

Contradições do fechamento das escolas do campo: a relevância social da escola para a comunidade

 Juliana Maria Dalvi¹,  Josileia Curty de Oliveira ²,  Ana Cláudia Hebling Meira³

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Alto Universitário, s/n, Bairro Guararema – Alegre – ES. Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Campus de Alegre. ³ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Campus de Alegre.

Autor para correspondência/Author for correspondence: julianadalvi@gmail.com

RESUMO. Este artigo problematiza o fechamento de escolas do campo no município de Castelo/ES, com o objetivo de discutir a função social da escola para a comunidade campesina. O estudo de caso, decorrente de uma pesquisa sobre a nucleação de escolas do campo, analisa a extinção da Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Jaboticabeira e suas repercussões nas relações sociais do território local, a fim de compreender os desdobramentos sociais e as mudanças na dinâmica comunitária. A pesquisa, com abordagem qualitativa em educação, foi desenvolvida por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas, consulta documental e materialismo histórico-dialético. Os resultados indicaram que há a preocupação com o afastamento precoce das crianças de seus territórios, fragilizando os vínculos familiares, o pertencimento e a identidade local. Conclui-se que a escola para a comunidade transcende sua dimensão pedagógica, tornando-se um dos importantes núcleos organizadores das relações sociais, que permite a construção de vínculos e ampliação das funções da escola como agente integrador. Assim, destaca-se a importância da presença da escola na estruturação social e no fortalecimento comunitário e reafirma-se a Educação do Campo como um direito social inalienável, respeitando-se as especificidades históricas, sociais e culturais desse território.

Palavras-chave: educação do campo, função social, nucleação, relações comunitárias.



Contradictions of the closure of rural schools: the social relevance of schools for the community

ABSTRACT. This article discusses the closure of rural schools in the municipality of Castelo/ES, with the aim of discussing the social function of schools for the rural community. The case study, resulting from a research on the nucleation of rural schools, analyzes the closure of the Municipal School of Elementary Education Jabuticabeira and its repercussions on social relations in the local territory, in order to understand the social developments and changes in community dynamics. The research, with a qualitative approach in education, was developed through semi-structured narrative interviews, documentary consultation and dialectical and historical materialism. The results indicated that there is concern about the early removal of children from their territories, weakening family ties, belonging and local identity. It is concluded that the school for the community transcends its pedagogical dimension, becoming one of the important organizing centers of social relations, which allows the construction of bonds and expansion of the school's functions as an integrating agent. Thus, the importance of the presence of schools in social structuring and community strengthening is highlighted, and Rural Education is reaffirmed as an inalienable social right, respecting the historical, social and cultural specificities of this territory.

Keywords: rural education, social function, nucleation, community relations.

Contradicciones del cierre de las escuelas rurales: la relevancia social de las escuelas para la comunidad

RESUMEN. Este artículo problematiza el cierre de escuelas rurales en el municipio de Castelo/ES, con el objetivo de discutir la función social de la escuela para la comunidad rural. El estudio de caso, resultado de una investigación sobre la creación de escuelas rurales, analiza la extinción de la Escuela Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Jaboticabeira y sus repercusiones en las relaciones sociales en el territorio local, con el fin de comprender las consecuencias sociales y los cambios en la dinámica comunitaria. La investigación, con enfoque cualitativo en educación, se desarrolló a través de entrevistas narrativas semiestructuradas, consulta documental y materialismo histórico-dialéctico. Los resultados indicaron que existe preocupación por el retiro temprano de niñas y niños de sus territorios, debilitando los lazos familiares, la pertenencia y la identidad local. Se concluye que la escuela para la comunidad trasciende su dimensión pedagógica, constituyéndose en uno de los importantes centros organizadores de relaciones sociales, lo que permite la construcción de vínculos y la ampliación de las funciones de la escuela como agente integrador. De esta forma, se destaca la importancia de la presencia de la escuela en la estructuración social y el fortalecimiento comunitario y se reafirma la Educación Rural como un derecho social inalienable, respetando las especificidades históricas, sociales y culturales de este territorio.

Palabras clave: educación rural, función social, nucleación, relaciones comunitarias.

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil tem enfrentado um intenso processo de fechamento de escolas do campo. Nesse contexto, estudiosos como Arroyo (2009), Caldart (2008) e Molina (2009) apontam que o campo tem sido alvo de investidas do capitalismo, muitas vezes disfarçadas de melhorias e desenvolvimento. Essa expansão capitalista tem contribuído para o esvaziamento das comunidades campesinas, impactando diretamente sua organização social e cultural.

