



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

ESCOLAS DO CAMPO, QUE NÃO ESTÃO NO CAMPO, E O CASO DO FECHAMENTO DA
ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO MONTEIRO LOBATO EM SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR

MARCUS PEREIRA ANDRADE

Foz do Iguaçu
2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)**

**ESCOLAS DO CAMPO, QUE NÃO ESTÃO NO CAMPO, E O CASO DO FECHAMENTO DA
ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO MONTEIRO LOBATO EM SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR**

MARCUS PEREIRA ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Valdemar Joao Wesz Junior

Foz do Iguaçu
2023

MARCUS PEREIRA ANDRADE

ESCOLAS DO CAMPO, QUE NÃO ESTÃO NO CAMPO, E O CASO DO FECHAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO MONTEIRO LOBATO EM SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Valdemar Joao Wesz Junior
UNILA

Prof. Dr. Exzolvildres Queiroz Neto
UNILA

Prof. Dr^a. Cecília Maria Ghedini
UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Foz do Iguaçu, 02 de Junho de 2023.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

A554

Andrade, Marcus Pereira.

Escolas do campo, que não estão no campo, e o caso do fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato em São Miguel do Iguaçu – PR. / Marcus Pereira Andrade. - Foz do Iguaçu, 2023.
161 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Foz do Iguaçu - PR, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Valdemar João Wesz Junior.

1. Educação do campo. 2. Educação rural. 3. Fechamento de escolas. 4. Transporte escolar. 5. Políticas públicas. I. Wesz Junior, Prof. Dr. Waldemar João. II. Título.

CDU 35.077:37.014.1

AGRADECIMENTOS

Agradeço a essa força divina que proporciona a vida.

Agradeço ao povo brasileiro, que por meio da UNILA, possibilitaram essa pesquisa.

À minha família, uma “rede” de articulação e carinho, sem a qual eu faria muito pouco.

À Laura, companheira com quem compartilho sonhos, caminhos e é uma força inspiradora. Obrigado e te amo!

Aos meus filhos Caio e Helena, que me possibilitam ser mais. Obrigado e amo vocês.

Aos amigos, os que estão perto, os que não estão tão perto; aos de longa data e os recentes, vocês também são importantes nesse caminho. Obrigado!

Aos colegas, professores e professoras do PPGPPD, e aos amigos que fiz. Obrigado por compartilhar!

Ao meu orientador professor Valdemar por me conduzir nessa árdua caminhada de exercício da autonomia e autodisciplina, sem, no entanto, privar minha autoria do trabalho. Pela paciência que demonstrou diante de minhas dificuldades, limitações de compreensão e inseguranças. Por compreender os momentos em que foi impossível conciliar o estudo com os problemas pessoais da vida. Obrigado.

À comunidade Guanabara, pelo acolhimento e oportunidade. E aos sujeitos do campo que constroem o mundo diariamente. Obrigado pela experiência e aprendizado!

À todas as pessoas que cederam entrevistas, documentos, livros, ou que de uma forma ou outra contribuíram para este trabalho.

À todos que se dedicam na construção de uma sociedade mais justa. E quem a minha memória não contemplou também deixo o meu obrigado!

RESUMO

O fechamento das escolas do campo tem evidenciado o descaso histórico com a educação dos povos do campo. Esse processo está vinculado, em sua maioria, a processos de nucleação ou agrupamento de escolas mediante a oferta e valorização do transporte escolar rumo aos centros urbanos. Enquanto movimentos sociais e comunidades lutam por uma educação que atenda suas necessidades, respeite e valorize suas características, numa concepção de campo como espaço de vida, de cultura e conhecimento, o fechamento de escolas do campo representa um obstáculo e reflete a concepção de desenvolvimento e avanço do agronegócio. Diante do exposto, a proposta deste estudo buscou compreender a situação das escolas do campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, realizando um estudo de caso acerca do fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato em São Miguel do Iguaçu, que ocorreu em 2018, além de analisar a política de financiamento e de atendimento do transporte escolar para os jovens do campo. Como objetivos específicos, se propôs compreender o cenário em que se encontram as escolas do campo nos municípios que integram o NRE de Foz do Iguaçu - PR; analisar as políticas públicas de transporte escolar rural, verificando os recursos destinados e alunos atendidos nos municípios que integram o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu; compreender o processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, verificando as condições e o posicionamento da comunidade atingida no município de São Miguel do Iguaçu. Para alcançar os objetivos almejados a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, por meio de um estudo de caso, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, análise documental e bibliográfica e observação participante. A pesquisa registrou 28 escolas que se localizam no campo e/ou recebem a denominação do campo nos municípios do NRE- Foz do Iguaçu, divergindo dos dados do Censo Escolar, pois este utiliza apenas o critério da localização geográfica, o que revelou a existência de 14 escolas do campo localizadas nas áreas consideradas urbanas, tanto em distritos como também em áreas centrais dos municípios. No entanto, a maior parte das escolas do campo da rede estadual se localizam em áreas consideradas urbanas, o que evidencia a questão da baixa oferta do Ensino Médio nas áreas rurais, além da existência de escolas identificadas como do campo fora do campo. O transporte escolar se insere nesse cenário, privilegiando os deslocamentos de alunos do campo para as áreas urbanas, o que se contrapõe as especificidades da Educação do Campo e corrobora com o processo de cessação das escolas do campo. Esta questão não pode ser tratada como algo simples, pois se vincula a uma problemática que envolve a marginalização de uma fração da classe trabalhadora, os sujeitos do campo. Assim, a forma como ocorreu a cessação da Escola do Campo Monteiro Lobato revela um jogo de forças e relações de poder, desrespeitando a comunidade e impondo o fechamento da escola.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Rural. Fechamento de escolas no campo. Transporte escolar. Políticas públicas.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - População por situação de domicílio no Paraná entre os anos 1980, 1991, 2000, 2010	18
TABELA 2 - População por situação do domicilio nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu – 2010.....	18
TABELA 3 - Brasil - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal para áreas urbanas e rurais – 2010.....	27
TABELA 4 - Quantidade de propriedades rurais por área nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu e Total da Mesorregião Oeste PR.....	93
TABELA 5 - Escolas públicas do campo nos municípios da NRE-Foz do Iguaçu– 2022.....	97
TABELA 6 - Escolas públicas do campo quanto a localização e dependência administrativa nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu - 2022.....	99
TABELA 7 - Alunos atendidos pelo transporte escolar nos municípios da NRE-Foz do Iguaçu – 2022.....	102
TABELA 8 - População por situação do domicilio em São Miguel do Iguaçu entre 1970 - 2010.....	108
TABELA 9 - Escolas do Campo em São Miguel do Iguaçu por localização, dependência administrativa e número de matrículas-2022.....	111
TABELA 10 - Matriz Curricular Ensino Fundamental, anos finais, das Escolas Estaduais do Campo de São Miguel do Iguaçu - 2022.....	112
TABELA 11 - Matriz Curricular Ensino Médio das Escolas Estaduais do Campo de São Miguel do Iguaçu – 2022.....	112
TABELA 12 - Processos administrativos de contratação do transporte escolas no município de São Miguel do Iguaçu.....	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 .- Região Oeste do Paraná (1950)	82
FIGURA 2 - Municípios do NRE- Foz do Iguaçu localizados na Região Oeste do Paraná.....	83
FIGURA 3 - Estradas rurais de São Miguel do Iguaçu com destaque para áreas urbanas.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APP	Associação de Professores do Paraná
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EFA	Escola Família Agrícola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPC	Movimento Popular de Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
PETE	Programa Estadual de Transporte Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA E ADERÊNCIA AO ESCOPO DO PROGRAMA	14
1.2 PROBLEMA.....	16
1.3 HIPÓTESES	19
1.4 OBJETIVOS.....	20
1.5 METODOLOGIA	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 RURAL E RURALIDADE: BREVES APORTES	29
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA	46
2.3 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	61
2.4 ESCOLAS NO/DO CAMPO: ESPAÇOS DE DISPUTA E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	67
2.5 A POLÍTICA DE TRANSPORTE ESCOLAR E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO, NA CONTRA MÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	73
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NRE-FOZ DO IGUAÇU	79
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA OCUPAÇÃO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....	79
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO RURAL DOS MUNICÍPIOS DO NRE-FOZ DO IGUAÇU.....	83
3.3 ESCOLAS DO CAMPO NO NRE-FOZ DO IGUAÇU.....	91
4 O PROCESSO DE FECHAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO MONTEIRO LOBATO EM SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR	107
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR.....	110
4.2 CENÁRIO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IUAÇU.....	118
4.3 PROCESSO DE FECHAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO MONTEIRO LOBATO.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134

REFERÊNCIAS 143

APÊNDICE 151

APÊNDICE – A : ROTEIRO DE ENTREVISTA NA COMUNIDADE QUE OCORREU FECHAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO, COM GESTORES, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NRE

ANEXO 01 – ABAIXO ASSINADO CONTRA A TENTATIVA DE FECHAMENTO DA ESCOLA EM 2006

“...as coisas não nascem prontas. Precisam ser cultivadas, cuidadas
...o mundo não está pronto, está se fazendo, está nos fazendo; que sua construção exige
persistência, paciência esperançosa da semente que, em algum momento, será broto e
será flor e será fruto.”

MOACIR GADOTTI

1 INTRODUÇÃO

A educação é definida como um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação, como direito público subjetivo, contemplam todos os níveis e modalidades de ensino lecionados em qualquer parte do país.

No entanto, disparidades espaciais se constituem como uma das formas mais perversas de restrição de oportunidades. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2007), aproximadamente 30,8 milhões de brasileiros que residiam no campo encontravam-se em desvantagem em termos de renda, nível de escolaridade e frequência à escola em comparação aos que residiam nas áreas urbanas. O campo concentra a maior taxa de analfabetismo, 17% entre a população adulta, enquanto na área urbana esse índice é de 8% (IBGE, 2018).

A União e os demais entes da federação vêm desenvolvendo diferentes políticas e programas¹ dirigidos à educação pública para o acesso e permanência dos alunos aos estabelecimentos de ensino, a fim de garantir o direito a educação e reduzir a evasão escolar. Em relação a educação para a população do campo, movimentos sociais e pesquisadores² questionam determinadas políticas educacionais, argumentando que são insuficientes para as necessidades dessa população, pois não refletem a realidade desses povos, não respeitam suas particularidades e que prevalece uma perspectiva de educação urbanocêntrica e/ou atrelada ao modelo de agronegócio, que privilegia a noção do espaço rural como espaço produtivo e que demanda propriedades cada vez maiores com intensa mecanização e pouca mão-de-obra, o que nega o campo enquanto lugar da diversidade, logo, um lugar de vida.

Nesse contexto, há um intenso debate sobre o processo de fechamento de escolas do campo, vinculado em sua maioria a processos de nucleação ou agrupamento de escolas mediante a oferta e valorização do transporte escolar rumos aos

¹ Programa de Alimentação Escolar, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Biblioteca na Escola, entre outros.

² Dentre os movimentos sociais que participam deste debate e que lhe dão impulso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) exerce forte influência política, ao lado de outros movimentos, organizações e instâncias como a Pastoral da Terra. No Estado do Paraná criou-se, em 2000, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo.

centros urbanos. Segundo Reichenbach (2019), entre 1997 a 2017 foram fechadas 4.083 escolas localizadas nas áreas rurais do estado do Paraná, com destaque para as mesorregiões Oeste e Norte-Central do estado, o que evidencia um descompasso em relação aos avanços conquistados pelas políticas públicas de Educação do Campo, que buscam garantir o direito dos povos do campo serem educados no lugar onde vivem.

Mesmo com a instituição da Lei 12.960/14, que exige a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino com análise do impacto da ação e manifestação da comunidade para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, os gestores locais de educação (Estados e Municípios) estabelecem estratégias que contrariam a lei, que vão desde a alegação da incapacidade orçamentária ao convencimento das comunidades na discussão sobre o fechamento das escolas do campo. Nestas situações não são esclarecidas as reais vantagens e desvantagens de tal ação, prevalecendo a concepção de que o transporte escolar, com o deslocamento de jovens do campo para escolas localizadas em áreas afastadas de suas comunidades, é a única e possível solução para a aparente inviabilidade econômica de manutenção dessas escolas (SANTOS, 2020). Prevalecendo o interesse econômico e administrativo em detrimento ao educacional.

Dessa maneira, o fechamento de escolas do campo e a oferta do transporte escolar rumo aos centros urbanos tem sido objetos de debates e controvérsias. Diante dessa situação, a classe trabalhadora do campo e os movimentos sociais vem se organizando e ampliando historicamente a luta pelo direito a escolarização, mas a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, respeitando sua cultura, suas necessidades e as diferenças regionais, para expandir as habilidades e capacidades de desenvolvimento dessa população como constituintes da sociedade brasileira. Conforme teorizou Amartya Sen (2010), que adota uma visão multidimensional para o desenvolvimento, defendendo uma concepção mais abrangente sobre o tema, não reduzida a perspectiva tradicional de ampliação do PIB nacional ou crescimento da produção agropecuária, atrelada a disponibilidade de bens, mas assentada na possibilidade de escolher individualmente sobre o uso dos bens para a ampliação das capacidades individuais, um desenvolvimento como liberdade.

Destarte, a proposta desta pesquisa é compreender a situação das escolas do campo nos nove municípios que compõe o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu (Paraná), realizando um estudo de caso do processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato de São Miguel do Iguaçu,

cujo fechamento ocorreu em 2018, e analisar a política de financiamento e de atendimento do transporte escolar para os jovens do campo.

1.1 JUSTIFICATIVA E ADERÊNCIA AO ESCOPO DO PROGRAMA

No Brasil, historicamente, a política educacional para a população do campo esteve marginalizada, uma vez que a educação inicialmente proposta contemplava o ato de ler e escrever, através das séries iniciais do ensino primário em escolas isoladas e multisseriadas. A partir dos anos de 1990, com a municipalização das séries iniciais, ocorreu a intensificação do processo de fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e o aparecimento de escolas polos e ou escolas núcleos, processo esse que iniciou na década de 1970 (MAZUR, 2015).

Entre 2003 e 2010 foram fechadas 22.983 escolas localizadas nas áreas rurais no país (FERREIRA & BRANDÃO, 2017), através de processos de nucleação ou agrupamento de escolas mediante a oferta do transporte escolar. De acordo com Reichenbach (2019), nos últimos 20 anos foram fechadas 70,3% dos estabelecimentos de ensino na área rural do estado do Paraná, o que corresponde 4.083 escolas.

O parecer CEE/CEB n.º 1011/10 destaca que no estado do Paraná, no ano de 2010, das 2.113 escolas que realizavam o atendimento escolar de Ensino Fundamental e Médio, somente 423 escolas estavam localizadas nas áreas rurais dos municípios, destas, somente 156 realizam atendimento do Ensino Médio. O forte investimento em transporte escolar tornou-se uma das estratégias de ponta para o atendimento dos estudantes oriundos do campo que almejavam cursar o Ensino Médio. A própria existência de uma diretoria tendo como uma de suas responsabilidades o transporte escolar, dentro da estrutura da Secretaria de Educação do Paraná, mostra que essa é a realidade vivida por muitos sujeitos, tanto no trajeto rural-rural, quanto no rural-urbano, existindo ainda, o urbano-urbano em algumas cidades.

Diante desse contexto, movimentos sociais e comunidades lutam por uma educação que atenda suas necessidades, sendo que o fechamento de escolas no campo representa um obstáculo. A negação do direito à escola próxima das comunidades é um exemplo do tipo de projeto de educação que se tenta instituir aos povos do campo, o tipo de escola que está no campo - ou nem mais está, como veremos adiante - tem sido um

dos diversos mecanismos de dominação e de degradação das condições de vida dessas pessoas, dado que a escola tem um papel fundamental na formação das novas gerações e novos projetos de sociedade (MOLINA & JESUS, 2004).

A escola precisa existir, do contrário não há disponibilidade, e a acessibilidade é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe. Compreender o lugar da escola na educação é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar. Pois, além da melhoria física das escolas e qualificação dos professores, a transformação da educação do campo também implica um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, tornando-se cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos e criando um sentimento de pertencimento dos jovens que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. Com o intuito de que contribua com o desenvolvimento de competências e conhecimentos que respeite e valorize a diversidade humana para assim construir uma sociedade mais justa e solidária (PARANÁ, 2006), A fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural (BRASIL, 2007).

O fechamento de escolas do campo é um obstáculo para a discussão do currículo adequado às necessidades dessa população e da própria educação do campo. Para se discutir o currículo deve existir a escola, esta deve estar próxima da comunidade que atende como espaço de formação humana e de construção e sistematização de conhecimentos que contribuam para a intervenção dos estudantes e famílias na realidade onde vivem. Segundo o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, os temas tratados nas escolas devem abranger conteúdos gerais e conteúdos específicos, de acordo com as características regionais, locais, econômicas e culturais onde a escola está inserida, ou seja, temas ligados ao mundo do trabalho e a realidade sociocultural da comunidade, respeitando suas diferenças.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2010)

No entanto, o fechamento de escolas do campo reflete a concepção de desenvolvimento que tenta ser hegemônica e tem avançado à revelia dos anseios e formas de organização das populações do campo, promovendo a desterritorialização e contribuindo ainda mais para o empobrecimento e esvaziamento do campo (SANTOS,

2020). Lutar contra o fechamento de escolas do campo, historicamente, é uma das bandeiras de luta e resistência dos povos do campo³ organizados em movimentos sociais, pois manter escolas do campo no campo significa que há população ali, que o campo é um espaço de vida, de cultura e conhecimento, o que vai contra o avanço do agronegócio que precisa de mais terra e de menos pessoas.

De acordo com levantamento bibliográfico e documental, São Miguel do Iguaçu registrou, nas últimas duas décadas, o maior número de casos de fechamento de escolas do campo do NRE-Foz do Iguaçu (REICHENBACH, 2019), além do maior número de alunos atendidos pelo Programa Nacional de Atendimento Transporte Escolar (PNATE) nesses municípios (FNDE, 2021), o que possibilita aprofundar o tema da pesquisa contemplando os objetivos do estudo.

Portanto, o estudo sobre o fechamento de escolas do campo se vincula a linha de pesquisa Políticas Públicas e Sociedade, na medida que se propõe a investigar os complexos problemas que envolvem o espaço rural, que vão além da falta de formação continuada para professores, da falta de infraestrutura ou de materiais didáticos. Mas sobretudo, da orientação das políticas públicas para esses espaços, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, não reconhecendo o campo como espaço de vida, de diversidade e de identidade.

Nesse sentido, a discussão se relaciona com a cidadania, na medida que o poder público deve proporcionar acesso aos serviços e garantir direitos, com o intuito de possibilitar um projeto de desenvolvimento em que as pessoas se insiram como sujeitos e que possa reconhecer as diferenças, tratando a qualidade da educação escolar *no* e *do* campo na perspectiva da inclusão e do desenvolvimento.

1.2 PROBLEMA

A discussão sobre o fechamento das escolas no campo se relaciona com o processo de redução da população no espaço rural, uma vez que com menos gente há menor demanda por escolas. O esvaziamento populacional do campo, ou êxodo rural, é um fenômeno complexo que está vinculado a outros fatores como aspectos econômicos de mercado de trabalho e de geração de renda, como processo de urbanização e também oportunidades de mudança de vida, ou seja, um fenômeno demográfico, econômico,

³ Povos do campo correspondem aos: pequenos agricultores, agricultores familiares, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (CALDART, 2004).

político e sócio-cultural. Assim dizendo, esse processo também está vinculado com às transformações ocorridas de forma geral a partir da expansão do capitalismo nas áreas rurais, por meio do processo da modernização da agricultura e intensificação do modelo de agronegócio, que demanda mais terra e menos pessoas. No Brasil, a introdução de uma agricultura tecnificada ocorreu de forma intensa e rápida, e não oportunizou momentos de ajuste demográfico como ocorreu em outros países (MAZUR, 2016). Assim, o esvaziamento do campo não decorre da simples vontade das pessoas se deslocarem para a cidade, atraídas pelas vantagens idealizadas, mas sobretudo foram forçadas a deixarem seu lugar em busca de sobrevivência.

Silva (2004b) caracteriza esse processo como expulsão do campo. À medida em que ocorre a expansão do agronegócio, há a necessidade de mais áreas para a produção agrícola. Paulatinamente algumas pequenas propriedades rurais buscaram aderir a esse modelo de desenvolvimento agrícola, o que acarretou no endividamento para a aquisição de técnicas, máquinas e insumos. Em outros casos a condição financeira não permitiu que se adaptasse a tal modelo, acentuando as características de pobreza, isolamento e produção para subsistência mínima. Em ambos os casos muitos se viram obrigados a vender a propriedade, migrando para a cidade ou para outras regiões rurais em outros estados brasileiros.

Em estudo recente, Reichenbach (2019) relacionou os locais de fechamento de escolas do campo no Estado do Paraná com os dados de produção agrícola das mesorregiões. A autora apurou que as mesorregiões Oeste e Norte-Central se destacaram no fechamento de escolas, e foram justamente aquelas que apresentaram os maiores ganhos em valor de produção agropecuária e, simultaneamente, tiveram os índices de maior redução de propriedades com menos de 10 hectares. Assim, há um vínculo da estrutura fundiária com o esvaziamento do campo, que acarreta no fechamento de escolas do campo.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, 15% da população brasileira ainda residia no campo, cerca de 24 milhões de brasileiros, enquanto no Estado do Paraná são 1,5 milhão (14% da população estadual). Conforme a tabela abaixo, nos anos 2000-2010, registrou-se uma desaceleração no declínio populacional do campo paranaense.

