sem ganância de acumular as coisas era tomado pelos brancos como preguiça, miséria... As práticas religiosas, com seus cantos, ritos aos mortos, eram tidas por superstição, feitiçaria diabólica (SPONCHIADO, 1996, p. 282).

Assim, não restou outra prática a não ser a expropriação de boa parte dos primeiros habitantes desta região.

Após a consolidação dos emigrantes no município de Dona Francisca, começou a haver o crescimento da produção de alimentos, casas, de recursos em geral para as famílias que se constituíam de forma numerosa. Então, no estado do Rio Grande do Sul, também se ofereciam outros municípios para serem colonizados. Assim, muitos dos descendentes se deslocaram para outras regiões, entre as quais, a do município de Iraí/RS, norte do estado, junto ao Rio Uruguai. Nesta cidade, ocorreu o assassinato do Sacristão Adílio Daronch, natural do município de Dona Francisca/RS.

Os mandaites da época, caudilhos, politiqueiros e latifundiários usavam dos peões para inclusive praticar atos de criminalidade. Basta lembrar o bárbaro assassinato do Pe. Manuel Gomez Gonzales, pároco de Nonoai e Palmeira, e do seu jovem sacristão Adílio Daronch (nascido em Dona Francisca), ocorrido em maio de 1924, em Três Passos: porque se opôs às injustiças e maquinações dos chefetes da época (SPONCHIADO, 1996, p. 120).

Os habitantes, especialmente filhos de imigrantes, buscavam terras em outras colônias, devido ao número de filhos e também pela oferta em outros rincões do Rio Grande do Sul e mesmo do Sul do país.

O ensino após a chegada dos imigrantes

O município de Dona Francisca foi constituído dentro do território da ex-colônia de Silveira Martins³. É relativamente pequeno, considerando as grandes extensões da região colonial italiana de Caxias do Sul, por exemplo, e, da mesma forma, em relação à colonização alemã estabelecida nas regiões de Novo Hamburgo e São Leopoldo.

A Quarta Colônia⁴ teve a chegada dos primeiros imigrantes Italianos no ano de 1877/78, e eles se alojaram em um barracão onde hoje é o município de Silveira Martins (SPONCHIADO, 1996). Esses imigrantes fizeram a travessia, para o Brasil e outros países da América, pois a Itália estava em colapso social, político e econômico devido a sua unificação. Os imigrantes que aqui chegaram eram, em geral, pobres, católicos e oriundos do norte da Itália, recém-unificada. A partir de 1824, deu-se a chegada dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, mais na Região de Agudo e outras regiões próximas à capital, porém em um número menor. Instalaram-se, também, no município de Dona Francisca/RS e, na sua maioria, eram agricultores, pobres e protestantes.

Esta população que se estabelecia foi desterritorializada de suas terras na Europa, e passaram a constituir um novo território. Essa territoriali-

³ Silveira Martins é conhecida como Berço da Quarta Colônia por receber as primeiras levas de imigrantes italianos da região central do estado do RS, dando início ao 4º Núcleo de Imigração Italiana do RS. A Quarta Colônia foi criada em 1877 e recebeu o nome de Silveira Martins, em homenagem ao senador gaúcho Gaspar Silveira Martins, político que defendia a imigração. O local escolhido, distante dos demais núcleos de imigração italiana, era composto por terras devolutas situadas na região central, na Serra de São Martinho, que faz parte da Serra Geral.

⁴ Quarta Colônia de Imigração Italiana é uma região localizada no Rio Grande do Sul, na Mesorregião do Centro Oriental Rio-grandense, e que foi o quarto centro de colonização italiana na então Província do Rio Grande do Sul, apenas depois de Caxias do Sul (com a denominação antiga de Campo dos Bugres), Dona Isabel (hoje Bento Gonçalves) e Conde d'Eu (hoje Garibaldi), e a primeira fora da Serra Gaúcha.

zação representa a desterritorialização dos indígenas. Para Raffestin (1993), o território é o lugar de todas as relações, porém, sem a população, resume-se a uma potencialidade. Foi o que sucedeu com a vinda dos imigrantes para a América. Na Europa, diante do capitalismo avassalador, a classe camponesa ou se urbanizava e se transformava em força de trabalho, que seria aproveitada pela indústria ou, então, teria de promover uma modificação em suas próprias atividades. Nesse contexto, os camponeses aceitariam essa mudança partindo para outras terras, de modo a abandonar a própria pátria, muitos deles vindo para Dona Francisca/RS.

Santin (1986, p. 74) dedicou-se à pesquisa sobre a imigração italiana na Quarta Colônia. O autor destaca que “[...] em nenhum momento surge na quarta Colônia um movimento para se estabelecer uma escola que ministrasse um ensino voltado para os interesses da lavoura. Este espaço ainda está em aberto. Tudo canta e consagra a vida urbana”.

Ele acrescenta que o ensino nas colônias italianas do Rio Grande do Sul já mereceu atenção e é profundamente analisado em várias e excelentes obras. Em todas elas, destaca-se uma nota comum:

A pouca preocupação dos imigrantes, na maioria das comunidades, em relação à escola. São poucas as comunidades que investem em escolas. O pouco ensino existente é feito por professores, em sua residência e a noite, por ser o mais instruído do lugar, com o fim de ensinar ler, escrever e contar (SANTIN, 1986, p. 71).

Pouco se sabe com segurança e objetividade sobre o ensino, as escolas e os professores nas primeiras dezenas de anos de colonização nesta região. O professor Santin (1986, p. 72) acrescenta que o Cônsul Pascoal Corte, da Itália, em visita, em seu relatório sobre a colônia Silveira Martins, apresentado em 1884, lamentava acrescentar que encontrou muito descuidada a instrução, quer por parte do governo brasileiro, quer por parte dos colonos. “Somente no agosto passado chegou na sede para se encarregar da escola mista governativa uma professora brasileira”.

Sponchiado (1996, p. 217), referindo-se à imigração italiana, destaca uma das análises do Pe. Luiz Spochiado:

Nossos avós, quando para cá imigraram nos distantes anos do fim do Império, pouco valor davam ao estudo. Provinham do Norte da Itália, regiões, que desde tempos imemoriais foram disputadas por vários povos. Todas aquelas nações imperialistas sabiam que um povo alfabetizado facilmente sacode o julgo estrangeiro. Criaram uma geração analfabeta, e entre eles estavam boa parte de nossos ancestrais.

A história nos coloca no espaço geográfico vivenciado pelos imigrantes, que não tinham oportunidade de estudar, e remete-nos a outro espaço, o nosso, em que os descendentes destes somados a descendentes de escravos e indígenas estão submetidos a não terem oportunidades de desenvolver o que há de mais interessante no humano, o conhecimento.

Se, no começo da colonização, a escola foi inexpressiva, logo nas primeiras décadas deste século, instala-se um grande centro estudantil e educacional em um dos principais núcleos, a região do Vale Vêneto, próximo de Dona Francisca. Com a vinda dos Padres Palotinos e, por convite destes, a chegada das Irmãs da Ordem Franciscana, duas grandes escolas, uma para o sexo masculino, outra para o sexo feminino, com seus internatos e externatos, estabeleceram as bases de uma vida estudantil intensa. O ensino era de alto padrão. Seu modelo era europeu.

Quem frequentava as escolas sabia que receberia uma boa fundamentação educativa humanística, mas que para suas lidas agrícolas pouco significava. Caso quisesse aproveitar seus conhecimentos de maneira mais efetiva, havia apenas dois caminhos a seguir: o primeiro de ingresso na vida religiosa e o segundo de partir para um centro maior, onde se pudesse continuar com os estudos ou para arrumar algum emprego.

As escolas formavam uma juventude acadêmica bem ilustrada, mas pouco prática. Convém salientar que o estudo estava direcionado para uma pequena parcela da população: “Tal ensino podia ser muito interessante para o estágio cultural europeu do período medieval, mas profundamente distanciado para o momento e a realidade da Colônia” (SANTIN, 1986, p. 73). Era um ensino que trazia jovens para o internato ou semi-internato religioso de orientação católica, um ensino que não visava a dar ao jovem oportunidade de escolha em permanecer no campo.

No município de Dona Francisca, instalava-se a Escola São Carlos, administrada pelas Irmãs Palotinas, que praticamente seguiam a mesma ideologia estabelecida nos preceitos europeus, baseadas num conceito humanístico, um tanto distante da realidade da agricultura.

A Professora Denise Hollweg Siebert, Supervisora de Educação Infantil junto à SMED de Dona Francisca, ao referir-se às escolas nesse município em que lecionou, entre as quais, a Escola Abílio Jaeger, na localidade do Trombudo, relata que a religiosidade era bem definida. A professora, sendo evangélica e quando designada a lecionar na Escola Tiradentes, também na localidade do Trombudo, nos anos 1986, permanecendo lá até o ano 2009 (25 anos de magistério), sentiu dificuldades, pois, em suas pala-

bras: “tive que aprender a Ave Maria, Salve Rainha, o Creio e a rezar o terço. Havia, com frequência, a visita de padres e diáconos, então, para não ficar feio, decorei algumas rezas católicas”.

Na década de 50, a Escola Evangélica do Trombudo constituía-se em um marco de referência para a comunidade. Na prosa com a agricultora aposentada, Carmosina Severo Alves, egressa dessa escola, no Trombudo, ela se reporta à época em que a frequentou, 1957, 1958 e 1959. Constituiu-se, neste curto espaço de tempo em que frequentou a escola, uma lembrança vitalícia. Porém, para alguns poucos, significava a sequência dos estudos acadêmicos e, para muitos, a interrupção daquilo que servia de sonhos.

Recordo que havia uma biblioteca com diversos livros e cadernos, o quadro grande, giz, cadeira e mesinha em bom estado. Lembro que vinham crianças inclusive da localidade do Formoso e estes vinham a cavalo. Também lembro dos coleguinhas que não eram filhos de alemães, éramos nós filhos de peões das lavouras de fumo e arroz, eram poucos os dias do ano que a gente se encontrava na escola.

Aos poucos, os descendentes de imigrantes italianos da ex-colônia de Silveira Martins, bem como os alemães, passam a ver no estudo um caminho da libertação dos duros trabalhos camponeses. Tal atitude cresce e se fortalece com o surgimento do Ensino Superior em Santa Maria, especialmente com a instalação da Universidade Federal de Santa Maria.⁵ Dar estudo aos filhos passou a ser um objetivo comum. “Os pais queriam evitar que seus filhos passassem pelas mesmas atribulações. Estudar era sinônimo de um futuro melhor, longe dos sofrimentos e das privações suportadas pelos pais na vida rural” (SANTIN, 1986, p. 74). Porém, poucos conseguiam ingressar na universidade. Aqueles que ingressavam formavam-se profissionais, sendo raros os que retornavam às suas terras de origem.

O município de Dona Francisca chegou a ter 13 escolas públicas e uma filantrópica (particular, das Irmãs Palotinas), assim distribuídas: nove (9) eram rurais e cinco (5) urbanas. Atualmente, mantém-se uma (1) no campo e três (3) na cidade. Ao todo, foram fechadas oito (8) escolas municipais no setor rural, uma (1) estadual do Ensino Fundamental Incompleto e uma (1) filantrópica (a das Irmãs) no perímetro urbano.

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 n. 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).

Abordagens históricas sobre a formação do município

O resgate do passado do município de Dona Francisca é no sentido de balizarmos a constituição de um passado marcado pela construção de escolas no meio rural. Além disso é uma possível verificação no conjunto de supervalorização das cidades e na ideologia de um sistema capitalista, que propõe a concentração de bens, inclusive de terras, de modo a impulsionar o êxodo rural e, conseqüentemente, a desativação das escolas do campo.

Em 1881, Manoel José Gonçalves Mostardeiro, vindo de Porto Alegre, depois de ter comprado as terras que faziam parte da fazenda Santo Antônio, local onde é hoje Dona Francisca, ali fixou residência, com a finalidade de administrar a área. O historiador e escritor Werlang (1995) narra a história da Colônia Santa Ângelo. Na descrição do município de Dona Francisca, conta que o senhor, ao ter comprado terras neste local, também observou a grande riqueza em madeiras tropicais que recobriam o vale do Jacuí e as encostas do Planalto. Manoel José Gonçalves Mostardeiro, em 1882, abriu **a primeira escola da fazenda**. Em 1885, estabeleceu o loteamento para a futura vila, reservando áreas para a praça pública, praça de esportes e igreja.

Em 1883, é contratado um agrimensor para estabelecer as bases da colonização, implementada através dos imigrantes alemães e italianos. Destaca-se que o núcleo da atual sede do município foi delineado já naquele ano, pois o mesmo agrimensor elaborou um projeto de vila, contando com ruas e lotes delimitados. O nome Dona Francisca foi escolhido pela população em homenagem à esposa do seu colonizador, Manoel José Gonçalves Mostardeiro (CASASSOLA, 1983).

Os colonos alemães fixaram-se na atual Linha Ávila e em Formoso e parte do Trombudo, e os italianos, na Linha Grande, Linha do Moinho e Linha do Soturno, Cachoeira do Sul. No primeiro quarto deste século, instalou-se em Dona Francisca a sede do 5º distrito, constituído pelas localidades de Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Linha Ávila, Santos Anjos, São João do Polêsine e Vale Vêneto.

Em 1959, Dona Francisca solicitou emancipação. Decretada a emancipação, foi realizado um plebiscito para escolher a sede do município, entre Dona Francisca e Faxinal do Soturno. Faxinal do Soturno foi vencedor.

Em 17 de julho de 1965, Dona Francisca consegue sua autonomia político-administrativa, pela Lei Estadual n. 4.993, desmembrando-se do município de Faxinal do Soturno. Sua instalação deu-se em 19 de fevereiro

de 1967, e o primeiro mandatário foi Obaldino Benjamin Tessele, nomeado interventor pelo Governador do Estado.

O Estado propiciou a formação de municípios numa forma de organização administrativa, política, econômica e cultural. Raffestin (1993) coloca que nascemos em organizações e a trabalhar para elas consagramos parte da existência. A maior das organizações, o Estado, porém não é a única. As demais canalizam, bloqueiam, orientam, domesticam as forças sociais. E, quando uma localidade torna-se município, há todo um procedimento político e administrativo, revestido de poderes, que passa a atuar sobre a população.

As escolas rurais do município foram construídas nas localidades: Sanga Funda, Linha Ávila, Trombudo, Formoso, Cerro dos Dambrós, Linha Grande, Linha do Moinho e Linha do Soturno. As comunidades da Retorcida e Passo dos Röpke frequentavam as escolas da Linha Grande e Cerro dos Dambrós. No perímetro urbano, a organização espacial faz-se da seguinte forma: Centro, Bairro Mostardeiro, Vila Recanto, Vila Corsan e Vila Cohab.

O Rio Jacuí percorre o município de norte a Sul. O desenho indica que há uma estrada com as vicinais que percorre o espaço que deu acento à territorialização das escolas no campo. O rio e as estradas são fatores do povoamento deste município, porém o tempo sendo construído por ideologias centradas no acúmulo de capital, na concentração de renda, deixou o rio correr tingido pela poluição advinda dos centros urbanos, na construção das usinas hidroelétricas que modificam o percurso natural do rio, e as estradas passaram a ver, frequentemente, o transporte escolar conduzindo as crianças rumo ao centro urbano.

Aspectos físicos-ambientais

O município de Dona Francisca/RS localiza-se na região Centro-Ocidental Rio-Grandense, à margem direita do Rio Jacuí e compõe a Região da Quarta Colônia de Imigração Italiana. Pertence à Microrregião de Restinga Seca e à Mesorregião Centro-Ocidental Rio-Grandense. Está situado na Zona Fisiográfica Depressão Central, na encosta sul da Serra Geral, no Rio Grande do Sul, entre o Rio Jacuí, a Leste, e a Serra de São Martinho, a Oeste (FAVERA, 2006, p. 12). Localiza-se bem no coração da Quarta Colônia.

Figura 1: Quarta Colônia e entorno



Elaboração: Schirmer (2012).

Dona Francisca compreende uma área de 114.346 km² e possui uma densidade demográfica de 29,74 hab/km² (IBGE, 2015). Quanto à distribuição populacional, cerca de 37% da população está localizada na área rural, e 63% habitam a área urbana do município, segundo fontes do IBGE (2015).

A sede do município está localizada nas seguintes coordenadas geográficas: 53°21'04'' de longitude Oeste de Greenwich e 29°35'02'' de latitude Sul, a 64 metros acima do nível do mar. Seus limites físicos dão-se, ao Norte, com o município de Nova Palma; ao Sul, com município de Restinga Seca; ao Oeste, com os municípios de Faxinal do Soturno e São João do Polêsine; e, ao Leste, com o município de Agudo, onde a presença do Rio Jacuí faz a delimitação entre esses municípios, naturalmente. Dona Francisca, bem como muitos outros municípios que são banhados pelo Rio Jacuí, utiliza-se dos mananciais desse rio para a irrigação de lavouras, para a pesca, o lazer, o abastecimento de água e o fornecimento de energia.

O relevo do município compreende basicamente dois tipos: encostas e várzeas. A área acidentada faz parte da encosta da Serra Geral, formada pelos sucessivos derrames basálticos. As várzeas estão nas margens do Rio Jacuí, que acompanha toda a extensão leste do município. A vegetação predominante na encosta da Serra Geral é a Mata Subcaducifólia, referindo-se “à Floresta com árvores sempre verdes, folhas largas, troncos relativamente delgados, densa e implantada em solo recoberto por camada de húmus” (BERNARDES, 1970).

A vegetação constitui-se em pequenas extensões de campos limpos e de matas ciliares. A vegetação primitiva do município era constituída de matas tropicais que, na atualidade, quase inexistem em função da expansão da agricultura. O que a observação demonstra aos olhares é a presença de uma vegetação nativa nas encostas mais escarpadas.

Favera (2006) nos indica que as planícies levemente onduladas prevalecem na parte sul e leste do município, próximo às margens dos rios Jacuí e Soturno. Estas duas serras são integrantes da Serra Geral, que atravessa o estado gaúcho de leste a oeste.

O autor acrescenta que o município de Dona Francisca é dotado de uma bem distribuída rede hidrográfica, constituída essencialmente de rios perenes, fruto da regular distribuição das chuvas ao longo de todo o ano. Merece destaque o rio Jacuí⁶, sendo este o principal rio que atravessa a Depressão Central, magnífico rio que contorna os morros e as planícies. Abastece uma parcela significativa da população, desde sua nascente, no município de Passo Fundo, até Porto Alegre.

⁶ Jacuí vem do Tupi-Guarani – jacu y, que quer dizer rio do jacu (ave brasileira de penas escuras e porte médio, ameaçada de extinção).

É o principal patrimônio de Dona Francisca, de cujo porto, hoje só resta a lembrança. Ele estava localizado próximo ao centro e tem um grande valor histórico, por ter, em outra época, servido como o principal escoadouro da produção agrícola da região.

As águas do Jacuí são muito utilizadas para a irrigação de lavouras de arroz, e a pesca é mais para o lazer. As matas que acompanham suas margens apresentam grande diversidade de flora e fauna. Entre algumas espécies de animais, estão o gato-do-mato, o bugio, o tahã, o porco-do-mato, a capivara, o martim-pescador, a saracura, o bem-te-vi, a lontra, o jacu e, ainda, em suas águas, peixes como o pintado, a traíra, o jundiá, o dourado, o grumatã, o biru, entre outros.

A FEPAM (2002) acrescenta que a bacia hidrográfica do rio Jacuí tem área de 71.600 km², que corresponde a 83,5 % da área da região hidrográfica do Guaíba. O trecho superior caracteriza-se pelo aproveitamento energético, porque estão instaladas as UHEs (Estação de Unidade Hidroelétrica) Ernestina, Passo Real, Salto do Jacuí, Itaúba e Dona Francisca. As usinas mais próximas ao município são as de Itaúba e Dona Francisca, mas não estão localizadas em território de Dona Francisca.

A UHDF (Unidade Hidroelétrica de Dona Francisca), em operação desde o ano de 2001, está construída no curso do rio Jacuí, na divisa dos municípios de Agudo e Nova Palma, no estado do Rio Grande do Sul, com potência instalada de 125 MW e área alagada de 2.098 ha. Os municípios da região central do Rio Grande do Sul que tiveram área territorial atingida pela barragem são: Agudo, Ibarama, Arroio do Tigre, Pinhal Grande, Nova Palma e Estrela Velha, os quais tiveram 540 famílias atingidas, somando-se 2.709 pessoas e 518 propriedades rurais atingidas (FEPAM/RS, 2002).

O legislador da Câmara Municipal, Carlos Fantinell, lembra-nos que em torno de “10 famílias dos atingidos pela barragem fixaram residência no município de Dona Francisca/RS, comprando terras localizadas nos cerros com o intuito do plantio de fumo e milho”. Esse fato constitui o deslocamento populacional das terras alagadas. Os habitantes foram desterritorializados e deixaram a cultura, a religião, as práticas e as técnicas agrícolas, o círculo de amizade. Os filhos tiveram que se adaptar em outra escola.

A construção de uma barragem que alaga mais de dois mil hectares de terras, as quais eram subdivididas em pequenas propriedades, ocasionou um impacto, determinando a desterritorialização da sociedade já constituída para se reconstituir em outros espaços.

O Rio Soturno, integrante da Bacia do Jacuí, caracteriza-se por ser um rio de porte médio. Nasce no município de Júlio de Castilhos, banha Nova Palma e atravessa o Município de Faxinal do Soturno, em direção noroeste e sudoeste, desaguando no Rio Jacuí em Dona Francisca. Vendrusculo (2010) relata que, além do Rio Jacuí e do Soturno, há outros rios menores, como o Linha do Moinho, o Formoso, o Trombudo, o Sanga Funda, o Schirmer, e ainda outros córregos.

No ano de 1890, segundo Casassola (1983, p. 15): “A Colônia de Dona Francisca contava com 85 famílias italianas, 10 famílias alemãs”. Essas famílias adquiriram terras na então localidade e passaram a constituir suas propriedades. E uma das preocupações, especialmente entre os imigrantes alemães, era a de ter um professor que ministrasse aula às crianças. A autora, natural de Dona Francisca, relata (1983, p. 29):

O acesso à Colônia Dona Francisca poderia ser feito por estrada de ferro até Restinga Seca e, depois, em charretes ou em carretas. Outra alternativa para ligar a colônia à capital era a navegação fluvial. Os barcos da Companhia de Navegação Becker, com sede em Porto Alegre, realizavam viagens à Colônia de 15 em 15 dias, trazendo mercadorias. Voltavam carregados de madeiras ou de produtos agrícolas. Nestes barcos, viajavam passageiros que se deslocavam até a capital.

O Rio Jacuí representou um meio de transporte que direcionou a territorialização dos imigrantes, devido ao manejo de embarcações, constituindo a expulsão dos povos primitivos residentes.

Ratzel era criticado por autores (MORAES, 1990, p. 26) que acreditam que “o autor entendia que o ambiente influenciava diretamente sobre o comportamento humano”, porém podemos entender que ele defendia a adaptação do ser humano ao ambiente sob a ótica da utilização de recursos naturais para a reprodução dos elementos materiais da cultura. O autor entendia que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando, assim, como estímulo ou obstáculo ao progresso. As leis que governam a história humana são produtos de um processo dinâmico e permanente de adaptação ao ambiente, e não um resultado direto da ação de fatores naturais, como o clima ou o relevo.

Toda a história da humanidade é uma contínua evolução sobre a terra e com a terra; e não se trata de uma simples coexistência, mas humanidade e Terra vivem, sofrem, progredem e envelhecem juntas. Basta pensar que ligações profundas devem nascer de um tal gênero de coexistência para se dar logo conta de como é supérflua toda pergunta que ponha em dúvida a existência

ou não de um nexó entre a Terra e o homem, a influência ou não que o território e todo o ambiente físico exercem sobre a história, sobre os povos, sobre os Estados, sobre a sociedade humana (RATZEL⁷, 1990, p. 100).

As condições do clima e do ambiente, de certa forma, influenciam o modo de vida do ser humano. Voltar os olhos para o passado nos dá condições para explicar os acontecimentos atuais. No município de Dona Francisca, bem como em toda a Quarta Colônia, é bem nítida a influência do Rio Jacuí, do relevo montanha, bem como das migrações europeias na agricultura, na indústria e nas atividades escolares. Esta constituição, que se prolongou até o presente, é marcada por outros fatores que vão sendo desconstituídos nas escolas no campo e efetuando a vinda dos estudantes para o centro urbano.

Aspectos sociais, econômicos e culturais

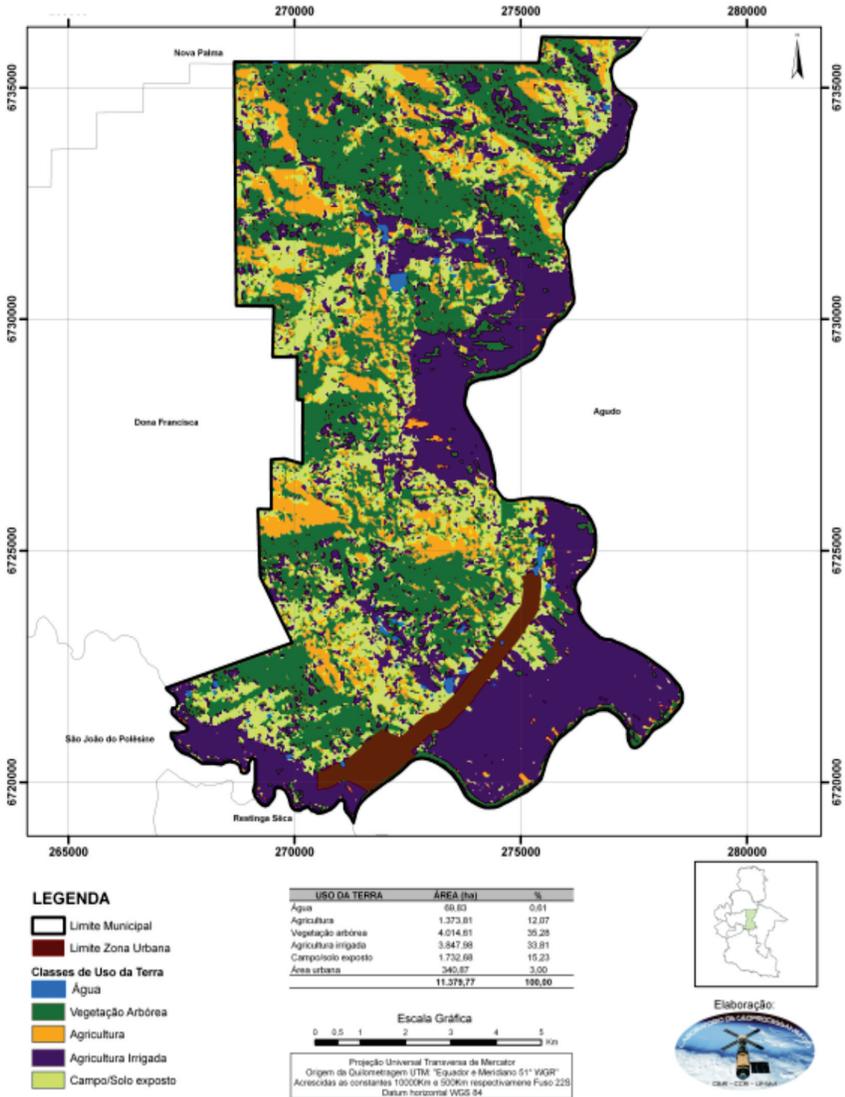
A base econômica do município de Dona Francisca é a agrícola, com as culturas de fumo, milho e feijão nas encostas e arroz irrigado nas áreas planas ou várzeas ao longo da margem do rio Jacuí. A pecuária também é um incremento da economia e apresenta-se em toda a zona rural. Predominam as pequenas propriedades rurais, que possuem como característica o trabalho familiar camponês com uma boa produtividade. Nas últimas duas décadas, principalmente, tem-se procurado a diversificação das atividades agrícolas e pecuárias, o que é constatado na presença de hortifruticultura, agroindústrias caseiras, cultivo da cana-de-açúcar e suas derivações, piscicultura e apicultura.

O mapa, figura a seguir, mostra o uso das terras no município de Dona Francisca, e, nele, está demonstrado que a agricultura é feita na sua maior proporcionalidade utilizando-se da agricultura irrigada, área de cor roxa, onde está presente a cultura do arroz. Em diálogo com o vereador Carlos Fantinell, este ressalta “que Dona Francisca é o local em que mais se produz arroz por hectares no Brasil. Próximo ao Rio Jacuí se produz arroz, terra de várzea e lado oeste predominância do cultivo do fumo”. Abaixo, a área de cor amarela representa a área usada na agricultura dos

⁷ Friedrich Ratzel nasceu em 30 de agosto de 1844, na atual Alemanha. Participou da Guerra franco-prussiana como oficial. Em 1873, embarcou pra a América como correspondente do jornal geográfico, viajando pelos Estados Unidos e México durante quase dois anos. Em 1882, publicou sua obra capital, a Antropogeografia.

produtos que não possuem irrigação natural; a área verde constitui-se de vegetação arbórea, são as encostas, relevos, montanhas. Entre eles, o Cerro da Igreja, o Morro de Agudo, o Morro da Cruz. E a cor roxa representa a agricultura irrigada, praticamente na plantação de arroz.

Figura 2: Mapa de uso da terra no Município de Dona Francisca/RS



Fonte: Projeto de Planejamento Ambiental da Quarta Colônia (2001).

A área municipal corresponde a 10.400 ha, em que 60% da área é de relevo acidentado e 40% da área é de coxilhas. A professora Sueli Iraci Weirich Stieller, natural e residente no município, em depoimento oral, ao abordar a relação entre comunidade e êxodo, mostra-nos que:

Mais de 50% dos filhos das décadas de 70 e 80 permaneceram em Dona Francisca e na agricultura. Estes tiveram 1 ou 2 filhos e alguns nenhum. Quem tem condições econômicas permanece em Dona Francisca, e os demais vão para outros lugares. Atualmente, a população, na sua grande maioria, mais de 85%, está acima dos 45 anos. E um fator que acontece com as terras é que há o acúmulo de terra em mão de alguns proprietários. Estes compram de quem tem menos terra, tornando a propriedade maior e provocando o êxodo rural.