Todavia, o fechamento das escolas não ocorre somente pela expansão do latifúndio e diminuição das famílias, mas também pela política educacional adotada. O sistema neoliberal tem se adentrado às políticas educacionais de maneira invasiva. No caso da nucleaçãoⁱ, podemos mencionar a situação do remanejamento dos(as) estudantes nucleados a outras escolas, por meio de transporte escolar, o que, por um lado desencadeia custos financeiros devido à necessidade da contratação de empresas para prestação desse tipo de serviço, e por outro, amplia os espaços de exploração privada de serviços relacionados à educação pública.

A fundamentação teórica da pesquisa se apoiou na concepção libertadora de educação e de escola, tendo Freire (1967; 1996) como referência principal, fundamentada na *práxis* educativo-política, cujos pressupostos teórico-metodológicos embasam a constituição e o fortalecimento da Educação do Campo, visando trazer para o debate a Educação do Campo como um direito social dos sujeitos campesinos, problematizando o processo de nucleação no contexto das reformas educacionais nas últimas décadas, que culminou no fechamento das escolas do campo de pequenas comunidades do município de Castelo/ES.

A Educação do Campo, há quase três décadas, carrega um legado político-pedagógico do trabalho de escolas do campo que se tornou referência pedagógica no Brasil (Caldart, 2024), que se opõe às políticas públicas que violam os direitos dos sujeitos campesinos e ignoram suas realidades. Entretanto, segundo a autora, essa conquista passa a ser um desafio, tendo em vista que as lutas e as atividades formativas ainda não se fizeram abrangentes a ponto de impedir o sistema de fechar as escolas do campo e interromper “o vínculo orgânico da escola com processos de reconstituição da função social das comunidades camponesas que pode transformá-las em laboratórios materiais de um novo modo de viver e de educar capaz de confrontar as relações sociais capitalistas em seus fundamentos” (p. 4).

Para Freire (1987), a escola deve ser emancipatória, formando sujeitos capazes de se reconhecerem como agentes transformadores e se libertarem da opressão. Caldart (2008) ressalta que, por meio da escola, a cultura é fortalecida, resgatada e reformulada. É essencial pensar a escola além de sua função de escolarização, levando em conta os significados atribuídos pelos moradores a partir de sua cultura. Caldart (2020) afirma que a alienação é característica do modo de produção capitalista, originada pela separação entre trabalhador e meios de produção. A reconstituição da função social da escola do campo começa quando se garante o acesso das comunidades campesinas à educação pública em seus próprios territórios.

Este artigo problematiza o fechamento de escolas do campo e os impactos da nucleação da Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Jabuticabeira para a comunidade de Jabuticabeira, no município de Castelo/ES, com o objetivo de discutir a função social da escola para a comunidadeⁱⁱ campesina. Este estudo reflete sobre os aspectos sociais, culturais e históricos que são afetados pelo fechamento das escolas do campo, especialmente no contexto da comunidade de Jabuticabeira e da desativação de sua escola. Assim, buscamos fortalecer a Educação do Campo, reconhecendo e valorizando a cultura da população campesina e as características socioculturais estabelecidas por esses sujeitos em contato com a escola.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa em educação (Lüdke & André, 1986), utilizando entrevistas narrativas semiestruturadas, consulta documental e materialismo histórico-dialético segundo Marx e Engels (1987,1993). Tratou-se de um estudo de caso que analisou a extinção da Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Jabuticabeira e suas repercussões nas relações sociais da comunidade local. O trabalho de coleta de dados teve início após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, que ocorreu em 03/06/2024.

Para a realização da pesquisa, foram seguidas as seguintes etapas metodológicas: Inicialmente, buscamos identificar documentos relevantes ao tema da pesquisa, com o objetivo compreender a base legal da nucleação da escola em estudo; por meio da consulta documental. A seguir, estabelecemos contato com um funcionário do arquivo central da Prefeitura Municipal de Castelo/ES para a obtenção e análise dos documentos disponíveis. Posteriormente, iniciamos a coleta de dados por meio de entrevistas que foram agendadas e

realizadas no período de 07 de julho de 2024 a 29 de setembro de 2024, permitindo a obtenção de relatos diretos dos participantes.

Após a coleta dos depoimentos, procedemos à transcrição integral das respostas, garantindo fidelidade dos relatos dos entrevistados. Na sequência, elaboramos um quadro de análises estruturado com base nos objetivos específicos da pesquisa, no qual as falas dos participantes foram agrupadas de modo a “responder” a tais objetivos. Essas falas apresentavam relação direta ou indireta com as questões em análise, permitindo uma organização coerente dos dados.

Paralelamente, os aportes teóricos que fundamentaram o tema em estudo foram correlacionados a essa organização, assegurando a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico. A produção de dados foi ancorada pelo materialismo histórico-dialético, conforme Marx e Engels (1987, 1993). Nesta pesquisa, a escolha do materialismo histórico-dialético como método para o tratamento dos dados foi justificada pelo seu potencial de compreensão dos fenômenos sociais a partir das contradições históricas, econômicas e sociais que os constituem.