TABELA 1: População por situação de domicílio no Paraná entre os anos 1980, 1991, 2000, 2010

População / Área de domicílio	1980		1991		2000		2010	
	Absoluta	%	Absoluta	%	Absoluta	%	Absoluta	%
Urbana	4.472.506	58,6	6.197.953	73,4	7.786.084	81,4	8.912.692	85,3
Rural	3.157.343	41,4	2.250.760	26,6	1.777.374	18,6	1.531.834	14,7
Total	7.629.849	100	8.448.713	100	9.563.458	100	10.444.526	100

Fonte: IBGE - Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010.

O que evidencia um número expressivo de cidadãos, 1,5 milhão de pessoas residindo no meio rural no território do estado, em localidades muitas vezes de difícil acesso aos equipamentos sociais e de infraestrutura rodoviária. Nessa situação, a educação oferecida a essa população tem sido realizada, historicamente, por meio de escolas localizadas em áreas rurais, mas também urbanas, tendo o transporte escolar público como suporte (PARANÁ, 2018).

Em relação ao NRE-Foz do Iguaçu, o município de São Miguel do Iguaçu apresenta a maior população residente no campo, 9.284 pessoas. Ainda, segundo estudo de Reichenbach (2019), nos municípios que compõe o NRE-Foz do Iguaçu foram fechadas 63 escolas localizadas no campo entre 1997 a 2017, sendo que só no município de São Miguel do Iguaçu foram 15 escolas fechadas neste período.

TABELA 2: População por situação do domicílio nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu - 2010

Municípios	População Total	População Urbana	% Urbana	População Rural	% Rural
Foz do Iguaçu	256.088	253.962	99	2.126	1
Itaipulândia	9.026	4.741	52	4.285	48
Matelândia	16.078	11.613	72	4.465	28
Medianeira	41.817	37.390	89	4.427	11
Missal	10.474	5.420	51	5.054	49
Ramilândia	4.134	2.043	49	2.091	51
Santa Terezinha de Itaipu	20.841	18.837	90	2.004	10
São Miguel do Iguaçu	25.769	16.485	63	9.284	37
Serranópolis do Iguaçu	4.568	2.322	50	2.246	50

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Nas últimas décadas, reivindicações dos movimentos sociais do campo e sociedade civil, - como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef),

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - pautaram as discussões e estabeleceram marcos legais importantes na disputa em estabelecer as escolas do campo como instituições que garantissem o acesso à educação, buscando atender as necessidades e ampliar as capacidades das pessoas que vivem e trabalham no campo. Para isso, a orientação pedagógica deve ser entendida também como uma estratégia de desenvolvimento do espaço rural, almejando formar sujeitos autônomos com uma visão de valorização e reconhecimento do campo, não apenas como um lugar de produção, mas um lugar de vida, de cultura e conhecimento. Entretanto, o processo de fechamento dessas escolas indica um descompasso nas políticas educacionais, impedindo a implementação e consolidação de uma educação no e do campo.

Diante disso, surgem os problemas de pesquisa:

- Em quais condições se encontram as escolas do campo em relação a quantidade, números de alunos atendidos e se há tentativas de fechamento dessas escolas nos municípios que integram o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - PR?
- Como a política do transporte escolar influencia o processo de nucleação e fechamento de escolas no campo no NRE-Foz? Apenas custos financeiros são considerados no processo de fechamentos das escolas do campo?
- Como e por que ocorreu o processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato em São Miguel do Iguaçu?

1.3 HIPÓTESE

A análise das políticas públicas para a educação do campo permite compreender as contradições das ações do Estado e os impactos sobre as comunidades. Para este trabalho foram elaboradas as hipóteses a seguir, que se correlacionam e se baseiam em resultados de outras pesquisas no tema, que serão testadas como respostas aos questionamentos apresentados pela pesquisa:

- Persiste tentativas de fechamento de escolas do campo no NRE-Foz do Iguaçu, com oferta reduzida de ensino nas áreas rurais, principalmente o Ensino Médio, assim, predomina o transporte dos jovens para escolas localizadas nas áreas urbanas ou escolas nucleadas, conforme apontado por Schmitz (2015) e CEE

(PARANÁ, 2018);

- A política do transporte escolar, com prevalência do deslocamento de alunos do campo para a cidade, é destacada como a alternativa mais econômica para o acesso educacional diante do fechamento das escolas do campo, conforme apontado Schmitz (2015), Mazur (2016) e CEE (PARANÁ, 2018);
- O processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato envolve questões não somente de ordem educacional e legal, mas remete a uma dimensão social e política mais ampla, isto é, um processo que privilegia uma lógica econômica que escamoteia a insuficiência de políticas públicas e a marginalização de um segmento da população.

1.4 OBJETIVO(S)

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a situação das escolas do campo nos municípios que compõe o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, com um estudo de caso acerca do fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato em São Miguel do Iguaçu, além de analisar a política de financiamento e de atendimento do transporte escolar para os jovens do campo.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Compreender o cenário em que se encontram as escolas do campo nos municípios que integram o NRE de Foz do Iguaçu - PR;
- Analisar as políticas públicas de transporte escolar rural, verificando os recursos destinados e alunos atendidos nos municípios que integram o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu;
- Compreender o processo de fechamento da escola do campo Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, verificando as condições e o posicionamento da comunidade atingida no município de São Miguel do Iguaçu;

1.5 METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa que envolve uma abordagem qualitativa, de acordo com Gil (2002), esta é mais apropriada para pesquisas que objetivam o aprofundamento de fenômenos sociais. Para Minayo (2003), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A análise qualitativa depende de diversos fatores, “tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p. 133).

Além disso, o estudo apresenta uma natureza exploratória que, segundo Gil (2002), tem como objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, com vistas a tornar o problema mais explícito ou a construir hipóteses. A pesquisa exploratória possibilita ao investigador a descoberta de perspectivas que, paulatinamente, contribuem para modificar o próprio modo de pensar e a responder as questões, proporcionando um melhor entendimento sobre o tema e o desenvolvimento de conceitos que possibilitem abarcar um processo ou problema. Esse tipo de pesquisa possui um planejamento menos rígido, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado, como um levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos que vivenciaram o fenômeno pesquisado e análise de situações que propiciem a compreensão da questão, assumindo na maioria das vezes a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso.

Inicialmente, para a realização dessa investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática da Educação do Campo tendo como referências principais Roseli Caldart (2012), Fernando J. Martins (2020), Cecília Maria Ghedini (2012), Monica C. Molina e Sonia M. Jesus (2004). Sobre o tema do fechamento das escolas do campo e do transporte escolar, as principais referências que embasaram a pesquisa foram Fabiano J. Ferreira e Elias C. Brandão (2017), Alessandro S. Mariano e Marlene L. Sapelli (2014), Ivana P. Mazur (2016) e Vanessa Reichenbach (2019). Em seguida foi feito o levantamento de documentos oficiais e legislações que tratam desses temas, como os Censos Escolares, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007), Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), Lei Federal Nº 12.960/2014, Parecer CEE/CEB

N.º 1011/2010, Parecer CEE/CEB N.º 01/2018 entre outros. Além da consulta de documentos juntos à prefeitura de São Miguel do Iguaçu e do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, examinando o número de estabelecimentos de ensino, de matrículas e de alunos atendidos pelos programas de transporte escolar.

A pesquisa é focada na situação das escolas do campo nos municípios que integram o NRE-Foz do Iguaçu e o financiamento do transporte escolar rural, conjuntamente com o estudo de caso do processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato no município de São Miguel do Iguaçu. De acordo com Gil (2002), o estudo de caso é uma das muitas modalidades de se fazer pesquisa em ciências sociais e biomédicas com o foco num contexto específico que acontece na vida real, proporcionando maior nível de profundidade na situação estudada. O autor estabelece que a delimitação da unidade-caso no estudo de caso é uma construção intelectual e não existem limites concretos na definição de qualquer processo ou objeto, os critérios variam de acordo com os propósitos da pesquisa, priorizando o caso em que se pode aprender mais ao realizar o estudo, de acordo com o contexto onde se insere, proporcionando uma visão detalhada do problema ou identificando possíveis fatores que influenciam ou são por eles influenciados. Assim, a delimitação desse estudo de caso se deve ao fato dessa escola do campo ser o último registro de cessação no NRE-Foz do Iguaçu. Além disso, de acordo com levantamento de dados secundários, observou-se que em São Miguel do Iguaçu ocorreu o maior número de fechamento de escolas do campo em relação aos municípios que integram o NRE-Foz do Iguaçu (REICHENBACH, 2019), como também registra o maior número de alunos atendidos pelo PNATE (FNDE, 2021).

Em relação ao transporte escolar, a escolha do recorte temporal, de 2010 a 2020, se baseia na disponibilidade de dados, especialmente sobre o PNATE, que discrimina o número de alunos atendidos por município a partir de 2010, e a possibilidade de relacionar o processo de fechamento de escolas do campo com tal política de transporte escolar. Além disso, nessa última década houve importantes avanços do ponto de vista do direito à educação do campo, a partir dos marcos da legislação nacional e estadual, como a Lei 12.960/14 que regula o fechamento de escolas do campo em âmbito nacional, e o parecer do Conselho Estadual de Educação nº1011/10 que define a identidade das escolas do campo e estabelece a educação do campo como política pública educacional a ser implementada no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizados distintos procedimentos metodológicos e, além da análise documental e bibliográfica,

foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Com as entrevistas busca-se obter informações sobre indivíduos, lugares, instâncias e processos por meio do contato do pesquisador com a situação em estudo para a compreensão do fenômeno na sua complexidade. Segundo Triviños (1987), a aplicação de entrevistas parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente à linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado entre dezembro de 2021 e setembro de 2022 e abrangeu diversas instâncias. Primeiramente, houve uma aproximação com os agentes comunitários de saúde que atuam na área da escola do campo estudada, o que favoreceu os primeiros contatos com membros da comunidade e proporcionou informações que se relacionam com outros aspectos da oferta de serviços públicos para as comunidades. Adotou-se o procedimento no qual, cada entrevistado das comunidades indicava outras pessoas que potencialmente poderiam contribuir com a pesquisa, portanto, à medida que as indicações se repetiam, percebeu-se que a amostragem estava saturada. No total foram entrevistados 13 membros das comunidades rurais das áreas que circundam a Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, principalmente das comunidades Guanabara e Castelo Branco. Algumas pessoas indicadas pelos entrevistados, precisamente 2 sujeitos, se negaram a participar da pesquisa alegando não desejar lembrar um momento triste da vida, pois se contraporão ativamente ao fechamento da escola, o que evidencia marcas profundas que esse processo deixou nos sujeitos, como também na comunidade. Outro aspecto é que nem todos entrevistados permitiram a gravação dos relatos, seja por desconfiança ou até receio de alguma represália, já que alguns prestam serviços à prefeitura. Nesses casos, utilizou-se o diário de campo para anotar o maior número de informações disponíveis, tanto no momento da entrevista quanto depois da sua realização.

Outras 2 entrevistas ocorreram com o responsável pelo setor de Infraestrutura e Funcionamento do NRE-Foz do Iguaçu, com servidores da secretaria de educação do município de São Miguel do Iguaçu e com representantes da APP-Foz (Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná). No entanto, é preciso salientar a dificuldade de acesso a determinados documentos, como as Atas de reunião

entre representantes da Secretaria Municipal da Educação e a comunidade escolar. Diversas solicitações foram realizadas, porém sem êxito, com a justificativa da não localização do documento. Felizmente, o Parecer CEE/CEIF Nº 21/19 traz extensos trechos da Ata de reunião, o que permitiu compreender a situação e as justificativas apresentadas pela mantenedora para a cessação da escola.

Gil (2002) destaca que a obtenção de dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos, a partir da convergência ou da divergência das observações obtidas, evitando que o estudo fique subordinado a subjetividade do pesquisador. Dessa maneira, o estudo de caso envolve procedimentos variados de coleta de dados, assim, o processo de análise e interpretação também deve envolver diferentes modelos de análise, estas devem ser de natureza predominantemente qualitativa, preservando a totalidade da unidade social, visando o cumprimento dos objetivos propostos.

Assim, a realização dessa pesquisa buscou trazer contribuições no sentido de evidenciar as contradições que permeiam os processos de fechamento de escolas no campo e suas reais determinações. Reforçando compreensões já desenvolvidas por outros estudos, assim como evidenciando outros aspectos, o que pode contribuir para a compreensão de outras realidades.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta Introdução, considerada o Capítulo 1, a dissertação está organizada em mais três capítulos e as Considerações finais. No Capítulo 2 trazemos primeiramente a discussão sobre a histórica relação do espaço urbano como prenoção de progresso e desenvolvimento, o que acarretou a visão dicotômica entre urbano e rural. Se contrapondo a essa perspectiva, apresentamos a discussão de alguns autores, como Silva (2002), que debatem a emergência de um “novo rural”, assentado numa ruralidade que abrange a grande diversidade desse espaço na atualidade. Com isso, trazemos a contextualização histórica e marginal da educação rural no Brasil, também inserida nessa dicotomia rural-urbano e atrelada a um modelo de desenvolvimento agrário. Em contraposição, abordamos a trajetória de conquista da Educação do Campo, por meio de discussões dos movimentos sociais e representantes civis que buscam ampliar o debate de um projeto para o campo brasileiro, do qual germinou a noção de escola do campo. Em seguida, apresentamos a problemática do fechamento das escolas do campo e a

questão do transporte escolar, o que representa um obstáculo a efetivação da Educação do Campo e reflete uma concepção de desenvolvimento que não valoriza o campo enquanto espaço de vida e reforça a visão de atraso, já que é necessário sair do campo para estudar.

No capítulo 3, primeiramente contextualizamos a ocupação da região oeste paranaense e sua organização econômica, inserida na produção de grãos atrelada a cadeias produtivas de alto desempenho. Além disso, é destacado o variado grau de urbanização, de 50% a 90%, dos municípios que compõe o NRE-Foz do Iguaçu. Mesmo assim, há uma presença significativa de uma população residente no campo que, mesmo dispersa no território, persiste cultivando pequenas áreas e demandam a efetivação de políticas públicas, dentre elas a educação. Assim, a partir dos dados levantados no NRE-Foz do Iguaçu, é possível perceber que as escolas que permanecem localizadas no campo são majoritariamente da rede municipal, enquanto as escolas do campo da rede estadual estão localizadas, principalmente, em áreas urbanas - áreas centrais ou em distritos. O que evidencia a lacuna de oferta do Ensino Médio no campo, impondo aos jovens o deslocamento por meio do transporte escolar. Essa situação evidencia a questão do processo de nuclearização das escolas, estabelecendo um contexto singular: escolas do campo fora do campo. O que suscita o debate da identidade das escolas do campo e os processos de fechamento, com o direcionamento de consideráveis recursos financeiros para o transporte escolar com a justificativa da insustentabilidade financeira para a permanência das escolas no campo, o que revela uma opção política que se veste de argumentos técnicos e financeiros para falta de planejamento na gestão da educação do campo.

No Capítulo 4, iniciamos com a apresentação da situação das escolas do campo no município de São Miguel Do Iguaçu, em relação a quantidade de escolas que recebem a denominação e/ou se localizam no campo, o número de matrícula de cada escola e sua localização (área rural ou urbana). Verificamos qual rede e nível de ensino é mais presente na área rural do município, como também se a matriz curricular das escolas estaduais do campo apresenta alguma composição curricular que se diferencia da oferecida as demais escolas estaduais. Evidenciamos a ocorrência de tentativa de fechamento da Escola Municipal do Campo Teodoro A Bortoluzzi, na qual a escola passou a funcionar de forma parcial. Apresentamos o cenário do transporte escolar no município com o levantamento dos recursos destinados a essa política, percebendo a predominância dos deslocamentos de alunos do campo para as áreas urbanas,

evidenciando que a forma como está estruturado o transporte escolar se construí um obstáculo a permanência das escolas no campo e a própria Educação do Campo. Posteriormente, analisamos como estudo de caso o processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, utilizando de depoimentos de membros da comunidade para contrapor as informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação e o NRE-Foz do Iguaçu, o que revelou um jogo de forças entre a mantenedora e a comunidade no momento de cessação dessa escola do campo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O campo brasileiro tem se transformado de forma crescente ao longo das últimas décadas devido ao avanço do capitalismo nesse espaço por meio da expansão do agronegócio. No entanto, em relação a educação, esse espaço ainda concentra a maior taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos. A série histórica do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad (IBGE, 2019) aponta um decréscimo lento da taxa de analfabetismo, de 21,4% em 2012 para 17,5% em 2018, o que evidencia ainda um obstáculo que necessita ser superado.

Utilizando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴, Pereira e Castro (2019) evidenciam uma grande divergência entre as regiões geográficas brasileiras, como também entre as áreas urbanas e rurais. Na tabela abaixo foi organizado alguns desses dados referente ao ano de 2010 sobre a diferença do IDHM entre o espaço urbano e rural.

TABELA 3: Brasil - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal para áreas urbanas e rurais - 2010

Componentes IDHM	Áreas Urbanas	Áreas Rurais	Diferença entre Áreas Urbanas e Rurais
Educação	0,676	0,445	0,231
Renda	0,756	0,589	0,167
Longevidade	0,826	0,775	0,051
Média IDHM	0,750	0,586	0,164

FONTE: Adaptado de Pereira e Castro (2019).

A média do IDHM para o espaço urbano foi de 0,750 enquanto o espaço rural apresentou um índice de 0,586, ou seja uma diferença de 0,164. Considerando separadamente os componentes do IDHM (Renda, Longevidade e Educação), observou-se nesse período que o menor índice para o espaço rural foi o IDHM Educação com 0,445, enquanto o espaço urbano apresentou 0,676, uma diferença de 0,231. Os demais índices continuam evidenciando a distância social e econômica entre esses espaços, com

⁴ O IDHM é um número que varia entre 0,000 e 1,000, sendo que quanto mais próximo de 1,000, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro é composto pelas mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda – mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Portanto, resultados no IDH Global não são comparáveis com o IDHM nacional (PEREIRA; CASTRO, 2019).

o IDHM Renda de 0,589 para o espaço rural e 0,756 para o espaço urbano; já o IDHM Longevidade apresentou uma diferença menor entre esses espaços, com 0,775 para as áreas rurais e 0,826 no urbano. Estes dados evidenciam uma lacuna de desenvolvimento entre o espaço rural e o urbano no país, com diferentes níveis de acesso aos direitos, serviços e equipamentos públicos. Pereira e Castro (2019) salientam que não se pode negar que determinados indicadores e serviços serão mais expressivos nos espaços urbanos, devido a uma questão de densidade populacional e escala, mas componentes básicos e elementares das políticas públicas (como o acesso à educação e saúde) necessitam ser equivalentes para ambos espaços.

Diante desse cenário, para compreendermos essas significativas diferenças se faz necessário um resgate da constituição desses espaços e as relações de poder emanadas ao longo dos séculos.

2.1- RURAL E RURALIDADE: BREVES APORTES

O Brasil se constituiu como um país agrário, visto que “é no campo que se forma a nossa raça e se elaboram as forças íntimas de nossa civilização” (SANTOS, 2005, p. 19). A agricultura e a exploração mineral foram a base da criação de riqueza e de povoamento com surgimento de cidades primeiramente no litoral e posteriormente no interior, “tratava-se muito mais da geração de cidades, que mesmo de um processo de urbanização” (*ibid.*, p 22), com a cidade colonial desempenhando um papel de concentração e consolidação da dominação da metrópole.

O povoamento do interior do território brasileiro ocorreu de forma dispersa e progressivamente formaram-se aglomerações que originaram as vilas e cidades. Em decorrência dessa dispersão, essas vilas e cidades tinham economias quase fechadas.

O Brasil foi, durante muitos séculos, um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior. Havia, sem dúvida, para cada um desses subespaços, pólos dinâmicos internos. Estes, porém, tinham entre si escassa relação, não sendo interdependentes (SANTOS, 2005, p. 29).

Essas vilas e cidades foram estruturadas por grupos locais que dominavam e organizavam esses lugares, com a eleição dos chamados “homens bons”, que administravam e aplicavam a justiça, além de cobrar os impostos.

Os homens bons, tanto os residentes na vila, como os que viviam em suas propriedades rurais, formavam, uma espécie de “aliança pelo alto”, que polarizava a sociedade local, não necessariamente entre o “urbano” e o “rural”, mas entre a elite – do campo como da vila – e o restante da população local (WANDERLEY; FAVARETO, 2013, p. 419).

Nesse sentido, Florestan Fernandes (*apud* FAVARETO; WANDERLEY, 2013) argumenta que na sociedade tradicional brasileira, a vila e cidade manifestavam a cultura de uma “civilização agrária”, mesmo desempenhando funções urbanas, o meio sociocultural não rompeu os vínculos “à tutela direta ou indireta do campo”, com a cidade se constituindo como um prolongamento das propriedades rurais, um apêndice do campo sem autonomia econômica e cultural, formando-se sobretudo para estabelecer negócios e exercer o poder político local.