O ex-prefeito Saul Antônio Dal Forno Reck, ao ser indagado sobre o futuro das terras, foi incisivo em afirmar: “Com relação à herança: há uma preocupação com quem vão ficar os bens, especialmente as terras de várzeas. Os filhos saem para estudar, e as terras de arroz são muito bem valorizadas. Então, no futuro, tende a haver a concentração destas nas mãos de poucos”.

O território, pelas mais diversas circunstâncias ocorridas no meio social, é um produto de mudanças e permanências num ambiente no qual se desenvolve uma sociedade. Nos últimos anos, especialmente na segunda metade do século passado, as mudanças foram muito rápidas, e muitas, destrutivas. Por exemplo, florestas que demoraram centenas de anos para se formar foram ceifadas em pouco tempo, e as cidades perceberam-se com inúmeros prédios, muito em função da migração, do êxodo rural dos municípios menores.

Tecendo uma relação com a paisagem, Saquet (2009, p. 81) salienta que:

[...] território é um espaço natural, social, historicamente organizado e produzido; a paisagem é o nível visível e percebido deste processo. O território se constitui, refaz, reterritorializa, desterritorializa e gera diferentes paisagens desiguais que não estão descoladas do espaço e muito menos do território.

Com relação à organização territorial, Saquet (2009, p. 84) nos faz perceber que “há múltiplos arranjos sociais e territoriais, que vão desde o indivíduo, passando pela família e pelas organizações de bairro ou de localidades rurais, até grandes organizações culturais e/ou empresariais”. O autor cita a imigração italiana em Silveira Martins, que formou, neste local e neste espaço, um território a partir de uma reconstituição histórica da vinda para uma nova terra. Os imigrantes foram, na Itália e na Alemanha,

desterritorializados, mas, mesmo assim, trouxeram consigo os costumes, as tradições, etc. Em território brasileiro, a adaptação foi se dando através das iniciativas, dos contatos, das parcerias, da valorização do lugar. Mas esta territorialização, atualmente, passa por uma nova desconstituição através do êxodo rural, especialmente dos jovens que vão para os centros urbanos. Saquet (2009, p. 84) é otimista e aposta em ideais de recuperação, de melhoras: “enfim, da valorização da vida com o máximo de autonomia e qualidade possíveis em detrimento da mercantilização, da globalização perversa e excludente, da concentração da riqueza, da centralização política e decisória”.

Dados da Prefeitura Municipal nos dizem que, devido à grande proximidade com centros urbanos maiores, como o da cidade de Santa Maria (distante 60 km), o comércio apresenta-se sazonal, com picos nos períodos de comercialização das safras e aquisição de insumos agrícolas.

As indústrias são, principalmente, relacionadas ao beneficiamento, empacotamento e distribuição de arroz para vários estados do país. Seguindo em escalas menores, atua-se na fabricação de móveis, metalúrgicas, agro-indústrias, embutidos, panificação, derivados da cana-de-açúcar e demais produtos coloniais.

O município preserva forte influência da imigração italiana e, basicamente, professa a religião católica. Os descendentes de imigrantes alemães são em número significativo, uma vez que Agudo, município limite, lado leste, junto o Rio Jacuí, foi o que recebeu a leva de imigrantes alemães, na maioria, adeptos ao protestantismo de origem luterana. Além disso, há outras denominações cristãs em menor número.

Vendrusculo (2010) afirma que “quanto menor forem as cidades, mais essas tendem a expor suas particularidades, buscando aprimorar seus elementos mais peculiares e que passam a ofertar potencialidade a essas localidades”. O turismo é algo que está presente em nossas visões ao percorrer as estradas do município, atividade que se faz devido à existência dos rios, das montanhas e das bonitas paisagens.

É um município em que o êxodo rural esteve destituindo as escolas em seu meio rural, restando apenas uma: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, como marco que simboliza a territorialidade de quem vive no campo. Raffestin (1993, p. 88) é enfático em afirmar que, “se não é fácil controlar a natalidade e a mortalidade, também não é simples a mobilidade”. Esta mobilidade acentuou-se muito nas décadas de 80, fenô-

meno que ocorreu também no município de Dona Francisca, a exemplo dos demais municípios do país.

O autor discerne que, após a Segunda Guerra Mundial, a emigração acentuou-se. Este fenômeno tem sido “aumentado e reforçado pelos investimentos das grandes empresas multinacionais” (RAFFESTIN, 1993, p. 93). Essas empresas, a serviço do capitalismo, instalaram grandes fábricas, montadoras, criando empregos e atraindo a população do meio rural e, conseqüentemente, a venda do capital que lhes restava (terra) para algumas famílias, alguns grupos empresariais. Tal fato trouxe inúmeras conseqüências, entre elas o fechamento das escolas rurais e a superlotação das salas de aulas nas escolas urbanas, especialmente as das cidades com um maior número de população. Essa superlotação chegou a 25 alunos no primeiro ano, um ano de início da alfabetização, em que a criança precisa de um acompanhamento sequencial e próximo.

CAPÍTULO 2

Paradigmas políticos das escolas rurais brasileiras

A constituição política da época, em que se projetavam acontecimentos nacionais e internacionais, conduziu a população, juntamente aos governos, a direcionarem novos rumos à educação, tais como a proposta de se iniciar a construção de escolas no meio rural. Neste item, estaremos demonstrando, em síntese, as Escolas Rurais no Governo Vargas, com o paradigma de articulação no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, uma corrente difundida nos países europeus, que visava especialmente à alfabetização. Buscaremos enfatizar que, no governo Dutra, praticamente triplicou o número de escolas no campo. Porém, permanecem incógnitas relacionadas à interferência estrangeira.

É evidente que, sem mencionar a política de territorialização das escolas, não poderemos deixar de mencionar as legislações referentes à educação. Neste espaço, buscamos trazer as LDBs, as Constituições Federais, desde a de 1824 a 1988, em seus itens que tratam da educação.

Também abordamos a constituição das escolas elencadas no município de Dona Francisca desde o tempo em que estas atuavam sob a gerência da comunidade. Ressalta-se, ainda, a desproporcionalidade existente nas oportunidades de frequência nas salas de aula dos descendentes dos trabalhadores diaristas ou temporários. Neste interstício, após 1930, o Estado passou a assumir a educação, ainda não com todo o vínculo, pois muitas continuaram e continuam com caráter privatista.

A educação do campo é trazida neste item como algo que vem renascendo na constituição de um espaço que territorializa e reterritorializa, buscando contrapor e propor oportunidade ao jovem camponês. Elencamos a Escola Tiradentes, localizada na comunidade do Trombudo em Dona Francisca/RS, uma escola que continua atuando no campo deste município.

Quando do paradigma sobre a construção das escolas no campo, dadas como úteis à sociedade, após a metade do século XX, nascem novas concepções. Há um outro paradigma, que é a desterritorialização das esco-

las do campo junto com o êxodo rural. No entanto, após 1990, com a educação do campo, os paradigmas da estruturação, da oportunidade do saber, da educação das escolas no campo, voltam com nova ênfase.

A territorialização das escolas rurais

No que se refere à construção de escolas, é pertinente afirmar que o Programa de Organização do Ensino Primário não só criou como triplicou o número de escolas primárias rurais. Na tentativa de enaltecer esse crescimento, o presidente general Eurico Gaspar Dutra dizia que esse era o maior número de escolas construídas no Brasil. Segundo ele, até então, o país não possuía escolas rurais adequadas às necessidades e especificidades da zona rural.

Para falar de desterritorialização, faz-se necessário tecer abordagens sobre território. As escolas no meio rural se territorializaram em um período em que a sociedade se posicionava para uma realidade que se reconstituía para novos acontecimentos, entre eles, o aumento da população nos centros urbanos e a implantação das indústrias no Brasil, algo que já vinha acontecendo nos países europeus. Foi num tempo postergado após a vinda dos imigrantes alemães e italianos em Dona Francisca. E a paisagem recebeu novas características num espaço ocupado pela população migratória. E este território constituído com a presença de escolas permanece, atualmente, em uma única escola na comunidade do Trombudo. Porém, este território está em disputa e sua continuidade e sua reterritorialização se constituem outro espaço, como têm relatado Ribeiro e Salomoni (2011, p. 209), sobre o assentamento no município do Capão do Leão/RS.

O território constitui-se em um conceito chave da ciência geográfica, juntamente com os conceitos de espaço, região, paisagem e lugar. É interpretado de diferentes maneiras por autores e correntes geográficas, desde as abordagens materialistas até aquelas que privilegiam a dimensão simbólica/subjetiva da apropriação do território. Ainda, entendendo-o a partir de diferentes escalas, de território global ao nacional e outros, que tratam da construção do território na escala do local/lugar, porém, em comum o reconhecimento da existência de múltiplos territórios e territorialidades. De forma geral, o território pode ser considerado como a apropriação e dominação do espaço por um determinado grupo social, que é delimitado por relações de poder e resultado da interação entre as relações sociais estabelecidas em determinado espaço ao longo do tempo (RIBEIRO; SALOMONI, 2011, p. 202).

As escolas rurais, no período antes de 1964, foram implantadas nos diversos espaços do solo brasileiro sob a égide do estado brasileiro. Mesmo

que, atualmente, a escola rural seja criticada por diversos autores, ela implementou o ensino até o 5º ano primário. O objetivo proposto a partir do ensino rural era a transposição dos conteúdos urbanos para o campo, sem uma articulação com o trabalho que o camponês desenvolvia com a terra. Ribeiro (2013, p. 293-294) mostra que:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra.

A “modernização do campo” se acentuou nos anos de 1960 até o início de 1970, associada aos interesses de classe (empresários, proprietários de grandes extensões de terra), com a introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural.

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores de produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a 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 dos defensivos agrícolas (RIBEIRO, 2013, p. 297).

É no sentido da perspectiva simbólica, representada pelos valores e significados, que a população implementa, no espaço escolar, um lugar de convivência, servindo as escolas não somente ao ensino formal, mas à comunidade, para diversas atividades como reuniões, festas, atividades recreativas com seus filhos, entre outras.

Educação rural após a República Nova

Em mensagem, o presidente Eurico Gaspar Dutra admitia que, apesar dos esforços empreendidos, o deficit escolar na zona rural permanecia como um problema sem solução. Em um cálculo muito otimista, afirmava que havia “[...] cerca de seis milhões de crianças em idade escolar, das quais talvez apenas a metade tinha conseguido matricular-se” (DUTRA, 1952, p. 210). Assim, também é possível ler na mensagem:

No setor do ensino primário, continuou o Governo Federal a prestar sua contribuição, hoje indispensável, para a solução do grave problema da educação de nossas massas, especialmente as rurais, promovendo convênios com os Estados, para auxiliar a construção de prédios escolares e escolas rurais, além do crescente esforço nos cursos de atualização e aperfeiçoamento.

mento dos professores primários. As estatísticas revelam a existência, nas zonas rurais do País, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não são atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscam a escola, ou, se o fazem, encontram, na deficiência de instalações adequadas, o empecilho para a matrícula. De norte a sul, nas grandes cidades ou nos centros de fraca densidade demográfica, nos núcleos industriais ou nas regiões agropastoris, nas zonas de colonização ou fronteiriças, a população em idade escolar não é absorvida pela rede do sistema oficial ou particular. [...] De outro lado, verifica-se ser praticamente impossível, ainda que teoricamente defensável, que os Estados resolvam, dentro de seus reduzidos recursos orçamentários, a grave situação em que se debate o ensino primário brasileiro. Sem prédios adequados, sem professorado tecnicamente habilitado, sem material escolar, será difícil o encaminhamento de uma solução (DUTRA, 1952, p. 209-10).

O quadro descrito só se modificou, pelo menos no aspecto quantitativo, no transcorrer da segunda metade dos anos de 1950. As transformações decorrentes do acelerado processo de industrialização e da intensa migração do campo para a cidade passaram a exigir das autoridades brasileiras soluções rápidas para o setor educacional, especialmente no que se relaciona à oferta de escolas na zona rural e à erradicação do analfabetismo.

No ensino primário rural, por exemplo, mais crianças e jovens passaram a frequentar a escola. O número de unidades escolares mais que duplicou, passando de 24.080 unidades no ano de 1944 para 55.300 em 1955. E a matrícula geral praticamente dobrou, passando de 1.177.114 para 2.341.910 alunos, sendo que 1.983.554 (84%) alunos frequentavam regularmente a escola, de acordo com os dados oficiais (BRASIL, 1959). Somase, ainda, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, que buscou, por intermédio de missões rurais e centros de treinamento, melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida dos habitantes da zona rural.

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 necessária 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 2 salas de aula, ou seja, isso também incluía 2 professores. 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.

As escolas no meio rural passaram a constituir-se como objeto de reivindicação das comunidades, pois entendia-se ser necessário ver o filho

estudando. O ensino se projetava como um ganho, uma possibilidade de melhor qualidade de vida da comunidade. Raffestin traz algo que tem se discutido entre os autores, sendo um deles o próprio Haesbaert, no que diz respeito a território e espaço. Para Raffestin, o território se forma a partir do espaço. Havia espaço para a educação se constituir em uma prática de poder e de instituir-se uma escola. Essa instituição constituiu-se em forma de redes na construção de escolas nas áreas rurais do país. Em suma, as instituições escolares brasileiras constituíram uma rede. Esta projeção já vinha sendo feita nos anos anteriores com os Jesuítas, a partir da implementação de escolas normais rurais, ideia que, em tal momento, passa a ser assumida pelo Estado.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação... Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: “A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuito e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, autoestradas e rotas aéreas, etc.” (LEFEBVRE, 1978, p. 259). 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. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Esta prisão original de espaço, colocada entre aspas, é uma maneira de explicar que este está aí instituído. É sobre ele que se constituirão as construções, o próprio simbólico, desenvolvido no imaginário das pessoas. Assim, surgem as igrejas, as escolas, as associações comunitárias, o sistema de convivência das pessoas. No meio rural, as escolas, juntamente à igreja, representavam um centro de atenção.

Para Calazans (1981, p. 172), “essas populações rurais que preocupam os educadores há tantas décadas, não constituem sociedades isoladas”. Inclusive, participam de uma economia de mercado mais ampla, estão inseridas socialmente dentro de um contexto de sociedade. Isso porque produzem alimentos para o meio urbano, produzem tecidos, algodão, couro, entre tantas mercadorias consumíveis e de primeira necessidade.

Estas escolas ofereciam às crianças da zona rural, que viviam em um meio onde as oportunidades de encontro eram raras, uma ocasião para o convívio social com seus pares, troca de experiências, inserção de jogos, cultos, reuniões. Em Dona Francisca, as escolas rurais, com ressalva de uma, foram construídas antes de 1964.

Uma das escolas no município em estudo demonstrava peculiaridade da época em que servia à comunidade de imigrantes de origem alemã que se instalara no Trombudo. Em depoimento oral, Carmosinda Severo Alves, aluna da Escola Evangélica nos anos de 1957 a 1959 relata que era “uma escola em que poucos brasileiros, denominação dada aos que não descendiam de imigrantes alemães, frequentavam e a grande maioria desses eram peões, serviçais”. Havia outra escola nas proximidades em que a frequência era direcionada aos católicos, descendentes de italianos, denominada Escola Tiradentes, na mesma localidade.

A Supervisora de Educação Infantil da SMED, Professora Denise Hollweg Siebert, faz referência à Escola Abílio Jaeger (continuidade à Escola Evangélica), em que ministrou aulas nos anos 70: “Pais e alunos valorizavam as atividades da escola, tanto a didática quanto as recreativas. No dia do Professor, recebíamos homenagens, éramos presenteados, a afetividade era bem próxima. Percebo uma diferença bastante acentuada aos dias de hoje”.

Calazans (1996) traz a constante manifestação intervencionista dos Estados Unidos nos programas da **Educação Nova**, em todo o país, criando instituições ligadas ao crédito rural, como a Abcar (Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural), nos estados do Centro-Sul e do Nordeste do país. Inclusive, no Ministério da Agricultura, existiu um diretor nomeado pelo governo americano e outro pelo brasileiro. O projeto brasileiro da Educação Nova foi inspirado nos ideais da Escola Nova (Dewey), propondo a aprendizagem através de atividade pessoal do aluno (GADOTTI, 1999, p. 148).

A prova mais eloquente do fracasso escolar rural tradicional era a existência da formidável massa de analfabetos na roça. A rigor – não houve até agora educação rural no Brasil. Temos milhares de escolas que de rurais só tem tabuleta na porta (CALAZANS, 1996, p. 26).

As escolas no meio rural ministravam aulas para as crianças até o 5º ano. Posteriormente, uma pequena percentagem tinha condições de dar continuidade aos estudos em escolas situadas, na maior parte, em áreas urbanas. O preparo dos professores também era de certa maneira precário. O número de analfabetos continuava muito alto, mesmo com toda a propaganda e programas para a sua diminuição. Na República populista (1945-1964), entre as principais campanhas, estava a de Erradicação do Analfabetismo, a de Educação de Adultos, **a da Educação Rural**. Para que estas acontecessem, era preciso construir escolas no meio rural, e foi o que suce-

deu. A luta pela educação pública foi a grande bandeira, uma vez que, até então, predominava o ensino em escolas particulares. Não podemos desconhecer que a escola não é só sala de aula, mas um currículo em que o território de disputas está presente.

Período posterior ao governo Dutra e retorno da democracia

No período de 1946 a 1963, em que o governo brasileiro foi eleito de forma democrática, surgiram diversos movimentos, ente eles, o Movimento de Educação de Base, articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e o Programa Nacional de Alfabetização.

Mesmo o governo de Jango (João Goulart), consciente em administrar os mais diversos interesses da oligarquia nacional, internacional, especialmente norte-americana, conseguiu desenvolver importantes medidas para o avanço nas áreas sociais e educacionais. Ghiraldelli Jr. (2006, p. 105) afirma:

De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,9% seus gastos com a educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional de Educação (Lei 4.024/61), impôs o governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação. Tal plano, contendo metas quantitativas e qualitativas, era um instrumento claro e concreto de objetivos que deveriam ser alcançados em oito anos.

Neste período, foram renascendo importantes movimentos, entre os quais o Movimento de Educação de Base (MEB), um programa governamental de alfabetização criado em 1961; o Movimento de Educação de Base (CEB) articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e o Movimento de Alfabetização de Adultos. Piletti (2003) traz aspectos relacionados à Constituição Federal de 1946 que estabelece os princípios educacionais democráticos.

Raffestin (1993, p. 178) nos mostra que “o estado é ao mesmo tempo, origem e reflexo de uma formação econômica e social”. No Brasil, instalavam-se diversas indústrias estrangeiras, pois representavam lucro para os empresários. Também reacendiam movimentos democráticos quanto à educação no sentido de fazer a população pensar e reivindicar direitos, melhores condições de vida, o que então conflitava com quem detinha a riqueza.

As comunidades do interior da Linha Ávila, município de Dona Francisca, na década de 50, tinham uma constituição econômica, meio de trans-

porte bastante consolidado para uma parte da população. Nos diálogos com a Senhora Carmosinda, ela conta que na comunidade:

Atravessávamos o Rio para ir ao médico na comunidade que pertencia a Agudo, Picada do Rio. Tinha ônibus, empresa Schumann, que passava pelo local e se dirigia a outras localidades inclusive Dona Francisca. Tinha também o chamado ponto de passagem do Rio denominado Barca Saint Clair, uma barca que fazia a travessia do Jacuí levando os caminhões que buscavam os produtos agrícolas, arroz, fumo, milho, feijão, suínos... e trazendo produtos comerciais.

E, quanto à educação, as ideias de Paulo Freire estavam voltadas à alfabetização de adultos. Partindo da realidade do próprio alfabetizando, criticava o sistema tradicional de alfabetização e assessorava-se das necessidades da comunidade para, então, organizar as palavras ou temas geradores.

Prosperou a prática de Educação Popular no Brasil, uma vez que, nos anos 50 e 60, no governo de João Goulart, projetava-se para o Brasil, e muitos países da América Latina, a prática da reforma. “Nesse período localiza-se a educação popular vinculada às campanhas de alfabetização associadas ao que se pretendia como conscientização em que pode ser compreendida a proposta de Paulo Freire” (RIBEIRO, 2013, p. 62). A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação:

Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo [...] (SAVIANI, 2013, p. 317).

Neste projeto, engajavam-se a sociedade, os intelectuais, os artistas. Um movimento que não só compreendia o Brasil, mas que também se dava nas lutas de libertação nacional de países que eram colônias de Portugal, Inglaterra, França e Alemanha.

João Goulart, presidente do Brasil na época, chamou Paulo Freire para organizar o Plano Nacional de Alfabetização. Este plano, iniciado em janeiro de 1964, e aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, constituía-se do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, de modo que previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizariam 2 milhões de pessoas. Mas, com o Golpe de Estado no Brasil em 1964, em abril, toda essa mobilização social foi reprimida, e Paulo Freire foi considerado subversivo, preso, depois exilado.

No Rio Grande do Sul, o governo de Leonel Brizola, cunhado do Presidente Jango, exerceu a política voltada à construção de escolas. Entre

o discurso e a prática, há diferenças, mas muitas escolas foram construídas e, infelizmente, atualmente, muitas delas estão fechadas. Quadros (2002, p. 65) descreve:

Nos quatro anos do governo Brizola, foram construídos 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos; foram iniciados 113 prédios, com 486 salas e capacidade para 33.810 alunos, e planejados 258 prédios, com 866 salas de aula e capacidade para 60.620 alunos.

O período de 1950-1960 coincide com o processo da industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada. Ribeiro (2013, p. 173) diz: “nesse período os países formulam políticas públicas de controle aos conflitos sociais, tanto rurais quanto urbanos”. A população aglomerava-se nas cidades e a mão de obra não era de todo absorvida. As indústrias passam a requerer mão de obra especializada que exigia do trabalhador escolaridade centrada na obrigação do estado em oferecê-la.

Emergiram as ideias de busca de libertação e, para isso, a educação e a “Revolução Cultural” são instrumentos adequados. Era uma geração que pensava um país com menos analfabetos, com mais escolas e uma educação popular para a população, algo que também estivesse voltado ao campo, ao camponês. Este fato retorna nas décadas de 80 com os movimentos voltados à educação do campo.

1964 a 1986 – Processo da desterritorialização das Escolas Rurais

No período do regime militar, as obras se fundaram como as maiores obras do século XX, entre elas a Hidroelétrica de Itaipu, em que as Sete Quedas, uma das sete maravilhas naturais do mundo, foram cobertas por um lençol branco das águas do Rio Paraná. Este fato alterou a paisagem de forma a desconstituir o meio natural. Evidente que se ganhou eletricidade, mas o custo social, natural, foi além do que a natureza poderia propiciar. Exemplos disso são também a construção da Usina de Tucuruí, no Pará, a Rodovia Transamazônica, Angras 1, 2 e 3, entre outras. No meio rural, praticamente não foram construídas escolas. Piletti (2003) mostra que a situação no campo continua mais precária, sem que os camponeses adquiriram propriedade da terra, sem assistência técnica ou condições de sobreviver. Milhões de pessoas foram levadas a migrar para as cidades, que foram inchadas, repentinamente, por milhões de novos habitantes. Por isso, tive-

ram seus problemas multiplicados, entre eles, a falta de trabalho, o aumento das favelas e dos cortiços. Como consequência, o índice de mortalidade infantil cresceu, doenças aumentaram, “ocorrendo ao mesmo tempo o empoderamento das multinacionais de quase toda a economia, bem como a dívida externa do Brasil ultrapassando os cem bilhões de dólares”.

Como a população deixava o campo, muitas escolas rurais foram fechadas. O campo perdia seus filhos e constituía-se de pouca gente, caracterizando a desterritorialização e a territorialização do agronegócio.

O movimento das propriedades dos espaços e territórios são: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição. A expansão e ou criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Por causa dessas características, acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR – Territorialização – desterritorialização – reterritorialização (FERNANDES, 2005, p. 7).

Exemplo de TDR (Territorialização – desterritorialização – reterritorialização) pode ser dado com o movimento das empresas multinacionais de outros países que se instalaram nos países da América Latina, especialmente no Brasil, pois a conjuntura política da época facilitava essa implantação. O movimento do agronegócio desterritorializou uma boa parte dos camponeses, modificando paisagens, mudando a estrutura fundiária e as relações sociais no campo e na cidade.

Com a migração dos habitantes do campo, as crianças acompanham os pais para a cidade. Como consequência, as escolas passam a ter suas matrículas diminuídas. Este é o período que antecede e prepara o fechamento das escolas no campo.

Para buscar uma compreensão mais aproximada sobre a educação rural tendo como parâmetro a desativação das escolas no município de Dona Francisca, é conveniente a abordagem sobre as legislações educacionais. As legislações estão vinculadas às políticas públicas e educacionais da mesma forma, talvez com um pouco mais de vínculo, porque a educação, como processo escolar, é algo inerente ao Estado, e sua normatização e manutenção cabe a este.

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em 1960, afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de todas as pessoas à educação.

É reconhecido o direito de todos à educação. Por isso, negar, retirar ou mesmo deixar de ofertar uma educação no campo pode ser considerado um crime praticado pelo Estado. A defesa dos municípios amparados pelo governo federal se constitui na oferta do transporte escolar, porém o alto índice de analfabetismo continua vigente no campo e também nas cidades. Os dados do relatório “As desigualdades na escolarização no Brasil” (BRASIL, 2011) mostram que um dos principais grupos populacionais não favorecidos pelo direito à educação está no campo.

Para agravar a situação de escolarização da população, a desterritorialização de escolas no campo tem sido manifestada de forma constante. Citamos como referência dados da dissertação desenvolvida em municípios na região sudoeste do estado do Paraná. O trabalho aborda territorialização e desterritorialização da educação básica das escolas no campo.

Na década de 1990 houve uma marca da desterritorialização das escolas localizadas no campo no sudoeste do Paraná. Só nesta década encontramos o registro de 1.081 escolas (municipais e estaduais) cessadas definitivamente nos 42 municípios pesquisados nos arquivos dos 3 Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná (FARIAS, 2014, p. 62).

Uma manifestação do contraditório do MST, MPA, MAB, e diversas instituições, inclusive universidades públicas e privadas, busca justificar e ampliar argumentos contra a política que leva à desterritorialização de escolas e ao ensino que se volta para uma educação urbana. A autora refere-se ao Movimento por uma Educação do Campo, quando busca manter e reterritorializar escolas no campo, além de políticas públicas, com a construção de legislação, organizando um arcabouço jurídico-teórico que tem sinalizado muitas conquistas na busca constante por garantir os direitos para os sujeitos do campo.

Haesbaert (2004, p. 20) situa a posição de quem busca na geografia o contexto da territorialidade.

Enquanto geógrafos, estamos preocupados em elucidar as questões atinentes à dimensão espacial e à territorialidade enquanto componentes indissociáveis da condição humana. Decretar uma desterritorialização “absoluta” ou o “fim dos territórios” seria paradoxal. A começar pelo simples fato de que o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço social são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”.

Os residentes em determinado território devem ter seu território constituído de condições para poderem desenvolver suas potencialidades. Exem-

plo disso são as escolas, centradas em um local, em um espaço para a constituição de um poder de quem ocupa este território. Porém, a versão do sistema fez com que a desterritorialização fosse uma realidade constante. No entanto, a resistência a esse processo manifesta-se pela reterritorialização, a exemplo do que se tem dado com o MST.

Figura 3: Quadro da População Urbana e Total – Brasil – 1940-2000

Ano	% da População Urbana	População Total
1940	31,20	41.236.315
1970	55,90	93.139.037
1980	67,60	119.002.706
1991	75,60	146.825.475
2000	81,20	169.799.170

Fonte: Censo Demográfico IBGE (1940, 1970, 1980, 1991, 2000).

O deslocamento da população do campo para as cidades tem sido um crescente, constituindo o êxodo rural e conseqüentemente a desativação das escolas rurais no país. A figura acima registra a crescente saída do camponês de seu lugar e, com isto, nova adaptação ao meio urbano, constituído de mazelas que vão desde a precariedade a problemas crônicos enfrentados pelas cidades.

Nada disso impede, entretanto, que seja muito atraente a crença de que o destino do espaço rural será seu desaparecimento por força de avassaladora urbanização. Para seus adeptos, a oposição cidade-campo já seria, inclusive, uma questão inteiramente superada, uma vez que a ruralidade não passaria de mero sucedâneo de uma formação social anterior, condenada pura e simplesmente a sumir, a exemplo do que já teria ocorrido na Holanda (VEIGA, 2002, p. 85).

No entanto, Veiga nos coloca que este pensamento não resiste em encontrar homogeneidade entre os países mais desenvolvidos, a exemplo da Suíça, que tem 13% de sua população em regiões essencialmente rurais, 25% em regiões relativamente rurais e 62% em regiões essencialmente urbanizadas. Ressalta, ainda, que 60% desempenham atividades rurais. O autor esclarece que, em países como a França e o Canadá, apenas 29% e 44% dos habitantes estão em regiões essencialmente urbanas, mesmo que 60% residam em localidades urbanas.

As políticas públicas brasileiras estão articuladas a valorizar o que há no urbano, inclusive as voltadas ao sistema de ensino, conduzindo a população para as cidades através do êxodo rural. No entanto, o campo tem gente, e tem gente no urbano que são camponeses, e a constituição de um sistema voltado a isso é uma progressão constante nas atitudes, inclusive de distribuição de renda, qualidade de vida e num sistema educacional direcionado à realidade do campo.

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar (MOLINA, 2012, p. 592).

Ribeiro (2013), Fernandes (2014), Haesbaert (2004) são críticos em relação ao sistema de políticas públicas em que o território do camponês tem sido apropriado pelo sistema de poder constituído, especialmente, com base no agronegócio. Com isto, as instituições como as igrejas, as escolas, os centros comunitários foram sendo desterritorializadas.