Essa metodologia possibilitou um aprofundamento na compreensão do fenômeno estudado, alinhando as percepções dos participantes às reflexões teóricas da pesquisa entendendo que o fechamento de escolas do campo não é um evento isolado, mas expressão de um processo mais amplo de negação de direitos sociais historicamente vivenciada pelas populações do meio rural.

Bases teóricas e conceituais: fechamento de escolas do campo

O fechamento de escolas do campo, que tem se intensificado nos últimos anos, reflete uma tendência de centralização e urbanização da oferta educacional. Embora frequentemente justificado por argumentos econômicos, como a redução de custos e a otimização de recursos, esse fenômeno entra em conflito com legislações e diretrizes que asseguram o direito à educação contextualizada para as populações do campo.

Segundo Arroyo (2025), a história do direito à educação, à cultura e à formação humana no Brasil está marcada pela persistente segregação do Estado, que desde a colônia, exclui os diferentes como seres humanos e sujeitos de direitos, o que é refletido na fragilidade das

políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao desenvolver sua teoria de educação libertadora, Freire (1987) afirma que o processo educativo deveria ser um ato libertador, por meio do qual as pessoas seriam agentes que operam e transformam o mundo. Assim, apostamos numa educação transformadora no sentido de formação humana, que se fundamenta na formação libertadora que conduza à emancipação dos sujeitos do campo.

Freire (1987) argumenta ainda, que a educação tradicional, muitas vezes, perpetua essa relação de opressor-oprimido, pois o sistema educacional pode ser usado como uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção do *status quo*. O autor defende uma educação como um ato político e ético que seja capaz de romper com a opressão, que vá além da sala de aula e adentre as estruturas sociais e possa se tornar um instrumento de emancipação dos sujeitos, de maneira a estimular uma consciência crítica e que promova uma participação ativa dos sujeitos na sociedade.

Assim, o fechamento de uma escola gera sentimento de impotência, de tristeza, de desvalorização do lugar e até de perda da história, pois, para o território rural, a escola não se restringe somente ao processo formal de educação dos filhos. Por isso, é preciso permitir que essas pessoas expressem os sentimentos que as atravessam, seus valores, suas subjetividades e suas muitas formas de se relacionar com a escola e deste modo compreender melhor os impactos socioculturais causados pelo fechamento de uma escola (Andrade & Ventura, 2015).

Arroyo (2006) aborda que,

... a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa – vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir vida (Arroyo, 2006, p. 114).

O autor destaca a importância da escola do campo como um espaço que reflete a realidade dos povos campesinos, aproximando-os de sua vida e especificidades. A educação no campo não deve ser apenas acadêmica, mas também um ambiente onde os(as) estudantes se reconheçam e se desenvolvam dentro de suas culturas locais. A escola torna-se um elo de conexão entre os sujeitos em busca de um bem comum, representando uma identidade cultural

e social. Com a perda desse espaço, pode ocorrer o enfraquecimento das relações sociais do território e distanciamento da participação nas ações educacionais.

Retomando Caldart (2004), a Educação do Campo pode ser entendida como um fenômeno social, composto por aspectos culturais, políticos e econômicos, visando ser mais inclusiva e contextualizada para a população campesina. A autora afirma que “a escola é um bem público a que todos devem ter acesso em igualdade de condições” (2024, p. 5).

Nesse sentido, podemos inferir que os processos educacionais do campo precisam ser significativos, conforme a realidade dos sujeitos que a integram. Para isso, é necessário compreender a organização de uma comunidade rural, sua estrutura, sujeitos e cultura, assim como as dinâmicas cotidianas das famílias, observamos que o fechamento de escolas pode representar um rompimento com o modo de vida natural do campo. Isso ocorre devido à imposição arbitrária da sociedade, que decide unilateralmente os meios de proporcionar educação aos sujeitos do campo e os padrões educacionais a serem adotados, sem considerar se tais mudanças contribuiriam positivamente para o desenvolvimento da comunidade.

As lutas por direitos humanos e educação enfrentam um Estado que marginaliza e nega a humanidade dos Outros, tornando inviável a construção de um verdadeiro Estado de Direitos Humanos. Esse legado autoritário de negação dos direitos humanos remonta o período colonial, “quando os povos originários foram privados dos direitos a seus territórios, terras, cultivos, culturas, crenças, tradições, identidades humanas” (Arroyo, 2025, p. 5).

Várias pesquisas, dentre elas: Andrade e Ventura (2015), Borges (2016), Anjos, Amorim e Araújo (2019) Menezes (2020), Neto (2020), Primo (2021), Bacelar (2022), Ramos (2022) já mostraram que essa trajetória de nucleação tem provocado desdobramentos na vida das comunidades rurais e os sujeitos envolvidos. Essas reverberações, em sua maioria, não são apresentadas dentro de seus contextos, tornando nossos povos campesinos invisíveis.