Carneiro e Sandroni (2019) argumentam que, diferentemente da Europa onde rural e urbano eram compreendidos como polos de gênero de vida distintos com

origem no processo da divisão social do trabalho e a burguesia comercial e industrial estabelecendo modos de vida e de ocupação distintos dos praticados pela população agrícola, no Brasil as cidades são originariamente ocupadas pela mesma elite rural, um processo assentado na necessidade de controle territorial do projeto colonial. “A cidade colonial brasileira se estabelece, assim, em conformidade com o campo e não em oposição ou negação” (CARNEIRO; SANDRONI, 2019 p. 45). Portanto, reproduzem na cidade o mesmo modo de vida e estilo de dominação de uma sociedade de raízes rurais.

A partir do século XVIII, o espaço da cidade se reconfigura, “a casa da cidade do fazendeiro ou senhor de engenho se torna a residência mais importante” (SANTOS, 2005 p 21), com a elite agrária buscando na cidade uma vida social mais intensa. Esse processo promoveu a ascensão e incremento das atividades próprias da cidade. Assim, a cidade se consolida como área da política, sede do aparelho burocrático de Estado e comando das oligarquias rurais ligadas à economia agroexportadora. Sergio Buarque de Holanda (1995) chama a atenção para a transição da autonomia das propriedades rurais para uma relação de interdependência com a cidade.

A silhueta antiga do senhor de engenho perde aqui alguns dos seus traços característicos, desprendendo-se mais da terra e da tradição — da rotina — rural. A terra de lavoura deixa então de ser o seu pequeno mundo para se tornar unicamente seu meio de vida, sua fonte de renda e de riqueza. A fazenda resiste com menos energia à influência urbana, e muitos lavradores passam a residir permanentemente nas cidades. Decai rapidamente a indústria caseira e diminuem em muitos lugares as plantações de mantimentos, que garantiam outrora certa autonomia à propriedade rural (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 174).

Nesse sentido, o ordenamento espacial e o quadro socioeconômico no Brasil estão imbricados ao próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista, principalmente com a suspensão do tráfico negreiro, posteriormente a abolição da escravidão, e a promulgação da Lei de Terras (1850). A substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado vai se dando sob a jurisdição da propriedade privada, pois a Lei de Terras instituiu os critérios que definiriam os marcos legais da propriedade privada da terra e consolidaria o caráter mercadológico, com o acesso unicamente através da compra. Assim, transforma-se a terra em uma propriedade no sentido moderno do termo, ou seja, algo que pode ser objeto de compra e venda, mas que para tanto precisa ter seus limites bem definidos (SILVA, 2015). Cria-se um mercado de terras por meio da qual se limitava ao trabalhador livre pobre – ex-escravo ou imigrante estrangeiro - o acesso à propriedade da terra, favorecendo a expansão dos latifúndios, que passaria a ter como

suporte principal o mercado de terras que a Lei ajudou a construir. De acordo com o autor, a Lei de Terras, além de contribuir na configuração do ordenamento territorial, se enquadrava na concepção das reformas liberais que procuraram pôr o Brasil entre as nações ditas civilizadas no contexto de expansão mundial do capitalismo.

De forma lenta um novo sistema se ergue orientado nas cidades e vilas, com os espaços rurais transformados em simples fontes abastecedoras desses, que por sua vez, conformam-se em distribuidores dos mantimentos que anteriormente eram produzidos e consumidos na propriedade rural. Buarque de Holanda (1995) apresenta como uma explicação para tal situação a transição das lavouras de cana-de-açúcar para a de café, que não permite ao lavrador cultivar outros gêneros alimentícios, como milho, feijão, batata doce, entre outros, seja por que não lhe sobrava tempo para esses cultivos, pois a atividade cafeeira absorvia a maioria dos braços disponíveis, como também, a perda de fertilidade do solo para o cultivo de gêneros alimentícios.

Quando o lavrador planta cana, pode também plantar e planta feijão, e alguns até plantam milho em distâncias maiores para não ofender a cana; [...]hoje cobertos de café, o qual não permite ao mesmo tempo a cultura de gêneros alimentícios, salvo no começo, quando novo; mas quando crescido, nada mais se pode plantar, e mesmo a terra fica improdutiva para os gêneros alimentícios, talvez para sempre, salvo depois de um pousio de imensos anos (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 174-75).

Nesse sentido, Santos (2005) argumenta que o quadro do Brasil como arquipélago, formado por subespaços que se desenvolviam segundo lógicas próprias, é relativamente quebrado a partir da segunda metade do século XIX em decorrência da produção cafeeira. Ela tornou o estado de São Paulo um polo dinâmico, abrangendo vastas áreas dos estados mais ao sul como também Minas Gerais e Rio de Janeiro, ainda que de modo incompleto. Isso devido as mudanças ocorridas pelos sistemas implantados, tanto de engenharia (materialidade) e de relações sociais; por um lado com a construção de ferrovias, melhoria dos portos e criação de meios de comunicação que permitiram uma nova fluidez a essa parte do território, por outro lado, também se instalaram, em vista do comércio internacional, formas capitalistas de produção, trabalho, intercâmbio e consumo que consolidaram essa nova fluidez. Uma integração, mesmo que limitada, do espaço e do mercado de uma parte do território brasileiro, alicerçada por uma divisão do trabalho que favoreceu o crescimento e se constituiu como elemento de diferenciação em relação ao resto do território brasileiro.

Wanderley e Favareto (2013) destacam que a ocupação mais acentuada do interior do país, consolidando as relações de dominação no território nacional, e a constituição da República corroboraram a noção de conquista civilizatória e afirmação dos valores associados ao progresso, um processo que assentou a preponderância da cidade sobre o campo. Assim, o novo e o progresso seriam as máquinas, as estradas de ferro, a modernização dos portos, o mapeamento e controle do território, a urbanização, o trabalho livre, o caráter mercadológico da terra, etc., como características necessárias para a emergente sociedade brasileira.

Uma concepção que se tornava cada vez mais forte e corroborava a associação entre cidade-progresso versus campo-atraso, sobretudo com o avanço do processo de industrialização que nos anos de 1930 ganhou impulso vindo do poder público devido as novas condições políticas. Esse avanço do processo de industrialização constituiu um significado mais amplo como processo social complexo com a instalação de estruturas pelo território para torna-lo integrado, com a formação de um mercado nacional e expansão do consumo em formas diversas. O que permitiu uma nova lógica econômica e territorial, a partir daí, um processo de urbanização cada vez mais presente no território acompanhado de um crescimento demográfico, com concentrações de populações num mesmo espaço e implantação de novas estruturas socioeconômicas, como também novos padrões de circulação e de transporte (SANTOS, 2005).

Já na primeira metade do século XX, o tamanho da população urbana ultrapassa a rural, a modernização da agricultura, com um setor industrial voltado para a produção de equipamentos e insumos agrícolas, aprofunda a relação de dependência do campo em relação a cidade, como também intensifica o êxodo rural. Um forte crescimento demográfico, resultado de uma natalidade elevada e de uma mortalidade em descenso, consequências do acesso ao progresso sanitário, da melhoria relativa nos padrões de vida e do próprio processo de urbanização, o que aprofunda o predomínio das forças sociais dos setores urbano (ibid.).

Contudo, como marco jurídico, a distinção oficial entre rural e urbano é estabelecida com o Decreto Lei nº 311 de 2 de março de 1938, que considera como perímetro urbano as sedes municipais independentes de suas densidades demográficas ou tamanho populacional, o que em certa medida atribui um peso maior ao urbano nas estatísticas, como também, evidencia o entendimento de que um acaba nos limites em que o outro se inicia. Assim, o Estado brasileiro definiu as áreas rurais por oposição e

exclusão as áreas consideradas urbanas, ou seja, todo o espaço de um município que não corresponde as áreas urbanas é considerado rural (IBGE, 2002), onde a população é dispersa ou se concentra em pequenos grupos de vizinhança. Esta é uma definição físico-geográfica arbitrária, que evidencia um momento histórico e não considera as relações e processos socioeconômicos e territoriais que constituem esses espaços na atualidade.

No livro *Cidades Imaginárias; o Brasil é menos urbano do que se calcula*, José Eli da Veiga (2002) traz uma importante contribuição para o debate brasileiro sobre a distinção entre os espaços urbanos e rurais. De acordo com o autor, os dados do Censo de 2000 informavam que cerca de 82% da população do país viviam em aglomerações definidas como urbanas, no entanto, ao analisar os dados calculou-se que de um total de 5.507 sedes de municípios existentes, havia 1.176 com menos de 2.000 habitantes, 3.887 com menos de 10.000, e 4.642 com menos de 20 mil. Ou seja, a grande maioria do que é chamado de cidade não passa de pequenas aglomerações, nas quais, em muitos casos, faltam as condições mínimas para uma efetiva vida urbana (como: hospital, bombeiros, teatro, museu, biblioteca, parques, jardins públicos, etc.) e cujas dinâmicas econômicas, sociais, políticas e culturais são, para o autor, inequivocamente rurais. Como exemplo há o caso do município de União da Serra, no Estado do Rio Grande do Sul, cuja sede viviam 18 pessoas. Nesse sentido, essa concepção tende a super dimensionar o que é urbano no país, e conseqüentemente, tende a minimizar a importância do rural, prevalecendo a noção administrativa como definidora para o que é área urbana e, conseqüentemente, o que é cidade.

Assim, Veiga (2002) chama a atenção para a obsolescência da metodologia oficial do cálculo do grau de urbanização no país e a necessidade de adoção de critérios mais comumente usados internacionalmente. Assim, o autor propõe, além do critério populacional, a utilização da densidade populacional por meio do recorte de 80 hab./km². A partir desses critérios, o Brasil seria essencialmente rural, constituído por 80% dos municípios considerados rurais, cerca de 4.485 municípios brasileiros, onde residiriam aproximadamente 30% da população brasileira. Desse modo, as sedes municipais seriam menos urbanas do que o critério oficial aponta, seriam cidades imaginárias, não podendo as políticas públicas dirigidas a eles manter a dicotomia rural-urbano.

No entanto, a permanência dessa visão dicotômica, e dialeticamente oposta, entre rural e urbano, segundo Favareto (2014), se fundamenta na relação direta

com seu par oposto, sendo o rural definido pela negação e não por suas próprias características, o que reforça a percepção do espaço rural como aquele que difere do urbano e apresenta características pejorativas, como um espaço de atraso, arcaico e a solução para isso seria a sua população migrar para a cidade, ou, em outro sentido, estaria fadada a completa urbanização. Nesse sentido, Veiga (2004) expõe o debate sobre a “dicotomia urbano-rural” e até as perspectivas de superação, citando duas abordagens opostas: a hipótese da completa urbanização do filósofo e sociólogo Henri Lefebvre lançada em 1970; e a hipótese de um renascimento rural apresentada pelo geógrafo e sociólogo Bernard Kayser em 1972. De acordo com Veiga (ibid.), a hipótese da completa urbanização de Lefebvre se fundamenta na prevalência da sociedade urbana, cujo conceito se baseia na sociedade que nasce e é constituída pelo processo de industrialização, que domina e absorve a produção agrícola. No entanto, o autor chama a atenção para o fato do próprio Lefebvre não ter desenvolvido essa perspectiva nos trabalhos posteriores, argumentando que o conceito de sociedade urbana não poderia ser entendido como acabado e pretendê-lo seria dogmatismo. Assim, o equívoco dessa hipótese está relacionado ao vício de resumir o rural ao agrário, o que é presumível para os anos de 1970, mas a ruralidade não se restringe às relações sociais ligadas às atividades agropecuárias. Outro fator desse equívoco, de acordo com Veiga (ibid.), é que Lefebvre atribuiu apenas um destino à ruralidade, o seu desaparecimento, o que não é possível perceber apenas se pautando sobre o contraste no grau de artificialização dos ecossistemas da Europa e do resto do mundo.

Já a hipótese inversa propõe um renascimento rural, pois se pauta numa tendência demográfica oposta ao chamado êxodo rural, uma situação que começa a ser percebida a partir da década de 1970 nos países desenvolvidos. De acordo com Veiga (ibid.), Kayser argumenta que a mudança na tendência demográfica não poderia ser entendida como um fenômeno passageiro e sim um fenômeno “societal”. A recomposição e o repovoamento da sociedade em vilarejos, os modos de vida e as atividades não agrícolas, conjuntamente com políticas de desenvolvimento local estariam indicando um renascimento rural nos países desenvolvidos. No entanto, Veiga se contrapõe a esta hipótese pois entende que o termo “renascimento” não parece ser apropriado para caracterizar um fenômeno inteiramente novo, já que a mudança não é incremental e sim radical. A atual ruralidade nos países desenvolvidos (Europa e América do Norte) não resulta de um impulso que se fundamenta no passado, pouco ou nada tem a ver com as

relações que estas sociedades mantiveram com esses territórios, mesmo que possa coexistir com aspectos de continuidade e permanência. Assim, o que é novo nessa ruralidade é a forma atual como sociedades tão opulentas estão valorizando sua relação com a natureza, pois a atração pelos espaços rurais é resultante do vertiginoso aumento da mobilidade com uma diversidade de deslocamentos, sejam curtos ou longos, temporários ou permanentes, aspirando liberdade e beleza. Isso tende a revigorar a ruralidade, mas mediante uma “mutação” e não um renascimento, com a superação de políticas rurais exclusivamente agrícolas (setoriais) para uma abordagem territorial, que considera os espaços rurais compostos por um mosaico de atividades e permeado por tecidos culturais, econômicos e sociais singulares, o que possibilita potencialidades a esses espaços que não se restringem a atividade agrícola, mas que reconhece sua importância.

Veiga (ibid.) assinala que esses debates, tanto na perspectiva do desaparecimento quanto do renascimento da ruralidade, estavam concentrados no âmbito europeu e, mesmo nesse espaço, as evidências disponíveis refutavam essas hipóteses, mesmo que por razões diferentes. De acordo com o autor, diversas das mais periféricas áreas rurais da Europa foram capazes de gerar empregos mediante a diversificação econômica, cuja adaptação as circunstâncias da globalização dependem de tradições culturais e sociais que podem ser estimuladas pelos arranjos institucionais e por estilos de governança, encorajando o empreendedorismo local, o que demonstra que a ruralidade terá diversos destinos na fase atual da globalização. Assim, ambas hipóteses são precárias e é necessário emergir outra que se fundamenta em evidências mais recentes, tanto sobre novas formas de urbanização, como novas formas de valorização dos ecossistemas menos artificializados, o que na fase atual do processo de globalização possibilita o desenvolvimento de uma urbanidade que valoriza uma ruralidade que não está renascendo e sim nascendo.

Adotar a abordagem territorial como referência para uma estratégia de apoio ao desenvolvimento rural não significa apenas uma escala dos processos de desenvolvimento a ser considerada, ela implica também um determinado método para favorecê-los. Nela o desenvolvimento não é decorrência da ação verticalizada do poder público, mas sim da criação de condições para que os agentes locais se mobilizem em torno de uma visão de futuro, de um diagnóstico de suas potencialidades e

constrangimentos e dos meios para perseguir um projeto próprio de desenvolvimento sustentável (SILVA, 2000).

As autoras Maria José Carneiro e Laila Sandroni (2019) evidenciam a predominância de uma visão calcada na hierarquia entre campo e cidade nos projetos de desenvolvimento no Brasil, e até nas agências internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que compreendem o rural como espaço a ser transformado, “desenvolvido” numa perspectiva modernizadora. No entanto, essa perspectiva de desenvolvimento carrega uma prenoção de boas intenções sem analisar os interesses, ideologias e visões de mundo por trás desses projetos, que são frequentemente associados a superação, transformação, do espaço rural por meio de processos que visem prolongar os benefícios urbanos. Em certa medida, essa perspectiva de desenvolvimento se fundamenta pela difusão de um modo de vida pautado pela capacidade de consumo e por um padrão de vida urbano, sem ao menos se debruçar sobre os interesses da população rural em ter alterados o seu modo de vida na direção que os projetos delineiam. O que implica também na possibilidade de ampliar as iniquidades sociais ao invés de reduzi-las, pois o favorecimento de uma abordagem setorial, focada no modelo agro-empresarial com o predomínio de grandes culturas em grandes propriedades rurais por meio de processos de mecanização e uso de insumos químicos, implica na saída de trabalhadores tradicionais do campo. Este modelo de modernização termina por banalizar o esvaziamento e a desvalorização do espaço rural como espaço de vida, como se fossem decorrência do progresso. Dessa maneira, as autoras argumentam que essa concepção se traduz na

elaboração e implementação de políticas de desenvolvimento rural focadas no modelo agro-empresarial, entendido como expressão de progresso e de modernidade, o que tem contribuído para reforçar a concentração fundiária e aprofundar as iniquidades sociais, aumentando a incidência de pobreza em uma população composta principalmente por agricultores pobres, e instituindo o êxodo rural (CARNEIRO; SANDRONI, 2019, p. 49)

Esse modelo de projeto de desenvolvimento na década de 1960 (Regime Militar) foi denominada “modernização conservadora da agricultura” e nos anos 2000 se reestrutura não mais no Estado da Segurança Nacional mas no Estado Democrático, com a “reprimarização” do comércio exterior brasileiro que se organiza internamente como pacto de poder entre cadeias agroindustriais, grande propriedade fundiária e o Estado, sob a forma de uma hegemonia política, a qual conta com forte aparato ideológico (DELGADO, 2014). Um sistema que privilegia a noção da terra como mercadoria, em

contraposição à norma constitucional que define a função social da terra, perante as necessidades de proteção e amparo das populações e dos bens da natureza. O que, em certa medida, acolhe os interesses de determinado setor em detrimento às condições de vida e de trabalho das populações rurais. Assim, essa concepção de projeto de desenvolvimento para o território rural evidencia uma perspectiva reducionista que não valoriza e nem mesmo reconhece o rural contemporâneo, enquanto espaço portador de uma diversidade de organização social, cultural, econômica e política, mas sobretudo, reforça a inadequada questão agrária brasileira, de uso estritamente mercantil da terra. O que reitera a dominação de uma elite agrária, pois a capacidade de acesso a crédito e transformações tecnológicas fica associado ao tamanho da propriedade, acentuando a concentração fundiária.

Em vista disso, Fernandes (2014) expõe o debate entre duas perspectivas de desenvolvimento para o campo brasileiro, contrapondo a questão agrária e o capitalismo agrário, entendendo que são paradigmas que tratam a estrutura fundiária e os problemas socioeconômicos do campo com posturas opostas, que vão de posições extremas como a perspectiva revolucionária ou a integração ao capitalismo até posturas de resistência ao capital e defesa do campesinato ou agricultura familiar. Assim, o autor evidencia as diferenças entre o agronegócio e a agricultura familiar através das discrepâncias na produtividade, acesso ao crédito, uso do solo, ocupação da mão de obra, distribuição de riqueza e produção de alimentos destinados ao consumo interno do país, demonstrando a importância e o papel da agricultura familiar para a soberania alimentar frente aos limites impostos pelo modelo capitalista agroexportador. No entanto, o poderio do capitalismo agrário se sobressai com a predominância da norma mercantil que concebe a terra apenas como lugar da produção e preconiza uma estrutura concentrada de propriedade, posse e uso em oposição a um trabalho predominantemente familiar. Nesse sentido, Fernandes (ibid.) destaca que a agricultura familiar utiliza 24% da área agrícola e reúne 74% do pessoal ocupado, ou seja, absorve um número maior de trabalhadores, sujeitos que habitam o espaço rural e estabelecem relações que constroem territórios, não somente a partir do uso e apropriação dos recursos naturais, mas também por relações culturais, sociais e políticas. Dessa maneira, as diferenças entre agronegócio e agricultura familiar também se realizam na forma como o espaço urbano e rural são habitados.

Esta diferença ajuda a compreender que a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no campo e que a maior parte das pessoas que trabalham no agronegócio vive na cidade. Igualmente essa diferença revela as distintas formas de uso dos territórios, enquanto para o campesinato, a terra é lugar de produção e moradia, para o agronegócio, a terra é somente lugar de produção. (FERNANDES, 2014, p. 48)

Ou seja, são modelos e concepções distintas para o campo, com posturas opostas, que se materializam no território e defendem e ou impõe diferentes intenções que influenciam a elaboração de políticas públicas e modelos de desenvolvimento para o campo. No caso da hegemonia do modelo de agronegócio, este contém ou provoca problemas sociais, econômicos e ambientais, através da mercantilização da terra, que pressionam pequenos agricultores a se deslocarem para outros espaços, pois impõe desequilíbrios e esteriliza outros valores socioambientais que possam atribuir múltiplos usos e finalidades para o espaço rural.

Não há lugar, nessa perspectiva do desenvolvimento, para uma preocupação mais sistemática com a melhoria das condições de vida e de trabalho da população que vive no campo, já que a pobreza, a expulsão da terra e o êxodo rural se tornam mecanismos de reprodução desse mesmo modelo (FAVARETO; WANDERLEY, 2013, p. 459)

A persistência dessa situação se traduz em efeitos deletérios para as condições de vida da população rural, como a naturalização sobre a precariedade da estrutura de serviços no espaço rural, o que reforça a visão dicotômica entre o rural e urbano, a ponto de que a existência de alguns serviços e infraestruturas é considerada, para alguns, critério de urbanização. No entanto, a presença de bens públicos e privados, como a disponibilidade de serviços na área rural, não podem configurar em uma perda da ruralidade ou significar que esse espaço tenha se tornado urbano por conta disso. Trata-se de um serviço residencial que foi reforçado ou difundido, com ganhos na qualidade de vida da população rural.

Outro aspecto em relação ao modelo agro-empresarial é a visão predominante do espaço rural ligado exclusivamente a produção primária. De acordo com Favareto (2014) o contraponto é que se registra uma variedade de atividades econômicas, culturais e sociais no meio rural brasileiro, pois a participação da produção agrícola nas rendas das famílias rurais apresenta uma tendência declinante nos últimos tempos, evidenciando que esses espaços ou modos de vida não devem ser enquadrados em uma categoria unificadora.