As legislações constitutivas da educação no campo

A principal fonte de implementação da educação nacional e das políticas que assim as definem é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, no avanço dos anos, foi reformulada até o modelo atual, datado de 1996. As LDB's estão constituídas da:

- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abrangem Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. As leis anteriores a 1961 estavam voltadas, prioritariamente, para o Ensino Superior. Não havia uma diretriz nacional que normatizava a Educação Básica no Brasil.

A partir de 1930, as legislações educacionais no Brasil começaram a tratar da Educação Rural, mesmo que de uma forma um tanto restrita. A

LDB de 1961 e a de 1971 mantinham o vínculo arraigado, mesmo com o ensino no campo, com a ideologia educacional urbana. Praticamente, o que se trabalhava no meio urbano era ministrado no meio rural. Tem-se, até hoje, dificuldade de encontrar um corpo docente qualificado para desenvolver a proposta de Educação do Campo. A partir de 1996, com a última LDB, 9.394/96, a Educação passou a ganhar um novo impulso, novos rumos e o campo tem se constituído de forma mais atuante, mais voltado à realidade camponesa.

O artigo dos escritores Lima e Silva (2015, p. 1) busca mostrar o descompasso entre as legislações e a realidade educacional para as comunidades camponesas:

A partir da CF/88 e com ações dos movimentos sociais ocorreram certos avanços no tocante a criação de uma legislação que reconhece a necessidade e a possibilidade e implementação de escolas que ofereçam à população camponesa, de fato, uma formação com base nos princípios da Educação do campo.

Há toda uma contextualização na história, no tempo e no espaço. Um exemplo são as revoltas ocorridas em diversos estados brasileiros, como a do Contestado, no Sul do país, em 1912, quando os camponeses se rebelaram contra a construção de uma estrada de ferro por uma empresa americana. Este projeto desapropriou muitas famílias, igrejas, centros comunitários e as casas em que se ministrava o ensino. Na década de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸, 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. Segundo Menezes (2001), foi um movimento da alfabetização. Estes são contextos dentro da história do país que buscaram contrapor as ideologias dominantes que estão a serviço de uma classe minoritária, daqueles que detêm a grande parte da renda, dos privilégios, entre eles, a de uma educação que sustente suas ideologias.

As legislações anteriores à CF/88 tratavam a educação no campo de maneira restrita, muito limitada. O reflexo está no alto índice de analfabetismo e na baixa escolarização no campo. Posteriormente, na década de 80,

⁸ Os educadores de 1932 que assinaram o manifesto diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. O documento defendia ainda: educação como uma função essencialmente pública. Todos os professores devem ter formação universitária. O texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

ressurgem os movimentos, reivindicando uma educação voltada ao campo. Isso levou o MST, juntamente a ativistas da educação do campo a deflagrar uma campanha nacional intitulada “fechar escola é crime”. A finalidade da campanha foi a de incentivar o debate na sociedade sobre o fechamento das escolas e o direito das populações do campo à educação. Os autores Mariano e Sapelli (2014, p. 5) nos mostram que a campanha tinha, entre as várias reivindicações: as escolas do campo devem ser no campo; as esferas do Poder Executivo, Legislativo, o Ministério Público, Conselhos de Educação deviam barrar imediatamente o processo sistemático de fechamento das escolas.

O descaso com a Educação no Campo esteve presente desde os primórdios das instalações de ensino no meio rural, isto é, desde as primeiras legislações específicas no Brasil, especialmente após a independência. A primeira lei nacional a regulamentar o assunto sobre educação data de 1827 (BRASIL, 1827), a qual estabelece que:

“Art. 1º. Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias (cópia original)”.

A grande maioria da população estava vivendo no campo. Os filhos nem sequer iam para as escolas, pouquíssimos eram os que tinham a oportunidade de arcar com os custos com professores, um abrigo escolar.

As constituições brasileiras e a Educação Rural

A Constituição de 1824 – 1ª Constituição Brasileira, no governo do Imperador Dom Pedro I – promulgada em 25 de março de 1824 – está dividida em 8 títulos e 179 artigos. Foi constituída durante o Brasil Império. Foi um período da história brasileira entre 7 de setembro de 1822 (Independência do Brasil) e 15 de novembro de 1889 (Proclamação da República). Neste período, o Brasil foi governado por dois monarcas: D. Pedro I e D. Pedro II.

No art. 5º. A Religião Catholica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo... (BRASIL, 1824), (cópia tal como o original).

A Religião Católica tem influência no sistema educacional brasileiro em sua hegemonia até o início do Manifesto Pioneiro da Educação Nova, quando então o Estado passou a assumir a educação de forma mais compromissada e vinculada às suas próprias obrigações.

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte...

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

A Constituição de 1824 não trata em um capítulo, ou título específico, da educação, e muito menos, da educação no meio rural. Apenas menciona, no Art. 179, XXXII, que a instrução primária, os primeiros anos de estudos, algo que equivaleria até o quinto ano, deveria ser gratuito. Apresenta-se uma incoerência legislativa, pois o ensino era ministrado sob o sistema particular, especialmente da Igreja Católica, direcionado, assim, a quem tinha poder aquisitivo para mantê-lo. O agricultor estava subjugado a simplesmente produzir alimentos, ou seja, a trabalhar sem que a alfabetização do campo fosse reconhecida como importante. No artigo 178, a Constituição diz que tudo o que não é constitucional pode ser tratado em leis ordinárias. A educação aparece como não sendo algo constitucional.

A Educação era garantida somente para as populações urbanas. Aos povos do campo havia a crença, que perdura até hoje, de que para trabalhar no campo não era necessária nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, o que acarretava em nenhuma proposta escolar voltada aos interesses dos camponeses (HORST, 2016, p. 75).

Dessa forma, o campo se constituiu em um número muito elevado de analfabetos, uma herança que perdura até os dias atuais. Quanto mais ignorante, “mais vazia a mente humana”, mais fácil seria conduzi-la a um território completamente estranho ao vivido por si.

A Constituição de 1891 – A constituição Republicana elevou o Brasil a constituir-se em um país não mais imperialista. Pelo menos constitucionalmente, passou a ser republicano. A constituição de 1891 não trata em um capítulo específico sobre a educação e, muito menos, sobre a educação rural.

Destaca-se o “Art. 34 – compete privativamente ao Congresso Nacional: parágrafo 3º – legislar sobre a dívida pública e estabelecer os meios para o seu pagamento” (BRASIL, 1891). Essa era a preocupação de um país que recebia imigrantes e que não dava a devida prioridade à agricultura, mesmo com safras cada vez mais volumosas, e tampouco priorizava as escolas quanto a suas instalações e ao seu funcionamento. Apenas postulava que o pagamento de dívidas deve, pelo menos, ser questionado. Esqueceram-se das dívidas com a educação, especialmente com a do meio rural,

a qual era relegada a um percentual altíssimo de analfabetos ou analfabetos funcionais. Havia uma carência de escolas especialmente no campo, que, na época, estava deserto de escolas.

Destaca-se também o “Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos” (BRASIL, 1891).

Analfabetos não podem alistar-se como eleitores. Cabe ao Estado o compromisso da alfabetização, o que torna a educação exercício primordial do Estado.

A Constituição de 1934 foi a primeira a trazer um capítulo específico sobre educação: “CAPÍTULO II – Da Educação e da Cultura, do Art. 148 ao Art. 158. E a primeira a fazer menção à educação rural” (BRASIL, 1934).

Art 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Do orçamento destinado à população camponesa, que era de mais de 70%, apenas 20% do que se destinava à educação como um todo estava previsto para o ensino nas zonas rurais.

A Constituição de 1934 especificou um capítulo para educação, mesmo sem critérios, um compromisso assumido pelo Estado, pelo poder público. Após o período em que as escolas do campo começaram a ser construídas, em Dona Francisca/RS, a partir de 1930, os imóveis escolares foram assumidos pelo Estado como função pública.

A Constituição de 1946 traz a educação no Título VI, CAPÍTULO II, Da Educação e da Cultura, do Art. 166 ao Art. 175. Em 1946, a posse do primeiro presidente eleito pelo voto direto, após o Estado Novo, Eurico Gaspar Dutra, e a promulgação da quinta Constituição Brasileira, em 18 de setembro, marcaram o retorno do país ao regime democrático.

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946).

Não faz menção ao ensino no meio rural. No item III, do Art. 168, delega às empresas com mais de cem pessoas, inclusive às agrícolas, a responsabilidade de oferecerem o ensino primário gratuito para os seus trabalhadores e para os filhos destes.

Art. 171 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

O ensino era obrigação do Estado, e não dos municípios. Na repercussão das ideias voltadas à educação inerente à expansão da escola pública, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova voltaram a pautar a agenda educacional brasileira. Porém, a falta de prédios escolares impedia que o desejo da escola unificada fosse realizável de imediato. Segundo os estudos do INEP, havia pontos preocupantes em relação ao ensino primário, entre eles, certamente o número insuficiente de prédios escolares, que repercutiu nas taxas de pessoas não alfabetizadas no campo e na cidade. Em 1941, por exemplo, a dívida histórica de escolarização da população brasileira refletiu no número de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, tanto no campo quanto na cidade. De uma população de 34.796.665, sabiam ler e escrever 13.292.605 (38,2%), não sabiam ler e escrever 21.295.490 (61,20%), (BRASIL, 1949), ou seja, mais da metade da população não dominava os rudimentos da leitura e da escrita.

A Constituição de 1967 foi elaborada durante o Regime Militar vigente na política brasileira. Nesta Carta Magna, não se trata especificamente da educação do campo, mas sobre a educação nacional de modo geral:

Art 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana...

§ 3º – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1967).

A educação é direito de todos e o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório e gratuito. No entanto, o índice de analfabetos continuava sendo acentuado. As legislações instituídas parecem contemplar o todo e, no entanto, na prática, a própria lei oferece possibilidades de o Estado isentar-se. Por exemplo, no Art. 170, as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma da lei, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes (BRASIL, 1967). O incentivo ao transporte escolar fez com que as crianças fossem deslocadas de seus lugares para os centros urbanos, ocasionando a desativação da escola da comunidade. O Estado busca uma forma de burlar seus compromissos, relegando às empresas, às instituições e às próprias prefeituras, os encargos e responsabilidades que a si pertencem.

Constituição Federal de 1988

Movimento por Uma Educação do Campo vem marcando territórios, quando mantém escolas no campo, com as políticas públicas, na construção de legislação, organizando um arcabouço jurídico-teórico que tem sinalizado muitas conquistas, na busca constante de garantir os direitos para os povos do campo (FARIAS, 2013, p. 7).

Molina (2012) nos faz perceber que, ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para as experiências inovadoras em curso, fecham-se escolas no meio rural com mais frequência no país. Há o confronto entre ampliação do agronegócio e a manutenção do camponês em suas atividades.

Na Constituição Federal de 1988, capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção do Art. 205 ao 214, trata-se em específico da educação. Destacam-se alguns artigos em que a educação do campo é incluída:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizam em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º **Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.** (grifo do autor)

Raffestin (1993, p. 152) nos faz perceber que o Estado está sempre organizando sua estrutura de poder político sobre os cidadãos da forma

que seus interesses ou dos que ele representa sejam assegurados e as instituições garantam a sua efetivação, especialmente no que diz respeito ao governo. Relata que “de fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações.” As empresas, as instituições, entre elas as escolas, são atores sintagmáticos que produzem territórios. Sobre elas, recaem limites mesmo não sendo visualizados, que delimitam a atuação dos seus atores.

A geografia tem uma missão de mostrar o meio onde os alunos se situam e também a real vivência dentro deste. Nildecof (1993, p. 12) nos demonstra com nitidez esta preocupação.

Realmente a Geografia deve ajudar a criança a captar a inter-relação do homem com o meio, começando pelo seu próprio meio para em seguida estender o olhar para outros meios diferentes. O primeiro passo da criança na Geografia está nesta percepção da vida que se agita à sua volta.

Esta constituição com o meio, com o espaço em que se está vivendo é o que a educação do campo busca construir. Ensinar, compartilhar aquilo que é próprio do lugar, pois uma escola que traz exclusivamente conhecimento aplicado ao meio urbano estará contribuindo para que os jovens não tenham outra opção a não ser ir para a cidade.

Políticas públicas de desterritorialização das escolas no campo em Dona Francisca

O sistema governamental, seja ele 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 a sua obrigação. Alega que, nestas escolas, os educandos terão melhores condições de estudos, professores com mais qualificação e com mais oportunidade para este fim e, no entanto, para lá são dirigidos todos os dias, chegando a gastos absurdos de duas a quatro horas de transportes.

Os camponeses sentiram-se cercados e foram e estão sendo induzidos a “venderem” suas terras, suas propriedades, a “compradores” que se diziam: estarem pagando um preço alto pelas terras. Ainda, que o agricultor faria um bom negócio na cidade em comprar um terreno, uma casinha e passaria a ganhar todos os meses um salário trabalhando em uma fábrica. Os filhos poderiam estudar até terminar o ensino médio e sonhar com uma faculdade, trabalhando de dia e estudando à noite.

Este projeto que foi sendo implementado no Brasil deixou vazio o campo e, conseqüentemente, fez com que muitas escolas fechassem suas portas. Estas escolas desativadas servem a quem? São questões que vem sendo debatidas em diversos encontros pelos educadores do campo, movimentos como o MST, MPA, mulheres camponesas e muitos outros. Esses movimentos buscam coibir o fechamento de escolas e ativar a Educação do Campo de forma mais direta, mais comprometedora com a realidade camponesa.

Aderiram, em oposição a sua qualidade de vida, à produção para a venda externa de produtos, o que contribuiu 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).

As terras dos camponeses tiveram sua paisagem alterada, e, como conseqüência, foi aumentando a população das cidades, surgindo grandes metrópoles, algumas chegando a mais de 20 milhões de habitantes, a exemplo de São Paulo, Cidade do México; e outras que já ultrapassam 10 milhões, como Buenos Aires e Rio de Janeiro. A monocultura se fez presente em forma de linhas, de monotonia, servindo para o plantio da soja, açúcar, eucalipto em detrimento aos produtos essenciais para alimentação humana como frutas, verduras, produção ecológica ou com um menor índice de herbicidas e inseticidas.

São políticas públicas que se estabeleceram em praticamente todo o território nacional. “O ator político, o Estado, na medida em que é o verdadeiro e legítimo representante de uma população que, por definição, quer viver e sobreviver num território, só pode escolher otimizar os recursos” (RAFFESTIN, 1993, p. 236). É conveniente ressaltar que estas escolas tiveram seu início antes de 1964, ou seja, antes da vigência do regime militar. A não ser a Escola Anália Mostardeiro, que fora construída posteriormente. A professora aposentada Sueli Iraci Weirich Stiellere, residente na comunidade Passo dos Röpke, comunidade vizinha à escola, na qual trabalhou, em depoimento, relata:

No início da carreira de magistério trabalhava na escola Dom Pedro II, que mais tarde denominou-se Escola Antônio Socal. Nos anos de 1968, 1969 e seguintes, passei a lecionar em uma casa de moradia cedida para as aulas, no Cerro dos Dambrós. No Prefeito Luiz Pachally, foi construído, na comunidade dos Dambrós, uma escola de madeira em que o nome passou a ser Anália Mostardeiro.

O poder executivo de Dona Francisca (1978), através do Decreto n. 07/78, elabora a data de criação das escolas municipais. No cabeçalho

do decreto, é dito: “Considerando que as escolas municipais do município de Dona Francisca estão funcionando sem ato legal de criação, considerando que é necessário legalizar a situação dessas escolas, foi decretado o ato legal de criação das escolas municipais”. No entanto, as escolas já vinham funcionando antes deste decreto. Este ato foi apenas uma formalização legal na constituição das datas.

Quanto à documentação de registros das escolas, bem como de diversos atos do município pesquisado, Casassolla (1983, p. 18) argumenta que “no período da Segunda Guerra Mundial e de perseguições aos imigrantes alemães e italianos, queimaram todos os documentos que pudessem incriminá-los de ligações com seus patrícios, na terra mãe”. Muitos desses documentos elaborados, na maioria das vezes, por professores da época, párocos, pastores, continham dados das escolas em funcionamento. No entanto, o alemão e o italiano eram línguas usadas para ministrar as aulas, não eram compreendidas pelas autoridades, portanto deixavam margem de interpretação aos perseguidores que não as entendiam. Então era conveniente o seu desaparecimento.

Em 1942, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, foi intensificada a repressão às nacionalidades ligadas às potências do Eixo: alemães, italianos e japoneses. Foram anunciadas restrições às liberdades individuais: necessidade de autorização para viajar dentro do país; apreensão de livros, revistas, jornais e documentos, com destruição de parte da memória histórica da imigração; e eventual prisão daqueles que não falassem português.

O aprendizado da língua portuguesa, cada vez mais presente, acelerava o processo de integração, ao mesmo tempo em que o preconceito sofrido por parte dos brasileiros por falarem um português trôpego causava vergonha e acarretava o fechamento e o isolamento. A nacionalização, imposta em 1937 pelo presidente Getúlio Vargas, tentou forçar a assimilação dos descendentes de imigrantes. Todas as escolas alemãs no país foram fechadas, aniquilando o meio-escolar teuto-brasileiro. Em 1930, havia 2.500 escolas étnicas no Brasil. Dessas, 1.579 eram de imigrantes alemães. Em 1937, havia no país 1.579 escolas alemãs, 396 italianas, 349 polonesas e 178 japonesas. Construir suas próprias escolas foi a forma encontrada pelos imigrantes para educar seus filhos, dada a ausência de escolas públicas fornecidas pelo Estado brasileiro. Em 1938, todas elas foram fechadas por determinação de Vargas (KREUTZ, 2010, p. 9).

Muitas escolas comunitárias foram fechadas, e o Estado passou a assumir o ensino, construindo prédios escolares e só a língua nacional era permitida nas salas de aula. Os descendentes de alemães, como os italianos, passaram a falar seu idioma junto as suas residências e com vizinhos, formando, assim, dialetos, e seus sucessores praticamente não utilizam mais este legado.

No quadro abaixo, mostram-se as matrículas das escolas do município pesquisado nos mais diversos anos. A escolha se estabeleceu de forma a contemplar, no mínimo, um ano por década, dando ênfase à década de 90, objetivando visualizar o número de matrículas desde 1930 até o penúltimo ano da última escola, escola-núcleo, a ser desativada.

Figura 4: Número de matrículas das escolas em anos intercalados

Ano Nº de alunos por escola	EMEF Inc. SR	EMEF Inc. AB	EMEF Inc. AM	EMEF Inc. FS	EMEF Inc. DF	EMEF Inc. AJ	EMEF Inc. GV	EMEF Inc. AS
	Esc. 01	Esc. 02	Esc. 03	Esc. 04	Esc. 05	Esc. 06	Esc. 07	Esc. 08
1933	--	--	--	--	--	33	--	--
1949	18	--	--	--	27	34	22	45
1958	26	30	--	--	29	18	16	12
1969	28	29	20	43	34	47	55	44
1976	14	26	44 ²	48	36	44	46	17
1988	17	20	20	12	23	09	32	29
1991	05	16	13	24	17	11	28	34
1993	=	11	08	18	10	12	31	26
1994	=	08	09	18	13	13	27	31
1995	=	=	=	09	08	08	27	25
1996	=	=	=	=	09	08	25	31
1997	=	=	=	=	=	07	31	29
1998	=	=	=	=	=	=	29	30
1999	=	=	=	=	=	=	26	30
2000	=	=	=	=	=	=	27	35
2001	=	=	=	=	=	=	23	28
2002	=	=	=	=	=	=	24	31
2003	=	=	=	=	=	=	24	31
2004	=	=	=	=	=	=	24	31
2005	=	=	=	=	=	=	14	40
2006	=	=	=	=	=	=	=	34
2007	=	=	=	=	=	=	=	33
2008	=	=	=	=	=	=	=	26

Fonte: SMED de Dona Francisca – RS (2015).

Os símbolos usados nos quadros acima, que não contêm números, significam:

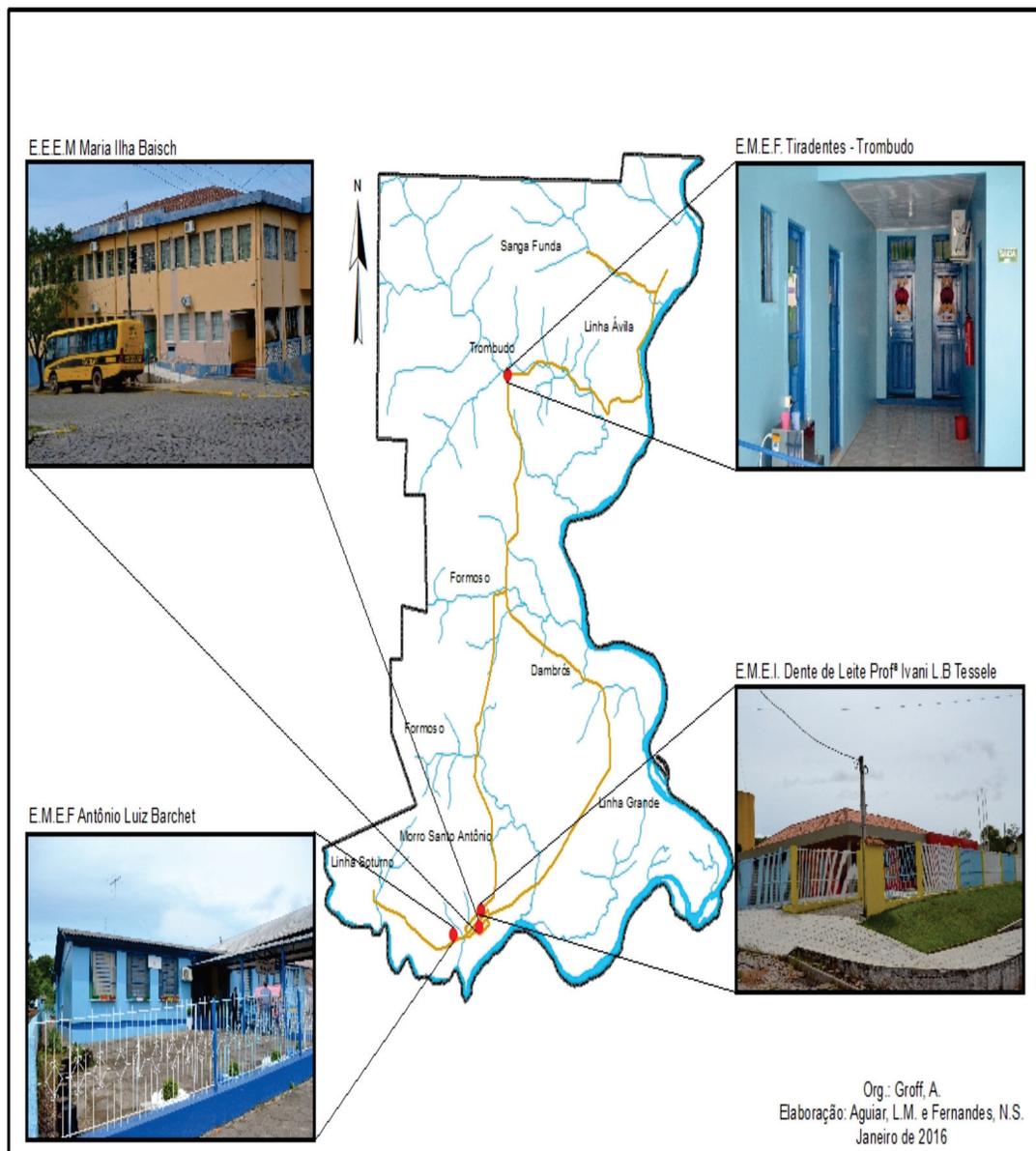
-- Escola ainda não ativa, isto é, que não estava constituída como atuante, territorializada.

= Escola que passou pelo processo da desterritorialização.

Síglas: SR, Santa Rita de Cássia; AB, Antônio Bortolás; AM, Anália Mostardeiro; FS, Felipe Schirmer; DF, Daltro Filho; AJ, Abílio Jaeger; GV, Getúlio Vargas; AS, Antônio Socal.

As escolas receptoras da clientela do campo estão praticamente reduzidas ao Centro Urbano, permanecendo no campo apenas como núcleo a EMEF Tiradentes. Estas estão mostradas no mapa a seguir.

Figura 5: Localização das escolas que recebem estudantes do campo em Dona Francisca



Escolas do Campo que recebem alunos advindos do campo:

– **A EMEF Incompleto Tiradentes** (Comunidade do Trombudo) recebeu alunos da Escola Antônio Bortolás, da Escola Felipe Schirmer e da Escola Abílio Jaeger. Continua atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

– **Escola do Campo:** núcleo no período de 1993 a 2009. Após, desativada. A EMEF Inc. Antônio Socal recebia alunos da Escola Anália Mostardeiro, da Daltro filho e da Getúlio Vargas.

Escolas no perímetro urbano que recebem estudantes do campo via transporte escolar:

– **A EMEF Incompleto Antônio Luiz Barchet** recebeu alunos da Escola Santa Rita de Cássia e, por último, os alunos da Antônio Socal (última escola desativada) e de outras; atende os alunos do Ensino Fundamental I.

– **A EEEM Maria Ilha Baisch**, que atende Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos.

– **Escola Municipal de Educação Infantil Dente de Leite** – Professora Ivani Lurdes Barchet Tessele.

Esses dados representam a implementação dessa política pública nacional em Dona Francisca. As crianças e adolescentes diariamente são deslocados do campo para a cidade para que “aprendam”, sejam alfabetizados.

O município tem uma unidade básica de educação infantil no perímetro urbano. Esta é constituída de um prédio espaçoso, com área de lazer, salas para as mais diversas atividades, refeitório, brinquedoteca. Percebe-se um grande investimento dos governos municipal e federal nessa escola.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), mais de 3 milhões de crianças de zero a 6 anos moram no campo. Apenas 5% delas estão estudando. A falta de equipamentos no campo e a distância das escolas de suas casas dificultam o acesso e a permanência das crianças. Das 359.885 crianças matriculadas na educação infantil, no Paraná, no ano de 2006, apenas 12.203 estavam em estabelecimentos localizados na área rural. O índice é menor do que nos outros dois estados do Sul. Em Santa Catarina, por exemplo, a média de crianças matriculadas em escolas de educação infantil no meio rural era de 8,6%, enquanto que, no Rio Grande do Sul, o índice era de 5,7%. No Brasil, das 7.016.095 matrículas na educação infantil, 933.444 estavam concentradas no campo.

O município de Dona Francisca atende praticamente a todas as crianças com a idade de 4 a 6 anos nas escolas de Tiradentes e Escola Municipal de Educação Infantil Dente de Leite. Segundo as normas do Plano Nacional de Educação (2014),

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE (2014).

Essa política pública tem feito com que as crianças fiquem em média 2 horas por dia dentro do transporte, o que impossibilita a convivência com a família e a formação adequada da criança. O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas de trabalho de produção de ciência e tecnologia e da implementação e manutenção desta tecnologia no campo, a fim de assegurar a permanência do estudante no campo. Isto nos faz reconhecer a relevância da defesa de PIB para a educação brasileira a ser incluída e aprovada no PNE, 2011- 2020.

Educação do campo

O processo de fechamento de escolas em áreas rurais ocorre num momento histórico em que em diferentes países são implementadas ou intensificadas políticas do capitalismo neoliberal, que têm entre suas premissas o estado mínimo (TORRES; SILVA; MORAES, 2014, p. 265).

A partir da década de 1990, houve uma aceleração acentuada no processo de nucleação das escolas rurais, em todo o país, concentrando professores e alunos em escolas-núcleo com a utilização do transporte escolar. Neste processo, as escolas rurais foram desativadas, sendo encerradas progressivamente, ano após ano, suas atividades. Nas décadas anteriores, o êxodo rural foi se acentuando e o número de matrículas diminuindo, somado à falta de professores, culminando com o baixo investimento do poder público nas escolas do campo.

A situação seria ainda mais grave se não fosse a luta dos movimentos sociais do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das articulações estaduais e nacional “Por uma Educação do Campo”, pensando políticas de ampliação, inclusão, recuperação, investimentos, formação de educadores, reabertura, adequações e construção de escolas no campo, nos municípios com características predominantemente rurais ou com projetos de assentamento (FERREIRA; BRANDÃO, 2014, p. 10).

O processo de desterritorialização das escolas rurais que, até então, vinham sob a égide da educação rural foi uma das causas que fez nascer o projeto educação do Campo. O objetivo foi questionar a precariedade em que vivia a Educação, conjuntamente com as demais mazelas que estavam ocorrendo no meio rural.

Para escrever sobre Educação do Campo, é conveniente mencionar que a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo está implícita na sua origem. A Educação do Campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita de uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. A educação do campo é uma educação voltada aos trabalhadores do campo, enquanto a educação rural está vinculada ao Estado e à burguesia nacional, que pretende resolver o problema do êxodo rural de forma assistencialista.

A Educação do Campo ascendeu nos anos em que os movimentos instalados no campo reivindicavam cidadania para a continuidade e ou o retorno do camponês à terra. Surgiu como que o fogo coberto pelas cinzas em que fez reascender a esperança de quem trabalha a terra e de quem milita em prol desta causa. Fernandes (2002) compartilha da proposição de que o movimento por uma Educação do Campo é justamente para contrapor a realidade então existente, a do agronegócio.

Foram as mobilizações/pressões de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: como resultado da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária que a Educação do Campo foi se expandido. Ainda, fundamentou-se nas lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012).

A luta dos Movimentos Sociais e do “Movimento Por Uma Educação do Campo”, desde o seu surgimento, tem conseguido manter e conquistar muitas políticas para o campo. E ainda tem feito enfrentamento ao fechamento de muitas escolas, o que não pode ser visto como fator isolado, uma vez que o avanço do agronegócio, com a predominância da monocultura, tem expulsado muitos trabalhadores do campo, conseqüentemente as escolas sendo fechadas, impulsionando a desterritorialização do trabalhador.