A relevância da escola para a comunidade: uma análise a partir das narrativas

Este artigo emerge de uma dissertação, que discutiu a relevância da escola para a comunidade de Jaboticabeira, a partir da análise das narrativas produzidas no contexto da pesquisa de campo.

O processo de fechamento das escolas no campo, intensificado nas últimas décadas, é um exemplo contundente de como políticas públicas podem reforçar desigualdades. Essa prática tem afetado diretamente o direito à educação dos povos campesinos, enfraquecendo suas culturas e vínculos sociais. As figuras 01 e 02 ilustram essa realidade.

Figura 1 - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Jabuticabeira pós reforma em 2001.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Figura 02 - Foto atual da antiga EMUEF Jabuticabeira em 2024.



Fonte: registro pessoal da autora.

Na comunidade foco desta análise, constatamos que o fechamento ou a nucleação das escolas resultou em uma perda significativa do senso de pertencimento coletivo, reverberando no universo social. A escola que, historicamente, desempenhava um papel central na coesão e mobilização comunitária, perdeu sua função de integradora social, resultando em esvaziamento e desunião entre os sujeitos. Esse contexto é reforçado pelo seguinte discurso: “Então, tendo a escola na comunidade, há uma força para reivindicar melhorias nas estradas ...” (Chico, comunicação pessoal, 19 de julho de 2024).

Nesse sentido, Arroyo (2009) reflete que a escola vai além da transmissão de conteúdos pedagógicos, abrangendo também a dimensão social, na qual estão envolvidos outros direitos fundamentais que lhe são atrelados como: trabalho moradia, saúde, renda.

Além disso, a política de nucleação desconsidera as peculiaridades dos territórios rurais, comprometendo a identidade dos povos do campo.

Ao deslocar os (as) estudantes para instituições distantes de suas comunidades, rompe-se a relação direta deles com o território, fragmentando laços culturais e sociais. Essa dinâmica reforça a educação como um instrumento de opressão, alinhada aos interesses do sistema capitalista, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos.

Os resultados evidenciaram ainda, que a nucleação da escola contribuiu para desencadear alterações no tecido social da comunidade e no enfraquecimento das relações do território, a perda do senso de pertencimento e o distanciamento dos vínculos entre os(as) moradores(as). O fechamento da escola, que outrora desempenhava um importante papel na integração social, contribuiu para gerar mudanças educacionais e também uma ruptura na identidade cultural local. Vale considerar aqui que o território rural tem se modificado com as estruturas capitalistas, por meio do agronegócio e a hegemonia dos ideais neoliberais.

Assim evidencia o relato: “... porque a escola lá, ela ajudava muito as crianças de primário. Até porque, pelas crianças, fazer parte da comunidade. E a própria escola já levava as crianças ali para igreja ... Eles conseguiam se adaptar com a comunidade mais fácil” (Zeca, comunicação pessoal, 29 de setembro de 2024). Nesse relato, é perceptível a aproximação que as crianças têm com sua comunidade estando cotidianamente interagindo com seu território. Esse trecho demonstra a escola como um instrumento de inserção dos alunos na vida

comunitária, e quando a escola é retirada do território, quebra-se esse vínculo de participação social.

Os(As) participantes da pesquisa, ao rememorarem a escola como um espaço de convivência e fortalecimento dos laços, a mobilização social por meio da escola e o engajamento das crianças. “... a catequese quando tinha, por exemplo coroação, a comunidade já teve ensaio dos meninos. E já pediram para chá de panela o espaço da escola ...” (Lurdinha, comunicação pessoal, 23 de julho de 2024). Esses aspectos evidenciam a importância da escola para o seio comunitário.

Essa perspectiva exige um diálogo constante entre saberes acadêmicos e populares, fortalecendo o pertencimento e o protagonismo dos sujeitos do campo. Assim os autores como Arroyo (2009, 2025) e Caldart (2008, 2024) defendem que a escola deve ser um espaço de humanização. De acordo com Caldart (2024), a função social das escolas do campo está diretamente relacionada aos processos de reestruturação da função social e ambiental dos diferentes territórios camponeses. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizado formal, tornando-se também um ambiente que promove o pertencimento e o engajamento comunitário, fortalecendo as relações entre os sujeitos e contribuindo para a perpetuação e valorização das práticas culturais locais.