Basta lembrar os estudos conduzidos por José Graziano da Silva nos anos 1990, mostrando a importância das chamadas rendas não agrícolas para a estrutura das rendas das famílias rurais. Basta lembrar os estudos de Ricardo Abramovay e José Eli da Veiga, no mesmo período, chamando a atenção para o fato de que boa parte dos empregos e da atividade econômica das regiões rurais não está mais na agricultura. [...]boa parte da experiência internacional, hoje, há uma preocupação em criar marcos institucionais e formas de definição do rural que se definem justamente por sua intersectorialidade (FAVARETO, A. 2014, p. 1151).

Veiga (2002) acrescenta a essa discussão a questão do desenvolvimento local, de acordo com o autor, os espaços que foram dominados pelo modelo de agricultura empresarial são os que menos favorecem o dinamismo regional, mesmo que possam exibir altíssimos níveis de eficiência. Nesse aspecto, o autor alude as elevadíssimas rendas *per capita* dos emirados árabes do Oriente Médio, que são incapazes de diversificar suas economias apesar das imensas rendas fundiárias proporcionadas pela exploração petrolífera. No caso do agronegócio, o objetivo é maximizar a competitividade, com a busca pela redução dos custos de produção e de transação por meio da especialização das fazendas e da necessidade de tornar redundante a força de trabalho.

A diferença está na trilha seguida pelos agricultores. Quando se especializaram nos cultivos que mais poupam trabalho – como é o caso dos grãos e, sobretudo, da soja – deixaram de estimular no próprio entorno a evolução diversificada de outras iniciativas. Justamente aquelas que também teriam criado oportunidades locais de negócios e empregos para trabalhadores tornados redundantes pela rápida modernização (VEIGA, 2002, p. 74).

Diferentemente, há uma maior diversificação das economias locais com base numa agricultura familiar pluriativa, na qual se dinamizam, além das atividades agropecuárias *stricto sensu*, as atividades secundárias e terciárias geradoras de ocupação e renda. De acordo, com o autor, é na agricultura familiar, por meio da capacidade de oferta de serviços sociais vinculados as riquezas naturais e a “adjacência” entre espaços urbanos e rurais - por meio de laços econômicos com as cidades de sua própria região - que a possibilidade do processo de desenvolvimento rural encontraria mais possibilidades de êxito.

Assim, atualmente percebe-se nos espaços rurais uma diversificação de atividades, bem como novos hábitos e relações sociais até então próprias do espaço urbano, que se expressa por inúmeras maneiras de viver, de trabalhar e de se relacionar. Além das atividades agropecuárias e agroindustriais, há outras atividades, agrícolas e não

agrícolas, como o lazer, turismo, ligadas a conservação da natureza, moradia e prestação de serviços, como também atividades seculares que não tinham, até recentemente, importância como atividades econômicas, como a agroecologia e a produção de orgânicos para nichos de mercado. Segundo Silva (2002), esse "novo rural" compõe-se basicamente de quatro grandes subconjuntos; a) uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias; b) um conjunto de atividades de subsistência que gira em torno da agricultura rudimentar com trabalhadores sem qualificação, excluídos do processo de modernização; c) um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; e d) um conjunto de "novas" atividades agropecuárias, localizadas em nichos específicos de mercados.

Favareto (2014), ressalta que uma característica essencial das regiões rurais brasileiras no início do século XXI é que nem todos os que ali vivem são ou serão agricultores, reforçando o entendimento sobre as transformações qualitativas que o espaço rural passou nas últimas décadas, o que representam uma transição entre uma velha ruralidade e uma nova ruralidade. Portanto, a dicotomia entre o rural e o urbano não mais se sustenta nos tempos atuais e aponta para a necessidade de distinguir as características estruturais do que é rural e do que é urbano das distintas funções que estes espaços cumpriram ao longo do tempo. Assim, o autor entende que as transformações na essência da ruralidade compreendem três dimensões: a primeira se dá sobre as relações de proximidade entre as pessoas que ali vivem, pois deixam de sustentar-se numa situação de relativo isolamento e uniformidade, passando a se estruturar a partir de uma crescente individualização e heterogeneização, relacionadas com a maior mobilidade das pessoas e o acesso aos meios tecnológicos de comunicação; a segunda ocorre nas formas de uso social dos recursos naturais, não apenas para a produção agrícola, mas novas formas de uso como o potencial paisagístico para turismo, lazer e, também, para a conservação da biodiversidade ou como fontes de energia renováveis (fazendas de energia solar); a terceira decorre da interdependência entre o campo e as cidade, os espaços rurais reduziram o papel de meros exportadores de bens primários e diversificaram suas economias, invertendo em alguns casos o sentido de deslocamento demográfico e também de transferência de rendas que vigoravam anteriormente, devido a ampliação da participação de atividades terciárias nas rendas e pessoas ocupadas, como também, alargando a valorização e conservação do ambiente.

Nesse sentido, os espaços rurais e urbanos são compreendidos como ambientes diferenciados e interdependentes que se influenciam mutuamente e não apenas como polos opostos, pois este tipo de abordagem evidencia uma compreensão limitada que não abrange a grande diversidade desses espaços na atualidade, como também não respeita suas dimensões relacionais e particulares. Para além do processo produtivo se consolidam interações entre pessoas e com o meio ambiente, compondo espaços de vida, cultura e influência mútua, novas formas de relação e integração entre o urbano e o rural assentadas por uma pluriatividade que não se resume a atividade agrícola.

Desde a década de 1990 alguns pesquisadores (ABRAMOVAY, 2001; FAVARETO e WANDERLEY, 2013; SILVA, 2002; VEIGA, 2002; CARNEIRO & SANDRONI, 2019) têm se debruçado sobre o tema da ruralidade brasileira, agregando elementos pertinentes as inter-relações entre o urbano e rural com a diversificação das formas de trabalho e dos processos produtivos, com as distintas relações com os recursos naturais e a diversidade de sujeitos e formas organizativas cujas ações constroem dinâmicas territoriais, caracterizando diferentes ruralidades.

No trabalho de Favareto e Wanderley (2013), visando a elaboração de uma tipologia que expresse a diversidade da ruralidade brasileira e contribua no aprimoramento de políticas para estes espaços, são elencadas três ideias centrais sobre a singularidade do rural brasileiro: a primeira ideia consiste no entendimento do rural como uma categoria histórica, que deve ser vista de maneira contextualizada e relacional, com direta vinculação com a trajetória social da formação brasileira; a segunda ideia reside no reconhecimento da expressiva heterogeneidade que compõe a ruralidade brasileira, que se manifesta em diferentes escalas geográficas, formas de propriedade da terra e de organização econômica e social que devem estar bem visíveis para que as políticas públicas possam contemplá-las adequadamente; a terceira ideia aponta para a lacuna institucional que há nas formas de regulação territorial do rural no país, caracterizada por uma posição periférica no projeto de desenvolvimento brasileiro, o que de certa forma privilegia um setor (agronegócio) na medida que escamoteia a heterogeneidade da ruralidade brasileira.

Assim, considerando estudos tanto do Brasil como de outros países, os autores, a fim de construir uma concepção mais complexa sobre o rural, sugerem uma abordagem da história das relações entre campo e cidade combinando critérios

estruturais e funcionais com critérios relacionais, analisando a evolução de suas contradições e interdependências, pois as distinções entre rural e urbano não são sempre as mesmas, elas variam de acordo com as sociedades e em cada momento histórico. Logo, não é possível conceber a realidade rural isolada ou independente de dinâmicas mais amplas, pois sua relação com o urbano é essencial para compreender seu contexto atual. Nesse sentido, os caminhos de enfrentamento e superação dos problemas presentes no meio rural devem assumir o caráter de um projeto de sociedade, ou seja, além de abranger as questões presentes no meio rural, os projetos de desenvolvimento devem considerar as relações contraditórias entre os diversos interesses, inclusive na própria percepção desses problemas em relação ao urbano.

Nessa compreensão do rural brasileiro, contemplando uma construção histórica e específica a cada sociedade, não é plausível abordá-lo apenas a partir de instrumentos meramente técnicos que não levam em consideração a complexificação e heterogeneidade do rural, agregando as relações e processos sociais, como também as disputas de poder entre projetos e visões de mundo que não expressam a diversidade da ruralidade num contexto de maior dinamização entre rural-urbano (CARNEIRO e SANDRONI, 2019).

Um aspecto que deve ser considerado é que qualquer sistema classificatório ou tipológico serve a determinado fim, pois os princípios que amparam uma ordem classificatória são, em certa medida, definidos dentro de um campo de disputa político-cultural de legitimação, que pretende estabelecer uma posição de “realidade”, ou seja, as “tipologias não são neutras” (FAVARETO; WANDERLEY, 2013 p 455), Embora seja preciso reconhecer um nível de arbitrariedade de qualquer sistema classificatório, é necessário entender que a abordagem e a interpretação da realidade pressupõem a seleção de uma estrutura teórica que irá estabelecer os fundamentos de conexão entre os elementos do sistema, de forma que permita a orientação no sentido de aproximar e interpretar, ou mesmo menosprezar, um conjunto de elementos observados na realidade.

Como se trata de construções conceituais e que se traduzem em definições estatísticas, as tipologias de ruralidade serão sempre reducionistas, no sentido de reduzir a definição a algumas características fundamentais e, portanto, deixando outras à margem. Mas está evidente que o conhecimento científico que se tem sobre o rural contemporâneo já permite um refinamento das leituras e das classificações sobre o que é o rural brasileiro (ibid., p. 455).

Portanto, os debates acadêmicos já vêm incorporando elementos que envolvem as relações entre rural e urbano, as dinâmicas territoriais, a diversificação produtiva e uso dos recursos naturais, entre outros, o que permite ampliar a reflexão sobre a ruralidade e construir entendimentos que permitam uma maior aproximação com a realidade. A partir dessas considerações e suas complexidades Favareto e Wanderley (ibid.), concebem a ruralidade como

a forma como se organiza a vida social, levando em conta, especialmente, o acesso aos recursos naturais e aos bens e serviços da cidadania; a composição da sociedade rural em classes e categorias sociais; os valores culturais que sedimentam e particularizam os seus modos de vida (ibid., p. 145).

Nessa direção, Favareto e Wanderley (ibid.), numa abordagem preliminar e vista em termos abstratos, propõem distinguir as diferentes situações de ruralidade que englobem a grande diversidade e heterogeneidade dos espaços rurais, mas que, ao mesmo tempo, possa estabelecer referências de síntese que as articulem, identificando escalas nas quais haja convergência de características que estabeleçam um significado específico. Como eixos estruturantes de uma tipologia são selecionadas duas variáveis de síntese referentes ao espaço imediato de moradia e vitalidade social da população rural: os fatores de enraizamento e os fatores de integração. O primeiro se refere ao acesso aos recursos produtivos, patrimoniais e culturais, assim como as referências de pertencimento comunitário. Já o segundo se refere ao acesso a bens e serviços que possibilitem romper o isolamento, produzindo um sentimento de pertencimento como cidadão integrado a esferas mais amplas, regionais e nacional. Dessa forma é possível engendrar o seguinte quadro da ruralidade contemporânea: a) o rural empobrecido; b) o rural socialmente vazio; e c) o rural como espaço de vida e de trabalho.

O rural empobrecido caracteriza-se pela concentração da propriedade da terra, sob a forma dos latifúndios tradicionais, historicamente ligados a agricultura extensiva, com comunidades precárias e poucos grupos de agricultores proprietários, com terra insuficiente e dependência econômica e política dos grandes proprietários. O que não estimula o desenvolvimento urbano, prevalecendo pequenas cidades, pouco urbanas, e uma atrofia da economia residencial, com restrita oferta de emprego, o que não induz a pluriatividade, mas favorece migrações definitivas ou temporárias.

O rural socialmente vazio caracteriza-se também pela concentração da propriedade da terra e prevalência do agronegócio modernizado, com trabalhadores

assalariados residentes em áreas urbanas, normalmente uma periferia degradada, e reduzido número de proprietários familiares, com desenvolvimento urbano atrelado a demanda por serviços especializados e pelo consumo empresarial.

O rural como espaço de vida e de trabalho, caracteriza-se por uma menor concentração da terra, com comunidades de proprietários consolidada e enraizada, portadora de uma longa memória local. As cidades são espaços de acesso a bens e serviços para a população rural, o que possibilita o desenvolvimento de pluriatividades econômicas e estimula o alargamento dos horizontes culturais, assegurando uma qualidade de vida.

Segundo Carneiro e Sandroni (2019), esse quadro tipológico, oferece uma significativa contribuição ao entendimento sobre as diferentes situações de ruralidade, ao explicitar a partir de qual lugar se está falando (qual o sujeito social destacado) e qual objetivo, mesmo que político, essa tipologia almeja alcançar. Ponderando assim, sobre as limitações de entendimento sobre a realidade e a impossibilidade de produzir um sistema de classificação universal e definitivo sobre o rural e o urbano, como também, reconhecendo os fins que motivam uma classificação, o que implica admitir os limites e potencialidade de uso dessa. Visto que, a adoção de um ou outro critério para definir o que é rural ou urbano interfere consideravelmente nas proporções destes espaços, o que reflete na alocação de investimentos e esforços públicos e privados nessas áreas.

A reflexão sobre o rural como categoria analítica pode auxiliar a elaboração de uma tipologia administrativa que seja mais adequada politicamente e que contemple sua historicidade e heterogeneidade. Assim, contribuirá na formulação de políticas públicas, que superem o dualismo rural-urbano e o enfoque setorial, e conseqüentemente, possam corroborar outras relações de vida e trabalho com o apoio e reconhecimento do Estado e da sociedade. Isso representa uma nova concepção do desenvolvimento rural, que não se fundamente na associação entre progresso do modelo agro-empresarial e propriedade concentrada da terra, na medida que os trabalhadores rurais são percebidos apenas como mão de obra disponível, na quantidade e na forma demandada pela grande propriedade e que pouco se interessa pelo espaço rural enquanto lugar de vida e de trabalho, com diversas formas de propriedade e produção, de uma parcela significativa de brasileiros.

Essa nova concepção de desenvolvimento rural emerge, gestada no ambiente de redemocratização brasileira com a promulgação da Constituição de 1988, através de organizações sociais rurais e espaços de debate entre pesquisadores, instâncias governamentais e movimentos sociais. De acordo com Favareto e Wanderley (2013), essa nova concepção se fundamenta em dois pressupostos: o reconhecimento da existência de uma numerosa e diversificada população rural; e a constatação da histórica marginalização dessa população nos projetos de desenvolvimento.

Nesse sentido, os autores argumentam que esses pressupostos são expressos em princípios gerais que fundamentam objetivos para novas propostas de desenvolvimento rural. Nesse sentido, primeiro deve-se compreender que o desenvolvimento não se confunde com crescimento econômico, portanto, trata-se da superação da pobreza e de uma distribuição de renda mais equitativa. Em segundo lugar, deve-se reconhecer a dimensão rural como intrínseca no desenvolvimento da sociedade, identificando e valorizando os espaços de vida e de trabalho da população rural na relação com o urbano. Em terceiro, é preciso reconhecer a diversidade social da população rural, de formas de trabalho, de organização e de concepções de projeto e sociedade de forma a valorizar as potencialidades de todos os sujeitos do campo. Por fim, deve-se defender a cidadania do sujeito do campo, consubstanciada pelo acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade.

Essa concepção de ruralidade resulta de um processo, e está em construção e disputa, cujos contornos se darão pelas posições dos sujeitos, das organizações e do Estado, tanto no plano local quanto no conjunto da sociedade, diante de distintos projetos de desenvolvimento rural, o que impõe precauções, mas também oportunidades, para incluir, absorver e alargar horizontes, não naturalmente, mas dependente da luta política. Diante disso, é essencial que o espaço rural seja compreendido para além de um único critério ou dimensão, não como uma oposição ao urbano, mas expressões relacionais das dinâmicas enquanto forma de vida, de organização socioeconômica e cultural. Isso não significa a ocultação da cidade e do campo como espaços distintos, mas a ampliação da compreensão sobre esses espaços e, assim, o aprimoramento na elaboração de políticas públicas, especialmente, ao considerar sua dinâmica atual e reconhecer as necessidades específicas dessa população para ampliar o desenvolvimento de suas atividades e capacidades. E, dentre

essas políticas, destaca-se o acesso à educação, que historicamente também foi marginalizada a essa população.

2.2- EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA

A educação brasileira se insere num contexto histórico marcada por desigualdade e exclusão, seja socioeconômica, racial e espacial, tal como a formação social do país, em que é preciso considerar a colonização, a escravidão e o latifúndio. O ensino desenvolvido no período colonial se deu pelo trabalho dos Jesuítas, assentado nos princípios da Contrarreforma, cujo caráter disciplinador e dogmático permaneceu o mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus (1759), mantendo-se a perspectiva do ensino alheio a vida da sociedade que excluía os escravos, as mulheres e agregados (BRASIL, 2002).

Mesmo o país tendo uma origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer referida nos textos constitucionais de 1824 e 1891, ainda que no período o campo abrigava a maioria da população. Percebe-se, portanto, o descaso dos dirigentes com essas populações e os resquícios de matrizes culturais associadas a uma economia agrária assentada no latifúndio e no trabalho escravo, que não exigia a ampliação da escolarização para as forças de trabalho.

A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2004, p. 1).

A expansão da escola primária no país data do início do século XX, mais como um “símbolo do grau de civilização atingido pelos núcleos urbanos” (MAZUR, 2016 p. 66), com o início do processo de industrialização e urbanização. Nesse aspecto, instalava-se a complexidade da relação educação, desenvolvimento e sociedade, identificando no ensino escolar um fator de ascensão social e ingresso nas ocupações do processo de industrialização, creditando a escola grande poder e expectativa, através da difusão do imaginário que por meio da educação seria possível modificar a realidade social brasileira. A difusão da escola primária tinha por objetivos combater o analfabetismo que se apresentava na época em índices elevadíssimos e era entendido como um impedimento ao crescimento do país. Mas, longe de retratar um cuidado com a

educação das camadas populares, se configuraria como uma estratégia política atrelada a formação de eleitores (CAVALCANTE, 2006), pois a participação política de analfabetos no processo eleitoral era proibida pela Lei Saraiva de 1881.

No entanto, a escola primária manifestava um processo contraditório, embora estivesse destinada às camadas populares, apresentava uma educação excludente e hierarquizada devido principalmente aos rígidos critérios de seleção escolar, configurando-se como uma escola padronizada e urbanizada, mesmo nas áreas rurais, o que acarretava ainda mais exclusão dessas populações (MAZUR, 2016).

De fato, a introdução da Educação Rural no ordenamento jurídico ocorreu nas primeiras décadas do século XX (BRASIL, 2002). No entanto, não escapava a diferentes interesses, sobretudo, incorporando a concepção do desenvolvimento econômico na lógica do capitalismo urbano industrial e não da necessidade educacional dos sujeitos. Logo, projetos da Educação Rural visavam instrumentalizar os povos do campo a adquirirem conhecimentos mínimos para lidar com as máquinas para o trabalho nas grandes propriedades ou servir de força de trabalho na indústria. Deste modo, corroborava-se a noção de que os problemas que haviam no campo eram de ordem conjuntural, de inadequação tecnológica e atraso cultural, uma interpretação que naturaliza um processo historicamente construído e subjuga o espaço rural aos interesses e à lógica do capitalismo, visando a constituição de condições para a modernização da produção agrícola. Para tanto, a educação estava alheia às complexidades sociais e questões agrárias, como a concentração de terra, da renda e do poder político assentado na estrutura de ordem coronelista do latifúndio (CAVALCANTE, 2006).

Nesse sentido, surge o movimento denominado “ruralismo pedagógico”, liderado pelas forças oligárquicas do setor econômico agrícola de base exportadora, com uma proposta de educação direcionada aos trabalhadores rurais visando combater o êxodo, assegurar a mão-de-obra e elevar a produtividade no campo. O objetivo era ruralizar o ensino primário, com uma proposta de educação que não contemplava o desenvolvimento das necessidades sociais dessas populações e com preocupações mais políticas e econômicas do que propriamente humanistas, pois incorporava os interesses da classe dominante e seu modelo agrário. Assim, as populações do campo estariam mais na condição de objeto do que de sujeitos (REICHENBACH, 2019).

De acordo com Cavalcante (2006), associado ao ruralismo pedagógico estava também uma noção de moralização da sociedade brasileira, que por meio da escola buscava a disseminação de valores de patriotismo e responsabilidade nacional,

voltados para compromissos com o país e com a ordem nacional. Ou seja, uma função educativa de

salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante (BRASIL, 2002, p. 5).

Num contexto, no início do século XX, de movimentos operários, êxodo rural e crescimento das cidades, buscava-se soluções para problemas nacionais e a noção da função educativa, unia interesses nem sempre aliados dos setores agrários e urbanos-industriais, pois, prestava-se muito bem ao controle que essas elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de dois temores: ruptura com a harmonia e ordem nas cidades e baixa produtividade do campo.