Educação do Campo vem disputando um território de relações de poder, consolidando-se nas últimas duas décadas. A ampliação das discussões em

torno da Educação do Campo tem perpassado muitas universidades públicas, movimentos sociais e organizações, tomando para si a discussão que trata do direito à educação de qualidade e de preferência próximo do local de moradia, fortalecendo portanto, a luta pela Educação do Campo, e consequentemente ampliando a abrangência (FARIAS, 2014, p. 12).

Com esse movimento, conseguiu-se a ampliação de normas que regulamentam o direito das crianças a estudar próximo a sua residência. No entanto, muitas das legislações não são cumpridas, sendo, muitas vezes, até mesmo, elaboradas com o intuito de defender os interesses de quem está no poder.

À II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além de movimentos sociais camponeses. Sua proposta vem dar um significado mais expressivo e comprometido com o camponês⁹ (quilombolas, indígenas, agricultores, assalariados do campo, ribeirinhos...).

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datada. Nasceu, primeiro, como Educação Básica do Campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, realizada em Lusiânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada de Educação do Campo a partir do seminário realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002.

No contexto de Educação do Campo, surge o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, levando o MST a instigar as discussões sobre a educação, tecendo estudos sobre as escolas desterritorializadas, estas que foram desativadas em todas as regiões do Brasil e em outros países, como Portugal:

Relatório do Conselho Nacional da Educação, Portugal, mostra a evolução do ensino nos últimos dez anos. O número de colégios privados aumentou 10% no mesmo período em que as escolas públicas caíram para metade. O número de escolas públicas baixou drasticamente de 12.312 para 6.575. A grande maioria dos encerramentos (3.755) registrou-se ao nível do 1º ciclo,

⁹ O conceito de camponês adquire lugar de destaque nas ciências sociais brasileiras nos anos 50 ao mesmo tempo em que se afirma como identidade política em nível nacional. É o momento das “Ligas Camponesas”, quando a grande concentração de terras e a extrema desigualdade social se tornam mais evidentes com as mudanças verificadas nas relações de trabalho e aparecem como fundamentos da questão agrária brasileira. Até então, o camponês recebia denominações locais próprias conforme a sua história e sua região de origem, como: caipira em São Paulo, Minas Gerais e Goiás; caiçara no litoral paulista; colono ou caboclo no sul – dependendo de sua origem, se imigrante ou não.

tendo desaparecido praticamente todas as primárias frequentadas por menos de 21 alunos (BASTOS, 2016, p. 1).

Em outros países, a desativação de escolas rurais se faz presente, mesmo tendo uma forte resistência por parte das comunidades atingidas por este processo, demonstrando a não aceitação do deslocamento da população rural para o meio urbano.

De acordo com (WOODS, 2006), a racionalização das escolas rurais tem continuado a ser uma característica da política educacional em vários países, incluindo Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia, Irlanda, Alemanha, Suécia, Finlândia e Hungria (RIBCHESTER; EDWARDS, 1999; ROBINSON, 1990, citados por WOODS). Na França, mais de 1.400 comunidades rurais perderam suas escolas entre 1988 e 1994 (INSEE, 1998 citado por WOODS, 2006). Enquanto 415 pequenas escolas rurais foram fechadas nos Estados Unidos entre 1986-7 e 1993-4 (NCES, 1997 citado por WOODS, 2006), (VENDRAMINI, 2015, p. 10).

No local de estudo, o município de Dona Francisca, pode ser constatado, juntamente aos municípios circunvizinhos da Quarta Colônia, que a desativação da maior parte das escolas instaladas no campo foi opção do poder público. Assim, o transporte escolar foi a escolha realizada.

Aspectos legislativos na Educação do Campo

Caldart (2012) elenca características constituídas no decorrer da história dos povos camponeses voltados à educação. São características que buscam firmar as escolas no meio rural. Em vez de fechá-las, trata-se de mantê-las e dar significado, valor pedagógico e fomento para a comunidade, bem como ampliar a sua realização no campo. Entre elas, sistematizamos a que direciona a Educação do Campo dizendo que não é **para**, nem apenas **com**, mas, sim, **dos** camponeses, expressão legítima de uma Pedagogia do Oprimido; e a que combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania, ao território. É saliente reformar que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, mas da prática. Com relação às escolas, a autora cita:

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. 261).

Na conferência nacional por uma Educação Básica no Campo, promovida em nível nacional pelo MST, pela CNBB, pela UnB, pela UNESCO, e pelo UNICEF, afirmou-se que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele:

- No campo, estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.
- A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo.
- Os povos rurais têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, com o espaço, com o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Veiga (2002) tem buscado mostrar que o IBGE é um órgão que tem história e competência de maneira comprovada, utilizando-se das estatísticas, dos dados que se apresentam com a população brasileira, porém a metodologia que classifica onde se é rural e onde se é urbano no Brasil está bastante distante do que a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) entende como urbano e rural. Essa escolha tem feito com que sejam reconhecidos como urbanos quase todos os pequenos povoados. Veiga (2002, p. 111) cita:

Além do Brasil, só quatro países conservam essa divisão inframunicipal e administrativa entre espaços rural e urbano: El Salvador, Equador, Guatemala e República Dominicana. Os países mais avançados sempre preferiram utilizar patamares populacionais para identificar as unidades político-administrativas que deveriam ser consideradas urbanas ou rurais. E nas últimas décadas mostraram-se muito mais apropriados os métodos que cruzam esses patamares com critérios de localização e densidade demográfica. Esse movimento culminou com as sofisticadas classificações adotadas pelos EUA, França e OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

A classificação adotada pelo Brasil leva a deduzir que somos um país que tem certo afastamento, desprezo ao que está situado no campo, ambiente campesino. O autor Veiga (2002) coloca-nos que o exagerado índice informado pelo IBGE de que menos de 15% da população brasileira é rural é

contraposto, pela OCDE¹⁰ – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

As estatísticas oficiais brasileiras, como Veiga mostra, diferem dos conceitos modernos. Para o IBGE, o urbano é toda a sede municipal, independentemente do número de habitantes e das funções que esta aglomeração exerce efetivamente. É rural o espaço existente em torno deste núcleo. As políticas públicas tendem a desqualificar e anular a importância do rural. Em Dona Francisca, a área que abrange a cidade passaria a ser considerada como parcialmente urbana.

Abaixo, estão citadas as principais diretrizes legislativas que regulamentam as leis voltadas à Educação do Campo.

- Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96. Em particular o Art. 28, ao estabelecer que: “Na oferta da 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”.
- Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
- Resolução CNE/CEB n. 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.
- Resolução CNE/CEB, n. 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de

¹⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE é composta por economias com um elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano e são considerados países desenvolvidos. Teve origem em 1948 como a Organização para a Cooperação Econômica (OECE), liderada por Robert Marjolin da França, para ajudar a gerir o Plano Marshall para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, a sua filiação foi estendida a estados não europeus. Está sediada na França.

junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

No Art. 4º do Decreto 7.352, a União passa para os estados e municípios a responsabilidade da Educação do Campo, prestando apoio técnico e financeiro. O item V do mesmo artigo traz algo direcionado à construção, reforma e ampliação de escolas do campo. E, no item VI, aparece a oferta de transporte escolar. As prefeituras utilizam este incentivo (transporte escolar) e, em nome deste, fecham as escolas, enviando os estudantes para os centros urbanos.

Art. 4º. A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

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;

IX – oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

A intensa e veloz redução do número de escolas existentes no território rural não pode ser vista em separado do processo do êxodo rural, da concentração de renda dos grandes proprietários rurais, da proposta do agronegócio. Souza (2012) defendeu a tese intitulada: *As geografias das Escolas do Campo em Goiás: instrumento para valorização do território camponês*. O autor coloca um relevante estudo cartográfico, no qual, a partir da sobreposição de mapas em que se registram os territórios do avanço do agronegócio na região Centro-Oeste, “demonstra-se a fagocitose¹¹ das escolas rurais nos mesmos espaços, como o corolário da desterritorialização dos sujeitos camponeses pelo modelo hegemônico de organizar a agricultura baseada no agronegócio” (SOUZA, 2012). Ressalta, ainda, que essa realidade estende-se para todo o país. “Enfrentar o **fechamento das escolas do campo** implica, necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hege-

¹¹ A palavra fagocitose é usada no sentido de destruição, “fagócitos englobam e destroem partículas sólidas”, o agronegócio adquire as terras dos pequenos, médios agricultores, e estes passam a não ser mais camponeses.

mônico do capital, a saída está nas lutas por sua superação” (MOLINA, 2014, p. 157).

Na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, o Art. 1º estende o conceito de população residente no campo nas suas várias formas a **agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros** (grifo nosso). A Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002, traz que:

Art. 1º. Aprovar a estrutura curricular fixada no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo, modalidade Licenciatura, da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA.

Estamos buscando uma proximidade do humano à cultura, à educação, nem sempre compreendida pelas sociedades dos países que estão a engatinhar para um desenvolvimento mais integral, especialmente de suas crianças. Para dar suporte à fixação da territorialidade das escolas no campo e do campo, faz-se conveniente ter profissionais qualificados. Mais de 40 cursos de Licenciaturas do Campo foram implantados em todo o Brasil. De acordo com Molina (2014, p. 159):

A ampliação permanente de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pode ser tomada como uma importante vitória dos movimentos sociais se considerados os aspectos relativos à ampliação concreta da oferta de formação de educadores; a conquista dos fundos públicos do Estado para manutenção dessas graduações e institucionalização da Educação Superior em Alternância como forma permanente de garantir a oferta deste nível de ensino para os camponeses, com vestibulares anuais.

A reterritorialização vem se agregar ao conhecimento de causas envolvendo o campo de uma forma a constituir uma tomada de posição que venha demonstrar que a ocupação da terra tem a exigir comprometimento com esta de forma a exercer um poder que envolva justiça. São passos que exigem persistência, investimentos e continuidade nas ações, mesmo porque o agronegócio tende a dominar o mercado agrícola e concentrar a renda nas mãos de poucos proprietários (MOLINA, 2014, p. 160):

Da mesma maneira, o sentido da expansão da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade. Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantin-

do a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

Os desafios postos ao processo de ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo estão profundamente vinculados às escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que as estão cursando. Objetiva-se construir, junto à participação dos movimentos sociais nessas unidades educativas, de fato, Escolas do Campo, tal qual conceito construído pelo Movimento da Educação do Campo nestes últimos anos.

Os movimentos voltados ao campesinato foram sendo constituídos, momentos em evolução e outros mais no silêncio da noite num contínuo reflexionar e atuar. Haesbaert (2004) nos leva a interpretar que a territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, na igreja, na família, na escola, etc.; é o resultado e condição do processo de produção de cada território, de cada lugar; é o resultado e condição da dinâmica socioespacial. Desta forma, para Raffestin (1993), a territorialidade manifesta-se nas atividades diárias: na produção, troca e consumo; significa ligação, interação social; “é a *face vivida* da *face agida* do poder”; enfim, é multidimensional, com um caráter também econômico e cultural.

O reconquistar da territorialidade na Educação do Campo se manifesta nos mais diversos atos que estão sendo estabelecidos nos movimentos sociais, no retorno e na permanência de muitos jovens no campo por opção no que se apresenta, nos avanços e recuos dos movimentos pela conquista da terra, a exemplo do MST.

O município de Dona Francisca permanece com uma escola no Campo, localizada em um local de fácil acesso às várias comunidades que atende. A luta pela sua permanência é uma constante, pois, se não fosse essa luta, já estaria instituído o turno inverso (atividades complementares contraturno). Urge perguntar se o projeto político-pedagógico dessa escola articula-se ao proposto pela Educação do Campo que tanto se almeja.

Territorialização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes

A Comunidade do Trombudo recebeu imigrantes italianos e alemães, porém os filhos de descendentes da etnia alemã estudavam na Escola Evangélica e, posteriormente, na Escola Municipal Abílio Jaeger (desativada) que fica próximo à comunidade do Trombudo.

A única escola que permanece territorializada no campo de Dona Francisca é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes. Essa escola entrou em funcionamento por volta de 1940 e foi oficializada pelo Decreto Municipal n. 07/78, que data a criação a partir de 25 de maio de 1958. Sabe-se, no entanto, que, antes disso, ela era uma escola comunitária mantida pelos imigrantes e seus descendentes, principalmente italianos, e não foram encontrados registros documentais sobre essa época.

Quanto à média de matrículas, confirma-se que a escola mantinha um número mais elevado em relação às demais escolas do campo no município. No Registro Escolar Modelo 1 – 23 de junho de 1960, verifica-se que, em:

1961, eram 37 alunos;

1964, eram 46 alunos;

1976, eram 42 alunos.

O relato fornecido pela professora aposentada Irene Alaci Vendrúscolo, que ministrou aulas na Tiradentes atendendo os alunos até o 5º ano nos finais dos anos 70 e 80, conta que:

O primeiro prédio estava localizado ao lado do cemitério da comunidade do Trombudo; o segundo, ao lado da Casa de Comércio Cargnelutti; e o prédio atual, o 3º, no local atual da escola Tiradentes, que teve a primeira parte da construção oficializada no ano de 1969, sob o mandato do então prefeito Luiz Pachaly. A escola foi ampliada, e sua última ampliação se formalizou no ano de 2005.

A professora relata que chegou a dar aula na comunidade da Escola Abílio Jaeger, em que a maioria dos alunos era de origem alemã, e, na Tiradentes, a maioria era de origem italiana. Ambas as escolas localizavam-se na mesma comunidade e a população caracterizava-se pela miscigenação dos descendentes italianos e alemães com os afrodescendentes e indígenas, os quais, na sua maior percentagem, eram trabalhadores assalariados ou meeiros dos proprietários rurais.

Figura 6: Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes



Fonte: Trabalho de Campo (fev., 2015).

Atualmente, como se pode observar pela foto da fachada frontal da escola, ela apresenta uma estrutura adequada para receber os alunos: salas de aulas com carteiras novas, praça, calçadas, refeitório, banheiros, cozinha, secretaria, biblioteca e sala de informática. As dependências revelam que foram usados na construção da escola materiais de qualidade, assim como é bem feita a conservação e a manutenção. Existem painéis coloridos que atraem a atenção das crianças e de quem visita a escola.

A escola atende a educação infantil, pré-escola e ensino fundamental, anos iniciais. Segundo o censo de 2016, a escola possui: 5 salas de aula utilizadas, 8 funcionários, sala de diretoria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, pátio coberto e pátio descoberto. Também segundo dados do censo de 2016, a escola oferece alimentação escolar para os alunos, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à *internet*, banda larga; dispõe de computadores administrativos, computadores para alunos, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora.

Figura 7: Dados da Escola Tiradentes no ano de 2015 e 2017

Número de Matrículas 2015		Número de Turmas 2015	Total de Professores 2015	Demais Funcionários 2015
Edu. Inf. 4 e 5 anos	Ens. Fund.			
10	30	5	7	2

Número de Matrícula 2017 = 33 alunos

Pré A e B	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto a	Quinto
08 alunos	9 alunos	1 alunos	7 alunos	3 alunos	5 alunos

Número de Matrícula 2018 = 34 alunos

Pré A e B e Maternal	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto a	Quinto
08 alunos	3 alunos	9 alunos	2 alunos	6 alunos	5 alunos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (fev., 2015) e Direção da Escola Tiradentes (2017).

A figura acima revela que a escola possuía, em 2015, 40 alunos distribuídos em 5 turmas. Essas turmas eram atendidas por 7 professores e 2 funcionários. Em 2017, estão presentes 33 alunos. Um número significativo, que consiste na sustentabilidade para que a escola continue em funcionamento. Mesmo porque não será o número de crianças que determina a desativação de uma escola, pois a instituição com a comunidade escolar representam inclusive a identificação do local, o apego à terra de origem e culminam na territorialização dos moradores para permanecerem em seus locais.

No diálogo com a atual diretora e professora Sandra Maria Somavilla, da Escola Tiradentes, confirmou-se que, atualmente, são 4 professoras mais a professora diretora que trabalham na escola. Isto significa que há uma professora por turma de alunos. Tem mais a hora do conto, Informática e Educação Física, sendo que as três atividades são ministradas num único dia. Nas terças-feiras, os alunos, na parte da manhã, vão à cidade de Dona Francisca para aula de Judô na Escola Luís Barchet. Sobre o número de alunos, a diretora relata:

Na desativação das escolas próximas ao Trombudo, o número de alunos nos anos 90 chegou a ser de 105 por ano. Funcionava em dois turnos: um à

tarde, que era os da pré-escola e a 3ª série; à tarde e pela manhã, a 4ª e 5ª séries. Tenho registrado nos livros de matrícula que, em 2010, eram 55; em 2012, eram 60; em 2013, foram 52; em 2014, eram 51; em 2015, passou a ter 42; e, em 2016, são 33 estudantes. E a projeção para 2017 é em torno de 26 alunos.

Segundo relatos da diretora e demais professoras, as crianças que estudam na Tiradentes são educadas, atenciosas. É um local em que transcende o respeito pelo professor, o respeito pela criança. Entre as crianças, há motivação, mútua ajuda, e interesse pelo conteúdo, interesse em perguntar, em participar.

A cada ano, a turma, 5º ano, passa a se deslocar, todos os dias, para o centro urbano de Dona Francisca. O futuro parece destinar para os jovens que pretendem continuar uma “possibilidade” de reterritorialização ou o “limite” dessa política pública, que não permite que continuem seus estudos no campo em função de não priorizar o atendimento dessa população no lugar onde vivem.

Com relação à permanência dos moradores no local, a diretora da escola confirma que, em geral, os pais de alunos com propriedade de terras permanecem e os filhos saem e não voltam para a comunidade. Os que ficam concluíram o ensino médio e não deram continuidade. “Há um fator que está estabelecido aos arrendatários e agregados que vem para trabalhar nas lavouras de arroz, com alguns filhos, permanecem por um tempo na comunidade e, conseqüentemente, na escola e depois se mudam de lugar”.

Assim, há uma instabilidade na permanência de seus filhos na escola. Como exemplos, podemos citar que, em um ano, poderão ser oito (8) filhos de arrendatários ou agregados a frequentar a escola, mas, ao findar o contrato, mudam-se, e, com isso, diminui o número de alunos na escola.

No depoimento, a diretora foi enfática em afirmar que “os pais mostram-se bem articulados, batalham para manter a escola. Várias vezes impediram que se realizasse o turno inverso e mesmo a sua desativação”. A proposta do turno inverso era de ministrar aula em um turno na escola do centro urbano e, no outro, a escola Tiradentes ofereceria apenas atividades extracurriculares. “A escola só não fechou, porque a comunidade se agilizou e ‘calçou o pé’”.

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 res-

pensabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 07 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 de transporte (RIBEIRO, 2013, p. 186).

Indagada sobre a preparação dos professores com relação à Educação do Campo, a diretora Sandra relata:

Os professores não estão tendo cursos, preparação que trate sobre a Educação do Campo, a não ser a própria experiência de estar no campo, com ele conviver e os esforços de se inteirar neste processo. Mas, quanto à escola, vem material da **Escola Ativa**¹², muitos livros e, por ser do campo, a escola recebeu verbas maiores. Em 2013, estava prometido R\$ 28.000,00, mas veio a primeira parcela de R\$ 14.000,00 e a segunda parcela nunca apareceu.

O Plano Municipal de Educação de Dona Francisca/RS foi estruturado entre o período de dezembro de 2014 e junho de 2015. A comissão discutiu as metas e estratégias do Plano Nacional da Educação e adequou-as à realidade do município, buscando atender à demanda local (SMED, 2015). Entre os quesitos estabelecidos estão os que são dirigidos mais especificamente à população do campo e à educação do campo, que são:

Estratégias no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015):

2.10 Estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades (p. 51).

6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (p. 59).

7.26 Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários (p. 64).

¹² A Escola Ativa no Brasil – segundo o documento “Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa”, um grupo de técnicos da direção geral do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participar, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escola Nova – Escola Ativa”, desenhado por um grupo de educadores colombianos que, havia mais de 20 anos, atuava com classes multisseriadas daquele país (BRASIL, 2009, p 12-14). O programa está fundamentado no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo e no neoconstrutivismo (Piaget). Não atingiu o grau de reformulação com a Educação do Campo. Salienta-se que a origem do programa está sob o financiamento do Banco Mundial, no Governo do Fernando Henrique Cardoso, estendendo-se, além do Nordeste, para todas as regiões brasileiras.

Estratégias no Plano Municipal de Educação (SMED, 2015):

1.7 Manter o atendimento das populações do campo na educação infantil na faixa etária de 4 e 5 anos nas respectivas comunidades, atendendo às especificidades dessas comunidades (p. 20).

2.9 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades (p. 22).

4.2 Ampliar, ao longo deste PME, em colaboração com os entes federados salas de recursos multifuncionais e possibilitar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo (p. 25).

Meta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015):

8 Contribuir para elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (p. 66).

Meta no Plano Municipal de Educação (SMED, 2015):

02 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE (p. 22), (BRASIL, 2009, p 12-14).

Esses quesitos estão no Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e no Plano Municipal de Educação do Município de Dona Francisca, aprovado em 2015 pela Câmara de Vereadores, que se adaptou ao Nacional.

Nos diálogos com agentes da Secretaria da Educação, prefeito e vereador, percebe-se uma preocupação constante quanto à continuidade da escola. Muito se tem comentado em sua desativação, mas muito mais argumentos contundentes e concisos têm sido ouvidos na defesa de sua continuidade, com a manutenção do seu processo de territorialização. A secretária da educação, prefeito e vereador do município de Dona Francisca, em depoimento, têm a mesma opinião e declaram:

O município optou em manter a escola em ação integral no seu local. Mesmo porque a Tiradentes é uma escola bem equipada, um bom prédio, infraestrutura adequada ao sistema de ensino. Há um sistema de transporte escolar que atende a todos os alunos que frequentam este estabelecimento. Citam a localidade da Vila Alegre, interior de Dona Francisca em que, para a prefeitura, seria economicamente menos oneroso se os mesmos alunos desta fossem conduzidos ao meio urbano, porém estão frequentando a Tiradentes com o auxílio do transporte escolar.

Raffestin argumenta sobre retomar o poder pela base, por meio do cotidiano, e, sobretudo, recuperar uma malha territorial que possa permitir o exercício desse poder. Entende-se que a Escola do Campo, ao recuperar o seu poder de agente educacional, de processo de aprendizagem, eleva a concretude de continuar atuando através das ideias renovadoras, construtivas e conjugadas com a realidade que se vive.

Nas proximidades do Rio Trombudo, Serra Geral, há algo que faz qualquer caminhante se apaixonar pelo relevo, pelo local ao deparar-se com a sua peculiar geografia. Entre essa paisagem, está um paredão de pedras que se encontra na estrada que dá acesso à Escola Tiradentes. Dirigindo-se ao local para diálogo com o egresso da Escola Tiradentes, o autor desse texto deparou-se com o pai do informante, que estava “de lida com o abate de uma rês”, e na conversa, ministrava uma aula dos cortes, mostrando em detalhes a anatomia do animal. Juntamente com o egresso da Escola Tiradentes, Ronaldo Mazzone, residente e atuante na comunidade, este declara:

Pretendo ver meus futuros filhos estudando na Escola Tiradentes. Eu entendo que a ida para o meio urbano a fim de estudar ocasiona uma mudança do pensamento para o urbanismo. Não quero que a Escola Tiradentes feche e luto para que esta permaneça em ativa. Eu frequentei a escola nos anos de 1998 a 2003, o período em que o processo de desativação das escolas do campo se intensificava. Na minha turma, eram 11 alunos na primeira série, e finalizamos a quarta série com 10. Destes, 5 permaneceram no município, eu, o Jônas, Ireno, André, e as colegas todas se mudaram, duas para Faxinal do Soturno, 3 para Santa Maria e 1 para Santa Cruz. Elas cursaram o ensino superior, menos uma que permanece em Faxinal do Soturno. E os pais dos colegas permanecem aqui na comunidade. No ano de 2004, passamos a utilizar o transporte escolar e frequentar a Escola Estadual Maria Ilha Baisch no centro da nossa cidade.

O professor de Educação Física e vereador do município, Carlos Fantinell, segue a mesma linha de raciocínio anterior, buscando ressaltar que, na função de vereador:

Milito na permanência da Escola Tiradentes. Busco levar alunos para lá. A escola está localizada numa região estratégica do município. Esta sempre foi um elo de ligação para toda a comunidade. Pais que tiveram seus filhos concluintes nas séries oferecidas pela escola continuam vinculados, auxiliando, colaborando em todos os eventos e necessidades. Sinto que há dificuldade em permanecer no campo, porém, ultimamente, parece que há um repensar, um ativar para que os investimentos no campo retornem e retornem de forma mais elaborada, pensada e centrada.

Fica evidenciada, no diálogo estabelecido com professores da escola, com a comunidade, com o representante do setor da Prefeitura e da Câmara

ra de Vereadores e egressos, a necessidade da escola na territorialização desta comunidade. No entanto, a instabilidade que se apresenta nesta pesquisa demonstra a nítida temeridade de fechar o último marco da resistência no campo representado pela escola. No entanto, propaga-se a perspectiva de que manter uma escola no campo é “gasto”. Apresenta-se, aí, uma árdua tarefa para quem luta pela educação do campo no sentido de visualizar que o campo e a sua escola são um investimento.

Os governos estaduais, bem como os municipais, entendem que a garantia de educação básica se dá pelo direito ao acesso, mas queremos contrapor esse argumento no sentido de que é investimento manter as escolas no campo, tornando-se fundamental para o município de Dona Francisca a territorialização da Escola Tiradentes e, nela, a garantia de acesso.

CAPÍTULO 3

Desterritorialização das escolas no campo

A pesquisa esteve, nos itens anteriores, preocupada em demonstrar aspectos que conduzissem ao fato da desterritorialização das escolas no campo no Brasil, culminando num local específico que está demonstrado no município de Dona Francisca. Trouxemos, neste quarto item, um panorama da desterritorialização das escolas no Brasil, mostrando pensamentos de autores que argumentam, que propõem o contraditório em face de uma situação que está colocada em nível nacional e mesmo em alguns países do planeta.

E, na continuidade, estaremos enunciando o foco da pesquisa referente à desterritorialização das escolas no campo de Dona Francisca, trazendo as oito escolas desativadas.

A Geografia alcança neste fim de século a sua era de ouro, porque a geografia se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar (SANTOS, 2007, p. 9).

Este drama tem uma característica espelhada especialmente no êxodo rural. Um local onde existiam, segundo os entrevistados, comunidades com muita gente, casa de comércio, hotel, agricultura familiar camponesa produtiva, plantação de arroz, escolas em todas as comunidades, menos duas que ficavam bem vizinhas – Passo dos Röpke e Contorcida. Essas comunidades passam a conviver com as taperas das escolas e o transporte escolar.

Neste mesmo item, em sua parte final, buscamos prever o futuro, as perspectivas, os movimentos que lutam, batalham para dar ênfase à Educação do Campo, buscando oportunizar às crianças e à juventude o direito de

escolha em querer permanecer no campo. Há pessoas, movimentos, legislações, atitudes que buscam coibir a desativação de escolas e valorizar o que o campo nos proporciona.

Nildecoff (1993) recomenda trabalhar a geografia como meio de ajudar as crianças a obterem a compreensão do ser humano na íntegra, isto é, compreendê-lo em seu meio físico, biológico e cultural. Nidelfcoff faz uma tentativa de definir a geografia sob o prisma de duas vertentes. Por um lado, é vista como ciência, cujo objetivo é estudar as relações existentes entre pessoas que vivem em sociedade e o meio ambiente em que se encontram; por outro lado, ela é vista como a localização, descrição, explicação e comparação das paisagens e das atividades humanas na superfície do globo, onde realiza o processo da territorialização. Santos (2007) busca caracterizar o território como algo inerente ao ser humano, e Haesbaert (2004) entende este conceito inclusive aos animais, com suas peculiaridades. A geografia tem um papel importante na Educação do Campo no que constitui a compreensão do local.

Os educadores da disciplina de Geografia ou futuros educadores precisam, no decorrer das séries, construir um saber que possibilite à criança conhecer o local para o global. Nesse sentido, é possível compreender um determinado conteúdo a partir de todas as faces que ele pode nos oferecer e nós possamos explorar (DAL'ONGARO; MEURER; SCHIERMER, 2016, p. 68).

As escolas rurais trazem um contexto histórico relacionado ao tempo, ao espaço, ao território e à paisagem. No município em estudo, a paisagem foi sendo modificada, o espaço ocupado pelos seus habitantes e constituindo-se em poder territorializado. No entanto, o processo histórico em que o capitalismo atua nas dimensões tanto do campo quanto do urbano fez com que uma classe concentrasse o capital no poder de poucos, fazendo surgir os excluídos: peões, pequenos agricultores, povos indígenas, quilombolas, entre tantos outros (FERNANDES, 2014; RIBEIRO, 2013).

A partir da abolição da escravatura, em 1888, motivou-se a imigração de europeus para servirem, principalmente, de mão de obra aos cafeicultores e ocupar as terras do sul do Brasil. Posterior a isso, construíram as escolas no campo, com a necessidade de mão de obra mais qualificada para trabalhar. Após 1920, deu-se ênfase à educação rural, uma vez que algumas cidades chegavam a possuir um milhão de habitantes.

Geralmente, as escolas no meio rural estão próximas a uma igreja e a um salão comunitário, assim como das residências. Em Dona Francisca,

sucedeu-se, da mesma forma, tanto na Igreja Católica quanto na Evangélica de Confissão Luterana. A igreja representa a ligação com o simbólico dos moradores, com o supremo, com o sumo, constituindo-se como uma unidade na formação do território dos moradores circunvizinhos. Com essa representação, podemos entender que a Igreja e a escola representavam para as comunidades tradicionais, uma relação com o sagrado, e, também um espaço-tempo de encontro.

Na constituição de necessidade ou de algo que veio sendo instituído pelas circunstâncias criadas pela humanidade, Haesbaert (2004, p. 3) traz a concepção da relação da sociedade e seu vínculo com que vem sendo criado.

Enquanto “continuum” dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem sejam eles indivíduos, grupos sociais, o estado, empresas, instituições como a Igreja etc. As razões do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo. Controla-se uma “área geográfica”, ou seja, o “território”, visando atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos.