Um dado a destacar também é o papel ativo da professora na comunidade, atuando não apenas como educadora, mas contribuindo diariamente nas ações coletivas. No relato a seguir, observamos como a professora, ao frequentar a comunidade e assumir funções além do 'ensinar', contribuiu significativamente para o fortalecimento das relações sociais e culturais. Essas vivências permitiram que os educadores se tornassem membros efetivos do território, inserindo-se no cotidiano da comunidade e transcendendo o espaço escolar. Assim relata:

Tinha a cruzada infantil, nós éramos em quatro catequistas, a professora era a presidente. A Rita vinha de Castelo, ficava de segunda a sexta e ficava na fazenda. A professora ficava o tempo todo na comunidade, ela era presidente da cruzada infantil. Ela era boa, não esqueço não ... (Cida, comunicação pessoal, 15 de julho de 2024).

Talvez escrever alguma coisa. Fazer alguma ata de alguma coisa, na igreja, na comunidade, principalmente na igreja. Na comunidade de igreja, sempre participei, como leitura, cantando, lendo, essas coisas assim (Lurdinha, comunicação pessoal, 23 de julho de 2024).

Esse exemplo evidencia que o papel ativo da professora vai além do espaço escolar. Isso evidencia que sua atuação não se limita à sala de aula, mas se estende à vida da comunidade,

contribuindo para a preservação de tradições e para o fortalecimento dos laços sociais. Essas ações demonstram seu compromisso com a coletividade, e também seu papel como liderança local, reforçando sua identidade como educadora comprometida com os valores, a cultura e a coesão social da comunidade.

Nesse sentido, a professora desempenhava um papel social fundamental na comunidade, contribuindo não apenas para a educação formal, mas também para diversas ações coletivas que o cenário de predominância capitalista neoliberal nos territórios rurais. Isso reflete o que os teóricos Freire (1987) e Caldart (2008, 2024) denominam como um processo de desvalorização das comunidades campesinas, agravado por políticas alinhadas à lógica do capital e à centralização educacional. A desativação dessas instituições não ocorre de forma isolada, mas como parte de um processo mais amplo de desmonte de políticas públicas que garantem o direito à educação para populações historicamente marginalizadas.

De acordo com Arroyo (2025),

O campo da educação, das políticas socioeducativas, tem sido e persiste em ser, com o campo da cultura, o território desses embates de destruição política, ética, cultural desses contravalores, culturas autoritárias, segregadoras. Mas também tem sido um campo de tantas lutas por educar, afirmar valores, culturas de direitos, de igualdades humanas (p. 6).

Contudo, assim como aponta Arroyo (2025), o campo educacional também é espaço de resistência. Assim, a luta contra o fechamento das escolas rurais não é apenas pela manutenção de um prédio escolar, mas pela afirmação de direitos, da cultura e da identidade das populações do campo.

Na Educação do Campo, a defesa das escolas do campo surgiu da necessidade de afirmar sua especificidade nas políticas públicas e na construção pedagógica. Considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e a prática social que forma esses sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. Para tanto, é importante refletir coletivamente sobre o propósito de lutar por essas escolas, quem são os(as) estudantes, que formação necessitam e como a escola pode se inserir em suas comunidades (Caldart, 2009, 2024). Pois esses discursos evocam a importância de uma escola: “Eles vinham numa turminha, um passava na casa do outro, gritavam, vinham juntos brincando pela estrada” (Nena). São singularidades importantes para um território.

Caldart (2024, p. 5) afirma que “a nossa luta específica continua: nenhuma escola

pública a menos e muitas escolas públicas a mais em nossos territórios camponeses". Esse relato confirma a percepção sobre a extinção da escola, conforme mencionado por um dos participantes: "Eu acho que, na minha visão, a comunidade perde muito..., a Jabuticabeira é uma comunidade morta sem escola" (Zeca, comunicação pessoal, 29 de setembro de 2024). Essa citação mantém a força do testemunho em destacar sobre o ponto negativo do fechamento da escola.

Assim, Caldart (2024) argumenta que a escola, por si só, não possui força material necessária para superar a deterioração social e humana de caráter estrutural, pois está inserida em uma determinada lógica de vida social da qual ela também é um produto. No entanto, destaca que escola pode adotar uma postura crítica, de resistência e se engajar no enfrentamento das consequências dessa realidade. Além disso, ressalta que educadores e coletivos conscientes da crise social têm o papel de promover vivências que possibilitem, especialmente às novas gerações, perceber e compreender que a realidade pode ser transformada, mesmo parecendo-lhes inevitável. Nesse sentido, Caldart (2024) destaca que a realidade é contraditória por natureza, o que possibilita sua transformação ao longo da história. Mesmo em uma sociedade marcada pela alienação, existem formas de vida não alienadas, assim como práticas de solidariedade que resistem à lógica do individualismo.

Contudo, vemos formas de vida não alienadas que, mesmo de forma solitária, lutam por direitos do coletivo, assim argumenta: "... se cada pai tivesse unido comigo para gente 'brigar', talvez até conseguíramos recuperar o que a gente queria ... mas como eles não fizeram ... eu lutei sozinho ..." (Zeca, comunicação pessoal, 29 de setembro de 2024).