No entanto, devido às influências de outros setores educacionais, se consolida a ideia da educação enquanto direito de todos e dever dos poderes públicos pautada por uma cultura geral comum, que tem na escola rural apenas um instrumento de consolidação de uma política educacional de viés urbanizador. Nessa seara, se contrapondo ao ruralismo pedagógico, importantes movimentos se destacam na década de 1930, com os pioneiros Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, com o manifesto escolanovista, um marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, propondo que o Estado organizasse um plano geral de educação, um modelo de escola única e integral no esteio das transformações econômicas, políticas e sociais da época. Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornou-se base política e de expressão da modernidade, que alicerçaria o sistema educacional brasileiro até a atualidade (BRASIL, 2002).

A Constituição de 1934, marcada pelos ideais escolanovista, apresentou inovações quando comparada as legislações anteriores. A educação foi estabelecida como direito de todos, além de definir que o ensino primário integral seria gratuito de frequência obrigatória extensivo aos adultos, atribuindo as três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Inclusive, prevendo a fixação de um Plano Nacional de Educação e a organização do ensino em sistemas, instituiu-se Conselhos de Educação responsáveis pela elaboração do plano de educação e a distribuição de recursos. No artigo 156 é determinado que a União reservaria pelo menos 20% das cotas do orçamento para o ensino nas zonas rurais. Como se vê, o

financiamento do atendimento escolar na zona rural estaria sob responsabilidade da União, o que poderia ser um contraponto ao domínio das elites agrárias ou uma estratégia para manter sob controle as tensões e conflitos decorrentes de uma sociedade em transformação (BRASIL, 2002).

Contudo, essa constituição tinha como ideário o processo industrial, com a educação urbana como prioridade. Mesmo com referência ao orçamento para o ensino nas áreas rurais, a educação voltada para o campo permaneceu marginalizada e sujeita aos interesses das elites agrárias. No Estado Novo há um destaque para a educação profissional no contexto da indústria, organizando um sistema educacional adequado à estrutura moderna que se construía no país, privilegiando a população urbana e sem proposições para o ensino no meio rural, uma vez que instruir e capacitar a classe trabalhadora seriam os meios necessários naquele momento para atender o processo de industrialização. Assim, a população do campo estaria sob as mesmas matrizes curriculares e princípios da escola urbana, ou ainda, sujeitas a um modelo de educação atrelada a projetos de modernização da produção agrícola pautados no latifúndio.

Segundo Santos et al. (2012), a educação teoricamente é pensada para que todos se encaixem nela, em seus vários níveis e modalidades, mas a percepção é de uma educação puramente urbana, pensada nos moldes da cidade e para a cidade, de maneira que a formulação de políticas educacionais, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como modelos de sujeitos e de direitos. As ações e programas desenvolvidos pelos governos em relação a educação do campo tendem a uma visão de atraso sobre os sujeitos do campo, seguindo uma perspectiva de aculturação, onde o homem do campo precisa ser educado e enquadrado de acordo com as perspectivas do sistema produtivo moderno (LESKE, 2014).

A constituição de 1946, dentro de um contexto social e histórico do fim do Estado Novo, remonta as diretrizes da Constituição de 1934. Nesse sentido, confere relevância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União, vinculando recursos e assegurando a gratuidade do ensino primário. No entanto, em relação ao ensino no meio rural, transfere à empresa agrícola privada a responsabilidade pelo custeio se houver mais de cem trabalhadores.

A Reforma de Capanema, estabeleceu procedimentos para a educação nacional, por meio da criação das Leis Orgânicas de Ensino, o que estruturou o ensino

industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Mesmo compondo partes de um mesmo programa, a Lei do Ensino Agrícola só foi elaborada e aprovada posteriormente, em 1946, enquanto a Lei do Ensino Industrial foi aprovada em 1942, o que evidência o desprestígio atribuído a educação para o campo.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, nº 9.613/46, objetivou regulamentar o ensino direcionado ao campo, para o preparo profissional/técnico da mão de obra. Com intuito de conciliação das classes do campo, evidenciando intencionalidade em alguns de seus artigos, como se observa no inciso II do artigo 2, “Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra”. E mesmo reconhecendo a importância da cultura geral e o esforço para a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades de ensino, havia determinações que restringia o acesso das camadas mais pobres a essas escolas, como a exigência de aprovação em exame para jovens com 12 anos completos, de modo que a instrução requerida não contemplava a maioria dos adolescentes que viviam no meio rural. Além disso, estabelecia prescrições especiais para as mulheres, como a recomendação de estabelecimentos de ensino exclusivo para frequência feminina, restrição de trabalhos que não sejam adequados a saúde da mulher (BRASIL, 2002).

É relevante destacar que na época o Ministério da Agricultura era o responsável por organizar a educação agrícola, ao invés do Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Michelle Schmitz (2015), havia uma disputa entre os ministérios pelo monopólio do ensino rural, o que influenciou os moldes adotados para a educação agrícola da época, que é evidenciado em diversos artigos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Com a intensificação da urbanização no país, o acesso à educação nas cidades é percebido como um fator que poderia gerar uma mudança social, corroborando o êxodo rural, e ainda prevalecendo o descaso com a educação dos povos que ainda permaneciam no campo. Silva (2004, p. 2) aponta que a escola institucionalizada no campo não considerou a “população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo”. Nesse contexto, a educação do meio rural se encontrava preconizada, com alto índice de analfabetos no campo e com grande evasão escolar,

atrelada a estratégias fragmentadas de desenvolvimento a fim de adaptar a população do campo a novos padrões de agricultura do sistema produtivo que se modernizava (LESKE, 2014).

No entanto, a história do país é marcada por movimentos de luta e resistência, produzidas no contexto do desenvolvimento desigual, nas quais florescem os movimentos sociais articulados com outros setores da sociedade, que irão buscar uma identidade própria, um projeto para o campo, para o país e para a sociedade. Como o caso das experiências de formação em alternância para jovens agricultores no país, que surgem na década de 1960, desenvolvidas sob a influência e em referência direta as experiências das Maisons Familiaes Rurales⁵. Elas foram introduzidas inicialmente na região sul do Espírito Santo pela atuação do padre jesuíta Humberto Pietrogrande, envolvido com os problemas sociais nos setores básicos, especialmente relacionados à escola no meio rural. Lourdes Helena da Silva (2003), relata a experiência educacional do padre e sua insatisfação com o modelo de escola existente no meio rural:

Descobri que a escola que havia não prestava (...) Compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria perdendo meu tempo, formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimentos, mas que não servia para uma ação transformadora (SILVA, 2003, p. 65).

Nesse contexto, diversos movimentos de alfabetização popular, tanto urbanos como rurais, se destacam dentro de uma concepção de transformação da realidade, dentre eles: Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife em Pernambuco, a Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler em Natal no Rio Grande do Norte, o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC's), etc. Considerando que havia uma imensidão de jovens e adultos analfabetos e a Constituição de 1946, ainda em vigor na década de 1960, proibia o

⁵ Maisons Familiaes Rurales (MFRs), originaram-se na França na década de 1930, pela articulação e luta de agricultores diante de uma situação de abandono pelo Estado, tanto para os problemas do sujeito do campo quanto para a educação dos seus filhos. O princípio pedagógico das MFRs é a alternância, que concebe o revezamento no processo de formação do jovem agricultor na escola e na comunidade, uma concepção de trabalho produtivo como princípio de formação humanista que articula ensino formal e não-formal, baseado na problematização das situações reais vivenciadas pelos alunos em suas comunidades. Mais que sucessões de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. No Brasil, as experiências de formação em alternância apresentam dois movimentos distintos, o primeiro aglutina as Escolas-Família Agrícolas (EFAs), desenvolvidas sob inspiração direta das experiências italianas, introduzidas na região sudeste nos anos 60, o segundo movimento reúne as Casas Familiaes Rurais (CFRs), desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas na região nordeste e sul a partir dos anos 80 (SILVA, 2003).

analfabeto votar, assim, a alfabetização passou a ser entendida como um instrumento de luta política e de valorização da cultura popular.

Todavia, o golpe de 1964 marcou uma progressiva retração às ações dos movimentos sociais, com forte repressão e extinção de diversas iniciativas de educação popular, instituindo um novo viés para o pensamento educacional orientado para o desenvolvimento de projetos e iniciativas em direção à integração da sociedade brasileira ao desenvolvimento e expansão capitalista. Assim, para combater o analfabetismo e promover o desenvolvimento nacional, o Regime Militar cria em 1967, por meio da Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, dessa maneira, o governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada, afastando a discussão política do processo. No âmbito específico da educação no meio rural, as perspectivas educacionais dominantes passaram a refletir as concepções de desenvolvimento econômico inseridas no capitalismo internacional, na qual a modernização do campo apresentava-se como fator determinante para o progresso do país e do meio rural (SILVA, 2003).

Nessa concepção de desenvolvimento agrícola perpassa a ação estatal, com iniciativas que buscavam contribuir com o aumento da produção e da produtividade. Percebe-se, por um lado, um incentivo do Estado por meio de crédito rural, pesquisa agropecuária, assistência técnica e extensão rural, no enfoque da modernização tecnológica e produtividade, que demandavam significativos investimentos financeiros distantes da maioria da população do campo. Por outro lado, diversos aspectos ligados a serviços públicos como saúde e educação para a população do campo foram negligenciados (CASTRO, 2019).

Assim, até a década de 1980, a temática da educação do campo, em contraposição a visão hegemônica, estava mais atrelada as discussões dos movimentos sociais, sindicatos, Igreja e representantes civis que buscavam ampliar o debate de um projeto para o campo brasileiro, que respeitasse essa população em suas particularidades e necessidades (SILVA, 2004). O desafio era romper, e ainda é, com visões fragmentadas sobre o meio rural e construir uma compreensão que captasse a complexidade desse espaço, não só como produção, mas de vida e de luta como constituinte da sociedade brasileira. Nesse cenário, a educação do campo foi estabelecendo práxis e resultando das práxis, em comunidades, assentamentos e organizações, a partir da necessidade de realizar a escolarização e formação política dos sujeitos ali reunidos, originando escolas

de alternância, escolas itinerantes e práticas pedagógicas alternativas à escola tradicional de acordo com as possibilidades estruturais, necessidades e desafios apresentados.

Com a redemocratização do país e a elaboração de uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988 e denominada de Constituição Cidadã (pois inscreveu direitos sociais na Carta Magna), afirmou-se o direito à Educação como um direito de todos e o dever do Estado e da família, estabelecendo-o em direito público subjetivo, independente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais, abrangendo todos os níveis e modalidades. No âmbito da educação profissional, por meio da lei 8.315/91, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), nos moldes do SENAI e SENAC, com o oferecimento de cursos profissionalizantes de temas diversos para jovens e adultos que exerçam atividades no meio rural, o que favoreceu a discussão sobre a educação do campo e definição de políticas para o setor.

Assim, com a afirmação constitucional do direito à educação para todos, estabelecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, se instaura uma importante seara para a educação do campo. Através da LDB (lei nº 9.394/96) há uma definição e regularização do sistema de educação brasileiro, com base nos princípios democráticos presentes na constituição. No primeiro artigo da lei é expresso que o conceito de educação não se restringe ao ensino escolar, entendendo que o ensino ministrado nas escolas compreende apenas um dos processos formativos do ser humano:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Além do reconhecimento da especificidade para o meio rural com a necessidade de adequações às peculiaridades da vida rural, também foi pontuado a necessidade de metodologias e de um currículo apropriado, conforme o artigo 28 dessa lei:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesse contexto, instaura-se as possibilidades das especificidades da educação do campo, estabelecendo a importância da relação da educação com o trabalho e vivência dos alunos e família, como descrito no inciso XI do artigo 3º, que determina o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como um dos princípios do ensino. Como também, a organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, etc., sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, além de estabelecer que o calendário escolar deve ser adequado as peculiaridades locais, climáticas e econômicas, mas sem reduzir o número de horas letivas, conforme previsto no artigo 23 da lei.

As experiências dos movimentos sociais, comunidades e organizações confluem no movimento de educação do campo, e assim ocorre o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA) em 1997, que demanda a necessidade de organização de conferências e encontros para se discutir a temática em nível federal e estadual, articulando os trabalhos e experiências em desenvolvimento. Posteriormente ocorre a “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo”, em 1998, com discussões num sentido de uma educação mais ampla do processo de formação humana, com demandas formuladas pelos movimentos sociais e sociedade civil que são apresentadas ao Poder Público e autoridades competentes.

Diante das discussões e apontamentos para a necessidade de promover e gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, no ano de 1998, se institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Com a proposta de ampliar a escolarização de jovens e adultos de áreas de assentamentos rurais, oferecendo educação básica, técnica e superior (em parceria com as universidades), o que possibilita o acesso dos trabalhadores rurais a diversos níveis de ensino e formação, evidenciando que a luta no campo não se restringe a terra, mas também se constitui por políticas públicas mais amplas para a melhoria da qualidade de vida, dentre elas a educação. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Nessa conjuntura de debates, formulação de documentos, mobilização e articulação entre comunidades e movimentos sociais há o fortalecimento de projetos sociais e educacionais para o campo, como também da própria luta por direitos. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (CEB), estabelece as Diretrizes e Normas Operacionais para a Educação Básica do Campo, que reconhece a necessidade de definir procedimentos relativos a garantia da universalização do acesso à Educação Básica e Educação Profissional de Nível Médio para a população do campo, considerando o modo de vida e utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a composição da identidade e sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Estabelece-se que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível e nos movimentos sociais que lutam por projetos que associem as soluções exigidas a qualidade social da vida coletiva (BRASIL, 2002).

No Estado do Paraná o caminho da educação do campo é semelhante ao contexto nacional, pois também esteve na margem das políticas educacionais, repetindo os mesmos desafios e obstáculos encontrados no restante do país. Com iniciativas educacionais implementadas mediante ação de movimentos sociais e comunidades, como o processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas Casas Familiares Rurais existentes no estado, mediante a experiência da pedagogia da alternância, possibilitando um acúmulo de debates, práticas e materiais didáticos sobre educação do campo (PARANÁ, 2006).

Assim, no ano de 2000, após vários encontros, eventos e reuniões debatendo a educação do campo no Estado do Paraná, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, composta por diversas entidades, instituições e sujeitos, estabelecendo pautas e reivindicações. Entre elas estava a criação de um departamento específico para a educação do campo na Secretaria Estadual de Educação. Isso foi atendido somente em 2002, com a mudança de governo, quando criou um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada. Em 2004 ocorre o

Seminário Estadual da Educação do Campo, resultando na publicação dos Cadernos Temáticos para a Educação do Campo com conteúdo e orientações visando dar sustentação teórica ao trabalho do professor e ampliar o debate sobre a educação do campo. Também são publicadas as Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo, em 2006, um documento que caracteriza e contextualiza a educação do campo, se propondo a contribuir para a gestão e prática pedagógica nas escolas do campo com eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos.

Em 2010, com o Parecer do CEE/CEB nº1011/10, a educação do campo como política pública educacional passa a ser implementada no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, e também ocorre o processo de definição da identidade das escolas do campo, que não fica condicionada a um perímetro político-administrativo, pelo contrário, ultrapassa o mesmo, na medida que essa escola pode se localizar no perímetro rural e nos distritos dos municípios. Recebendo a nomenclatura “escola do campo” para as escolas nas quais as comunidades atendidas sejam oriundas do campo, tais como: pequenos agricultores, agricultores familiares, assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, quilombolas, faxinalenses, boias-frias, entre outros.

No âmbito nacional, em 2012 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), como proposta de uma nova política educacional para a população do campo, oferecendo apoio técnico e financeiro aos estados, distrito federal e municípios para a implementação da política de educação do campo e de educação quilombola. Estruturado em quatro eixos transversais: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e infraestrutura física e tecnológica. Cecilia Ghedini (2012) faz alguns apontamentos sobre o programa, ressaltando uma proximidade com o projeto de desenvolvimento do agronegócio no país, numa perspectiva de reedição da educação rural em oposição a educação do campo, apresentando o campo apenas como um lugar de produção agropecuária e não como um lugar onde há um modo de vida e de organização com suas especificidades. Portanto, a disputa de projetos para o campo é histórica, ao mesmo tempo em que as lutas pela educação do campo avançaram, também avançou a luta por outro paradigma de agricultura, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo.

Fica evidente que a educação do campo esteve na margem da política educacional brasileira e somente ocorre indícios de mudanças mediante a ação dos

movimentos e organizações sociais, com avanços no âmbito da legislação educacional com a intenção de desvincular a escola do meio rural do modelo urbano na medida que exige uma organização e práticas pedagógicas mais próximas a dinâmica da vida no campo. No entanto, por serem princípios e definições amplas, ainda dependem de políticas públicas e outras regulações mais específicas para se efetivarem, ou seja, da contínua luta política dos movimentos sociais e comunidades que passam a dispor de um marco legal para requerer políticas educacionais mais específicas às suas realidades. Mesmo assim ocorrem retrocessos, a exemplo do que ocorreu com as Escolas Itinerantes⁶ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado do Rio Grande do Sul (RS). Essas foram reconhecidas, a partir de 1996, como escola formal pelo Conselho Estadual de Educação do RS e, no ano de 2008, há um revés, com decisões arbitrárias do Ministério Público do Estado e da Secretaria Estadual de Educação, que assinaram um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) determinando o fechamento dessas escolas, comprometendo o direito assegurado constitucionalmente as crianças e jovens dos assentamentos. O ato foi anulado em 2012 por meio de um novo TAC, por não cumprir os requisitos legais e da mudança política no estado, o que não significou a retomada do modelo anterior, pois os professores seriam contratados pela rede pública estadual, dificultando a própria itinerância e ameaçando a continuidade e a efetivação da proposta político-pedagógica das escolas itinerantes.

Há ainda outros aspectos a serem considerados que demonstram a interrupção, paulatina, dos avanços do Movimento da Educação do Campo, como também do futuro das políticas educacionais em geral. Como a atuação de segmentos empresariais e civis, principalmente o Movimento Todos pela Educação, que estabeleceram intenso diálogo com o governo na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. O que fortaleceu a frente “tecnicista” e a “educação a distância” no conjunto das políticas públicas educacionais, impactando na formação docente a partir da valorização e produção de materiais didáticos previamente

⁶ As Escolas Itinerantes são escolas ligadas ao Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que significa que a escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ou seja, enquanto os Sem Terra estão acampados nas beiras de estrada elas ali se localizam; quando ocupam uma terra, a escola ocupa a terra junto; quando saem em marchas (que podem durar dias, semanas, meses), as escolas os acompanham. A Escola Itinerante foi pensada em tempo integral, no qual os alunos têm aula em um turno e no outro participam de oficinas pedagógicas com o objetivo de ampliar os tempos formativos, possuindo uma estrutura de acompanhamento pedagógico e assessoramento legal através da Direção, Secretaria, Supervisão e Orientação da Escola-Base. A Escola-Base tem como função acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos professores, como também os incluir no seu corpo administrativo-financeiro, administrando a verba financeira em benefício da Escola Itinerante (SCALABRINI; PIAIA, 2013)

estabelecidos ao largo da formação continuada de professores (SANTOS; NUNES, 2020). Ainda, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC evidencia uma invisibilização da Educação do Campo, a partir da padronização de competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e em que tempo (FONEC, 2018). Intensificando uma política educacional que propõe “melhorar” a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias em escala nacional. Nesse sentido, propiciou-se o caminho para a ampliação da privatização da educação em todos os níveis, com ênfase na meritocracia, na avaliação em larga escala e em processos de gestão escolar com perspectivas empresariais (SANTOS; NUNES, 2020).

Ainda, no período pós-impeachment de 2016, avançou-se iniciativas conservadoras, como o projeto Escola sem Partido, com o propósito estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, a partir de uma suposta ideia de neutralidade política e ideológica, com o intuito de não estimular os alunos a participar de manifestações e atos públicos, rechaçando qualquer conteúdo que subverta a lógica do capital na educação. O que, necessariamente, se opõe a concepção da Educação do Campo, já que esta possui um forte apelo teórico, conceitual e político, inspirado a partir de uma perspectiva comunitária, que busca integrar a escola, a família e a comunidade, além do vínculo com os assentamentos e movimentos sociais, com o intuito de promover uma reflexão a respeito da condição social que os alunos se encontram e, principalmente no caso específico, sobre os efeitos do capital no campo sob égide do modelo do agronegócio (BEZERRA; NETO, 2017). Cumpre salientar, que a proposta do Escola sem Partido foi julgada como inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal em 2016, e teve decisão liminar em mesmo sentido do ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal (STF) para a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537 (SANTOS; NUNES, 2020).

Diante desse cenário, no Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, em junho de 2018, houve a divulgação da Carta-Manifesto tornando pública a leitura a respeito do momento político pelo qual passou o país e seus efeitos sobre a educação dos povos do campo. Assim, entende-se que a crise estrutural da sociedade brasileira expõe o acirramento dos conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. O manifesto do encontro afirma que

As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do País para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobras para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das/os docentes, gestoras/es e das próprias Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da Escola sem Partido; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos (FONEC, 2018, p.1).

O enfoque se dá na apreensão em torno das iniciativas governamentais na perspectiva de ampliação dos interesses e negócios privados sobre a educação pública. Não por acaso, após o impeachment de 2016 ocorre a reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746/2016, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza tecnicista, abrindo espaço para a entrada das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais. Outra medida com impacto direto são os cortes orçamentários como decorrência imediata da imposição da Emenda Constitucional 95, com desmonte dos mecanismos de financiamento público às instituições e políticas públicas. Nesse aspecto, o orçamento do PRONERA teve várias reduções, em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões. Em 2018, teve previsão de aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre (FONEC, 2018). Os efeitos dessas medidas convertem-se na redução do número de bolsas-permanência para os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, além dos cortes no orçamento das Universidades e Institutos Federais, o que compromete a continuidade e permanência dos estudantes, criando-se as condições para a extinção dos cursos.