Os territórios foram e vão sendo construídos pelos sujeitos e organizam-se em sociedade. No caso das escolas em Dona Francisca, elas foram sendo construídas, pois a população residente naquele espaço sentia a necessidade desta instituição, pois estava comprovado que esta elevaria o nível de conhecimento, de aproximação entre eles, da alfabetização das crianças que verificavam um futuro com menos dificuldades do que os pais tinham vivenciado.

Para uma análise da desterritorialização das escolas em estudo, convém integrar a parte num todo do ocorrido para mostrar a desativação das escolas no Brasil. A figura a seguir mostra o período de 2003 a 2012, em que aproximadamente 30.000 escolas do campo foram fechadas. Nos últimos 27 anos, temos mais de 39.000 escolas fechadas. A década de 90 foi o período em que mais se fecharam escolas, de tal forma que, das 8 escolas municipais fechadas em Dona Francisca, 6 foram na década de 90, e mais uma estadual que estava localizava numa área considerada urbana. De acordo com os critérios da OCDE, o local seria considerado parcialmente urbano.

Figura 9: Fechamento de Escolas do Campo no Brasil – 2003-2012

ESTADOS	TOTAL DE ESCOLAS DO CAMPO		QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHADAS
	2003	2012	
Rondônia	1.780	630	1.150
Ceará	7.890	3.922	3.968
Goiás	1.146	600	546
Tocantins	1.340	707	633
Santa Catarina	2.569	1.464	1.105
Rio Grande do Sul	4.447	2.586	1.861
Espírito Santo	2.225	1.328	897
Paraná	2.313	1.554	759
São Paulo	2.167	1.458	709
Rio Grande do Norte	2.565	1.727	838
Piauí	5.793	3.924	1.869
Mato Grosso	1.326	900	426
Alagoas	2.504	1.709	795
Paraíba	4.410	3.055	1.355
Bahia	17.056	11.984	5.072
Minas Gerais	6.749	4.773	1.976
Sergipe	1.576	1.161	415
Rio de Janeiro	1.652	1.254	398
Pernambuco	6.447	4.895	1.552
Pará	10.353	8.329	2.024
Distrito Federal	93	78	15
Maranhão	10.578	9.550	1.028
Roraima	566	514	52
Acre	1.310	1.294	16
Amazonas	3.857	3.997	-140
Amapá	456	481	-25
Mato Grosso do Sul	160	238	-78
TOTAL	103.328	74.112	29.459

Fonte: Censo Escolar 2013 e 2012, MEC/INEP.

Dados apresentados pela Revista Forum (2015, p. 3) nos colocam que, entre 2002 e 2014, mais de 40,7 mil escolas do campo foram fechadas. Apenas em 2014, segundo análise do Censo Escolar produzida pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), 4 mil escolas do campo foram fechadas. A Bahia (872 unidades), o Maranhão (407) e o Piauí (377) lideraram o fechamento de escolas nas áreas rurais em 2014. Inclusive, fica evidente a necessidade de legislação para tratar do assunto, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a revista Forum e compartilhado aos que militam por uma Educação do Campo: “O país deve evitar e problematizar o fechamento de escolas”.

A revista indica que a população em idade escolar não tem diminuído na última década. Pelo contrário, com o crescimento populacional de mais de 20 milhões (2000-2010), a população em idade escolar aumentou, e, para atendê-la, seria necessário que houvesse um incremento de cerca de 20 mil escolas. O que se deu foi, justamente, o contrário.

Porém, em pesquisa apoiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, calcula-se que 36% da população brasileira é rural, diferentemente dos 16% apontados pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). De acordo com o levantamento, como só existe o conceito de urbano na legislação, a ruralidade acaba sendo definida por exclusão. Veiga (2002, p. 32) escreve em seu livro *Cidades Imaginárias*:

De um total de 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.387 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem evidentes centros urbanos regionais.

Quanto ao sistema ministrado nas escolas urbanas, os conteúdos estão voltados praticamente a esta realidade, mesmo que, em suas escolas, haja diversos alunos do meio rural. No diálogo constituído com a secretária de educação¹³ do município de Dona Francisca, ela coloca que “não há um plano que vincule o sistema de ensino à proposta da Educação do Campo”.

Veiga (2002, p. 32) nos faz lembrar que os municípios de menor dimensão populacional, na sua maioria, a exemplo de Dona Francisca, estão vinculados ao sistema agrário, como na comercialização de grãos, latifícios, frutas, verduras, fumo. Muitos dos habitantes residindo nas cidades

¹³ Entrevista concedida por Nilza Scapin. Entrevistador – o autor, Dona Francisca/RS. 19 set. 2016. Entrevista na íntegra encontra-se em posse do autor.

pequenas trabalham nas lavouras, bem como profissionais como veterinários e agrônomos, que residem no espaço urbano e prestam serviços nas comunidades rurais.

Muitos estudiosos procuram contornar esse obstáculo pelo uso de uma outra regra. Para efeitos analíticos, não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes. Por tal convenção, que vem sendo usada desde os anos 50, seria rural a população dos 4.024 municípios que tinham menos de 20 habitantes em 2000, o que por si só já derrubaria o grau de urbanização do Brasil para 70% (VEIGA, 2002, p. 32).

A população rural é, no mínimo, o dobro da apontada pelo IBGE. No sentido da característica espacial da Educação do Campo, percebe-se que um comprometimento bem maior deve ser realizado pelos governantes em conjunto com as redes de ensino municipais, estaduais e federais, universidades e Conselho Nacional de Educação, propondo formação inicial e continuada no magistério no campo.

Em cada estrada em que se passa, pelos campos, vê-se um prédio abandonado, deteriorando-se e não se veem crianças, professores, merendeiras e auxiliares. É um vazio que deixam as páginas amareladas, tristes, conduzindo-nos a um pensamento que leva a um deserto e faz-nos revelar a revolta.

Como filha de uma família numerosa de pequenos agricultores, vivemos e sentimos na pele, nas décadas de 1960, 1970, a degradação da agricultura familiar dando lugar à cultura extensiva da soja, com adubos químicos e outros venenos. Assistimos, sem visão crítica, venda e destruição de diversas propriedades rurais, de vizinhos próximos, que se mudava para as cidades, desabitando o espaço geográfico de nossa região, tão bonita, rica e produtiva, que alimentava tantas crianças que frequentavam conosco a escola (CAMINI, 2010, p. 53).

Ainda hoje, enfrentamos a desativação de muitas escolas. Uma disputa de território tanto material quanto imaterial. Material, pois está presente em todas as ordens do território. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio, sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Raffestin (1993) considera que o território se forma do espaço. É o resultado de ações conduzidas por um ator. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente, o ator territorializa o espaço. As Escolas do Campo representam um território em disputa.

O pedagogo brasileiro que atravessou fronteiras construiu paisagens imaginárias nos educadores, expandiu território do saber entre os mais necessitados, impulsiona-nos a buscar a revolta, a sermos revolucionários da

cultura e tece críticas contumazes ao sistema que ainda hoje é vigente. Freire (2005, p. 33) nos mostra as mazelas do poder econômico e político.

[...] por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar antes a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falas a generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores falsamente generosos têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Este oprimido que habitava o campo viu-se cercado por ideologias advindas de estruturas econômicas que iniciaram desde o tempo do feudalismo, ampliando-se na Revolução Francesa, na Revolução Industrial, e agora, pressionado pelas ofertas de emprego, pela caracterização dada ao camponês de “atrasado”, “colono”, deixa seu território e reterritorializa num espaço estranho. O resultado pode ser verificado na grande maioria da população brasileira empobrecida, de modo que a concentração de renda está nas mãos de menos de 20% da população.

Mariano e Sapelli (2014, p. 6), no quadro abaixo, mostram a dimensão das escolas rurais em queda, pois, em 2003, eram 103 mil escolas. Em 2013, são 74 mil. Em 2014 e 2016, o processo de desativação das escolas rurais continua presente. Um fator que chama atenção são as escolas com até 50 alunos: nas escolas rurais, estas representam mais de 56%. É notório que, no campo, a população ocupa um espaço maior e os vizinhos são distantes. Verificando sob a perspectiva econômica, as escolas parecem representar um custo financeiro em função dos poucos alunos. No entanto, educação é investimento. Além do mais, o camponês é produtor de alimentos, de matéria-prima para a indústria, entre outros produtos. Além disso, o campo não é só território de produção de produtos, mas também de cultura.

Para Fernandes (2014), da Cátedra UNESCO de Educação no Campo, o fechamento dessas escolas se deve ao avanço das grandes plantações, que reduz o número de trabalhadores no campo e a falta de investimento das prefeituras. Podemos acrescentar, não só das prefeituras, mas uma política nacional, dos estados, do governo federal, que visam à desapropriação do campo para que este invista nos produtos de exportações, que se dá basicamente na monocultura de alguns produtos como soja, algodão, cana-de-açúcar.

As terras, sendo possuídas por um pequeno grupo, desterritorializam um grande número de pequenos proprietários, trabalhadores rurais que de-

semprenham suas funções como parceiros, arrendatários ou mesmo empregados rurais. As florestas foram ceifadas e com elas o oxigênio, o gás puro deixado de produzir. Uma forma de violência que Freire (2005, p. 51) nos coloca:

Essa violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que vão se fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva, diria Fromm que, sem esta posse “perderiam El contacto com El mundo”. Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objeto do seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens mesmo o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.

Esta ansiedade de transformar tudo em posse leva ao acúmulo de capital, à concentração de renda, de modo a gerar trabalhadores que precisam da atividade laboral para simplesmente continuar vivos. Estes obtêm o necessário para este fim e batalham no intuito de conseguir o básico: alimentação, roupa, saúde pública. Algo como um instrumento que gera comunicação virtual, como televisão, rádio, celular, etc.

Freire (2005) cita Fromm (1967, p. 41), que revela o estado de inanição a que a grande massa é submetida.

El placer del dominio completo sobre outra persona (o sobre outra creatura animada), es la esencia impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el viver pierde una cualidade esencial de la vida: la libertad.

O fechamento de escolas rurais é, portanto, uma desterritorialização (que envolve uma reterritorialização). Haesbaert (2004) descreve que escolas que agregam os alunos das desativadas são as nucleadas (núcleos) em áreas rurais. Este fato gera uma reorganização espacial, uma concentração de escolas em poucas áreas rurais que são os núcleos do processo e, principalmente, uma concentração em áreas urbanas. Por outro lado, há uma expansão da oferta escolar urbana e das matrículas da população rural nestas escolas, viabilizada por meio do transporte escolar. Portanto, houve a desterritorialização da escola que fechou e a reterritorialização das crianças e adolescentes em outras escolas.

Farias (2014), ao considerar a desterritorialização da educação no campo no sudoeste do Paraná, afirma que o processo do fechar escola neste estado se deu em maior volume na década de 90. “Ao todo no Paraná foram mais de 3.500 escolas municipais cessadas na década de 90”. Este fato continuou nos anos seguintes. A autora considera ainda que muitas crian-

ças foram encaminhadas para escolas nas sedes dos municípios, isto é, em meio urbano, e poucas delas foram ao campo. Isso caracterizou a desterritorialização dessas escolas.

Ao investigar o município de Crissiumal/RS, Canepelle (2013) faz referência ao espaço desocupado pelas escolas do campo. Foram 47 escolas municipais fechadas no meio rural, sendo que, na década de 90, ocorreu o maior número de desativação, 22 escolas. “Existem quatro escolas ativas, sendo que destas uma é escola-núcleo que recebe educandos de outras escolas que foram desativadas”. Em 1992, foi implantada a primeira Casa Familiar Rural de Crissiumal no Estado do Rio Grande do Sul e a quarta implantada no Brasil. Posteriormente esta escola também foi fechada.

A Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim no estado do Espírito Santo, com aproximadamente 205.000 habitantes, divulga que a prefeitura elabora plano para desativar oito (8) a nove (9) escolas situadas no perímetro urbano: “A proposta é desativar estruturas que hoje atendem número muito baixo de estudantes e que não apresentam condições satisfatórias para o desenvolvimento do ensino”. As adequações na rede municipal devem gerar economia anual de mais de R\$ 3 milhões, com a redução de custos com pessoal, manutenção, contas de energia e água, entre outros (SEME, 2016, p. 1).

Outra notícia faz referência a São Paulo, que ameaça, sob protesto de estudantes, professores (as), servidores técnico-administrativos e comunidade, fechar escolas em plena capital, berço das escolas dos Jesuítas, sendo o estado mais populoso do país. A Revista Forum (2015, p. 3) coloca: “A proposta de reorganização de escolas no estado de São Paulo é mais um exemplo dessa lógica perversa que se espalha pelo Brasil.” Não foi debatida junto às comunidades escolares, tampouco com a comunidade educacional e com a sociedade paulista. Pela falta de critérios técnicos e de um documento público que justifique a medida, tudo indica que é uma ação orientada à redução de custos e de desresponsabilização do Estado com a oferta de matrículas, pressionando a transferência de responsabilidades aos municípios. E, da mesma forma, esta ideologia foi aplicada na década de 90 nos municípios do Brasil, entre eles, o de Dona Francisca.

Os municípios da Quarta Colônia seguiram a mesma sistemática de desterritorialização das escolas rurais. Como exemplo, citamos o município de Restinga Seca/RS, limite ao lado norte de Dona Francisca, por ter um número elevado de escolas desterritorializadas, bem como chama a atenção a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ricardo Mul-

ler, da Comunidade da Várzea do Meio, que se deu em 1913 e da E.M. de Ens. Fundamental João Bovolini na Comunidade de Pedregulho, que teve seu início em 1921, ambas desativadas. Ao todo, foram 56 escolas desterritorializadas, escolas com praticamente um século de existência que refletem a desterritorialização histórica no meio rural de nosso país. Como referência, citamos que a estimativa da população de Restinga Seca para o ano de 2016 era de 16.324 habitantes (IBGE, 2016). No ano de 2010, a população era de 14.850 habitantes. Em 1996, era de 16.553 habitantes.

A desterritorialização se estende em nível de organização dos governos e da sociedade defendendo a ideologia do estado mínimo, relegando a educação à redução de gastos, e o dinheiro arrecadado pelos impostos está subjugado a uma parcela da sociedade e a uma parcela do funcionalismo público. Educação e saúde parecem não ter significado de crescimento econômico, social, cultural para com as comunidades.

As escolas rurais em Dona Francisca/RS

Muitas casas, centros comunitários, serviram de local de ensino, de alfabetização antes da construção das escolas municipais e estaduais. A primeira escola foi fundada em 1882 pelo Senhor Mostardeiro, na época em que Dona Francisca ainda era vila.

Raffestin (1993, p. 184) nos orienta no sentido de que o território é algo com o qual as pessoas passam a conviver. Os fatores que servem para a desterritorialização estão em diversos interesses, mas o que se coloca como o fator predominante está voltado ao sistema do capital.

Defender a região, defender o local é talvez uma simples busca de sentido. Esse trunfo não deve mais ser recebido numa acepção filosófica ou psicológica, mas como uma questão referente à relação da sociedade para com os indivíduos, ao consentimento dos indivíduos em pertencer a tal sociedade. É a descoberta de que primeiro se pretende a um território lato sensu, para depois se pertencer a uma sociedade. Eis todo o problema da territorialidade.

Em Dona Francisca, a **população** estimada, segundo o IBGE (2008), era de 3.625 habitantes. Sua população é composta por pessoas de origem italiana, alemã, portuguesa e africana. Em 2010, era de uma população de 3.401 habitantes, e a população estimada em 2016 é de 3.352 (IBGE, 2010). Mesmo estando localizada em uma região central, há uma diminuição do número de pessoas que permanecem em seu local de origem, desterritoria-

lizando para outros locais, especialmente para os centros urbanos de maior população.

Entre o período de 1930 a 1960, o município teve nove (9) escolas construídas em seu meio rural. E a sua desterritorialização foi acontecendo de forma acelerada, acompanhando o êxodo rural e culminando no período de 1992 a 2008.

As comunidades constituíram suas escolas primeiramente em residência de quem era mais “letrado”, que estava disponível a ministrar aulas. Posteriormente, o Estado foi assumindo a sua responsabilidade em fornecer profissionais, local adequado, ou seja, uma escola, material didático, constituindo um panorama de muitas escolas no meio rural. Porém, esta constituição foi acompanhando o êxodo rural, foi migrando, especialmente, para os centros urbanos e a desterritorialização das escolas ocorreu de maneira vertiginosa.

Convém ressaltar que a Escola Estadual de Primeiro Grau Incompleto Gerd Pachaly, localizada no perímetro urbano na mesma estrada que dá acesso a Linha Ávila, Linha Grande, Trombudo, Formoso e demais localidades, foi desativada em 30/11/1994. Toda a documentação se encontra em Cachoeira do Sul, na 24ª Coordenaria Regional de Educação. O governo do Estado (RIO GRANDE DO SUL, (1998) estabeleceu o ato legislativo que pôs a desterritorialização da unidade escolar no perímetro urbano de Dona Francisca.

No município, havia a Escola São Carlos, administrada pelas Irmãs Palotinas. Em 1934, elas vieram da Itália e criaram a primeira Congregação da Ordem na América Latina, fundando a Escola São Carlos. Em 1984, a escola sofreu um incêndio, e não mais se ministraram aulas neste prédio, que fica no centro da cidade. Vale demonstrar que Dona Francisca/RS é um município em que a caracterização do meio urbano, segundo o IBGE, abrange em torno de 60% da população e 40% no meio rural. Groff e Meurer (2016, p. 6) citam:

Questionamentos, inclusive quanto ao critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em delimitar o meio urbano e rural. Muitos municípios pequenos que são praticamente rurais dependem da produção agrícola, inclusive advinda da agricultura familiar, historicamente do camponês, como uma fonte de arrecadação de renda para o próprio município, bem como muitos que vivem no meio urbano continuam trabalhando no meio rural num regime de economia familiar.

Estas duas escolas desativadas no meio urbano, tanto a estadual quanto a filantrópica, a das Irmãs Palotinas, atendiam estudantes oriundos do meio

rural nas décadas de cinquenta a noventa, período em que o município contava com uma população de 70% no campo.

A figura a seguir é fotografia daquilo que representou algo em que a educação era almejada, de forma que as instituições religiosas investiam no ensino em municípios com um número menor de habitantes. O prédio continua no centro da cidade, um patrimônio em ruínas, servindo para constituir uma paisagem alterada por sinistros à espera da reconstituição.

Figura 10: As Ruínas do Colégio São Carlos



Fonte: Trabalho de Campo (2016).

Segundo Fenker (2016, p. 378), “a escola São Carlos possuía internato e recebia alunos de todas as regiões do Estado. Foi uma instituição de renome, educou várias gerações”. Relata a autora que, desde a sua fundação, as Irmãs continuaram vindo de países como os Estados Unidos e Itália.

As escolas no campo em Dona Francisca/RS rumaram “às águas do Jacuí”

Buscaremos, neste item, trazer a data da desativação, o nome das escolas, comunidades em que se localizavam e tecer considerações a respei-

to da desterritorialização da educação no campo no município de Dona Francisca.

A figura abaixo traz a data da desativação das escolas no campo do município de Dona Francisca/RS em ordem cronológica. O intuito é a visualização do contexto pesquisado e deixar salientes os nomes, as datas, as localidades das escolas fechadas.

Figura 11: O ano de desativação das Escolas no Campo

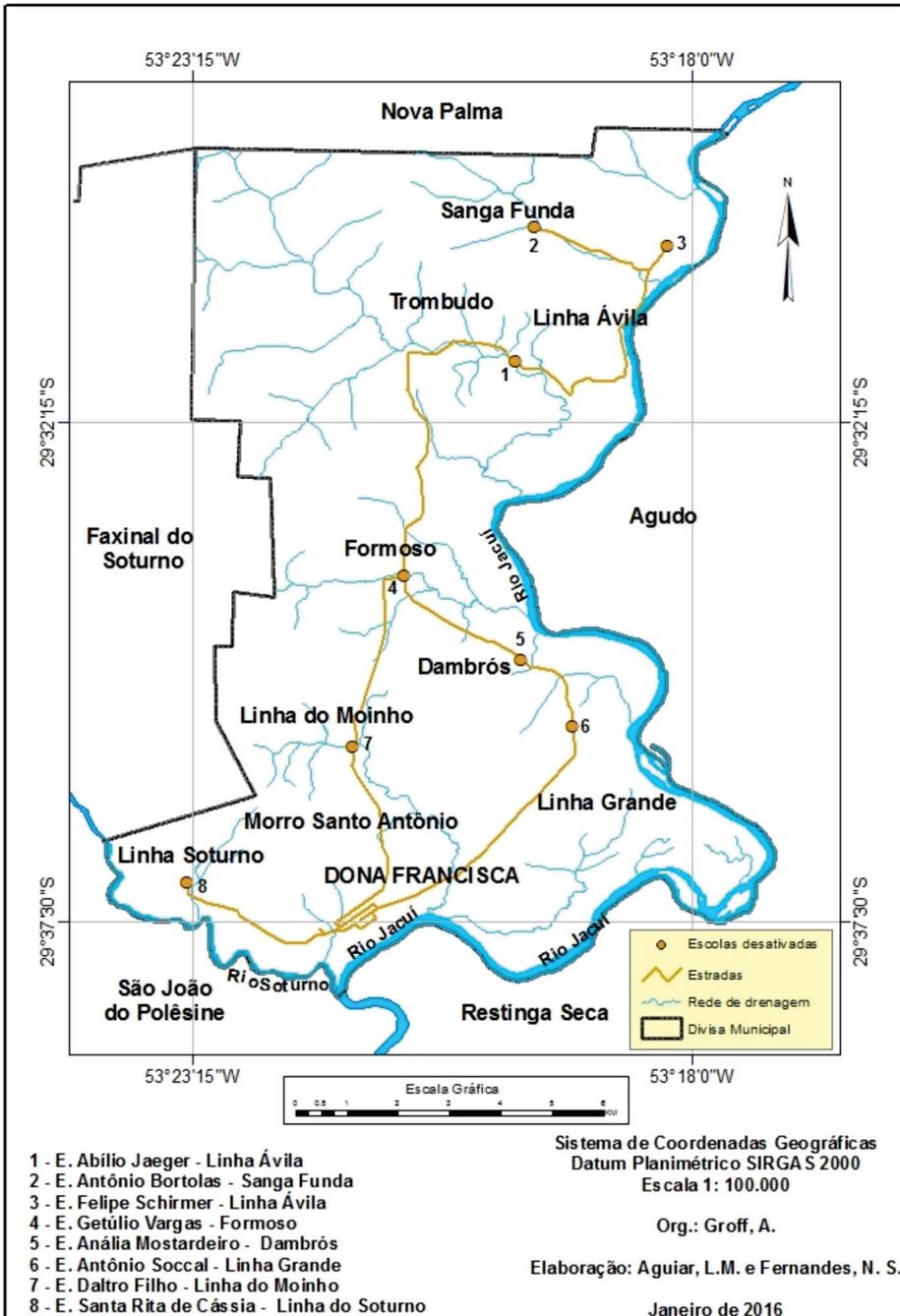
	Escolas Municipais	Data de desativação
1 ^a	Santa Rita de Cássia – Linha do Soturno;	21/04/1991
2 ^a	Antônio Bortolás – Sanga Funda	24/02/1994
3 ^a	Anália Mostardeiro – Dambrós;	21/03/1994
4 ^a	Felipe Schirmer – Linha Ávila	1º/03/1996
5 ^a	Daltro Filho – Linha do Moinho	20/12/1996
6 ^a	Abílio Jaeger – Trombudo	19/12/1997
7 ^a	Getúlio Vargas – Formoso	04/04/2005
8 ^a	Antônio Soccal – Linha Grande	19/12/2009

Fonte: Documentos junto à SMED de Dona Francisca.

Na Figura 12, a seguir, o mapa do município com seus limites traz a localização das escolas desterritorailizadas no campo do município de Dona Francisca, através do demonstrativo base de geografia, a cartografia. Junto a essas escolas encontra-se a Escola Tiradentes (Figura 6).

As escolas no meio rural desta época ofereciam, até 1972, do primeiro ao quinto ano. Após esta data, passaram a oferecer da primeira série à quarta série. A sequência de figuras abaixo estará elencando as escolas municipais desativadas. Em cada uma delas, é apresentado um gráfico, no qual consta a média de aluno por década de cada escola. O intuito é visualizar a paisagem que se mostra.

Figura 12: As oito escolas desativadas no Campo de Dona Francisca/RS



Aspectos formais (legais) da desativação

Santa Rita de Cássia

Parecer n. 578/98; Processo SE n. 105.862/19.00/97.1; Decreto n. 55, de 22 de dezembro de 1997.

Aprovado em sessão plenária de 17 de julho de 1998.

Antônio Bortolás

Parecer n. 841/2013; Processo SE n. 27.868/19.00/13.9.

Decreto municipal de extinção n. 009, de 25 de janeiro 1999.

Aprovado em sessão plenária de 23 de outubro de 2013.

Escola Municipal E. F. Incompleto Desativada: Anália Mostardeiro

Parecer n. 838/2013; Processo SE n. 54.555/19.00/13.1.

Decreto municipal de extinção da escola n. 009 de 25 de janeiro de 1999.

Escola Municipal Felipe Schirmer

Parecer n. 840/2013; Processo SE n. 27.869/19.00/13.1.

Aprovado em sessão plenária de 23 de outubro de 2013.

Escola Municipal Daltro Filho

Parecer n. 19/2014; Processo SE n. 55.465/19.00/13.2.

Escola Jaeger

Parecer n. 874/2013; Processo SE n. 54.557/19.00/13.7; Decreto municipal de desativação da escola n. 008, de 25 de janeiro de 1999.

Aprovado em sessão plenária de 6 de novembro de 2013.

Escola Municipal Getúlio Vargas

Parecer n. 843/2013; Processo SE n. 27.867/19.00/13.6; Decreto municipal de desativação da escola n. 38, de 6 de abril de 2005.

Aprovado em sessão plenária de 23 de outubro de 2013.

Escola Antônio Soccá – Núcleo desativado

Parecer n. 1.026/2016.

Em todos os pareceres, está descrita a **Lei Federal n. 9.503, de 1997 – Código de Trânsito Brasileiro** – quanto às exigências referentes aos veículos utilizados para o transporte escolar.

Os documentos de descrição das escolas como os registros escolares, cadernos de frequência e nota dos alunos encontram-se no arquivo da SMED/DF. A ordem utilizada na organização do material é a cronológica da desterritorialização, iniciando da primeira, 1992, até a última, 2009.

O confronto que envolve a ideologia que dificulta a permanência da criança na escola perto de sua residência dá-se por muitos motivos: êxodo rural em função da mecanização da agricultura a partir do agronegócio, inserção na perspectiva do consumismo e do individualismo, fazendo com que o camponês perca a capacidade de organização, de resistência, tornando-se um adepto das empresas e do sistema do capital.

Figura 13: Santa Rita de Cássia, primeira Escola Municipal desativada



Fonte: Trabalho de Campo (2015).

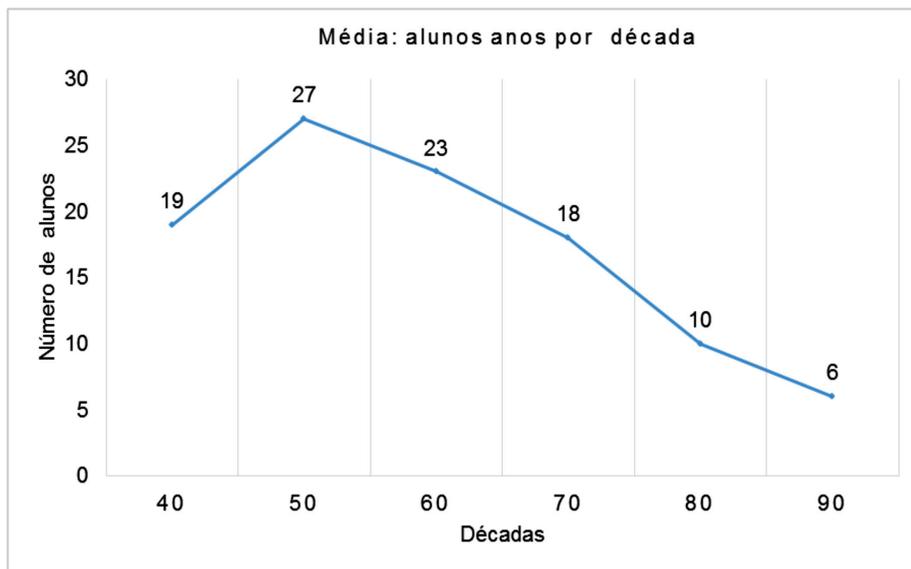
Escola Santa Rita: a escola está localizada na comunidade da Linha do Soturno, onde se assentou por muitos anos o palco do ensino em que professores, alunos e comunidade conviveram em harmonia com a aprendizagem. Fica próximo à divisa entre dois municípios: Dona Francisca e Faxinal do Soturno.

Teve início das atividades acadêmicas, constado no Decreto n. 07/78, na data de 1º de março de 1948. No entanto, o levantamento realizado em maio de 1987 sobre documentos existentes da escola diz que o “indicar mais antigo encontrado na escola é um livro de matrícula de 1946”. Este levantamento foi elaborado pela equipe da Prefeitura Municipal (SMED). No Início, chamava-se Grupo Escolar Olavo Bilac, que pertencia a Cachoeira do Sul e, a partir da emancipação de Faxinal do Soturno, passou a pertencer a este município e a denominar-se Escola Municipal Santa Rita de Cássia e, mais tarde, Escola Municipal de Primeiro Grau Incompleto Santa Rita de Cássia, passando a pertencer ao município de Dona Francisca/RS. Foi a primeira escola a sofrer o processo completo da desterritorialização.

Os estudantes da Linha do Soturno, juntamente aos da Escola Daltro Filho, da Comunidade da Linha do Moinho, passaram a frequentar a Escola Municipal de Primeiro Grau Antônio Luiz Barchet no perímetro urbano do município.

O Gráfico a seguir, Figura 14, mostra-nos a média de matrículas por década de atividades escolar.