O argumento de Zeca, ao relatar que acabou lutando sozinho, expressa um sentimento de frustração e até mesmo de impotência diante da falta de apoio coletivo. No entanto, sua fala enfatiza a necessidade do fortalecimento dos coletivos para que sejam traçadas lutas de resistência contra a política neoliberal. Esse participante, de certa forma, percebe a alienação dos pais, que não se mobilizaram coletivamente em favor da permanência da escola na comunidade. Assim, podemos compreender também a influência de um discurso convincente, que leva os sujeitos a aceitarem de maneira tácita as decisões tomadas.

Segundo Caldart (2008), a Educação do Campo surgiu a partir de mobilizações e movimentos sociais, nascidos da combinação de lutas e resistências. Contudo, algumas falas dos participantes da pesquisa retratam um certo distanciamento e falta de envolvimento dos

sujeitos nas ações educacionais e coletivas dentro das comunidades. A mencionar: “Não, não recorreram nada! Já tinha a associação, mas não era muito ativa. ... na época não se envolveram muito não. Alguns achavam que ia melhorar indo para lá e tal ...” (Zé, comunicação pessoal, 17 de julho de 2024).

A autora destaca a importância da organização social e da coletividade como instrumentos fundamentais para a emancipação dos sujeitos do campo e a transformação de suas realidades. Sabemos, pois, que o enfraquecimento dessas ações coletivas leva à perda de direitos sociais. E quando o coletivo perde força, a formação de sujeitos críticos e organizados também se torna limitada.

Essas ações coletivas podem compor a base de resistência à lógica excludente do capitalismo que historicamente marginaliza as populações campesinas. Os direitos sociais, como educação, saúde e acesso à terra, não são concessões, mas conquistas resultantes da luta e organização de movimentos sociais. Quando as ações coletivas se fragilizam, abre-se espaço para retrocessos nesses direitos, muitas vezes promovidos por políticas públicas que favorecem interesses econômicos em detrimento da justiça social.

Nesse sentido, Mészáros (2008) ressalta a importância de uma educação que promova uma consciência crítica coletiva e desafie as bases do sistema capitalista como pressupostos fundamentais para uma mudança efetiva, pois “esperar de uma sociedade mercantilizada uma sanção ativa ... de abraçar plenamente a grande tarefa histórica de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental” (Mészáros, 2008, p. 45, grifo do autor).

De tal modo, o autor critica a ideia de que o próprio sistema capitalista, vá por si só, adotar mudanças que o contrariem, por isso, ele defende a necessidade de uma educação crítica e coletiva, que ajude as pessoas a desenvolverem consciência política e social.

Assim como Freire (1996) destaca a importância da autonomia, da consciência crítica e do diálogo na educação. Sua pedagogia, baseado na *práxis*, visa formar os educandos a se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação de suas realidades sociais. Freire (1996) e Mészáros (2008) concordam sobre a importância da crítica às estruturas opressivas e a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social. A partir disso, entendemos que é preciso formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade e agir sobre ela desafiando essas estruturas opressoras.

Outro achado importante da pesquisa foi a concepção que os sujeitos atribuíram à educação escolar. Eles a descreveram como uma educação precarizada, marcada pela escassez de recursos pedagógicos. “O fechamento foi bom no sentido de que...os alunos foram para uma escola maior, lá eles têm disciplinas separadas, salas separadas Eles tinham aula de inglês, e tem até hoje, aqui não tinha isso. Eles têm educação física que aqui não tinha, lá tem quadra, aqui não tinha, aqui eles brincavam no capim ...” (Lurdinha, comunicação pessoal, 23 de julho de 2024).

Podemos então questionar: será que de fato uma educação de qualidade está atrelada somente a estruturas físicas e organizações curriculares? Mas o que contempla esse currículo? A formação de sujeitos alienados ou emancipados?

Isso faz emergir uma percepção que reflete, de fato, a modalidade de educação rural que desde o período colonial é caracterizada pela padronização dos currículos e das práticas pedagógicas, o que resulta em um ensino uniformizado e descontextualizado das realidades locais. No território que constitui o lócus desta pesquisa, torna-se evidente o modelo de educação ofertado. Embora a localidade esteja situada no espaço rural, o que prevalecia era o modelo de educação rural.

Segundo Arroyo, 2018:

o modelo de Educação Rural foi destinado por séculos pelas elites às comunidades, aos trabalhadores rurais. Uma educação reduzida a “escolas das primeiras letras”, saberes mínimos, “escola elementar”. Por quê? Porque os povos dos campos eram pensados à margem, fora do lugar, no atraso, sem-direito a ter direitos, incultos, primitivos. Logo, uma escolarização mínima. Uma educação esmola. A escola rural como a escola pública das periferias era tratada à margem, assim como seus povos eram tratados à margem nas políticas sociais públicas, nas relações de poder (Arroyo, 2018, p. 142).