Ainda, as medidas adotadas pelo governo em 2019 alteraram as condições políticas objetivas e subjetivas que sustentam as políticas de Educação do Campo, comprometendo sua continuidade. Como o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), criada em 2004 com a finalidade principal de implementar políticas de inclusão social e educacional destinadas aos grupos populacionais historicamente excluídos. Além disso, os atos normativos como o Decreto nº 9.759/2019 e o Decreto 10.252/2020 acentuam essa situação de desmonte por meio da extinção de conselhos e comissões, o que restringiu a participação dos sujeitos do

campo no processo de elaboração, execução e avaliação de políticas públicas de seu interesse. O Decreto 9.759/2019 revogou todas as portarias que instituíam comissões, conselhos e outros mecanismos de participação da sociedade em órgãos de governo, extinguindo a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Já o Decreto 10.252/2020, alterou a estrutura do Incra e extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo, instância de gestão do PRONERA, inviabilizando a continuidade dessa política de educação do campo.

É necessário compreender, que todas as mudanças fazem parte dos processos transitórios de negações e afirmações dos direitos aos povos do campo. O quadro de retrocesso precisa ser analisado no contexto dos discursos e ações do governo que priorizou o agronegócio, a utilização de agrotóxicos, as queimadas e os desmatamentos, em detrimento da agroecologia e da agricultura familiar. O que está em questão é a perspectiva de participação dos sujeitos do campo no processo de elaboração, execução e avaliação de políticas públicas de seu interesse, que lhes assegurem as condições de se desenvolverem plena e potencialmente como construtores de seu próprio futuro. Por meio da multiplicação de processos e condições que viabilizem aos povos do campo pensar e planejar seu futuro com a garantia dos seus direitos, de produzir os meios de vida e outras formas antagônicas às formas capitalistas. A partir da apropriação da produção do conhecimento científico e sistematizado, da elaboração e concretização de projetos educativos em que pese a realidade e o contexto desses povos.

Assim, no Paraná, como em todo o país, a política pública da educação do campo, se concretizou pela ação conjunta das entidades, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil, com o objetivo de proporcionarem a essa população uma educação de qualidade, vinculada à sua cultura e suas necessidades sociais e econômicas. O protagonismo dos movimentos sociais foi capaz de construir práticas educativas que não podem mais ser apagadas, porque fincaram raízes, construindo outras formas de educar que se materializaram em políticas públicas. Mesmo com os retrocessos, o movimento da história não cessa pois impõe aqueles que lutam o dever de associar a disposição de resistência ativa à atitude de resiliência, acreditar no tempo e no legado histórico vivo e em movimento.

Roseli Caldart (2011) indica que a Educação do Campo é um conceito novo e em construção nas últimas décadas, ou seja, próprio do tempo histórico e que só

pode ser discutido e compreendido no contexto do seu surgimento, na dinâmica específica da sociedade brasileira que envolve os sujeitos do campo.

2.3 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo nasce no contraponto à concepção de Educação Rural, um novo nome não por ser uma demanda que surge na atualidade, mas pelo significado, pela forma e pela identidade que assume, com clareza da ausência de políticas de educação que reconheçam e valorizem o campo, sua história, identidade e cultura, não se definindo como uma educação rural alternativa ou em paralelo, e sim numa disputa de projeto educativo e de sociedade (CALDART, 2011). É na seara das contradições da sociedade que essa disputa ocorre, apontando terrenos onde é possível firmar passos, fincar bandeiras, para marcar território e avançar na luta.

Segundo Ghedini (2012), a tenaz resistência dos povos do campo exigiu uma rearticulação das práticas e das referências já produzidas dos sujeitos individuais e coletivos. Com identidades diversas, tais como, pequenos agricultores, agricultores familiares, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, se constituíram nas contradições que o sistema capitalista impõe ao campo. Em relação ao direito a educação não seria diferente, pois a educação *no* e *do* campo é fruto das lutas sociais desses povos, o que lhe confere um traço de identidade importante, com um outro olhar para a relação campo e cidade, vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural, com potencial de efetivar mudanças que se materializaram nos dispositivos legais a partir de uma perspectiva contra hegemônica.

Foi o protagonismo dos movimentos sociais do campo, na negociação de políticas educacionais, que produziu a diferenciação da Educação do Campo em relação à Educação Rural, postulando uma nova concepção de educação que incluísse suas visões de mundo, suas lutas, concepções de natureza e de sociedade, de trabalho e organização social, compreendendo as especificidades do mundo rural.

Diante disso, é importante diferenciar o que se entende por Educação Rural e Educação do Campo, pois as diferenças dos termos dizem muito sobre a proposta que se tem para a educação oferecida aos povos do campo, como para toda a sociedade. De acordo com Roseli Caldart (2011), a Educação Rural sempre foi instituída pelo poder

público, e assim referenciada na legislação brasileira, com o propósito da escolarização como mecanismo de adaptação do homem ao produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano, considerando os povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, numa perspectiva do espaço rural como lugar do atraso.

Nesse modelo, o objetivo da escola é oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, ou seja, conteúdos que não incorporam as questões da vida e trabalho no campo, pois não os valoriza. Mesmo o ensino específico agrícola, carrega essa visão, circunscrevendo-se ao nível técnico, como forma de treinar o indivíduo a manejar instrumentos, técnicas, insumos e métodos de administração rural. Assim, a escola desempenhava mais o papel de treinar, domesticar, do que educar, “comprometendo a autonomia dos agricultores com a imposição de um conhecimento estranho aquele que é transmitido e aperfeiçoado de pai para filho” (CALDART, 2011 p. 298).

A Educação Rural, mas não exclusivamente, desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador” (CALDART, 2011 p. 240), disciplinando os sujeitos, tanto no nível comportamental como educacional, numa concepção de formar grupos sociais semelhantes aos que residem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios. Trata-se de uma educação inserida na lógica de preparar a mão de obra para processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, considerando o campo como espaço da produção a partir de uma lógica economicista e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

Dessa maneira, a Educação Rural, relacionada a projetos de modernização agrícola, foi patrocinada por organismos de cooperação norte-americana que partiam de uma visão externa à realidade brasileira, pressupondo que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. Assim, disseminaram políticas e programas pelo sistema de assistência técnica e extensão rural, pacotes fechados com objetivos, metodologias e conteúdos que não poderiam ser alterados, um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica. A Educação Rural operou como um mecanismo de produção de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários (CALDART, 2011).

Destarte, era necessário anular os saberes acumulados pela vivência com a terra e formas de cultivo tradicional correspondente a cada ambiente, homogeneizando e uniformizando as informações sobre solo, sementes e defensivos agrícolas, mais vinculadas às necessidades de produção da lógica mercadológica. Como consequência desse modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro, que é desigual e excludente, há uma crise do emprego, migração para as cidades e conflitos pela posse da terra, contraditoriamente há uma reação da população do campo que se organiza e luta por políticas públicas, elaborando alternativas de resistência política, econômica e sociocultural, o que abrange iniciativas educacionais que procuram ampliar as discussões para a superação da Educação Rural na direção de outro projeto para o campo e para o país.

Dessa maneira, movimentos sociais de base popular passam a contestar as políticas educacionais promovidas pelo Estado, no viés da Educação Rural, propondo um rompimento com essa concepção e fazendo surgir a concepção da Educação do Campo. Roseli Caldart (2011) argumenta que a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, que almeja incidir nas políticas educacionais os interesses das comunidades camponesas. É um conceito em construção, sem se descolar do movimento da realidade que o produziu, que “pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2011 p 259), que permite compreender a realidade que se forma indicada pelos sujeitos ou pelas transformações em curso.

As discussões sobre mudanças na concepção da Educação Rural se intensificam no final dos anos de 1990, especificamente com o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, quando diversos movimentos sociais, dentre eles o MST, promovem uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro que respeitasse as especificidades dos povos do campo, pautada nos preceitos constitucionais de 1988, na qual a educação é definida como um direito de todos e se reconhece a diversidade do campo e as orientações para o atendimento adequado as peculiaridades da vida rural, conforme o artigo 28 da LDB.

Assim, a expressão Educação do Campo nasce primeiro como Educação Básica do Campo na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e se constitui como Educação do Campo a partir do Seminário Nacional de 2002 devido as discussões em torno do tema. Estabelecendo um contraponto de forma e

conteúdo ao que se denominava Educação Rural, com o objetivo de refletir sobre o sentido atual do trabalho e das lutas sociais e culturais dos povos que tentam garantir a sobrevivência no campo.

O campo, nesse aspecto, não é reduzido a um perímetro não-urbano, é um espaço de possibilidades que impulsiona os vínculos dos sujeitos com a produção social de sua existência (BRASIL, 2002) e incorpora os conflitos em torno da posse da terra, um espaço de luta num contexto adverso, mas alicerçado nas experiências antecedentes. Dessa maneira, o entendimento sobre o campo ultrapassa a definição geográfica e se configura num conceito político ao considerar os sujeitos, suas particularidades, suas reivindicações e conquistas.

A Educação do Campo se vincula a um projeto político, econômico, cultural e educacional de desenvolvimento, não é para nem apenas com, mas se pauta na perspectiva e nos interesses dos povos do campo por políticas públicas mais abrangentes. A proposta de Educação do Campo não é somente uma política de educação em si mesma, embora se organize em torno dela, mas combina a luta pela educação dos povos do campo com outras lutas, como a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, a cultura, à soberania alimentar, ao território (LIMA, 2017). As questões que envolvem as particularidades dos sujeitos do campo não se resolvem apenas nesse espaço, mas abrange toda a sociedade nas contradições sociais mais amplas que as produzem.

A Educação do Campo surge atrelada a questões práticas e de lutas contra hegemônicas, não como uma teoria educacional. No entanto, exige uma formulação teórica de análise da realidade vinculada a uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, a um projeto de construção social e humana de longo prazo (CALDART, 2011). Fundamentalmente questiona e contesta a Educação Rural, a partir da prática pedagógica, da metodologia e do conteúdo, valorizando a identidade dos povos do campo a partir da dimensão formativa da relação entre trabalho, cultura e educação, ou seja, o trabalho enquanto prática social, geradora de conhecimento e cultura.

Na práxis pedagógica, a Educação do Campo propõe o vínculo entre formação humana e produção material da existência, por meio do trabalho enquanto prática social e formativa, na qual os sujeitos criam o mundo e desenvolvem cada vez mais seus conhecimentos, uma atividade transformadora da realidade pela qual se

constroem como pessoa, se humanizam ou desumanizam, produzindo e desenvolvendo a sociedade. Uma concepção em que o ser humano é sujeito da história, não está no mundo, mas é o mundo, faz o mundo, se organiza em movimentos sociais ou de forma isolada e cria alternativas diante das contradições das relações capitalistas.

Nesse sentido a práxis pedagógica da escola deve começar pela realidade local, dos modos de vida e de organização do trabalho, bem como das necessidades e interesse dos sujeitos que atende. Como um estímulo para a apropriação e produção do conhecimento, por meio de uma ação educativa ampla e integral indispensável na formação dos sujeitos, na qual a escola é uma de suas dimensões.

Nesse sentido, é importante destacar o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade da educação nacional, através do artigo 27 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, com detalhamento no artigo 35.

Seção IV - Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este reconhecimento foi um grande avanço, pois indica a necessidade de tratar de forma diferenciada os segmentos sociais que demandam ação pedagógica específica, portanto, “permite pensar possibilidades de amparo de todo um sistema educacional para atendimento das demandas específicas” dos sujeitos do campo (MARTINS, 2020 p. 68), através dos conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar própria.

Busca-se uma educação que seja crítica, pela apropriação e ampliação de conhecimentos científicos e tradicionais, tendo a realidade como ponto de partida do processo pedagógico, desvelando as relações sociais existente na sociedade. O atributo fundamental é a problematização dos conhecimentos e saberes, o que implica debater os conteúdos de forma a gerar indagações e não a memorização de formulas e informações, atrelando-se a outras formas educativas não formais que se constituem através das

vivências sociais e políticas. Uma formação do sujeito integral, com as contribuições do conhecimento técnico científico e também da formação de sentimentos, significados, vinculada as necessidades da existência humana para a vida coletiva.

Assim, na concepção da Educação do Campo, é fundamental que a escola esteja localizada próximo das comunidades e inserida no contexto local das populações que atende, ou seja, que a escola esteja no campo ou em espaços que apresentem essas características, como em determinados distritos. Logo, barrar o fechamento de escolas do campo é importante, mas não necessariamente significa romper com a Educação Rural. A escola do campo precisa estar vinculada a um projeto de emancipação do campo e de sociedade diferenciado do que está vigente, o que impõe a noção de ensinar para a mudança, em que tanto o conhecimento e a escola quanto a riqueza gerada pelo trabalho estejam disponíveis para todos.

Como destaca Molina e Jesus (2004), a Educação do Campo não se reduz a escola, mas a luta pela escola é um dos atributos fundamentais, pois a escola tem um papel central na formação dos sujeitos, “a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo” (*ibid.* p. 230). Assim, a negação do direito à escola próxima das comunidades é um exemplo do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos povos do campo. A escola que nem está mais no campo tem sido um dos diversos mecanismos de dominação e de degradação das condições de vida dos povos do campo.

Dessa maneira, a luta pela Educação do Campo se constitui também na luta pela escola do campo. Mesmos com as limitações e desafios para a prática pedagógica dessas escolas se tornarem emancipatória, elas podem se estabelecer como espaços importantes de debate com a comunidade para problematizarem as questões locais, os modelos de políticas públicas para o campo, outro currículo escolar ou projetos pedagógicos mais próximos das necessidades e interesses da comunidade.

Nesse contexto, o Movimento Nacional de Educação do Campo, com a temática “fechar escola é crime”, conquistou um marco legal sobre o assunto com a inserção do parágrafo único no artigo 28 da LDB através da lei 12.960/14.

Art. 1º O art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 28. [...]

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e

quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Os avanços conquistados através de leis específicas para a Educação do Campo foram construídos por meio de muito esforço protagonizado pelos movimentos sociais e pelos sujeitos do campo, através de um processo histórico de luta social, que almeja superar a concepção de Educação Rural. No entanto, ainda há o que avançar em relação a escola e a educação pretendida, como também em aspectos estruturais do campo quanto ao direito a terra, ao trabalho e a justiça social, já que a Educação do Campo não pode estar desvinculada de tais aspectos. Por isso a luta pela Educação do Campo passa pela defesa da escola no campo. Não obstante todos os desafios que se impõe, o campo é um espaço propício para debates com a comunidade, para problematizar, conscientizar e organizar os sujeitos, como também construir projetos para o espaço no qual estão inseridos. A partir do que foi apresentado, entende-se que as escolas do e no campo são espaços de disputa e resistência.

2.4 ESCOLAS NO/DO CAMPO: ESPAÇOS DE DISPUTA E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A “escola e a educação nas áreas rurais sempre tiveram um tratamento periférico por parte dos organismos mantenedores e os sistemas governamentais de ensino” (MARTINS, 2020, p.23). A inconformidade diante de tal situação levou os movimentos sociais de trabalhadores do campo, além da demanda pela terra, a lutarem por educação, o que desenvolveu práticas e experiências educativas de formação humana, como o Movimento da Educação do Campo, do qual germinou a noção de escola do campo.

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação [...] [A escola do campo] emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326)

Nesse sentido, a escola do campo é compreendida como parte de um projeto de educação da classe trabalhadora do campo que se contrapõe as concepções

hegemônicas de escola e de educação orientadas pelo capital. De acordo com Molina e Sá (2012), a concepção da escola do campo acompanha a perspectiva da Escola Unitária de Antônio Gramsci, uma concepção de escola voltada para a formação integral do ser humano (compreendendo trabalho, ciência e cultura), uma formação humanista omnilateral, com o intuito de constituir um sujeito social coletivo⁷, engajado na comunidade e que saiba utilizar as potencialidades educativas na resolução das questões e desafios que se impõe. Uma formação que aborde as contribuições da ciência, mas para além da aquisição de técnicas, que aborde também a formação dos sentimentos, que esteja vinculada às necessidades da vida humana, não para satisfazer interesses práticos imediatos, mas que forme um sujeito consciente de sua condição de ser social.

Para Martins (2020) é explícito o caráter epistemológico e até a vertente metodológica que se pretende para as escolas do campo. No entanto, não são todas as práticas e construções teóricas que se alicerçam no materialismo histórico e dialético como método. Todavia, premissas de caráter progressista são inerentes a Educação do Campo, como a pedagogia da alternância e a Pedagogia da Terra (para o ensino superior), como propostas educativas construídas coletivamente pelos sujeitos do campo. A luta da educação do campo é promover a vinculação entre comunidade (realidade social) e escola, com o objetivo de fortalecer a formação escolar e intensificar o processo de aprendizagem numa ação educativa de formação humana integral articulada ao mundo do trabalho e com as organizações políticas e culturais. Nesse aspecto, a organização da escola do campo demanda uma estrutura própria dos tempos educativos e práticas pedagógicas que incorporem a dinâmica da realidade do campo, em consonância com a percepção do trabalho como princípio educativo.

De acordo com Molina e Sá (2012), para uma escola com proposta política de emancipação da classe trabalhadora é fundamental o trabalho ter um valor central, tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo. O princípio educativo do

⁷ Segundo Roseli Caldart (2006), um sujeito social coletivo corresponde a uma associação de indivíduos que constituem uma identidade de ação na sociedade, com interesses comuns e um objetivo de projeto coletivo. Esses sujeitos coletivos são formados por partilharem objetivos construídos ou tornados conscientes no processo histórico de sua formação, ou seja, não são definidos apenas pelas condições objetivas que se encontram e sim no processo de formação como sujeitos, “os sujeitos coletivos se formam combinadamente com a formação das pessoas como sujeitos; não há sujeito coletivo, de fato, sem que se garanta a formação de sujeitos humanos” (CALDART, 2006, p.138). Nesse sentido, a autora entende que os Movimentos Sociais são espaços importantes de formação de sujeitos coletivos por meio das lutas sociais com a organização coletiva, frente a determinadas situações na defesa de interesses comuns, pelo resgate da dignidade, da liberdade, da vida e da própria história porque radicaliza/potencializa a condição de ser social.

trabalho emerge da materialidade das relações sociais, pois através do trabalho o ser humano produz os meios de sobrevivência, como também produz a sociedade, a cultura e o conhecimento. Assim, o trabalho é entendido como um componente de conexão das práticas pedagógicas e a vida, não sendo apenas um polo de uma relação dialética, mas sintetizando a conexão entre teoria e prática, já que o trabalho demanda conhecimento e ação (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012).

Portanto, o modo de produzir a existência é também um elemento que define a identidade dos sujeitos do campo, além da territorialidade geográfica, numa dimensão ontológica do trabalho como matriz das relações sociais. Os sujeitos são delineados de acordo com a própria produção das condições da existência social, ancorada na temporalidade e saberes próprios, que em alguns casos é permeada por espaços mais suscetíveis às formas de organização coletiva e de cooperação. Ou seja, o mundo do trabalho está presente nos aspectos materiais, culturais e nas formas de sociabilidade, nas etapas formativas das crianças e jovens do campo, do plantio a colheita, situações de mutirão e construção coletiva, como também nos processos de socialização e momentos de celebração - que são fruto do trabalho (MARTINS, 2020).

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo visa articular os tempos educativos com as necessidades dos sujeitos, com o intuito de desenvolver uma práxis educativa condizente com os objetivos que se quer para a Educação do Campo e para as escolas do campo. Esse entendimento é fundamental dentro de uma visão da formação humana integral, que considera a organização coletiva e a lógica do trabalho numa outra dimensão para além do capital, o que concerne à escola do campo um posicionamento político tendo em vista a elaboração de novos conhecimentos e a formação de quadros intelectuais da classe trabalhadora que sejam capazes de criar projetos políticos alternativos que permitam superar as contradições e assim contribuir para a transformação social. Assim, a escola do campo não se consolida apenas com a adoção de algumas práticas educativas e sim mediante a vinculação com os sujeitos do campo, com a identidade camponesa, por um projeto de sociedade sustentado por práticas coletivas, como é exposto no Art. 2, parágrafo único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa

de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Destarte, além do convencional papel no ensino, a escola do campo também representa uma dimensão comunitária, como um espaço para reunir as pessoas para debater os acontecimentos e questões vinculadas a vida, como uma referência para a organização social, política, religiosa ou outras expressões coletivas. Ou seja, a escola do campo não só se apresenta como uma instituição educativa, mas também como uma instituição da vida comunitária, acentuando elementos de coletividade, laços de solidariedade e participação, que são pressupostos para a efetivação da gestão democrática escolar como também estimulam e reforçam o sentimento de pertencimento e de identidade dos sujeitos e da própria escola do campo. Martins (2020) argumenta que a escola apartada do seu contexto concreto é o caso típico do processo educativo alienado e alienante. Assim, estabelecer oportunidades de reunir a comunidade em torno da escola é uma estratégia de ação, enxergando nela uma aliada para enfrentar os desafios e construir soluções por meio da construção de espaços coletivos de decisão sobre as ações a serem realizadas e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Em consonância, Molina e Sá (2012) argumentam que os processos de ensino-aprendizagem não se desenvolvem independente da realidade que se encontram, sendo que o principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, com a qual emerge a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico e superar sua fragmentação, que é vigente nos processos de ensino-aprendizagem. Isso porque, o conhecimento científico é, em si mesmo, uma construção coletiva de centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. No entanto, na lógica da cultura fragmentada e individualista do capital, o conhecimento se encontra ao mesmo tempo fragmentado, desigualmente distribuído e falsamente se apresenta como neutro e desvinculado dos diferentes quadros históricos e sociais. Assim, abrem-se oportunidades para trabalhos pedagógicos que rompam com a concepção da sala de aula como espaço central de aprendizagem e possibilitem a construção de estratégias que viabilizem acesso ao conhecimento científico dialogando com as contradições vividas na realidade dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, um grande desafio que se apresenta, ao mesmo tempo uma grande possibilidade, é o empenho em garantir a articulação política-pedagógica

entre a escola e a comunidade através do acesso ao conhecimento científico, a partir do trabalho com a realidade, da conexão entre educação, cultura e as diferentes áreas do conhecimento que oportunizem a internalização da criticidade necessária e potencializem dimensões formativas que possam contribuir no fortalecimento das lutas dos sujeitos do campo. Ou seja, articular escola e comunidade significa que o trabalho pedagógico deve partir da realidade local, dos modos de vida e de trabalho, bem como das necessidades dos sujeitos que atende.