Figura 14: Média aluno/ano por década da Escola Santa Rita



Fonte: arquivos da SMED de Dona Francisca/RS.

Na década de 40, foram computados dois anos – 48 e 49 – e, nos anos 90, também dois anos de atividades – 90 e 91. Em março de 92, as crianças passaram a ser conduzidas para o centro urbano por meio do transporte escolar. A década de 50 foi o período de maior número de matrículas. A linha azul mostra as matrículas efetuadas junto à escola, que vieram diminuindo e, conseqüentemente, acompanhando a “modernização na agricultura”, em que a mão de obra já não mais era conveniente. Então, restava a migração para outros locais, a fim de buscar emprego, sobrevivência.

A figura a seguir caracteriza a utilização atual do prédio, em que são realizadas manifestações religiosas, bem como acontecem as festas da comunidade, continuando a ser utilizado para reuniões, palestras e eventos.

Figura 15: Capela, centro comunitário e lembrança no quadro verde



Fonte: Trabalho de Campo (dez., 2015). Org.: Groff e Meuer (2016).

A foto busca demonstrar a ocupação deste espaço, que passa a ser constituído de uma nova finalidade. Desterritorializa-se uma escola e, com ela, os estudantes são conduzidos ao meio urbano. Farias (2013), Fernandes (2002) e Ribeiro (2013), todos delineiam sobre o drama que se passa com as atividades cessadas nas atividades escolares no campo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Bortolás teve o início das atividades escolares em 1958 (Registro presente na SMED). Pertencia a Faxinal do Soturno – o primeiro nome foi Grupo Escolar Cond’Eu. A partir de 1965, passou a denominar-se Antônio Bortolás. Daí então passou a pertencer a Dona Francisca. A comunidade em que se localiza o prédio da escola, **hoje abandonada**, denomina-se Sanga Funda, um dos locais mais montanhosos do município de Dona Francisca.

Figura 16: Antônio Bortolás – Solitária junto às montanhas



Fonte: Trabalho de Campo (dez, 2015) Org.: Groff e Meurer (2016).

Escola Antônio Bortolás: Os alunos desta escola, juntamente aos da Escola Felipe Schirmer e Abílio Jaeger, foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes, que passou a exercer a função de escola-núcleo. A distância da Escola Antônio Bortolás é de 10 km da Escola Tiradentes, sendo a estrada de chão com muitas descidas e subidas, dificultando o transporte escolar.

Sponchiado (1996, p. 287) traz a data de 1965 para a construção da igreja e do novo prédio da escola e descreve as características do relevo, que seria próprio para agricultura. Em visita a campo, constata-se que as terras são montanhosas, mas que foi útil para os agricultores. O plantio de fumo é o que mais aparece nas poucas casas que existem.

Pe. Luizinho, em consonância com o moradores de Sanga Funda, que continuavam isolados por mais de 7 Km da Capela do Trombudo, em julho de 1965, interessou em construir uma Capela “onde com alguns chefes de família, escolheram o lugar para a construção, lote 65 de Antônio Bortolaz (Bortolás) que prontificou-se em doá-lo. E ao lado da mesma o Município de Dona Francisca construiu belo edifício escolar”. Padre enfatiza que: “as famílias estão aumentando, com efeito do melhor aproveitamento técnico da terra e a melhor da infraestrutura, com capela, salão, campo de esporte, estrada, **escola**, luz elétrica”.

Em homenagem ao doador do terreno é que foi dado o nome do novo prédio construído. Uma infraestrutura adequada, mesmo estando em um lugar entre os morros, riacho e floresta. A escola representava uma conquista que elevava a comunidade a uma maior aproximação com o poder público e a satisfação de ter os filhos estudando próximo de suas casas, além de contar com a presença de professores na comunidade.

Figura 17: Saudade do parquinho na simpatia da Adelaide Kilian (falecida, 2016)



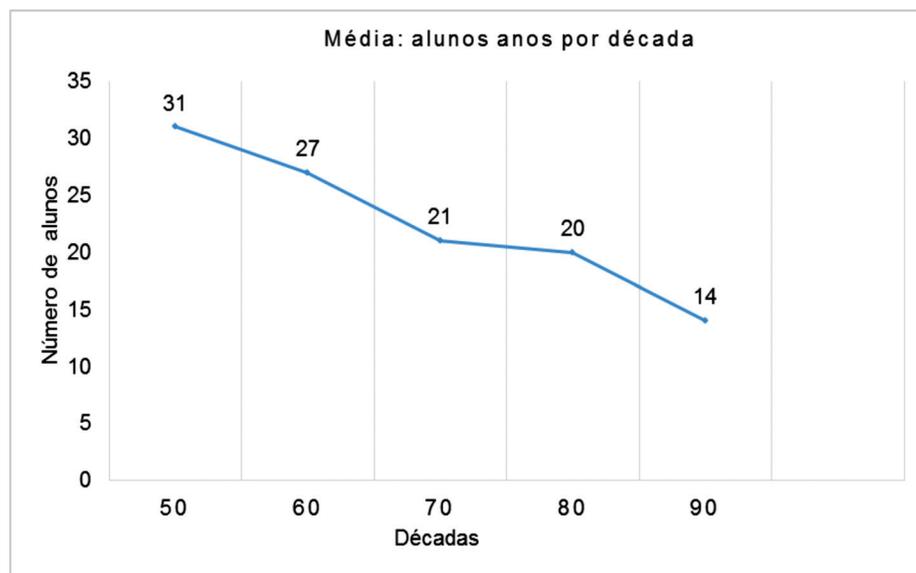
Fonte: Trabalho de Campo (mar., 2016).

A figura acima perfaz, para as crianças, algo que, no imaginário e mesmo na realidade, constitui o mundo do brincar. E o olhar terno da senhora Adelaide Kilian, com 95 anos, que sempre esteve vizinha à escola. Sua residência era praticamente junto à escola, numa distância de 90 metros. Assim, ela acolhia as professoras em sua residência, participava dos trabalhos da escola e da igreja. Viu as crianças crescer e migrar, viu a ausência das carteiras que deixou as duas salas de aula vazias. Faleceu em 2017, e ficou a memória imortal de uma senhora apaixonada pela comunidade.

Na década de 90, quando fechada a escola, havia, em média, 14 matrículas por ano, conforme gráfico abaixo. A desterritorialização da escola conduz a pensar, pelo modo do sistema da redução máxima de custo, que é impossível manter uma escola em funcionamento com um número reduzido de alunos, mas não é, pois o mundo tem dinheiro, tem recursos para ostentar riquezas, luxo, propiciar a concentração de renda. Então, por que

razões não consegue manter um instituto que visa a educar crianças e que, além disso, são de uma população que produz alimentos?

Figura 18: Média de alunos por década na Escola Antônio Bortolás



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

Na década de 50, o espaço era ocupado por um número significativo de crianças que frequentavam a instituição. “Antônio Bortolás tinha duas professoras até 1993, quando, então, uma foi transferida para a Escola Antônio Soccal, sendo este um dos motivos alegados no parecer que decretou a sua desativação”. Esse depoimento foi relatado pela professora e diretora Sandra Maria Somavilla, da Escola Tiradentes, que também ministrou aulas na Bortolás em 1992 e 1993.

A Escola Anália Mostardeiro passou a efetuar as atividades de ensino em 19 de março de 1969 (Decreto n. 07/78). No início, denominava-se Escola Cerro dos Dambrós. Em 1972, passou a denominar-se Anália Mostardeiro. A sua localização está centrada na comunidade Cerro dos Dambrós.

Os alunos da Anália Mostardeiro juntamente aos da Escola Getúlio Vargas foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Soccal, que, então, constituía-se em uma escola-núcleo.

Na ata de opção pela não desativação da escola, refere-se que:

Aos quatro dias do mês de março de mil novecentos e noventa e quatro na Escola Municipal de 1º grau Incompleto Anália Mostardeiro localizada no Cerro Dambrós, município de Dona Francisca, realizou-se uma reunião com a presença do Senhor Secretário Municipal de Educação, Conselheiros Municipais de Educação e pais de alunos para tratar da transferência dos alunos e professora desta escola para a Escola Municipal de 1º grau Incompleto Antônio Soccal. Após a exposição do Sr. Secretário, os pais optaram pela não transferência dos alunos e professores para a escola acima referida, [...]

Já na Ata n. 01/1994 de “vinte e um dia do mês de março de mil novecentos e noventa e quatro, foi desativada a escola Municipal de 1º Grau Incompleto Anália Mostardeiro”. Uma ata feita posterior àquela em que os pais optaram pela não transferência de alunos e professora para outra escola. Não se levou em consideração a vontade da comunidade, e prevaleceu a força do decreto.

Figura 20: Escola Municipal E. F. Incompleto desativada: Anália Mostardeiro



Fonte: Trabalho de Campo (março, 2015).

Destaca-se o diálogo na casa da professora aposentada Sueli Iraci Weirich Stieller, ao lado de seu esposo, ambos conhecedores do passado e do presente do município, naturais deste. Ela sempre esteve à frente do aluno, primeiro, na Anália Mostardeiro e, concomitantemente e posteriormente, na Escola Estadual Maria Ilha Baisch.

“Iniciei minha carreira de magistério trabalhando na escola Dom Pedro II, que mais tarde denominou-se Escola Antônio Soccal. Nos anos de 1968, 1969 e seguintes, transferida da Soccal, passei a lecionar em uma

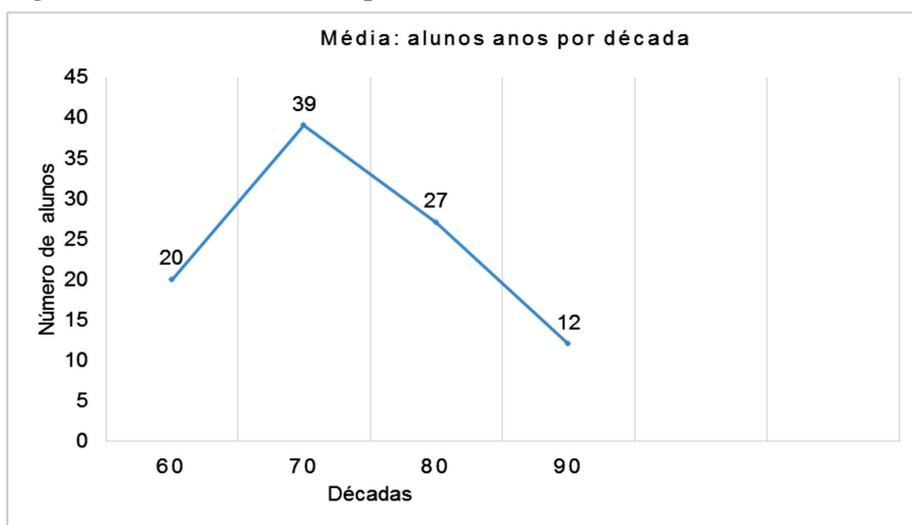
casa de moradia cedida para as aulas, no Cerro dos Dambrós, denominada Escola dos Dambrós. No Prefeito Luiz Pachally, foi construído, nesta comunidade, uma escola de madeira em que o nome passou a ser Anália Mostardeiro, não havia luz elétrica, e nos anos de 1972 foi ofertado o MOBRAL e Educação Integral no turno da noite e que utilizava-se do Liquefido, lâmpada a gás para deixar o ambiente mais claro e com um pouco mais de condições para a escrita e a leitura. Eu ministrava as aulas de dia e à noite. Com o aumento da população escolar, sentiu-se a necessidade de uma escola maior, então foi feito o prédio de alvenaria que ainda permanece, porém com outra finalidade.”

No diálogo com a professora que muitos anos ministrou aulas nesta comunidade, ela relata que “os membros da comunidade ficaram satisfeitos, pois os filhos precisam levantar muito cedo. E resta o vazio, ver a escola fechada onde tantos sonhos foram projetados e realizados”.

A atual utilização do prédio é o beneficiamento de arroz orgânico. Em março de 1999, na gestão do então Governador do Estado do RS, o senhor Olívio Dutra, em parceria com a prefeitura, buscou-se implantar junto à escola a instalação de uma agroindústria na produção de açúcar mascavo, a qual não perdurou por muitos anos.

Observa-se no gráfico a seguir (Figura 21), nos anos 70, que o número de alunos aumentou significativamente em face ao MOBRAL e à Educação Integral, que, mais tarde, foi denominada Supletivo.

Figura 21: Média de Alunos por década na Anália Mostardeiro



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

Parece ser um gráfico que representa pouco tempo, mas, na soma, são praticamente 40 anos em ação da estrutura que integrava a comunidade dos Dambrós em torno de seus filhos no intuito do aprendizado.

A professora Sueli nos relata que, nos anos 70, a escola servia, à noite, para ministrar o MOBRAL¹⁴ (Movimento Brasileiro de Alfabetização): “Eu fui professora e o MOBRAL acontecia à noite. Como não tinha luz, usávamos o liquinho a gás”.

A Escola Felipe Schirmer, prédio localizado na Linha Ávila, foi reconstruído como salão comunitário, o que utilizou parte da antiga construção. Iniciou as atividades em 1906 (SPONCHIADO, 1996, p. 208) e o Decreto n. 07/78 regulamentou sua criação a partir de 17 de março de 1969. Essa constitui uma das escolas mais antigas na redondeza de que se tem registro. Neste local, a imigração, especialmente alemã, teve seu início e sua constituição na nova pátria. Esteve territorializada por um longo período, e sua desconstituição deu-se num curto espaço de tempo.

Em março de 1906, segundo relato de Sponchiado (1996), Felipe Schirmer é nomeado professor do Estado, matriculando 25 alunos. Dava aula em sua residência, no lote 40. Neste tempo, a maior parte da Linha Ávila pertencia ao município de Júlio de Castilho e posteriormente após a Emancipação de Dona Francisca passou a fazer parte deste território. A nível religioso desta comunidade, em 1921, se torna Comunidade Evangélica da Linha Ávila, destacando-se do Formoso, mas sempre sob a tutela da Paróquia Evangélica de Agudo (SPONCHIADO, 1996, p. 280).

¹⁴ A criação do MOBRAL, durante a ditadura, é considerada como uma resposta ao método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire, que se tornara *persona non grata* ao regime. De todo modo, o método de alfabetização usado pelo MOBRAL era fortemente influenciado pelo Método Paulo Freire, utilizando-se, por exemplo, do conceito de “palavra geradora”. A diferença é que o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos, enquanto, no MOBRAL, as palavras eram definidas por tecnoburocratas (wikipedia.org, 2016).

Figura 22: Escola Felipe Schirmer: atualmente Salão Comunitário



Fonte: Trabalho de Campo (março, 2015).

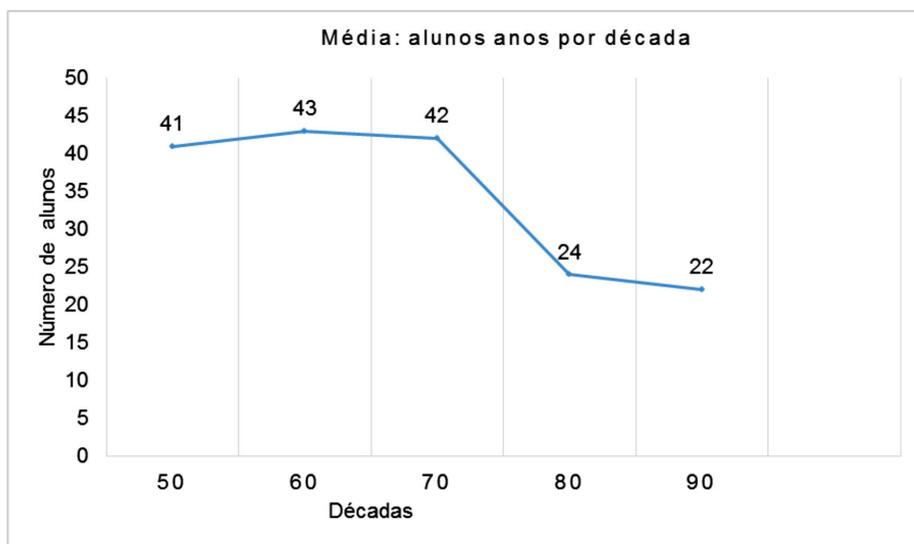
Em um diálogo do pesquisador em que não se percebia o tempo passar, depois de vários encontros, com um senhor de 72 anos, nascido em 1944, em sua residência, na comunidade da Linha Ávila, junto às montanhas e à harmonia das águas do rio Jacuí, as quais nos acolhiam e forneciam o palco para o grande espetáculo de nossas memórias, especialmente do entrevistado. Os autores que militam na Geografia buscam associar a História com a Geografia e outras ciências, tal como a Biologia citando Darwin; Ratzel (1990, p. 89), ao mencionar Karl Ritter, conjuga que “a ciência geográfica não pode desprezar o elemento histórico, se pretende ser verdadeiramente um estudo do território [...]”.

Antes do último prédio da Escola Felipe Schirmer, Seu Élio Henning conta que houve três outros locais em que foram ministradas aulas: 1) um deles era atrás do salão comunitário, lado leste, tomando como referência o atual prédio do salão comunitário, bem no alto; 2) outro local foi próximo ao antigo casarão, ao sul do salão, onde Seu Élio residia; 3) posteriormente, houve o deslocamento da escola para o Caemborá (atualmente pertencente ao município de Nova Palma). Aqui, o Senhor Élio ia estudar, iniciando a frequentar a escola no ano de 1951, recorda e narra com toda a vivacidade, e como se fosse um ato presente, o falecimento do Presidente Getúlio Vargas, e lembra que foram estabelecidos três dias de luto em todo o país, inclusive na comunidade da Linha Ávila e Caemborá. O Seu Élio, mais uns seis ou sete colegas, iam a cavalo, a pé, do jeito que dava para a escola enquanto ela estava ali. Eram em torno de 54 colegas. Nas primeiras casas que serviam de escolas, tiveram o professor Felipe Schirmer e, depois, o

professor Benjamin Colling. Este ministrou aula alguns anos e, posteriormente, foi residir em Cachoeira do Sul. Salienta que os custos investidos com o professor, merenda, material, móveis, prédio, livros para a biblioteca eram por conta da comunidade.

Segue o gráfico estabelecendo uma média aproximada, por década, dos alunos que frequentaram a escola. O objetivo é verificar a aproximação mais confiável.

Figura 23: Média de alunos por década na Escola Felipe Schirmer



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

Os dados são relativos à década de 50, porém, anteriormente a esta data, as aulas eram ministradas nas casas citadas pelo Senhor Élio. Porém, os documentos não foram encontrados, tendo em vista que muitos foram queimados, quando da perseguição aos alemães e italianos que falavam o respectivo idioma, em decorrência da Segunda Guerra Mundial.

Escola Daltro Filho, localizada na Linha do Moinho, com início das atividades em 1946, ano de sua inauguração, dados encontrados no Registro Escolar – Frequência Diária (modelo I e II). O Decreto 07/78 regulamentou sua criação a partir de 22 de abril de 1958.

Aos vinte e oito do mês de fevereiro de mil novecentos e noventa e sete tendo por local a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Daltro Filho e contando com a presença da Secretária Municipal de Educação. Superviso-

ras e membro, membros e pais da comunidade da Linha do Moinho foi colocado o problema da redução de alunos da escola, total de sete de 1ª e 2ª série e uma professora. Os membros do conselho enfatizaram a qualidade de atendimento oferecido na escola da sede, Escola Municipal Antônio Luiz Barchet e da facilidade oferecida pelo serviço do transporte escolar. Os mais interessados, os pais, concordaram com a desativação da escola...” (Ata de desativação da Escola Daltro Filho – Ata n. 19/97)

Figura 24: Prédio da Escola Daltro Filho – A criança rememora

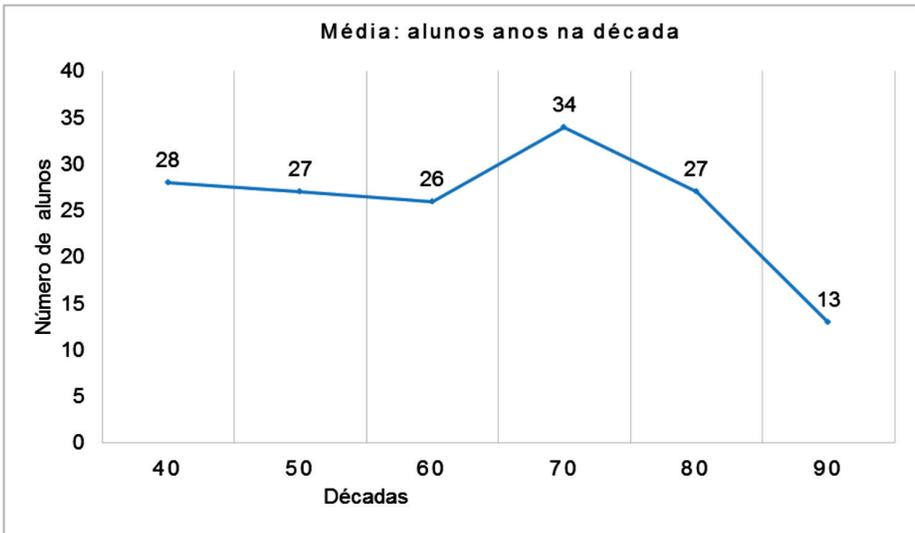


Fonte: Trabalho de Campo (mar., 2015).

O prédio chegou a ter uma agroindústria de compotas, mesmo período da agroindústria de açúcar mascavo que fora instalada na Escola Anália Mostardeiro, ambas desativadas.

O gráfico a seguir, Figura 25, busca demonstrar a frequência escolar que ocorria na Linha do Moinho, uma comunidade próxima ao perímetro urbano, a qual pode ser observada pelo declínio da linha azul no gráfico.

Figura 25: Média de matrículas na Escola Daltro Filho



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

No período de 1946 a 1961, todos os dados referentes a matrícula, profissão e religião dos pais foram escritos a mão, com um detalhe, a letra é rigorosamente desenhada, legível, constantes no Registro Escolar – Frequência Diária (modelo I e II), Convênio de Estatística Educacional de 1931. Consta, neste registro, que todos os pais eram agricultores, e as mães, domésticas. Os dados revelam que os pais eram, em sua totalidade, católicos. O grau de instrução dos pais: alfabetizados ou analfabetos.

Em uma manhã de clima agradável, em diálogo com o prefeito de Dona Francisca/RS, Saul Antônio Dal Forno Reck, no gabinete da prefeitura, ele, calmamente, relembra o tempo em que frequentava a Escola Estadual Gerd Pachaly e narra:

No passado, o município ocupava duas escolas: Anália Mostardeiro, com a fabricação de açúcar mascavo, e a Daltro Filho, com uma indústria de conserva de compotas. As duas foram, com o tempo, desativadas por falta de interesse e de repasse de verbas do governo estadual e federal. O projeto da prefeitura está voltado à motivação ao homem do campo porque Dona Francisca tem sua economia voltada ao setor primário, como arroz, fumo, milho, gado leiteiro, etc.

“Toda a rede revela, da mesma forma, que as tessituras e a implantação dos pontos, certo domínio do espaço, um domínio do quadro espaço-temporal, na realidade” (RAFFESTIN, 1993, p. 158). Redes de escolas fo-

ram se constituindo no meio rural num período em que este tinha uma porcentagem grande de habitantes. E a desconstituição destas redes escolares marca a constituição de outra rede interligada com o mesmo ramo de produção, mas com denominação diferente, ou seja, o agronegócio, em que, no entanto, a finalidade é a concentração do capital, seja ele constituído de terras ou máquinas para um grupo que representa a minoria da população. Este fator vem acontecendo em todo o país.

Peripolli e Zoia (2011, p. 199) fundamentam a desterritorialização das escolas de maneira que nos faz envolver com um problema que afeta toda a sociedade.

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado da realidade e/ou das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras “cercas” nesse novo cenário que vem se produzindo no campo, o de campo sem gente, sem escola; o campo do vazio camponês.

A esperança é o ativar dos movimentos, dos camponeses, da população, para buscar uma qualidade de vida mais adequada, justa, e sentir que as escolas fazem parte do cenário do desenvolvimento de nossas percepções, de nossa libertação.

Escola Abílio Jaeger, localizada na Linha Ávila (próximo ao Trombudo). O registro encontrado nos conta sobre a funcionalidade em 1930, quando se denominava Escola Evangélica do Trombudo. O Decreto n. 07/78 regulamenta sua criação como escola municipal a partir de 2 de março de 1961. No final da década de 70, recebeu o nome de Abílio Jaeger.

O nome Abílio Jaeger foi homenagem ao morador bastante atuante na comunidade, o qual fez parte várias vezes da diretoria da Escola Evangélica de Trombudo. Agricultor, “iniciou seus estudos na antiga Escola Evangélica de Trombudo, onde fez seus estudos primários, completando o curso ginásial no Município de Agudo. Foi vice-prefeito de Dona Francisca/RS. Veio a falecer em 30 de novembro de 1975” (Folha única, datada de 3 de março de 1985, sem autoria, registro junto à SMED de Dona Francisca).

Figura 26: Escola desterritorializada: Abílio Jaeger



Fonte: Trabalho de Campo (mar., 2015).

A territorialidade está condicionada a normas culturais, sociais, que variam de uma sociedade a outra, de um período a outro. Esta comunidade, Trombudo, constituiu-se num período posterior à chegada dos imigrantes alemães, italianos; descendentes afro-brasileiros e indígenas que, na maioria das vezes, exerciam trabalho como peões, assalariados, serviços, refletindo o vivido em toda a sua abrangência cultural, política, econômica e social.

A figura a seguir revela o quadro das escolas desativadas, o abandono, o quadro que foi verde, o teto, o assoalho em agonia, sumindo com a neblina do Jacuí que passa triste recordando as crianças, os professores que muito o atravessavam de barca para ali estudarem e no verão se banhavam, e muito brincavam.

Figura 27: Restaram os escombros – Quadro que foi verde

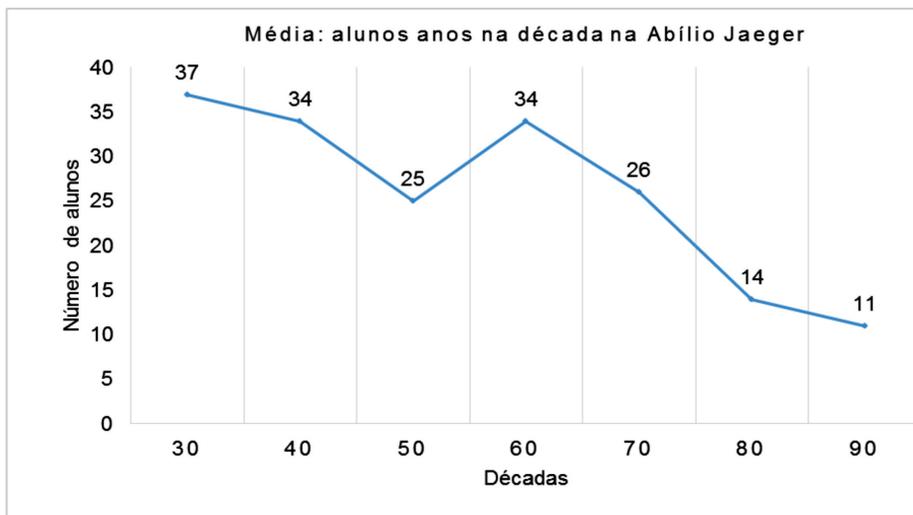


Fonte: Trabalho de Campo (mar., 2015).

A figura a seguir faz referência à média das matrículas em cada década. O início como registro está voltado à década de 30, que foi um período em que se configurava uma média significativa de matrículas, porém seguiu o caminho determinado pelo sistema capitalista, que objetiva a urbanização com o envio da população para as cidades.

Este espaço foi constituído, marcado por um sistema que passou a dominar a economia e a própria educação. Os moradores passaram, juntamente com as escolas, a ser desterritorializados. A alteração do espaço geográfico constitui-se numa paisagem que agora são “escombros”.

Figura 28: Mostra da desterritorialização de gerações



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

Registro Escolar – Frequência diária modelo (I e II). Convênio de Estatística Educacional de 1931. Anterior à data da encampação do município, traz diversas informações a respeito da matrícula, dos pais, da profissão e da religião. Em um longo período de conversa com uma senhora, agricultora, aposentada, Carmosinda Severo Alves, que tinha 4 irmãs e 6 irmãos, contemplando o horizonte da janela, agraciados por um fogão a lenha, ela narra:

Filhos de brasileiros, os que trabalhavam como peão nas lavouras de arroz, frequentavam a escola, porém estes nem sempre podiam ir à escola face à necessidade de trabalhar junto aos familiares. Lembro que o professor se chamava Hugo Ulmann e que a esposa dele, Erta Ulmann, oferecia atividades de bordados e crochê. Mas, com ar de tristeza, declaro que, em três anos que fui matriculada na escola evangélica, frequentei em média 15 dias por ano. Não conseguindo, assim, nem aprender a escrever o meu próprio nome. Ficava em casa cuidando dos irmãos mais novos, enquanto os mais velhos iam trabalhar.