O autor reflete uma crítica histórica e sociológica à maneira como a educação rural foi concebida e implementada no Brasil, evidenciando desigualdades sociais e estruturais. Isso significa que o modelo educacional não tinha como objetivo emancipar ou capacitar os trabalhadores rurais, mas sim mantê-los em condições de marginalização social e econômica. Arroyo (2018) usa a metáfora da "educação esmola" para ilustrar a ideia de que a escolarização rural era uma concessão mínima e insuficiente, em vez de ser um direito pleno. A precariedade da educação rural era parte de um contexto mais amplo de exclusão. Esses grupos eram

negligenciados nas políticas sociais e relegados a posições de subordinação nas relações de poder, perpetuando um ciclo de desigualdade.

Por isso, é fundamental contrapor a essa modalidade de educação, ainda enraizada entre os sujeitos, uma nova concepção de educação que valorize as especificidades do campo e promova a emancipação social. A Educação do Campo foi uma das lutas centrais, com o objetivo de garantir um modelo educacional que atendesse às especificidades e desafios das comunidades rurais, promovendo assim, uma educação mais inclusiva e contextualizada com as necessidades da população do campo. Vale destacar algumas características da Educação do Campo, tais como:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome ... Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira ... Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território ... Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.... Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola ... A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado ... (Caldart, 2012, p. 263-264).

Segundo uma visão mais abrangente da autora, a Educação do Campo como uma luta social vai além do simples acesso à educação é um espaço de resistência e transformação, onde a luta pela educação pública de qualidade está inseparavelmente ligada a outras dimensões de justiça social.

De acordo com os ideais de Caldart (2008), entendemos a Educação do Campo como uma educação que parte da construção de paradigmas teóricos e também políticos. Para a autora, essa compreensão, seria uma forma de posicionar a escola como um território de lutas e conquistas, com objetivos direcionados para as diversas realidades existentes no campo que estruturem as condições de vida das populações campesinas. A escola é uma instituição que precisa estar em sintonia com as demandas sociais e políticas da comunidade. A escola precisa ser um espaço de resistência da mercantilização da educação, promovendo reflexões críticas sobre as condições de vida rural, a luta pela permanência no território e o fortalecimento da identidade camponesa.

Nessa perspectiva de Caldart (2008), a Educação do Campo não pode ser apenas uma extensão da educação urbana, mas deve partir de uma concepção própria, construída a partir das lutas, histórias e sonhos das populações que vivem e trabalham no campo. Enfim, essa educação precisa nascer das realidades concretas das populações camponesas. Assim, trata-se de uma educação com identidade própria, que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de seu processo formativo.

Com isso, vimos a necessidade da implementação de políticas públicas que defendam a manutenção dessas escolas em seus territórios, reconhecendo sua importância para a valorização das comunidades do campo. Diante das contradições que envolvem o fechamento das escolas do campo, fica evidente que sua extinção representa não apenas a perda de um espaço educativo, mas também o enfraquecimento dos laços comunitários e da identidade local. Embora muitas justificativas para o encerramento dessas instituições estejam associadas a fatores econômicos e estruturais, a relevância social da escola para a comunidade vai além da sala de aula, contribuindo para a valorização da cultura, a permanência das famílias no campo e a construção de uma educação alinhada às especificidades locais.

Considerações finais

A educação brasileira, desde o período colonial, tem atravessado constantes processos de mudanças. Contudo, permanece estruturalmente excludente, refletindo uma histórica desigualdade social e econômica. Quando analisamos a educação no campo, essa exclusão torna-se ainda mais evidente, expondo a carência de políticas públicas voltadas às populações rurais, que, em sua maioria, pertencem às classes menos favorecidas. Esse cenário demanda uma revisão do sistema educacional, orientando-o para a promoção de igualdade de direitos e da qualidade na oferta educativa a todos os cidadãos.

A Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, propõe-se a romper com a lógica tradicional e hierarquizada que permeia a educação formal no Brasil. Tal abordagem busca construir uma pedagogia enraizada no cotidiano dos sujeitos do campo. Assim, não se trata apenas de adaptar conteúdos à realidade rural, mas de transformar a educação em um processo dialógico, emancipador e contextualizado, que valorize as especificidades culturais e sociais desses territórios.

Os resultados da análise embasados no objetivo que trata sobre a reflexão sobre a importância da escola para a comunidade, permitiram concluir que a escola transcende sua dimensão pedagógica, tornando-se um núcleo organizador das ações sociais que permite a construção de vínculos e ampliação das funções da escola como agente integrador, por meio de ações que eram promovidas por meio do espaço escolar e que com o fechamento da escola essa dinâmica fica interrompida. O processo de fechamento das escolas no campo, intensificado nas últimas décadas, é um exemplo contundente de como políticas públicas podem reforçar desigualdades. Essa prática tem afetado diretamente o direito à educação dos povos campesinos, enfraquecendo suas culturas e vínculos comunitários e forçando muitos(as) estudantes a percorrer longas distâncias para acessar a escola.

Torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que priorizem a educação contextualizada, garantindo o direito das populações rurais a permanecerem em seus territórios e acessarem uma educação de qualidade e alinhada às suas realidades.

A Educação do Campo deve ser defendida como uma modalidade de ensino específica para os sujeitos que vivem nessas áreas. Seu objetivo é romper com a lógica tradicional e hierarquizada da educação formal no Brasil, promovendo uma pedagogia enraizada no cotidiano dessas comunidades. Mais do que simplesmente adaptar os conteúdos à realidade campesina, essa abordagem busca transformar a educação em um processo dialógico, emancipador e contextualizado. Dessa forma, valoriza as especificidades culturais e sociais dos territórios do campo. Com isso, os sujeitos do campo podem compreender a educação como um instrumento voltado para suas peculiaridades e reconhecer que, por meio dela, é possível construir suas identidades e seu modo de vida.

Os achados desta pesquisa, contribuem significativamente para o debate acadêmico e social sobre a importância das escolas do campo enquanto espaços de formação integral e valorização das identidades locais

Em suma, a pesquisa reafirma que a Educação do Campo deve ser concebida como um direito social inalienável, respeitando as peculiaridades culturais, sociais e econômicas de cada território. O fechamento de escolas no campo não apenas compromete o acesso à educação, mas também fragiliza as comunidades, alimentando processos de exclusão e invisibilidade social.

Para futuras investigações, recomendamos expandir a análise dentro deste escopo de pesquisa, considerando diferentes sujeitos, territórios e culturas. É essencial explorar os desdobramentos dessas políticas em relação à identidade comunitária em outros contextos, às condições de permanência no campo e à construção de um currículo que atenda, de maneira efetiva, às necessidades e especificidades da cultura campesina. Isso se deve ao fato de que cada campo de amostra de estudo pode trazer diferentes peculiaridades e lacunas. Quando falamos em ciência, não podemos generalizar os dados afirmado uma verdade absoluta, pois as realidades são diversas e múltiplas, exigindo uma análise mais aprofundada e contextualizada.

Referências

- Arroyo, M. G. (2006). Educação rural e pedagogias da alternância. In R. S. Caldart, I. A. Pereira & M. G. Arroyo (Orgs.). *Escola rural, território camponês e educação do campo*. Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Arroyo, M. G. (Org.). (2009). *Por uma educação do campo* (4^a ed.). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2025). Tempos de desmonte do estado de direitos humanos. Tempos de desmonte do direito à educação. *Educação em Revista*, 41, e52415 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469852415>.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (p. 71). Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2008). Sobre a educação do campo. In C. A. Santos (Org.). *Por uma educação do campo: Campo – políticas públicas – educação* (pp. 67–86). INCRA; MDA.
- Caldart, R. S. (2020, março 9). *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo* [Texto preparado para aula inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral]. <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>.
- Caldart, R. S. (2024). Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. *Revista Cocar*, (33). Recuperado de <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: [Paz e Terra].
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (Coleção Leitura). Paz e Terra.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Marx, K. (1987). *Para a crítica da economia política* (J. A. Giannotti & E. Malagodi, Trads.). In K. Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (pp. 3–25). São Paulo: Nova Cultural.

Marx, K., & Engels, F. (1993). *A ideologia alemã: I – Feuerbach* (J. C. Bruni & M. A. Nogueira, Trads.). São Paulo: Hucitec.

Molina, M. C. (2009). Residência agrária – Concepções e estratégias. In M. C. Molina, G. G. S. L. Esmeraldo, P. S. Neumann, & S. M. P. P. Bergasmaco (Orgs.). *Educação do campo e formação profissional: A experiência do Programa Residência Agrária* (pp. 17–28). MDA. <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/19812/CDBR17069061p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ⁱ Entende-se por nucleação o processo de fechamento de escolas situadas na zona rural, com o remanejamento de professores(as) e estudantes para instituições localizadas em outras comunidades, utilizando-se, para isso, do transporte escolar.

ⁱⁱO termo "comunidade" é utilizado como designação popular para os territórios rurais do município de Castelo, onde vivem os sujeitos da pesquisa e suas famílias, desenvolvendo atividades agrícolas. No contexto deste estudo, refere-se especificamente à comunidade de Jabuticabeira.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 11th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article**APA**

Dalvi, J. M., Oliveira, J. C., & Meira, A. C. H. (2025). Contradições do fechamento das escolas do campo: a relevância social da escola para a comunidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19733.