Enfim, a escola do campo é concebida como um lócus para a coexistência entre educação e comunidade, num movimento de transformação da própria escola e, conjuntamente, da realidade social na qual se encontra, com premissas e teorias pedagógicas que compreendem o processo de educação em uma dimensão ampla, que extrapola a prática educativa formal e escolar, reconhecendo que o campo é um lugar de gente, logo, um local de vida e de aprendizagem, um espaço humanizado e propício a reflexão e a emancipação.

Caldart (2010) chama a atenção para as finalidades sociais da educação, pois estas conduzem as decisões sobre o que necessita ser realizado, preservado ou contestado nas práticas educativas em cada momento. Assim, as finalidades da educação e da escola se orientam numa concepção de mundo e de formação do ser humano. A escola não se transforma sem a transformação das finalidades educativas e a discussão do projeto de formação do ser humano. Nesse sentido, é necessário ressignificar as finalidades educativas da escola e as finalidades de um projeto alternativo de campo e sociedade frente as desigualdades estruturais do capital. De acordo com Molina e Sá (2012), é essencial discernir os objetivos formativos dos sujeitos dos objetivos da educação escolar, para que estes se conectem a um projeto de campo e sociedade e reconheçam a proposta educativa da escola e as particularidades dos sujeitos do campo e suas necessidades formativas específicas, articulando a discussão sobre o papel da escola com um projeto de formação de sujeitos que venham trabalhar coletivamente e exercer o controle do processo de reprodução social no interesse de suas necessidades.

Nesse sentido, para que a escola tradicional da área rural venha a se transformar em escola do campo, Molina e Sá (2012) argumentam que é necessário: cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola; promover a superação do individualismo, cultivando a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência

da gestão coletiva da escola; romper com a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, inserindo o trabalho concretamente nos processos formativos.

Essa dinâmica sendo incorporada na prática educacional permitirá a transformação da escola da área rural em escola do campo, estreitando as relações entre comunidade e escola, trabalho e educação, aprendizagem e vida, conhecimento e ação, através da efetivação de uma ação educativa ampla que permita constituir uma formação humana e integral tendo em vista a construção de sujeitos sociais coletivos. Sujeitos que compreendam claramente suas necessidades e, mais que isso, que eles próprios as estabeleçam num movimento de se constituírem no processo. Ou seja, como sujeitos do processo que se formam no movimento, conscientes de suas obrigações sociais, sujeitos históricos que compreendam sua realidade e se organizem para conquistar e efetivar suas demandas, através da construção de espaços de organização coletiva para a obtenção de políticas públicas, de serviços públicos, por direitos e cidadania.

Martins (2020) evidencia que a base da Educação do Campo se configura na articulação entre três elementos essenciais: Movimentos Sociais, Escola e Políticas Educacionais, entendendo que do conjunto dos sujeitos organizados se forma a base dos movimentos sociais que constroem práticas educativas e lutam por políticas públicas, cujo processo o próprio movimento Por uma Educação do Campo é oriundo.

Ainda que tais elementos não sejam presentes em todas as escolas localizadas nas regiões camponesas ou nas escolas que recebem esses sujeitos do campo, é preciso que toda construção em torno de tal processo educativo considere a tríade mencionada, pois ela elenca elementos basilares para que a educação do campo não seja tratada de forma condescendente ou assistencialista, mas sim como resultante de caminho de luta. Em alguns casos, entretanto, tais elementos precisam ser construídos, pois não foram ainda aventados e todas as escolas do campo precisam se reconstruir continuamente, pois isso é estar em movimento (MARTINS, 2020, p. 29).

Portanto, e reiterando, um elemento significativo da escola do campo é o vínculo com a comunidade e os movimentos sociais, o que constitui a base política e pedagógica do Movimento da Educação do Campo. O que se pretende é uma escola que defenda o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora do campo, que cultive o sentido de transformar a natureza (pelo trabalho) para atender as necessidades humanas e que ensine a viver pelo próprio trabalho e não do trabalho alheio (MOLINA; SÁ, 2012).

A questão é que a Educação do Campo é uma modalidade da Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, que se destina ao atendimento da população rural, que ampara as escolas do campo prevendo adequações necessárias e organização da ação pedagógica, quanto ao conteúdo, método e natureza do trabalho no campo. Nesse sentido, não se trata de defender uma escola específica para o mundo rural, mas uma escola pensada como parte de um projeto de educação que se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os sujeitos do campo, articulada ao mundo do trabalho e as organizações políticas dos trabalhadores do campo. Para isso, é essencial que a escola esteja localizada próximo das comunidades e no contexto local das populações que atende, ou seja, no campo, para que se garanta vínculos de pertencimento político e cultural. Portanto, reforça-se a concepção da Educação no/do Campo, pelo direito dos povos do campo serem educados no lugar em que vivem e de terem uma educação pensada do seu lugar e com sua participação. Portanto, uma questão que se impõe é a permanência das escolas no campo, sendo que a luta contra o fechamento destas se traduz também na luta pela consolidação da Educação do Campo.

2.5 A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO, NA CONTRA MÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Constituição Federal, através do artigo 208 incisos VII, garante ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação e a permanência na escola mediante programas suplementares. Nesse contexto, em âmbito nacional, surge a política de transporte escolar. Desde a década de 1990 foram criados 3 programas de transporte escolar pelo Governo Federal: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), criado em 1994 e extinto em 2007; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) criado em 2004 e o Programa Caminho da Escola criado em 2007, ambos ainda vigentes. No nível estadual, o Paraná possui o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE) criado em 1997 e que segue em funcionamento.

Atualmente, os dois programas em nível nacional - PNATE e Caminho da Escola - são executados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), atendendo prioritariamente os alunos

que vivem no campo. O primeiro programa faz repasses para subsidiar as despesas dos entes federados com o transporte escolar, enquanto o segundo é voltado para a aquisição dos veículos com características que considerem as condições de cada local diante da diversidade geográfica brasileira. O PETE também faz repasses agregando recursos estaduais ao PNATE.

O PNATE, instituído pela Lei nº 10.880, de 2004, objetiva a transferência de recursos financeiros para despesas com manutenção, impostos e custeio de serviços de terceiros e combustível para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural, os recursos são transferidos diretamente aos Estados e Municípios, sem a necessidade de convênios, em dez parcelas, de março a novembro, e os Estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios.

Inicialmente, o cálculo de repasse dos recursos era definido tendo por referência o montante de recursos disponíveis para esse fim, constante da Lei Orçamentária Anual e as matrículas cobertas pelo programa, conforme dados do Censo Escolar relativo ao ano imediatamente anterior ao do atendimento, estabelecendo um valor per capita (aluno/ano). A partir de 2006, buscando contemplar as desigualdades entre estados e municípios, os critérios de repasses dos recursos foram alterados. Através da Resolução nº 12/06 do CD/FNDE, foi estabelecido um novo fator, além do número de alunos do ensino básico das redes estaduais e municipais residentes em área rural que utilizam transporte escolar, considerou para o cálculo o Fator de Necessidade de Recursos do Município – FNR-M (MOURA, 2015). Tal fator considera: 1) o percentual da população rural do município; 2) a área do município; 3) o percentual da população abaixo da linha de pobreza (IPEA/data) e; 4) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ainda para efeito do cálculo per capita do PNATE, no ano de 2007 com a Resolução nº 10 07 do CD/FNDE, houve também a consideração do Fator de Correção de Desigualdades Regionais (FCD-R), fator este “realizado pelo ajuste da média móvel incorporando a influência das áreas vizinhas para evitar grandes diferenças nos valores per capita a serem repassados para os municípios de uma mesma região”. Os parâmetros do cálculo per capita do PNATE pretendem estabelecer referência de financiamento baseado nas características de cada região. O empenho do governo federal para criar critérios mais equitativos de distribuição dos recursos do transporte escolar deve ser

reconhecido, uma vez que é sua função supletiva e redistributiva tendo em conta a equalização das oportunidades educacionais no Brasil.

O PETE, instituído pela Lei Nº 11.721 de 20 de maio de 1997 e atualizado por legislações posteriores, é composto de recursos financeiros estaduais com a finalidade de manutenção do transporte escolar dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino, tanto da zona rural e urbana, desde que residam a uma distância igual ou superior a 2 km das escolas em que estão matriculados. Sua dinâmica de funcionamento se assemelha ao PNATE, com os recursos sendo transferidos diretamente aos municípios, pela Secretaria de Estado da Educação, até o último dia útil de cada mês, no período de fevereiro a novembro do ano em curso, dispensando a necessidade de convênios. A adoção do custo aluno/quilômetro é a forma como é calculado o valor dos recursos repassado, obtido a partir de informações cadastradas pelos municípios no Sistema de Gestão do Transporte Escolar (SIGET).

A prestação de contas dos recursos financeiros repassados aos municípios, referente ao PETE deve ser elaborada pelo município e encaminhada diretamente ao Tribunal de contas do Estado do Paraná, já a prestação dos recursos referente ao PNATE deve ser elaborada pelo município e encaminhada diretamente ao CACS/FUNDEB, que analisará a prestação de contas e encaminhará ao FNDE.

O Programa Caminho da Escola, por sua vez, foi criado em 2007 e disciplinado pelo Decreto nº 6.768, de 2009, com o foco na aquisição de veículos novos (ônibus, barco e bicicleta) para o transporte escolar. Essa aquisição é feita por meio da concessão de linha de crédito especial com recursos orçamentários do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ou de recursos próprios dos entes federativos que aderirem ao programa. Tem como principais objetivos a renovação e padronização da frota utilizada no transporte escolar pelos sistemas público de ensino nos estados e municípios, mediante a precariedade dos veículos que transportavam os alunos, cuja idade média dos veículos chegava a 16 anos, assim, proporcionando melhores condições de deslocamento aos estudantes.

O Caminho da Escola beneficia, prioritariamente, os estudantes residentes na zona rural da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio das redes públicas de educação estaduais e municipais que utilizam o transporte escolar para acessar as escolas. O programa prevê o fornecimento de bicicletas escolares

(caracterizadas e padronizadas) para alunos que percorrem a pé trajetos que variam de 2km até 12km ou mais para chegarem às escolas ou aos pontos de embarques e desembarques dos veículos escolares rodoviários ou aquaviários. Sendo esses trajetos feitos por “caminhos” ou “ramais” que não apresentam condições de trafegabilidade para os veículos automotores.

Sônia Schwendler (2005) realizou uma análise comparativa da distribuição dos alunos do Paraná transportados da área rural por nível de ensino conforme a localização da escola de destino (urbana ou rural), e verificou que 67,13% dos alunos do ensino fundamental I (1ª a 4ª série) são transportados para estudar na cidade, enquanto no fundamental II (5ª a 8ª série) o número é de 74,27%, já no ensino médio 91,76% dos alunos se deslocam para estudar na cidade.

No parecer CEE/CEB nº 1011/10, no qual constam as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, é expresso que o transporte escolar é uma das principais estratégias para efetivação do atendimento escolar aos estudantes do campo. Com dados para o ano de 2006, esse documento demonstra que os indicadores são levemente inferiores ao apresentado na pesquisa de Schwendler, no entanto ainda são expressivos. É possível verificar que 67,33% dos alunos do ensino fundamental residentes no campo se deslocava para áreas urbanas no Estado, em relação aos alunos do ensino médio esse índice era 86,81%.

Apesar dos programas de transporte escolar terem sido implementados para facilitar o deslocamento dos alunos, majoritariamente do meio rural, e garantir o acesso à escola, também contribuiu com o processo de nucleação das escolas, o que consiste no ato político-administrativo que reúne várias escolas isoladas em uma só, fechando as demais. Assim, muitos estudantes são transportados para as escolas nucleadas no campo ou nas cidades porque a escola da sua localidade foi fechada.

A oferta do transporte escolar para o espaço rural tem sido objeto de debate e controvérsias, pois, enquanto os movimentos sociais e comunidades buscam desenvolver o campo e lutar pela Educação do Campo, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando os jovens para estudar nos núcleos urbanos, o que desvaloriza o campo enquanto espaço de vida e produção de conhecimento e reforça a visão de atraso, já que é necessário sair do campo para estudar. É importante destacar que as escolas em muitas comunidades são espaços de convívio, de atividades culturais e de ação coletiva

da comunidade, extrapolando o ensino, daí sua importância como símbolo de fortalecimento local da articulação entre os sujeitos (FERREIRA & BRANDÃO, 2017).

Desde a década de 1970 ocorre o fechamento das escolas do campo, seja em decorrência do esvaziamento do espaço rural, seja por causa da expansão do agronegócio concentrando terras, pela mecanização da produção agrícola com redução da necessidade de mão de obra, pela ausência ou ineficácia das políticas públicas e a lógica do custo-benefício das políticas neoliberais (SCHWENDLER, 2005). Outra questão envolve interesses eleitorais, pois as escolas nucleadas permitem visibilidade política enquanto as escolas no campo passam despercebidas aos eleitores, que majoritariamente se encontram nas áreas urbanas. Assim, há uma valorização do transporte escolar rumo aos centros urbanos em conformidade com fechamento das escolas do campo (FERREIRA & BRANDAO, 2017).

Os governos que implementam o fechamento das escolas do campo são orientados pela ideia de que a manutenção dessas escolas é economicamente inviável, sendo que a única solução é deslocar e agrupar os alunos, o que em muitos casos é extenuante e até compromete o desempenho escolar, pois exige em muitos casos acordar de madrugada e atravessar longos trechos em estradas com condições inapropriadas, afastando esses alunos de estudar no contexto de suas raízes culturais (SCHMITZ, 2015). Assim, cria-se e reforça-se a ideia de que é a cidade o lugar do moderno, das oportunidades e o campo do atraso.

É importante salientar que muitas comunidades resistem ao processo de fechamento das escolas do campo, como ocorrido com o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes no município de Itapejara D'Oeste, região Sudoeste do Paraná. As tentativas de fechamento ocorreram inicialmente em 1996, depois em 2000, em 2003 e 2008, sendo barradas pela articulação da comunidade escolar através da estratégia de manter um número razoável de estudantes que satisfizesse o Núcleo Regional de Educação, além da pressão política da comunidade frente a prefeitura municipal. No entanto, a insegurança prevalece diante dessas recorrentes tentativas, o que promove a constata mobilização da comunidade (MAZUR, 2016).

É evidente que as escolas localizadas no campo compartilham de infraestruturas precárias, normalmente compostas de salas multisseriadas, com mistura de idades e de conteúdo, e nem todas essas escolas tem como base a concepção da

Educação do Campo, considerando o modo de viver e produzir, as necessidades e cultura da população atendida e incentivos a projetos de desenvolvimento de experiências em articulação com o mundo do trabalho (CALDART, 2012).

Assim, o transporte escolar tem sido a estratégia utilizada para garantir o acesso à educação, atendendo as demandas por escolarização sem necessariamente priorizar a escola do campo e a Educação do Campo como direito. Mesmo com os avanços constitucionais visando a garantia e fortalecimento da Educação do Campo é visível as contradições com o que é praticada a política educacional, constituindo ainda um espaço de luta política.

Nesse contexto, o desafio que se apresenta à Educação do Campo é situado em diversas vertentes, além da luta para consolidar um projeto educacional que valoriza o campo, da adoção de um currículo e práticas pedagógicas adequadas aos valores sociais, culturais e econômicos com o intuito de fortalecer as comunidades, há também a luta contra o fechamento das escolas do campo e sua melhoria física, por meio de propostas de renucleação intra-campo de escolas e do redimensionamento do transporte escolar na perspectiva de priorizar o deslocamento dentro das comunidades rurais. O que evidencia que a mobilização dos movimentos sociais populares e de organizações sociais do campo em prol da Educação do Campo é permanente.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NRE-FOZ DO IGUAÇU

Neste capítulo, primeiramente contextualizamos a ocupação da região oeste paranaense e sua organização econômica, estruturada na produção agrícola. Além disso, apresenta-se a configuração territorial na qual o governo do Estado do Paraná utiliza subdivisões com o objetivo de centralizar as atividades das secretarias estaduais, dentre elas o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu. Em seguida, caracterizamos os espaços rurais dos municípios que compõe o NRE, o que revela a predominância de um modelo produtivo em que pesa a dinâmica do capitalismo agrário altamente mecanizado, pautado na produção de grãos e que possui como característica a concentração da terra. No entanto, há uma população no campo, mesmo que dispersa no território, que resiste cultivando pequenas áreas e que demanda a efetivação de políticas públicas, dentre elas a educação. A partir dos dados levantados é possível perceber que as escolas que permanecem localizadas no campo são majoritariamente da rede municipal, enquanto as escolas do campo da rede estadual estão localizadas em áreas urbanas, áreas centrais ou distritos urbanizados. Evidencia-se, portanto, a lacuna de oferta do Ensino Médio no campo, impondo a esses jovens o deslocamento por meio do transporte escolar por longas rotas, o que, em alguma medida, pode comprometer o desempenho escolar devido ao cansaço. Assim, é possível verificar o direcionamento de consideráveis recursos financeiros para o transporte escolar com a justificativa da insustentabilidade financeira para a permanência das escolas no campo, o que revela uma opção política que se veste de argumentos técnicos e financeiros para falta de planejamento na gestão da educação, por meio da lógica administrativa sobre a lógica pedagógica.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA OCUPAÇÃO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

As primeiras povoações humanas na região Oeste do Paraná foram de grupos indígenas, como os Xetá, os Kaingang e os Guarani. Entretanto, ao longo dos séculos a região foi disputada entre espanhóis e portugueses, sendo que em 1750 o território do oeste do Paraná foi determinado como domínio português, através do Tratado de Madri, passando assim a pertencer a província de São Paulo, e apenas em 1853 o Paraná conseguiu sua independência política, se tornando a província do Paraná. Entre

1881 e 1930, vigorou na região o sistema de Obrages, que eram propriedades latifundiárias, controladas majoritariamente por argentinos, destinadas à exploração extrativista de madeira e erva-mate (*Ilex paraguariensis*), cuja produção era escoada pelo rio Paraná. Assim, até a década de 1920 o Oeste paranaense era uma fronteira que praticamente não pertencia ao Brasil, falava-se pouco a língua portuguesa e circulava como moeda o peso argentino (PRIORI, A., et al. 2012).

No entanto, no final do século XIX já havia uma preocupação dos governos republicanos em relação ao abandono das fronteiras brasileiras. Nesse sentido, em 1897 foi fundada uma colônia militar na tríplice fronteira do Brasil com o Paraguai e Argentina, que posteriormente se torna parte do distrito de Guarapuava, com o nome de Vila Iguassu, e em 1914 se tornou município, renomeada como Foz do Iguaçu em 1918 (LIMA, 2015). Após a década de 1930, a ocupação e colonização da região ocorre de forma mais efetiva, através da desarticulação das Obrages e do movimento denominado de 'Marcha para o Oeste', no qual o governo brasileiro incentivou a migração para a ocupação de terras fronteiriças e do interior do país, com fins de nacionalização, segurança e organização sócio-econômica (PRIORI et al., 2012).

A partir desse momento, a ocupação e colonização da região Oeste ocorreu em duas frentes: a frente pública, da qual o Estado se encarregava de fazer o loteamento, e a frente privada, a cargo de empresas de colonização e imobiliárias. De acordo com Priori et al. (2012), os projetos de colonização pela iniciativa privada foram mais eficientes do que os projetos da iniciativa do Estado devido a experiência dessas no ramo, pois "essas empresas conheciam quais as melhores técnicas a serem utilizadas tanto para um bom desenvolvimento econômico da área a ser colonizada, como para aumentar seus lucros" (PRIORI et al., 2012 p 82). Nesse processo, destacou-se a ocupação majoritária por imigrantes de origem italiana e alemã originários dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que buscavam terras para desenvolverem a agricultura e a criação de animais, o que ao longo dos anos possibilitaria a região se estabelecer economicamente com base nessas atividades.