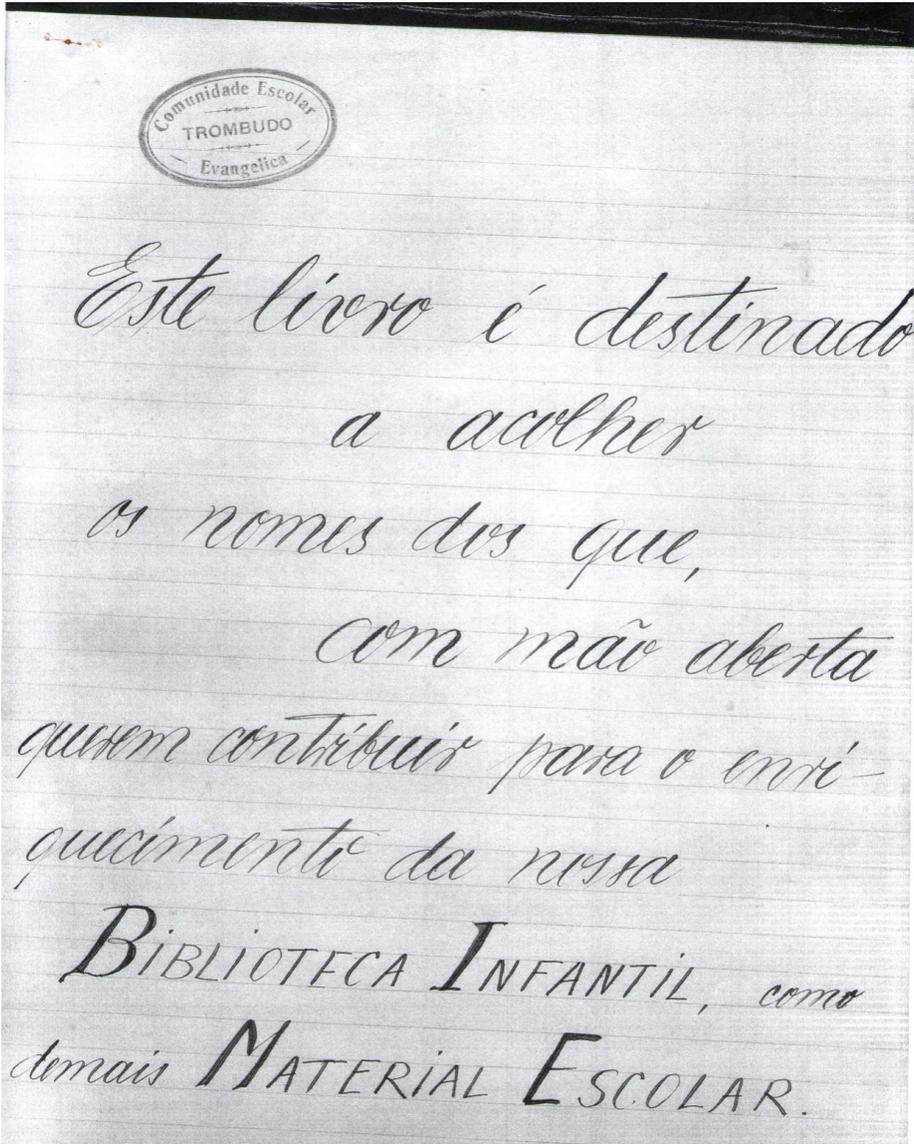
Essa fala refere-se à discriminação inerente na sociedade capitalista, que busca camuflar ou justificar a exploração de quem presta serviço braçal e, na maioria das vezes, não consegue avançar, porque, desde a infância e a adolescência, trabalha, conseqüentemente abandonando a escola, porque não consegue seguir as normas que ela impõe.

Carmosinda declara que os “irmãos trabalhavam para a família do Sr. Abílio Jaeger. Este, juntamente com toda a comunidade, fazia a traves-

sia do rio por uma pinguela, e nos períodos de chuva mais intensa utilizavam a canoa”.

A **Escola Evangélica do Trombudo** constituiu-se um marco para a imigração alemã. Numa das campanhas, em 1940, solicitava material para a Biblioteca Infantil. No aviso abaixo, está demonstrada uma letra legível e uma das formas de organização da escola.

Campanha para Biblioteca Infantil – 1940



No diálogo realizado com a Professora Denise Hollweg Siebert, Supervisora de Educação Infantil junto à SMED – Dona Francisca, residente na Linha Ávila, esta relatou, em consonância com a senhora Carmosinda e o senhor Élio:

Existia uma casa de comércio, com diversos itens à venda, tipo tecidos, utensílios domésticos, ferramentas, armarinhos, insumos agrícolas, refrigerantes, bebidas e o comércio do fumo, feijão além do arroz que também se fazia presente de forma significativa. Havia um hotel que, primeiro, fora do Sr. Trapp e, posteriormente, a aquisição do mesmo se deu pelo Sr. Prochnow, e uma cancha de Bolão, que não podia faltar onde tem alemão.

Denise declara que era frequentadora do Baile de Damas. Neste, as damas tiravam os guris para dançar, isto até certa hora da noite lá pelas 23h, depois acontecia o inverso, os moços tiravam as damas. Foi num destes bailes de damas, no município vizinho de Agudo, que encontrou seu esposo, mas só que este estava “bucólico” e inverteu a norma: ele que a convidou para dançar, e deu certo, estão unidos até hoje.

Carmosina, mesmo pré-adolescente, diz “exerci a função dos labores inerentes ao hotel na Linha Ávila desde os 13 anos”. Esta casa de comércio ficava praticamente numa distância igual entre o Trombudo e a Linha Ávila, isto é, no meio, distante uns dois quilômetros de cada uma das comunidades.

O local era constituído num espaço geográfico marcado pelas montanhas e pela presença do Rio Jacuí, que favoreceu a presença dos humanos em suas várzeas, desde os índios aos imigrantes. Porém, desde a década de 80, a desterritorialização se efetiva por meio da desativação dos espaços que foram ocupados pelas crianças, pelos jovens, pelos adultos, pelas escolas, pelas casas de comércio, pelas casas das famílias, e ora cede ao vazio. Este é preenchido por algo que se tornou uma dinâmica na agricultura brasileira, latino-americana: a monocultura. Gómez (2008, p. 20) trata a monocultura num âmbito da cultura de grãos, do saber, da cultura e no contexto da aglomeração habitacional nos centros urbanos:

Al inicio del nuevo milenio hay unas 400 metrópolis millonarias en el mundo, unas 20 de ellas superan ya los diez millones de habitantes (três cuartas partes de las mismas en la Periferia) [...] Pela primera vez en la historia de la humanidad, la población urbana supera a la rural, y este proceso va a acelerarse aún más en las próximas décadas, sobre todo en los países periféricos. Y es en éstos donde se concentran ya más de 1000 millones de personas en suburbios gigantescos (favelas, ranchitos, villas-miseria, chobolas [...] distintas denominaciones para un mismo fenómeno), en general, sin servicios ni dotaciones de ningún tipo; es decir, la tercera parte de la población urbana mundial.

A partir dos anos 80, as cidades se aglomeraram com maior número de habitantes, aumentando os problemas da superpopulação, da falta de justiça social, da baixa qualidade de vida, da violência e da desigualdade econômica. Uma escola fechada representa que houve deslocamento da população para as cidades, enquanto que a escola, permanecendo no campo, constitui-se em uma boa possibilidade na formação das crianças, dos jovens e da comunidade.

Escola Getúlio Vargas, localizada na Comunidade do Formoso. Os primeiros registros encontrados e que estão no Registro Escolar quanto ao funcionamento da estrutura desta escola são de 1948. Como formalização, o Decreto n. 07/78 traz a data de 26 de outubro de 1952.

Figura 29: Penúltima Escola Municipal desativada: E.F. I. Getúlio Vargas



Fonte: Trabalho de Campo (mar., 2015).

Nos dados no Registro Escolar de Frequência Diária (Modelo II) – Convênio de Estatísticas Educacionais de 1931, entre as informações, consta a denominação de Escola Isolada, nome típico das Escolas Rurais que estavam distantes dos Centros Urbanos. No Registro Escolar, em 1948, constava a profissão dos pais: agricultores e 1 molineiro¹⁵; e a religião: 4

¹⁵ Moleiro ou Molineiro (do latim *molinarius*) é uma antiga profissão ligada à moedura de cereais, especialmente à do trigo para a fabricação de farinha. O termo *moleiro* denominava tanto

famílias católicas e 16 evangélicas. No ano de 1968, a escola recebeu 58 estudantes.

Figura 30: Professor e os educandos da Escola Getúlio Vargas (1940)

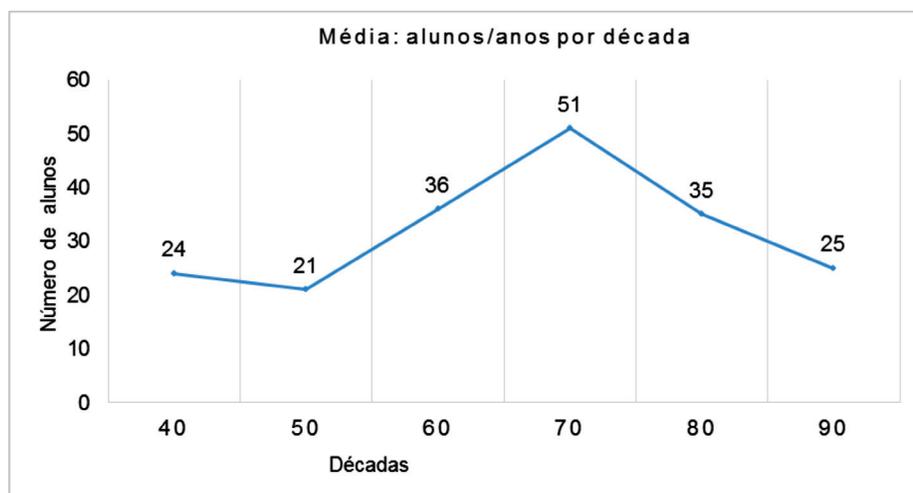


Fonte: Acervo da SMED (março, 2015).

A foto da figura acima foi encontrada no arquivo da SMED em meio aos cadernos de registro de nota. Provavelmente, seja dos anos 40. A seriedade das crianças e do professor revela o respeito e orgulho que tinham em relação ao sistema educacional da época. Revela a territorialização da educação.

trabalhadores braçais de um moinho, como o proprietário de uma moenda. A profissão de moleiro é uma das mais antigas ocupações humanas e surgiu de forma independente em várias partes do mundo, tendo sido essencial para o desenvolvimento da agricultura, embora tenha sido anterior ao seu surgimento, remontando a épocas dos caçadores-coletores (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre, acesso em: 21 nov. 2016).

Figura 31: O gráfico demonstra um número significativo de alunos



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

Em depoimento junto à SMED, na sala que recepcionou o mestrando, por diversas vezes, o vereador Carlos Fantinel de Dona Francisca nos relata “que a comunidade do Formoso resistiu ao fechamento da escola Getúlio Vargas”, sendo a última escola a ser fechada, depois da Antônio Socal, que se constituía em um dos núcleos no município. Na década de 90, ainda tinha um considerável número de matrículas.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Socal: o registro encontrado no livro de frequência escolar nos revela como “primeiras atividades” o ano de 1946, quando, então, denominava-se Dom Pedro II. Como formalidade legal, o Decreto n. 07/78 registra a data de 02/05/1949. A sua localização está denominada na Linha Grande (Pinheirão), a escola no campo mais próxima ao perímetro urbano. Cessou suas atividades em 2009. Parecer n. 1.026/2013 (Parecer de Desativação da Esc. Antônio Socal).

Figura 32: Núcleo desativado – Atualmente centro comunitário

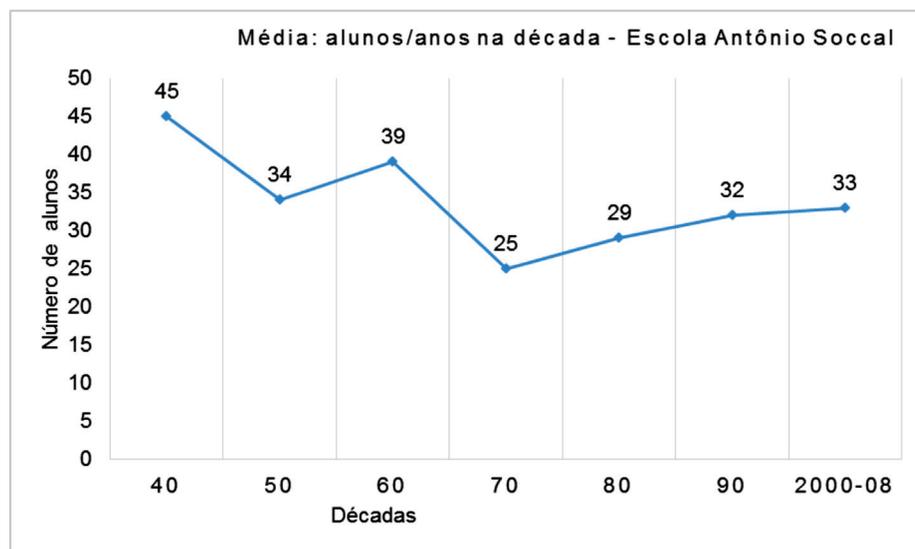


Fonte: Trabalho de Campo (março, 2015).

Nos anos 90 a 2008, a Escola Antônio Soccá, juntamente à Escola Tiradentes, recebeu a função de **escola-núcleo** do município de Dona Francisca. E, a partir de 2009, a Escola Tiradentes passou a ser solitária entre as montanhas e o Rio Trombudo, sendo a única escola-núcleo.

Nenhum dos pareceres da comissão de Dona Francisca/RS relata que foi aceita a opção da comunidade para que a escola permanecesse no campo, mesmo diante de justificativas. Este procedimento também ocorreu nos municípios do sudoeste do Paraná (FARIAS, 2013, p. 73). Conclui-se que, no país, pelo número de desativação, não se levaram em consideração as reivindicações da comunidade interessada em manter a escola ativa.

Figura 33: Média: Alunos na linha gráfica espelham as montanhas



Fonte: Arquivos da SMED (boletins, cadernos) de Dona Francisca/RS.

O gráfico nos aponta que a “clientela”, ao fechar a escola, não era tão reduzida, e, por ser um núcleo no meio rural e sua localização nas proximidades do limite da área urbana, deixa mais dúvidas do que as demais quanto a sua desterritorialização. No início da primeira década do século XXI (2000-2009), o número de matrículas era de mais de 30 registros.

Os motivos que justificam a interrupção das escolas foram mencionados no decorrer do trabalho e não se diferenciam entre os municípios. Assim tem sucedido no estado do Paraná (ÁVILA, 2013). São semelhantes, por não dizer bastante idênticos. Os motivos mais apontados:

- I. Falta de “clientela” ou número reduzido de alunos é uma das justificativas que mais está presente nos documentos;
- II. Transferências dos alunos para escola maior;
- III. Melhorar a qualidade de ensino.

As justificativas apresentadas pela comissão de desativação da Prefeitura Municipal de Dona Francisca praticamente são as mesmas em todas as oito escolas: número reduzido de alunos, sendo que o professor atendia até duas séries no mesmo período, além de ser o responsável por todas as demais atividades da escola; opção do município pela nucleação e o trans-

porte escolar, que são argumentos praticamente idênticos a outras federações do Brasil utilizados ao desativar uma escola no campo.

Diante das justificativas e dos motivos expostos nas resoluções que findavam definitivamente as atividades das escolas, os municípios organizavam a condução das crianças, na grande maioria, para as sedes dos municípios, concentrando os estudantes nas escolas urbanas e, somente em alguns casos, a nuclearização se deu no campo. Em Dona Francisca, apenas em uma das escolas a nucleação persiste, a Escola de Ensino Fundamental Tiradentes. Até o início do século XXI, permanecia como Núcleo a Escola E.F. Antônio Socal.

A escola territorializada nos conduz a articular os projetos político-pedagógicos – PPP – no sentido de auxiliar a agricultura por meio de cooperativas, produção orgânica, venda direta nos centros urbanos de produtos, entre outros, que precisam ser conjuntamente construídos pela comunidade escolar (professor, alunos, funcionários, pais e comunidade externa à escola).

A ação educativa é muito mais do que simplesmente seguir linearmente o que historicamente tem sido imposto/proposto. É transformar o que temos em potência promotora de vida. O processo educativo pressupõe o trabalho com o que nos foi legado pela tradição, mas também está articulado com a renovação, no sentido de que somos transformadores desse mundo, trabalhamos com o futuro, com a atualização do virtual, pois somos comunicadores poemáticos (MEURER, 2003, p. 234).

O que vem sendo trabalhado na escola do campo de Dona Francisca, ou seja, a escola que lá se encontra é que precisamos reagir e consolidar a sua territorialização. Alternativas existem, mas o contraditório é acentuado. A persistência de atuação das instituições educativas deve ser uma constante em todos os municípios.

Nas décadas de 60 e 70, as escolas rurais passaram a ter um número cada vez mais reduzido de alunos. Foi o período da chamada revolução verde¹⁶, em que se efetivou a política que já vinha sendo adotada nas épocas anteriores, especialmente a partir da década de 40, com o advento inicial

¹⁶ Para Esmeraldo (2012, p. 213), tal paradigma científico construiu, no campo rural, a Revolução Verde, que, ao fundar-se no modelo de exploração em grande escala (monocultura), a se realizar em grandes extensões de terra, de forte exigência e dependência de insumos externos, com um padrão voltado para a indústria e o meio urbano, contribuiu, sobremaneira, para a ampliação da migração campo-cidade, o desemprego rural e urbano, o uso intensivo dos recursos genéticos e hídricos e o empobrecimento da população rural.

das indústrias na Região Sul do Brasil e dos países da América Latina (FERNANDES, 2014, p. 97). Essa mesma situação se refletiu no município que beira o Rio Jacuí.

Produzir alimentos para o mercado externo permite que os agricultores deixem de preocupar-se com os produtos que consomem, e passem a orientar seu trabalho pelos preços pagos para a exportação. Essas investidas ideológicas promovem “a dependência” do produtor, dificultando a compreensão do processo no qual são envolvidos e, conseqüentemente, a sua organização, tendo em vista a real emancipação (MEURER, 2010, p.19).

O êxodo rural, migração do campo para cidade, continua inserido no sistema educacional, que insiste na necessidade de sair do seu local de vivência “para vencer na vida”. Estes alunos, estas famílias, os trabalhadores da fazenda de arroz, que estavam antes em suas pequenas propriedades no município de Dona Francisca/RS, foram para onde?

O mundo rural brasileiro (re)surge como novo mercado para o capital urbano-industrial, reproduzindo antigas contradições: aumento da produção e da produtividade; impactos ambientais e socioeconômicos negativos; incorporação do modo de vida urbano; busca de outras estratégias de produção da vida; agravamento dos problemas urbanos (DAVID, 2010, p. 40-41).

E se constitui na chamada monocultura, em que alguns grãos dominam as lavouras do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente a soja, que é plantada inclusive na região da quarta colônia, onde o feijão, o milho, frutas eram a diversificação das colheitas. As escolas desterritorializadas seguiram o paradigma nacional do agronegócio e do sistema capitalista.

O que se aponta para o futuro

As escolas que foram fechadas dificilmente voltarão à atividade nos mesmos moldes, no mesmo lugar, ou melhor, na mesma comunidade. Será muito difícil Dona Francisca ter uma de suas escolas desativadas novamente em funcionamento. A população, que antes era de camponeses, teve suas terras adquiridas por proprietários com áreas maiores, por comerciantes ou mesmo por empresários do meio urbano.

Identificamos que nesta luta para territorializar a Educação no Campo se faz necessário entender que estamos na disputa de concepções, de um lado a agricultura camponesa com a produção diversificada, com escola e gente no campo, e do outro, o agronegócio com a monocultura, e com a tecnologia, tendo os recursos e o Estado a seu favor (FARIAS, 2013, p. 20).

A desterritorialização se caracterizou por um procedimento de demanda do sistema capitalista no campo e, também nesse município, há o subjuço ao agronegócio, que opta pela concentração de renda e capital. Assim, ocorre o deslocamento desses trabalhadores da terra para, na maioria das vezes, recorrer a centros urbanos, seja a própria zona urbana do município, sejam cidades vizinhas e mesmo grandes centros urbanos.

A visão “moderna” da cidade em contraposição ao “arcaico” do campo tem justificado a adoção de políticas seja para “superar” o atraso do campo, como vários autores têm mostrado, mas também para diminuir os custos com a educação da população rural, cujo destino, nessa compreensão, é o deslocamento para os centros urbanos. Nesse sentido, as políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano (RIBEIRO, 2013, p. 184).

Há paradigmas que sustentam ou que dão motivação para que as escolas continuem atuantes no campo e que venham a se constituir em novos estabelecimentos, contrariando o processo de desativação das escolas rurais. A desterritorialização das escolas camponesas sofreu influência de várias políticas públicas, denunciadas principalmente por pesquisas e movimentos sociais, o que gerou, de acordo com Fernandes (2014, p. 49), um amplo movimento de resistência. O autor cita: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, CPA – Confederação dos Produtores na Agricultura, MAB – Movimento dos Atingidos pelas Barragens, Movimentos das Mulheres Camponesas e Comissão Pastoral da Terra, Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, licenciaturas em Educação no Campo – Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – URGs, muitas outras ou praticamente todas as públicas. Diversas especializações e mestrados no país têm como tema Educação do Campo. Além disso, apresenta-se a escola de nível médio construída pelo MST, que se localiza em Veranópolis/RS. O Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional (Sifedoc) surge organizando eventos em diversas partes. As legislações e resoluções se voltam à Educação do Campo, com maior nitidez, mesmo apresentando deficiências. Entre elas, a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, diz:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo

dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Esses movimentos, juntamente à sociedade e ao poder público comprometido com uma educação para todos, ao que as constituições e a LDB pregam, posicionam-se de uma forma que as escolas não sejam fechadas e que possam ser constituídas outras.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul altera a Resolução CEED n. 320, de 2012, e publica a Resolução n. 329, de 13 de maio de 2015. No Art. 15, entende-se:

I – **Escola do campo** – aquela escola situada em área rural, definida pela fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

II – **Populações do campo** – os agrupamentos formados por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho do meio rural.

Nesse sentido, podemos entender que todas as escolas do município de Dona Francisca poderiam apropriar-se da proposta da Educação do Campo, conforme já mencionamos anteriormente.

Embora saibamos que são enormes os desafios a serem enfrentados na perspectiva de superação do modelo imposto pelo agronegócio e pela hegemonia do capital, não podemos deixar de reconhecer os avanços conquistados pela construção dos paradigmas e das práticas de Educação do Campo, que mesmo com enormes dificuldades, tanto em relação à repressão e à criminalização dos movimentos sociais camponeses que a protagonizam quanto em relação à descontinuidade das políticas conquistadas, têm conseguido semear novos territórios, “territórios de esperanças” (MOLINA, 2012b, p. 249).

Nas visitas a campo, constata-se uma população um tanto envelhecida, senhores e senhoras plantando, colhendo, manuseando máquinas, ferramentas, e, com eles, poucos jovens. No entanto, um número significativo de crianças utiliza-se do transporte escolar. A professora e Secretária da Educação do Município (2016), Nilza Maria Scapin, em diálogo junto à sala da SMED, cercada de pessoas gentis, educadas e conhecedoras dos assuntos, informa:

A distribuição dos estudantes que utilizam o transporte escolar está constituída, em 2016, de 163 alunos na Escola Estadual Maria Ilha Baisch; 72 na Escola Municipal Antônio Luiz Barchet, que atende até o 5º ano; 55 no

Ensino Básico Infantil e 32 na Escola Municipal E.F inc. Tiradentes no Trombudo. Num total de 322 crianças que utilizam do transporte escolar. Atualmente, o município dispõe de 4 veículos ônibus e 1 Van que fazem o transporte escolar dentro do município.

O fechamento das escolas se deu sob alegação do custo em manter a unidade e o número reduzido de crianças que frequentavam as salas de aula. A nítida alegação por parte dos municípios, uma vez que coube a estes o ensino fundamental, especialmente pós-Constituição Federal de 1988, refere-se a gastos, a custos, indicando que o Estado brasileiro entende que educação é gasto e não investimento em seus próprios filhos. Investimento para que a população saiba valorizar o seu local e neste possa viver de maneira agradável, produzindo alimentos saudáveis e matérias-primas ligadas ao extrativismo.

Para Farias (2014), a educação do campo é um território que está em constante disputa diante do avanço do agronegócio. Este força a produção de um espaço que vislumbra a produção para o capital e faz com que a área trabalhada pela economia familiar camponesa perca espaço, dentro de uma lógica de Estado capitalista. Argumenta-se que é cada vez mais urgente que o campo tenha escola, gente e produção de comida.

A demonstração dos estudos indica que os poderes públicos municipais, movidos pela ideia de que a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, penalizando-os pelo transporte escolar, reduzindo o número de professores e servidores ligados às atividades de ensino e achando salários.

As análises dos dados não nos possibilitaram encontrar dados que sustentassem as teorias dos gestores municipais quanto a uma efetiva economia financeira quando ocorre o fechamento de escolas do campo e a concentração de alunos e professores no entorno das sedes administrativas – as “cidades”. Os indicativos apontam para questões e interesses políticos e eleitorais. Constata-se na prática é a desativação de escolas no campo com o argumento de que as escolas nas cidades elevariam a qualidade do ensino, possibilitando a separação em classes de acordo com a faixa etária, o que não significa melhoria do ensino/aprendizagem (FERREIRA; BRANDÃO, 2014, p. 9).

A Escola Municipal de E. F. Incompleto Antônio Soccá, ao ser cesada, tinha 26 matrículas, em 2009, e era tida como núcleo. As escolas foram fechadas, e a alternativa encontrada foi a de enviar jovens para outras cidades num processo de desterritorialização da população. No entanto, aquilo, há pouco tempo, parecia um paradigma, “sair para estudar e trabalhar”. Há uma sinalização de inversão a este protótipo (original, o que

foi criado primeiro). Num dos diálogos nas pesquisas a campo, o vereador, em depoimento oral, analisa “que há jovens interessados em investir no campo de Dona Francisca. Alguns agrônomos, zootecnistas naturais deste município voltaram e estão investindo na terra de origem, no entanto sabemos que muito ainda precisa ser feito”.

Farias e Antunes (2012, p. 122) trazem considerações do INEP sobre as classes multisseriadas.

Segundo o INEP (2007) se ocorressem melhorias e investimentos nas escolas rurais, as classes multisseriadas seriam uma boa alternativa. Atenderiam às demandas destas populações no sentido de oferecer escolas próximas do local de moradia dos alunos onde a comunidade atuasse de forma mais participativa nas atividades das escolas e dos filhos.

Outro paradigma está concentrado na juventude, que opta em ficar no meio rural e que, por consciência advinda das diversas circunstâncias, quer continuar trabalhando no campo, especialmente com os filhos da Reforma Agrária (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 101). Ou melhor, referindo-se à quebra do paradigma de que é preciso estudar para sair do campo, há um número razoável de jovens que finalizaram curso técnico em agropecuária, pecuária, zootecnia, cursos superiores na área agrícola, educação e outros que desejam desenvolver projetos junto às propriedades de suas comunidades.

São atitudes sociais que demandam um tempo cronológico bastante longo. Na situação e localização do município próximo da UFSC e de Santa Maria, em que há concentração das faculdades, com atração de jovens, estes praticamente não retornam às suas terras de origem. No entanto, nos últimos anos, em que cidades próximas passaram a dispor de faculdades e as cidades maiores passaram a ser vistas com restrição pelas dificuldades apresentadas, percebe-se muitos jovens optando em permanecer no município.

A mesma posição é compartilhada por Paulino e Almeida (2010). Os números nos mostram que o investimento em educação no meio rural retorna em forma de satisfação pessoal, comunitária e no aumento de uma produção de qualidade.

Os contrastes do Brasil são ainda mais fortes quando observamos que esses agricultores que ficam com a menor parte da riqueza produzida na agropecuária são responsáveis por 70% do feijão, 87% da mandioca, 38% do café, 46% do milho e 34% do arroz. Na pecuária, garantiram 59% dos suínos, 50% das aves, 30% da carne bovina e 58% do leite. Embora o agronegócio ou agricultura capitalista tenha utilizado 76% da área agricultável, o valor bruto anual da produção foi de 62%, ou 89 bilhões de reais, enquanto o valor

bruto anual da produção da agricultura camponesa foi de 38%, ou 54 bilhões de reais, utilizando apenas 24% da área total, de acordo com os dados do Censo de 2006 (FERNANDES, 2014, p. 19-20).

No Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação nos informa que o novo sistema curricular será implantado nas 600 escolas do campo da rede estadual, incluindo as 46 escolas de assentamento. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, estudam nas escolas do campo estaduais 62.444 estudantes, a maioria em ensino fundamental (48.490). Os demais estão no ensino médio (9.548) e pré-escolar (918), (1.508) na educação profissional e (1.974) na educação de jovens e adultos. Muitas escolas de assentados que tinham apenas o Ensino Fundamental Incompleto estão oferecendo gradativamente até o 9º ano. Como exemplo, citamos o assentamento Santa Maria do Ibicuí, no Município de Manoel Viana/RS, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire.

No estado do Paraná, têm aumentando significativamente as escolas estaduais no campo, um fruto colhido pela sementeira das lutas do MST, dos MPAs e da contextualização dos movimentos que batalham no sentido de se fazer uma educação no campo para o camponês.

Nesta perspectiva, a territorialidade das Escolas do Campo se organiza nas relações entre os sujeitos que a compõem, na relação com o Estado, com os movimentos sociais e com as universidades.

Investir em educação é algo que estabelece uma dinâmica de proporcionar ao camponês o direito à terra, produzir seu próprio alimento, ter um estilo de vida próprio. A Educação do Campo tem se projetado e investido em legislações, seminários, licenciaturas voltadas à educação e à criação de escolas de ensino médio nos assentamentos, como no Paraná (estudo dissertativo) (FARIAS, 2013). Apresenta-se, assim, até o ano de 2016, um pequeno processo de retomada, ou seja, as escolas do campo passam a ser reconhecidas pela sua importância, freando o processo de desativação que continua tendo como base o chamado Estado Mínimo¹⁷.

Estudos feitos com jovens rurais do sul do país mostram que 70% dos rapazes desejam ficar no campo como produtores rurais. Apontam as seguintes dificuldades: 81% falta de recursos para investimento; 40% falta de alternativas de geração de renda e 30% falta de terra e só 21% acham que herdarão terras em quantidade e qualidades necessárias (PIMENTA, 2001, p. 18).

¹⁷ União passa para estados e municípios a tarefa de investir nas áreas sociais, com ajuda de empresas, organizações não governamentais e entidades filantrópicas. O Estado passa a terceirizar serviços essenciais, a Educação, Saúde e Segurança, deixando a população menos favorecida sem amparo.

Muitos jovens desejam ficar no campo, porém encontram dificuldades. Uma delas está inerente aos municípios, que têm a seu encargo toda a responsabilidade do ensino fundamental, dependendo da distribuição de recursos advindos do governo federal, ficando o investimento com a agricultura comprometido e na dependência também dos repasses do governo central. É o custo com a educação, uma responsabilidade para os municípios pequenos bastante aquém da arrecadação de tributos.

No contexto federativo brasileiro, quando em torno de 80% dos municípios brasileiros possuem até 29.000 habitantes, por isso considerados de pequeno porte, a situação é agravada. Essas localidades dependem sobremaneira dos repasses de outras esferas governamentais, as chamadas transferências orçamentárias intergovernamentais (TORRES; SILVA; MORAES, 2014, p. 267).

Os municípios têm papel fundamental na área da educação e são responsáveis, principalmente, pelas instituições de ensino fundamental e de educação infantil. Segundo a Constituição Federal de 1988, no Art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).” A educação infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – é gratuita, mas não obrigatória, sendo de competência dos municípios. Segundo a LDB (Lei n. 9.394/96), Art. 11, os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (Incluído pela Lei n. 10.709, de 31.7.2003), (BRASIL, 2006).

A LDB menciona a oferta da educação básica para a população rural e deixa uma lacuna quanto ao ensino posterior, ou seja, a continuidade de se estudar. Pois as inovações, as técnicas, o próprio conhecimento das sementes e plantas exigem que se estude, busque esse conhecimento para melhor trabalhar.

A LDB se volta para a lapidação de mão de obra para o trabalho, os movimentos sociais e a academia veem a educação do campo como mudança de sociedade, formação da cidadania. Além disso, a LDB se cala quanto à continuidade dos estudos dos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo e os estudos acadêmicos indicam que milhares dos que se formam no ensino médio nas escolas do campo os interrompem ao concluírem o ensino médio, sendo prejudicados pela ausência de

políticas públicas de incentivo ao ensino superior (FERREIRA; BRANDÃO, 2014, p.10).

Observamos a responsabilização dada aos municípios, especialmente aos menores, com um orçamento reduzido, que encontram dificuldades em manter toda a folha de pagamento dos professores e a manutenção das escolas. Porém, somos uma das maiores economias do mundo, e a participação dos produtos agrícolas é um elemento fundamental para o crescimento do país. Assim, não se justifica a não instalação ou o fechamento de escolas nessa área, porque recursos existem, muitas vezes empregados em outras demandas.

Ferreira e Brandão (2014, p. 266) apontam que o “MST é um dos principais protagonistas no combate ao fechamento de escolas e na defesa da educação do campo”. Mesmo que o Movimento dos Sem-Terra receba críticas, é um dos que apontam caminhos e direcionam o camponês para a agricultura familiar, no sentido da manutenção de escolas e da estruturação de novas escolas no campo. Então, a Reforma Agrária se constitui como quesito para que as escolas continuem no campo e para que ressurgam outras.

Veiga (2002, p, 231-232), referindo-se às famílias assentadas, diz que “conclui-se facilmente que ainda não foi inventada política pública mais barata da qual possam brotar tantas novas oportunidades de geração de renda, além de tanta distribuição de ativo”. O futuro espera investimentos na agricultura familiar camponesa e, para isso, terra existe em quantidade significativa, porém na mão de poucos. Então, com respeito ao meio ambiente e com justiça social, pode-se fazer com que escolas sejam construídas no campo, especialmente as que dizem respeito ao ensino médio. Mas as barreiras estão instaladas de forma que rompê-las é um desafio. Veiga (2002, p. 34) busca nos mostrar que:

O Brasil essencialmente rural é formado por 80% dos municípios, nos quais residem 30% dos habitantes. Ao contrário da absurda regra em vigor – criada no período mais totalitário do Estado Novo pelo Decreto-lei 311/38 – esta tipologia permite entender que só existem cidades nos 455 municípios do Brasil urbano. As sedes dos 4.485 municípios do Brasil rural são vilarejos e as sedes dos 567 municípios intermédios são vilas, das quais uma parte se transformará em novas cidades.

Os municípios com a sede (cidade) são de uma população menor. Quase todos eles dependem, não só dependem, mas fazem das atividades agropastoris a maior fonte de renda, de comercialização e da própria industrialização. Continuamos condenados pela sistemática do colonialismo em que a miséria material e moral continua a dominar o território rural.

Mas, se as escolas do meio urbano, ou parcialmente urbano, recebem alunos do campo, a educação, o ensino, a estrutura pedagógica e didática precisam respeitar a origem do aluno, propiciando um ensino a ele voltado e que preconiza o projeto da Educação do Campo.

Os assentamentos, mesmo diante de dificuldades, têm demonstrado resultados satisfatórios em relação à produção de alimentos, da convivência com a sociedade na estrutura organizacional no que se refere à família, aos vizinhos e à escolaridade dos filhos. Ribeiro e Salamoni (2011, p. 201) confirmam, em pesquisa junto ao assentamento de 24 de novembro – Capão do Leão/RS, que “o desejo vai mais além de possuir um pedaço de terra, é a vontade de retornar ao campo do qual foram expulsos pela busca de melhores condições de vida na cidade”. As autoras confirmam que os filhos deste assentamento, em idade escolar, estão frequentando a escola, alguns adolescentes estudam no agrotécnico e alguns estão cursando ou são formados em curso superior.

Uma das alternativas que se têm instalado no Rio Grande do Sul e outros estados da Federação são as Casas Familiares Rurais, que hoje chegam a sete no estado gaúcho.

Assegura a LDB, em seu Art. 23, que a:

educação básica¹⁸ poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Assim, as Casas Familiares Rurais são espaços que poderão impulsionar muitos jovens a investirem nas atividades no meio rural. A vida no campo também ensina. Esse é o preceito básico da Pedagogia de Alternância, proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. Por 30 anos, a receita foi aplicada no Brasil por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial. Agora, o Ministério da Educação (MEC) não apenas aceitou a alternância como também quer vê-la ainda mais disseminada.

Nas três últimas décadas vêm se destacando as propostas de Educação do Campo fundamentadas na Pedagogia da Alternância, especialmente porque, em sua base, está a participação da família com os jovens do campo como protagonista do processo de educação. São experiências que congre-

¹⁸ A Educação Básica é formada pelas etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o inciso I do Art. 21 da LDB/1996.

gam diversos movimentos sociais ligados ao campo, objetivando fortalecer alternativas educacionais e políticas públicas que atendam às necessidades e desafios de pequenos agricultores e camponeses excluídos do amplo projeto da sociedade capitalista, o de desenvolvimento por meio do agronegócio (ZIMMERMANN, 2014, p. 98).

No município de Jaguari/RS, na comunidade Santana Freda, está em funcionamento uma das casas familiares rurais desde março de 2013. O desenvolvimento da proposta dá-se através da pedagogia da alternância, em que os estudantes ficam um período na escola e o outro em suas propriedades rurais.

Entre setembro de 2011 e maio de 2012, foi um longo período de trâmites burocráticos, em que a Associação CFRVJ elaborou o estatuto e encaminhou o registro na junta comercial e no cartório. Na busca por recursos para viabilizar a CFRVJ, projetos foram encaminhados para entidades e parceiros. A prefeitura de Jaguari cedeu o espaço físico e viabilizou os recursos para a adaptação do prédio (ZIMMERMANN, 2014, p. 74).

Na CFRVJ (Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari/RS), está em constituição o projeto de implantação do ensino médio, proporcionando ao jovem do meio rural mais segurança em optar em permanecer no campo. Na casa, há toda uma proposta pedagógica que consegue fazer com que o jovem trabalhe na organização de um trabalho efetivo no campo, conforme seu projeto de vida, o que permite o enfrentamento de vários problemas.

A reforma agrária se apresenta como uma via para que as escolas no campo não continuem sendo desterritorializadas e que a reterritorialização possa acontecer a exemplo do Paraná, porém com muitas dificuldades, avanços e recuos (FARIAS, 2013). Na análise de Stedile (2012, p. 665), tecendo considerações sobre a reforma agrária no Brasil, ainda é possível compreender: “a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos”. São perspectivas para que uma reforma agrária aconteça e tenha seguimento, pois os tempos estão a exigir qualificação de quem trabalha a terra, de quem busca permanecer no campo, quebrando o paradigma de “homem atrasado, de Jeca Tatu”.

O turismo também pode ser ampliado, mostrando o potencial de vegetação, montanhas, rios, a história de Dona Francisca, a praça com suas estátuas e os prédios antigos. E são perceptíveis, na paisagem local, as condições do solo favorável à agricultura e o acesso através de estradas bem cuidadas. Então, o espaço se constitui em condições de acolher e de manter

moradores. Com um olhar voltado às condições apresentadas, pode-se afirmar que permanecer em Dona Francisca e investir nas atividades agrícolas é pertinente. Porém, há toda uma sistemática da política nacional, mesmo mundial que se volta a propiciar o agronegócio numa forma de diminuir custos na agricultura, e este custo recai especialmente na redução de mão de obra e na concentração de terras nas mãos de poucos.

Groff e Meurer (2016, p. 8) nos conduzem a reflexões como a de um mundo em que a concentração de terra e de renda no Brasil é um dos mais acentuados, em que as dificuldades nos são inerentes, em que as cidades se aglomeraram de prédios, de favelas, de casebres, o meio rural continua batalhando, ainda que a pobreza persista e as dificuldades da vida sejam cotidianas. Levam-nos a batalhar na condução da esperança. A passagem do tempo nos faz viver o tempo em que a lua era admirada e respeitada, os vizinhos visitados, as festas uma alegria e a alimentação compartilhada.

Raffestin (1993, p. 160) diz que “a vida é tecida por relações, e daí a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade – espaço – tempo.” Na sequência do texto, o autor trata que, em relação à constituição da territorialidade:

Pode ser simétrica ou dissimétrica, ou seja, caracterizadas por ganhos e custos equivalentes ou não. Opondo-se uma à outra, teremos uma territorialidade estável e uma territorialidade instável. Na primeira, nenhum dos elementos sofre mudanças sensíveis a longo prazo, enquanto na segunda todos os elementos sofrem mudanças a longo prazo. Entre essas duas situações extremas teremos os outros casos, nos quais um ou dois dos elementos podem mudar, enquanto o outro ou os outros permanecem estáveis (RAFFESTIN, 1993, p. 161).

No espaço, ou seja, na comunidade, foram instituídas escolas que, por meio do poder público, passaram a exercer o ensino aos filhos dos que residem neste território. No entanto, a instabilidade ocasionada pelo êxodo rural levou as escolas a fecharem suas portas, pais envelhecendo em seus locais e os filhos desterritorializados para o urbano.

Quem dirá o futuro da educação do campo são os mais diversos aspectos que sucedem, sejam através da luta pela terra, da necessidade de produzir alimentos, na opção em querer ficar ou buscar o campo como atividade profissional, vindo, inclusive, a estabilizar um novo campo voltado ao camponês. É uma política em que o Estado precisa estar ao lado do que é do Estado, isto é, da educação, motivando o camponês na produção de alimentos, dignidade na soberania nacional, na preservação e recuperação do meio ambiente, na saúde, segurança à população.

Considerações finais

As Constituições Federal e demais legislações abordadas no trabalho demonstram que o Brasil, enquanto Estado e Governo, não teve preocupação adequada e suficiente com a educação rural, quanto mais com o projeto de Educação do Campo, que só começou a ser constituído no decorrer dos últimos anos. Nesse sentido, o direito do camponês a uma educação próxima ao seu lugar de vida e que tenha fundamento na emancipação do campo ainda precisa continuar sendo bandeira de luta.

Emerge que haja uma preocupação com a emancipação desse povo no sentido de valorizar esse território, pois nele se encontra a possibilidade de viver com qualidade de vida, respeitando as suas peculiaridades. Para essa construção, é fundamental que os educadores sejam preparados a esse território. Esse processo exige formação inicial e permanente desse profissional.

O processo de desterritorialização das escolas do campo no município de Dona Francisca tem acontecido num período em que a grande maioria das escolas do país foi submetida a este mesmo processo. O período que abrangeu a década de 90 foi em que mais se acentuou esta prática. Porém, atualmente, ainda há a temeridade que venha a acontecer a desativação da única escola em atividade no município.

Por outro lado, não há uma política consistente de fortalecimento das escolas que resistem no campo. Outro problema refere-se ao fato de a política de municipalização vincular-se ao repasse de verbas pelo número de crianças que são atendidas. Esse fato faz com que alunos do município que fazem fronteira com Dona Francisca, como Nova Palma e Faxinal do Soturno, poderiam ser atendidos na escola localizada no campo de Dona Francisca, mas essa possibilidade não é cogitada, porque os municípios perderiam recursos. E não se leva em conta o tempo que o aluno fica no transporte escolar, os perigos que corre e o seu bem-estar.

Percebemos um compromisso dos governantes em manter a Escola Tiradentes, oferecendo condições estruturais à escola e oferecendo transporte escolar para diversas localidades. Por exemplo, seria mais próximo e com menor custo, levar os alunos ao centro urbano da comunidade de Vila Alegre, interior do município.

Comprova-se que o processo histórico de desterritorialização foi contínuo e uma presença em expansão. Os indígenas foram desterritorializados de seu espaço com a vinda dos portugueses e espanhóis e, especialmente, na sequência, houve a chegada dos imigrantes alemães e italianos. Hoje, os campos estão sendo desterritorializados pelo agronegócio.

As escolas no campo acompanham o processo de desterritorialização do camponês e têm se empenhado em construir o projeto de Educação do Campo, ou seja, fez-se necessário que, apesar de todos os agravantes, a escola vislumbre e trabalhe na perspectiva da territorialização do campo, mesmo diante de tantas escolas desativadas.

Conclui-se que a desterritorialização das escolas deu-se por vários motivos:

1. Êxodo rural;
2. Diminuição de número de filhos;
3. Saída dos filhos para estudarem em outros municípios;
4. Transporte escolar;
5. Política pública nacional que se alia ao agronegócio. Esse processo em Dona Francisca ocorreu pela compra de terras de pequenos proprietários por proprietários com melhores condições financeiras.

Na retomada referente à legislação voltada à educação, analisamos desde a 1ª Constituição Brasileira, 1834, posteriormente a de 1891, enfatizando o que ocorreu na sequência com a de 1930, em que, a partir desta data, somada à constituição de 1946, as escolas rurais foram territorializadas em quase todo o país. As Leis e Diretrizes de Educação Nacional, decretos, resoluções e pareceres revelam o processo de desterritorialização e reterritorialização, especialmente, através do Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária – Pronera. Isso se articula na perspectiva do reconhecimento do direito à Escola do Campo pelos camponeses. Tal projeto pressupõe formação inicial e continuada, tendo como princípio o reconhecimento desse direito.

Sendo assim, o processo de reterritorialização do campo pelo camponês envolve muitas pessoas, educadores, governantes, famílias, estados, escolas e comunidade. Nesse sentido, não é um processo simples, nem rápido. No trabalho de tese da Salamoni (2000), o autor nos faz ver que, em estudo da produção familiar no Distrito de Santa Silvana – Pelotas/RS, é possível encontrar subsídio para se investir em Educação do Campo com o fim de que o jovem possa optar em permanecer ou não no campo.

Veiga (2002) nos ajuda a compreender que a cidade de Dona Francisca, segundo a classificação do IBGE, é urbana, mas este critério merece ser analisado segundo visão da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que classificaria esta cidade como relativamente urbana. Assim, todas as escolas do município (municipais e estaduais) teriam que se organizar a partir do Projeto de Educação do Campo, mesmo que as escolas não estejam localizadas neste espaço. Todos dependem de agricultura, pecuária, setor primário. A grande maioria dos habitantes é de camponeses que, mesmo vivendo em área considerada urbana, têm vínculo com o campo.

O que aconteceu no país se reflete no município de Dona Francisca, pois houve a desterritorialização de aproximadamente 40.000 mil escolas rurais. Na década de 90, foi o período em que mais se fecharam escolas. Em Dona Francisca/RS, das 9 escolas no campo, 8 foram desterritorializadas num lapso muito curto de tempo, 1991 a 2009, representando um tempo infinito nos traçados das linhas imaginárias de nossos pensamentos e representando na contabilidade do sistema escolar um passivo muito acentuado a ser custeado.

Fecharam-se as escolas multisseriadas, houve o fechamento das escolas vinculadas aos grupos culturais (italianos e alemães). Não se preservaram os “conteúdos ou disciplinas” relacionados a essas diversidades, ou seja, a língua desses imigrantes simplesmente é desconsiderada.

A esperança é utópica, a utopia é almejada e alcançada quando, por exemplo, o Ministério da Educação cumpre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, o Decreto n. 7.352, de 04/11/2010, em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. “O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo [...]” (Edital de Seleção n. XXX/2012).

Taffarel e Munarim (2015, p. 47) são enfáticos em afirmar: “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”.

Posfácio

O leitura da obra “A desterritorialização das escolas no campo no município de Dona Francisca” é um livro que foi construído com dedicação e empenho por parte do autor Altair Groff e da coautora Ane Carine Meurer.

A escrita deste livro estabelece uma relação da história de vida pessoal e profissional do autor e da sua coautora demonstrando desafios, indagações e reflexões sobre a desterritorialização das escolas no campo. Foi justamente estes desafios que os desacomodaram e auxiliaram na escrita desta obra.

As escolas no campo no município de Dona Francisca/RS e em todos os municípios, simbolizavam a esperança e a concretização da possibilidade de acesso à escola. Uma escola geograficamente próxima das famílias e do trabalho onde muitos destes estudantes constituíam-se na força de trabalho das propriedades de seus familiares. Ao desterritorializar uma escola, estamos privando uma comunidade inteira da possibilidade de trocas culturais, do acesso ao conhecimento e dos encontros entre iguais e diferentes. E mais do que isto, contribuindo para que muitas famílias se isolam entre si e acabem vendendo suas propriedades e desistindo da agricultura familiar.

Este livro é um convite à leitura para que possamos repensar os nossos ideais e as nossas convicções sobre o poder da escola no/do campo para contribuir para o fortalecimento da agricultura familiar. Urgem estas reflexões, pois no presente e no futuro próximo estamos perdendo famílias de produtores estratégicos que garantam uma qualidade de vida a todos através do plantio via agricultura familiar camponesa.

Parabenizo a todos aqueles que contribuíram com as suas memórias para reconstruir as histórias destas importantes escolas, que oportunizaram o acesso à escolarização para muitas crianças. O valor deste livro transcende uma vida, pois deixa uma mensagem sobre o poder que as escolas e os professores possuem em dar sentido e significado para muitos territórios no campo e na cidade.

Santa Maria, maio de 2018
Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Referências

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)** [recurso eletrônico]: uma abordagem comparada. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BASTOS, Joana Pereira. **Fecham 297 escolas do ensino básico em Portugal**. 2001. Disponível em: <<http://expresso.sapo.pt/actualidade/fecham-297-escolas-do-ensino-basico=f667668>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BECKER, Elsbeth Léia Spode. **Paisagem, Símbolos e representação da identidade cultural Sul Rio Grandense no território de Santa Maria-RS**, Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, set., 2015.

BERNARDES, Sergio Augusto Carvalho. **Município de Dona Francisca**, Bases Geográficas para um Planejamento Integrado. Santa Maria, 1970.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil**: 1958. Ano 20. Rio de Janeiro: IBGE, [1959].

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2. ed., 2011. 60 p. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. (1834). **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao1891.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. (1827). **Lei de 15** de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. (1934). **Constituição da República do Brasil** (16 de julho de 1934). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Constituicao/Constituicao34.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. (1946), **Constituição da República do Brasil** (18 de setembro de 1946). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Constituicao/Constituicao34.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. (1964). **Decreto 53.465**, de 21 de janeiro de 1964. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: abr. 2016.

BRASIL (1988). **Constituição da República do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. (1996). **Lei n. 9.394 (LEI ORDINÁRIA) 20/12/1996**. LDB – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. (2009). MEC. **Programa Escola Ativa**. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC/Secad, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, n. 125).

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Educação no Meio Rural, In: THERIE, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa Calazans. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Ruan Diaz (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carrega. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabel. Pensando a Educação do Campo sob olhar de Paulo Freire. In: MATOS, K. S. A. de; WIZNIEWSKY C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de (Orgs.). **Experiência e Diálogos em Educação no Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 50-65.

CANEPELLE, Lidiane. **A educação do campo no município de Crissiumal/RS: o êxodo rural e a escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia Licenciatura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

CASASSOLA, Norma Bernadete. **1850 = Dona Francisca = 1900**. Sua Terra/Sua Gente. Dona Francisca, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAL'ONGARO Marissa; MEURER, Ane Carine; SCHIRMER, Gerson Jonas. Ensino da Geografia e a Abordagem Ambiental na Educação do Campo. In: PAIXÃO, Márcia Eliane Leindcker da. **Educação Ambiental: escolas sustentáveis e com – vida**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

DAVID, Cesar de. O Ensino de Geografia nas Escolas do Campo. Subsídios para uma Prática Integradora. In: MATOS, K. S. A. de; WIZNIEWSKY C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de (Orgs.). **Experiência e Diálogos em Educação no Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 39-49.

DUTRA, Vicente. Mensagem do Presidente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. XVIII, n. 48, out./dez., 1952.

EFE ESCOLA. **Educação rural**. Disponível em: <<http://brasil.efeescola.com/noticias/mais-de-4-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-em-2014/>>. Acesso em: 07 out. 2015.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Ação da teoria e prática no Programa Residência Agrária/UFC: produzindo saber e poder de caráter emancipatório. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel et al. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimento sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. Educação Rural e Formação de Professores no Interior do Rio Grande do Sul. In: SOUZA, Eliseu Clementino (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (autobiografias)**. Salvador: EDUFRA, 2012.

FARIAS, Maria Isabel. **Os Processo de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo do Sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Presidente Prudente, 2014.

FARIAS, Maria Isabel. **A desterritorialização da Educação do Campo nas décadas de 1990 a 2000 no Sudoeste do Paraná**. 2013. Disponível em: <[coral.ufsm.br/sifedocregional/images/.../Regional_Erechim_2013%20\(2\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/.../Regional_Erechim_2013%20(2).pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

FAVERA, Alex Dalla. **O Cenário Produtivo e a Representatividade dos rios Jacuí e Soturno para o Município de Dona Francisca-RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFSM, Santa Maria, 2006.

FENKER, Terezinha Tessele. **Resgatando a Grande Cachoeira**. Porto Alegre: CORAG, 2016.

FEPAM/RS. Disponível em: <http://www.fepam.rs.gov.br/qualidade/qualidade_jacui/jacui.asp>. 2002. Acesso em: 7 jan. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Os usos da Terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

SMED. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <www.donafrancisca.rs.gov.br>. Acesso em: 08 maio 2016.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma educação do Campo, n. 4, p. 89-101, 2002.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. 2005. UNESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESCO, 2014 (Vozes do Campo).

FERNANDES, Bernardo Maçano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo** Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Paranavai, 2014. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROMM, Erich. **El Corazón del Hombre**. Breviário. México Fondo de Cultura Económica 1967.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Horieste. **A Produção do Espaço Geográfico no Capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991 – (Coleção repensando a Geografia).

GOMEZ, Julio Alguacil. **El Desarrollo Social Hoy: caminando hacia el desarrollo humano sostenible**. Universidad Carlos III de Madrid, Espanha, 2008. Disponível em: <<http://habitatg.aq.upm.es/boletin/n.50>>. Acesso em: 12 maio 2015.

GROFF, Altair; MEURER, Ane Carine. As lágrimas do Rio Jacuí ao não sentir as crianças brincando nas escolas de Dona Francisca/RS. SEMINÁRIO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA E AMBIENTAL NO CONTEXTO REGIONAL. Taquara/RS, 1, **Anais...** FACCAT – Faculdade Integrada de Taquara/RS. 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <www.ufrg.br/petge/artigo/rh.adf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HORST, Karyn. **Do chão batido à sala de aula**. - A Territorialização do MST na constituição da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel – RS. (Mestrado em Geografia) – UFSM, Santa Maria, 2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 1937. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 19 maio 2007.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Brasília, 2015, 2010 e 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Brasília, 2008, 2010, 2015 e 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

INEP – Em Aberto. **Revista Bras. Est. pedag.** Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./out./nov./dez. 2000.

LEFEBVRE, Henri. **De l'État 4**. Lês contradictions de l'État moderne. Paris. UGE, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LIMA, Manoel Messias Antônio de; SILVA, Cícero de. Educação do Campo: O Descompasso entre a Legislação e a Realidade Educacional para as Comunidades Camponesas. **Revista Lugares de Educação (RLE)**, Bananeiras/PB, v. 5, n. 11, p. 241-254, ago.-dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar escola é crime social**: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de Escolas no Campo. Unioeste – Campus de Toledo/PR, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MENSAGEM PRESIDENCIAL (1952) e a Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 45, p. 199-225, jan.-mar. 1952.

MEURER, Ane Carine. **Escola de Ensino Médio: O Caminho Percorrido para a Reconstrução do Projeto Político Pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, Bahia, 2003.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar De. O projeto político-pedagógico dos movimentos sociais: o que a educação formal tem para aprender com eles. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 509-521, ago. 2012.

MEURER, Ane Carine. Projetos Político-Pedagógico da Escola: Questões a Serem Refletidas nas Escolas do Campo. In: MATOS, K. S. A. de; WIZNIEWSKY C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de (Orgs.). **Experiência e Diálogos em Educação no Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 13-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: novas práticas construindo Novos territórios. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; ALMEIDA MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). **Ratzel**. Geografia. São Paulo: Ática, 1990.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a Compreensão da Realidade**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Terra e Território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas Sinop/MT. **Do Campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2011, ECS. 2011.

PILETTI, Nelson Paulo. **A História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, Fernando. **Escolas Rurais e Classes Multisseriadas**, 2001, FUNDESCOLA. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

QUADROS, Claudemir de. **A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brisola (1959-1963)**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2002.

- RAFFESTIN, Cloude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RATZEL, Friedrich. O Elemento Humano na Geografia; A História e a Geografia do Homem. In. MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). **Ratzel**. Geografia. São Paulo: Ática, 1990.
- Revista Fórum, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/autor/redacao/>>.
- RIBEIRO Veridiana Soares; SALOMONI, Giancarla. A territorialização Camponesa no Assentamento 24 de Novembro – Capão do Leão – RS. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 194-217, fev., 2011.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 38.285, de 09 de março de 1998**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.ASP?Hid_>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- SALAMONI, Giancarla. **Produção Familiar**: possibilidades e restrições para o desenvolvimento sustentável – o exemplo de Santa Silvana/Pelotas. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, São Paulo, 2000.
- SANTIN, Silvino. **A Imigração Esquecida**. Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana Editora da Universidade de Caxias – EDUCS. Caxias do Sul, 1986.
- SANTOS, Milton. **Encontros**. Rio de Janeiro: Editora Beco do Azougue, 2007.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, ano 1, n. 1, Rio de Janeiro: UFF, 1999.
- SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 73-94.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SECAD/MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade CADERNOS 2. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.
- SMED. **Secretaria Municipal de Educação de Dona Francisca**. 2015. Disponível em: <www.donafrancisca.rs.gov.br/midia/noticias/plano-municipal-de-educacao/263>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- SEME. **Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro do Itapemirim**. Disponível em: <www.cachoeiro.es.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SOUZA, Francilane Eulália. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás:** instrumento para a valorização do território do camponês? (Doutorado em Geografia) UNESP, Presidente Prudente/SP, 2012.

SPONCHIADO, Breno Antônio. **Imigração & 4ª Colônia:** Nova Palma: Paróquia Santíssima Trindade, UFSM; Pró-Reitoria de Extensão, Santa Maria: Palotti, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulkee; MUNARIM, Antonio. Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: o crime continua. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. **Educação e Ciências Sociais,** v. 3, n. 8, 1958, p. 139-141. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/decal.htm>>. Acesso em: mar. 2016.

TORRES, Júlio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Ages Iara Domingos. Escola 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.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias.** O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo? **Educ. rev.,** v. 31, n. 3, Belo Horizonte, jul./set. 2015.

VENDRUSCOLO, Cassiana Elisa. **As relações do espaço urbano do município de Dona Francisca, RS com a região da Quarta Colônia.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFSM, Santa Maria, 2010.

WIKIPÉDIA. **Enciclopédia livre.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 13 ago. 2016.

WERLANG, Wiillian. **História da Colônia de Santo Ângelo.** Santa Maria: Palotti, 1995.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar rural do Vale do Jaguari:** elementos formativos do território. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFSM, Santa Maria, 2014.

Biografia dos autores

Altair Groff é Técnico Administrativo em Educação (TAE), na Universidade Federal de Santa Maria/RS, desde agosto de 1990. Mestre em Geografia (UFSM) no ano de 2016.

Ane Carine Meurer é Mestre em Educação em Ciências (pela UNIJUÍ) e Doutora em Educação (pela UFBA). Professora Associada da UFSM/CE, Departamento de Fundamentos de Educação. Atua nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia. É Coordenadora do Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo, Pibid.

A pesquisa de que trata este livro tem como contexto o município de Dona Francisca e, como agentes, as oito (08) escolas municipais localizadas no campo e que foram desterritorializadas entre 1992 a 2009, assim como a Escola de Ensino Fundamental Incompleta Tiradentes, que continua territorializada. Conforme a professora Giancarla Salamoni “o livro oferece uma visão realista sobre o histórico das políticas públicas, especificamente das legislações constitutivas da Educação do/no Campo, demonstrando a lenta e eficaz desarticulação do sistema educacional brasileiro voltado para o meio rural. Os pontos de inflexão dos marcos institucionais, expostos na Constituição Federal de 1988, promoveram uma aceleração no processo de nucleação das escolas rurais em todo o país, concentrando professores e alunos em escolas-núcleo com a utilização do transporte escolar. Neste processo, muitas escolas rurais foram desativadas. O livro propõe a reflexão sobre os rumos que a educação formal vem seguindo nessas últimas décadas e as repercussões sobre as comunidades rurais, que se conformam a partir das relações de sociabilidade, vizinhança e parentesco, expressas nos espaços de vivências compartilhadas, como é o caso das associações, das igrejas, dos clubes de lazer e, sobretudo, das escolas.”