No entanto, esses projetos de colonização desencadearam conflitos agrários, isso porque as terras doadas ou vendidas já estavam ocupadas por posseiros, e estes eram expulsos pelas empresas de colonização. Dentre esses conflitos de terra se destaca a Revolta dos Posseiros de 1957, que mesmo tendo ocorrido na região sudoeste paranaense, exemplifica o período marcado por muitos conflitos agrários envolvendo

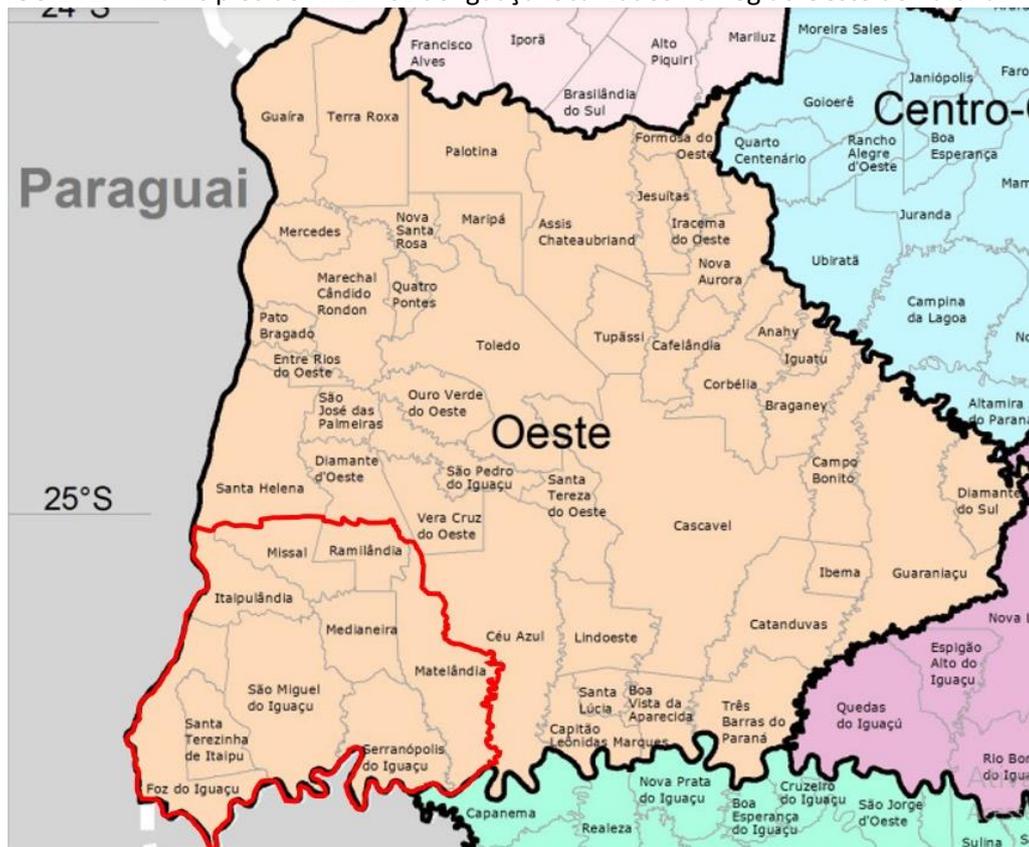
disputas entre posseiros, companhias colonizadoras, colonos e o poder público, marcando esse processo como irregular e até violento. No que diz respeito à região Oeste do Estado, o momento mais delicado foi durante os anos de 1957 a 1960, quando o governador Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961) emitiu uma série de títulos em relação à mesma área, o que iniciou disputas judiciais acirradas pelas terras que perduraram por muitos anos. Dentre essas, a que alcançou maior repercussão nessa área ocorreu em 1961 nas localidades de Jardinópolis e Flor da Serra, na época município de Medianeira, e atualmente constitui o município de Serranópolis do Iguaçu. Apesar dos problemas e litígios que envolveram a ocupação da região Oeste do Paraná, o ponto é que as companhias de colonização, embora fossem múltiplas e variadas, delinearam a organização do espaço, estruturando o tamanho das propriedades rurais e os limites dos municípios (PRIORI et al., 2012).

Além disso, o cultivo da soja se consolida a partir da década de 1970, devido a tecnificação e mecanização, o que promove uma alteração na base produtiva regional, com repercussão na estrutura fundiária e na distribuição e tamanho da população, que saltou de pouco mais de 16 mil em 1950 para 760 mil habitantes em 1970 (IPARDES, 2008). Outro fator que influenciou na dinâmica populacional foram os investimentos em infraestruturas e grandes obras (construção da Itaipu, asfaltamento da BR 277, construção da estrada de ferro - Ferroeste, entre outras).

Toda essa conjuntura influenciou a dinâmica territorial da região Oeste do Paraná. Até o início da década de 1950, 89% da área da região correspondia ao território do município de Foz do Iguaçu (OLIVEIRA, 2013) (Figura 1). Com o desenvolvimento populacional e econômico, comunidades começaram a ser desmembradas, criando novos municípios. Atualmente o Oeste paranaense (mesorregião) é composto por 50 municípios, com uma população estimada em mais de um milhão e trezentos mil habitantes, com três centros urbanos em destaque: Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo (ibid.).

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, como parte da estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, acompanhada as escolas públicas de 9 municípios, são eles: Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu. A Figura 2 permite visualizar a localização dos municípios do NRE-Foz do Iguaçu.

FIGURA 2 – Municípios do NRE- Foz do Iguaçu localizados na Região Oeste do Paraná.



FONTE: adaptado IPARDES (2008)

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO RURAL DOS MUNICÍPIOS DO NRE-FOZ DO IGUAÇU

Os municípios que compõe o NRE- Foz do Iguaçu apresentam realidades socioeconômicas bem complexas e diversificadas. Portanto, se faz necessário elencar determinadas características a fim de perceber esses espaços e suas dinâmicas de uso dos territórios rurais, para assim compreender os processos que marcam a pauta e a política educacional para o campo, em que pese condicionantes econômicos e financeiras que extrapolam a escala local do município. Os dados a seguir foram retirados do Caderno Estatístico do IPARDES (2022), que tem como base, fundamentalmente o Censo Agropecuário de 2017.

Foz do Iguaçu

O município de Foz do Iguaçu possui uma população estimada de 257.971 habitantes, com densidade demográfica de 424,05 hab./km² e grau de urbanização de 99,17%. Seu IDHM é de 0,751, com uma taxa de analfabetismo de 5,64% (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 65.174.

Possui 568 estabelecimentos agropecuários, em 13.544 ha (área média de 23,8 ha), sendo que 292 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho) a atividade predominante, ocupam 12.206 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 196, em uma área de 942 ha. A lavoura permanente ocupa em torno de 67 ha; com 8 estabelecimentos que produzem abacate, banana, laranja, limão, manga, tangerina, uva, entre outras pequenas produções. Dos 568 estabelecimentos, 460 são proprietários (11.749 ha) e 29 são arrendatários (1.249 ha). Além disso, ocupando uma área de 546 ha, 79 estabelecimentos estão em outras modalidades, como assentado sem titulação definitiva (2 estabelecimentos), parceiro (14), comodato (58), ocupante (2) e produtor sem área (3).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 90% das terras agricultáveis e a criação de animais ocupa quase 7%, e mesmo com uma taxa de urbanização de 99% há agricultores dispersos no território, que resistem cultivando diversos gêneros alimentícios com produção em pequenas áreas e que devem ser considerados na construção de políticas públicas, já que a população residente no espaço rural de Foz do Iguaçu é de 2.126 pessoas.

Itaipulândia

O município de Itaipulândia possui uma população estimada de 9.026 habitantes, com densidade demográfica de 35,24 hab./km² e grau de urbanização de 52,53%. Seu IDHM é de 0,738, com uma taxa de analfabetismo de 7,69% (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 2.112.

Possui 517 estabelecimentos agropecuários, em 13.267 ha (área média de 25,6 ha), sendo que 317 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho principalmente) a atividade predominante, ocupam 11.402 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 181, em uma área de 1.709 ha. A lavoura

permanente ocupa em torno 108 ha; com 4 estabelecimentos que produzem banana, manga, tangerina, uva, entre outras pequenas produções. Dos 517 estabelecimentos, 442 são proprietários (12.650 ha) e 30 são arrendatários (356 ha). Além disso, ocupando uma área de 261 ha, 45 estabelecimentos estão em outras modalidades, como parceiros (10 estabelecimentos), assentado sem titulação definitiva (17), comodato (5), ocupante (4) e produtor sem área (9).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 86% das terras agricultáveis e a criação de animais ocupa quase 13%, restando menos de 1% das terras agricultáveis para a lavoura permanente. Ou seja, é um município com expressiva atividade agrícola, inserido num modelo de agricultura para o cultivo de grãos. A densidade demográfica é baixa com uma população rural de 4.285 pessoas.

Matelândia

O município de Matelândia possui uma população estimada de 16.078 habitantes, com densidade demográfica de 28,56 hab./km² e grau de urbanização de 72,23%. Seu IDHM é de 0,725 com uma taxa de analfabetismo de 6,73% (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 3.836.

Possui 971 estabelecimentos agropecuários, em 34.144 há (área média de 35,1 ha), sendo que 394 estabelecimentos, que tem lavoura temporária (soja e milho principalmente) a atividade predominante, ocupam 18.459 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 539, em uma área de 13.958 ha. Há 12 estabelecimentos de produção florestal de florestas plantadas em 1.497 ha. A lavoura permanente ocupa em torno 64 ha; com 7 estabelecimentos que produzem banana, limão, manga, noz, tangerina, uva, entre outras pequenas produções. Dos 971 estabelecimentos, 838 são proprietários (30.106 ha) e 45 são arrendatários (2.934 ha), Além disso, ocupando uma área de 1.104 ha, 88 estabelecimentos estão em outras modalidades, como assentado sem titulação definitiva (5 estabelecimentos), parceiros (25), comodato (27) e ocupante (31).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 54% das terras agricultáveis, a criação de animais ocupa quase 41% e produção de floresta plantada 4%, restando menos de 1% das terras agricultáveis para a lavoura permanente. Ou seja, é um

município com expressiva atividade agrícola, mesmo com um grau de urbanização de 72%, a densidade demográfica é baixa com uma população rural de 4.465 pessoas.

Medianeira

O município de Medianeira possui uma população estimada de 46.940 habitantes, com densidade demográfica de 142,92 hab./km² e grau de urbanização de 89,41%. Seu IDHM é 0,763 com uma taxa de analfabetismo de 5,42% (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 9.179.

Possui 1.153 estabelecimentos agropecuários, em 30.239 há (área média de 26,2 ha), sendo que 426 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho predominantemente) a atividade predominante, ocupam 16.875 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 689, em uma área de 13.110 ha. A lavoura permanente ocupa em torno 35 ha; com 8 estabelecimentos que produzem banana, limão, noz, tangerina, uva, entre outras pequenas produções. Dos 1.153 estabelecimentos, 1.004 são proprietários (27.733 ha) e 48 arrendatários (1.514 ha). Além disso, ocupando uma área de 992 ha, 102 estabelecimentos estão em outras modalidades, como assentado sem titulação definitiva (4 estabelecimentos), parceiros (6), comodato (89) e ocupante (2).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 56% das terras agricultáveis e, a criação de animais ocupa quase 43%, restando menos de 1% das terras agricultáveis para a lavoura permanente que resistem cultivando diversos gêneros alimentícios. Mesmo com um grau de urbanização de 89% há uma população rural de 4.427 pessoas, que devem ser consideradas na construção de políticas públicas,

Missal

O município de Missal possui uma população estimada de 10.706 habitantes, com densidade demográfica de 33,07 hab./km² e grau de urbanização de 51,75 %. Seu IDHM é 0,711 com uma taxa de analfabetismo de 5,60 % (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 2.138.

Possui 1.331 estabelecimentos agropecuários, em 26.953 ha (área média de 20,2 ha), sendo que 493 estabelecimentos que tem na lavoura temporária (soja e milho principalmente) a atividade predominante, ocupam 16.183 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 789, em uma área de 10.033 ha. A lavoura permanente ocupa em torno 262 ha; com 13 estabelecimentos que produzem banana, limão, manga, noz, pêssego, tangerina, uva entre outras pequenas produções. Com 19 estabelecimentos de produção de florestas plantadas em 316 ha. Dos 1.331 estabelecimentos, 1.161 são proprietários (23.780 ha), 46 arrendatários (1.334 ha) e 67 parceiros (1.377 ha). Além disso, ocupando uma área de 462 ha, 57 estabelecimentos estão em outras modalidades, como assentado sem titulação definitiva (22 estabelecimentos), comodato (26) e ocupante (9).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 60% das terras agricultáveis, a criação de animais ocupa quase 37% e a produção de floresta plantada 2%, restando menos de 1 % das terras agricultáveis para a lavoura permanente. A densidade demográfica é baixa, o grau de urbanização é de 51% e há uma população rural de 5.054 pessoas, ou seja, é um município com uma população do campo expressiva, inserido no cultivo de grãos e criação de animais (galináceos e suínos majoritariamente).

Ramilândia

O município de Ramilândia possui uma população estimada de 4.500 habitantes, com densidade demográfica de 18,74 hab./km² e grau de urbanização de 49,42 %. Seu IDHM é 0,630 com uma taxa de analfabetismo de 15,37 % (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 1.109.

Possui 601 estabelecimentos agropecuários, em 23.199 ha (área média de 38,6 ha), sendo que 163 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho principalmente) a atividade predominante, ocupam 5.355 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 418, em uma área de 15.699 ha. A lavoura permanente ocupa em torno 1.412 ha; com 5 estabelecimentos que produzem abacate, banana, erva-mate, goiaba, limão, manga, noz, tangerina e uva. A produção de horticultura e floricultura ocorre em 9 estabelecimentos com uma área de 82 ha. Dos 601 estabelecimentos, 469 são proprietários (16.667 ha), 106 são assentados sem titulação definitiva (3.424 ha), 9 são parceiros (2.195 ha) e 11 são arrendatários (864 ha). Além

disso, ocupando uma área de 49 ha, 6 estabelecimentos estão em outras modalidades, como comodato (5) e ocupante (1).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 23 % das terras agricultáveis, a criação de animais ocupa quase 67 % e a lavoura permanente ocupa 6 %, ou seja, é um município eminentemente rural, inserido no cultivo de grãos com destaque para a criação de animais (bovinos e galináceos). Diferentemente dos demais municípios, a lavoura permanente é expressiva, tanto no aspecto produtivo quanto na área ocupada, outra questão é o número de estabelecimentos sem titulação definitiva que ocupam uma área de quase 15% das terras agricultáveis. A densidade demográfica é baixa com uma população rural de 2.091 pessoas.

Santa Terezinha de Itaipu

O município de Santa Terezinha de Itaipu possui uma população estimada de 23.927 habitantes, com densidade demográfica de 89,49 hab./km² e grau de urbanização de 90,38 %. Seu IDHM é 0,738 com uma taxa de analfabetismo de 7,26 % (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 4.951.

Possui 438 estabelecimentos agropecuários, em 20.248 ha (área média de 46,2 ha), sendo que 287 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho principalmente) a atividade predominante, ocupam 18.272 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais (destaque para galináceos) somam 104, em uma área de 1.842 ha. A produção de horticultura e floricultura ocorre em 23 estabelecimentos, com área de 66 ha. A aquicultura é registrada em 15 estabelecimentos, em uma área de 63 ha. A lavoura permanente registra apenas 1 estabelecimento, sem informação da área ocupada, com produção de banana e uva. Dos 438 estabelecimentos, 389 são proprietários (19.093 ha) e 23 arrendatários (1.076 ha). Além disso, ocupando uma área de 79 ha, 26 estabelecimentos estão em outras modalidades, como assentados sem titulação definitiva (8 estabelecimentos), comodato (11) e ocupante (6), sem informação da área que ocupam.

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 90 % das terras agricultáveis, a criação de animais ocupa quase 9 % restando menos de 1% para lavoura permanente. Um aspecto da lavoura temporária a ser considerado é sua diversificação produtiva, com

o registro de gêneros alimentícios que não ocorrem nos outros municípios pesquisados, entretanto, o mesmo não ocorre em relação a lavoura permanente. A população rural corresponde a 10%, são 2.004 pessoas que devem ser consideradas na construção de políticas públicas.

São Miguel do Iguaçu

O município de São Miguel do Iguaçu possui uma população estimada de 27.696 habitantes, com densidade demográfica de 32,49 hab./km² e grau de urbanização de 63,97 %. Seu IDHM é 0,704 com uma taxa de analfabetismo de 8,04 % (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 6.038.

Possui 1.588 estabelecimentos agropecuários, em 60.454 ha (área média de 38 ha), sendo que 975 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho) a atividade predominante, ocupam 52.727 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 559, em uma área de 7.104 ha. Em 17 estabelecimentos ocorre a produção de horticultura e floricultura, ocupando uma área de 57 ha. A aquicultura é registrada em 20 estabelecimentos, ocupando uma área de 318 ha. Em 9 estabelecimentos ocorre a lavoura permanente, ocupando uma área de 146 ha, com produção de banana, uva, laranja, limão, manga, entre outras pequenas produções. Dos 1.588 estabelecimentos, 1.351 são proprietários (55.814 ha) e 96 são arrendatários (3.827 ha). Além disso, ocupando uma área de 813 ha, 141 estabelecimentos estão em outras modalidades, como assentados sem titulação definitiva (118 estabelecimentos que ocupam uma área de 261 ha), comodatos (18 estabelecimentos que ocupam uma área de 541 ha), além de 4 estabelecimentos na condição de ocupante e 1 de parceiro que ocupam 11 ha.

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 87% das terras agricultáveis, a criação de animais ocupa quase 12%, restando menos de 1% para lavoura permanente, no entanto, mesmo com uma baixa expressividade produtiva este modelo de cultivo apresenta uma variedade de produção. A densidade demografia é baixa, o grau de urbanização é de 63%, com uma população rural de 9.284 pessoas, ou seja, é um município com expressiva atividade agrícola, inserido num modelo de agricultura para o cultivo de grãos.

Serranópolis do Iguaçu

O município de Serranópolis do Iguaçu possui uma população estimada de 4.460 habitantes, com densidade demográfica de 9,22 hab./km² e grau de urbanização de 50,83 %. Seu IDHM é 0,762 com uma taxa de analfabetismo de 4,07 % (faixa etária de 15 anos ou mais). A população com até 14 anos totaliza 881.

Possui 712 estabelecimentos agropecuários, em 16.361 ha (área média de 22,9 ha), sendo que 450 estabelecimentos, que tem na lavoura temporária (soja e milho) a atividade predominante, ocupam 13.394 ha. Os estabelecimentos de pecuária e criação de outros animais somam 241, em uma área de 2.737 ha. A aquicultura é registrada em 9 estabelecimentos, em uma área de 125 ha. A lavoura permanente é registrada em apenas 1 estabelecimento, sem informação da área ocupada, com produção de banana, uva, manga e tangerina entre outras pequenas produções. Dos 712 estabelecimentos, 627 são proprietários (15.114 ha), 46 arrendatários (926 ha) e 30 comodatos (306 ha). Além disso, ocupando uma área de 15 ha, 9 estabelecimentos estão em outras modalidades, como parceiro (3 estabelecimentos) e produtor sem área (6).

Nota-se que a lavoura temporária ocupa 81 % das terras agricultáveis, a criação de animais ocupa quase 17 % restando menos de 1% para lavoura permanente. A densidade demografia é baixa, o grau de urbanização é 50%, com uma população rural de 2.246 pessoas, ou seja, é um município eminentemente rural, inserido num modelo de agricultura para cultivo de grãos e criação de animais (galináceos e suínos).

Em suma, o que se percebe como característica comum dos municípios é a predominância da lavoura temporária, atrelada a uma moderna base agropecuária de alto desempenho no cultivo de grãos, utilizando até 90% das terras agricultáveis para esse fim, como ocorre nos municípios de Foz do Iguaçu e Santa Terezinha de Itaipu. A pecuária e criação de animais, principalmente galináceos, é outra atividade agrícola que se destaca, também correlacionada a forte presença de cooperativas agroindustriais. Em relação a lavoura permanente é perceptível que essa atividade ocupa uma reduzida área das terras agricultáveis nesses municípios.

Por outro lado, há algumas particularidades, como o grau de urbanização. Foz do Iguaçu, Santa Terezinha de Itaipu e Medianeira apresentam um grau de urbanização acima de 90%, o que destoia dos demais municípios que variam entre 50% a 72%. No entanto, em números absolutos é um expressivo contingente de cidadãos

residindo no meio rural, em localidades muitas vezes de difícil acesso aos equipamentos sociais e de infraestrutura rodoviária.

3.3 ESCOLAS DO CAMPO NO NRE- FOZ DO IGUAÇU

A partir da caracterização do espaço rural, fica evidente a predominância da lavoura temporária nas terras agricultáveis, sobretudo o cultivo de grãos, como soja e milho, além da criação de aves e suínos correlacionada a forte presença de cooperativas agroindustriais. São traços de uma dinâmica do capitalismo agrário altamente mecanizado para a produção de *commodities* agrícolas. Entretanto, há uma população no campo, mesmo que dispersa no território, que resiste cultivando pequenas áreas e necessita ser percebida no seu modo de vida e considerada na constituição de políticas públicas.

A valorização das atividades agropecuárias ligadas a cadeia produtivas, com apoio técnico, financeiro e jurídico, reproduz uma lógica que nega o campo enquanto lugar da diversidade e da agricultura familiar, logo, um lugar de vida. O que impera no modelo de agronegócio é a visão do campo como espaço produtivo que deve ser adequado ao padrão mecânico-químico da agricultura capitalista, que demanda propriedades cada vez mais grandes, insumos e pouca mão-de-obra, pois a mecanização é intensiva. Nessa perspectiva, o agronegócio é uma totalidade, que concebe as populações do campo somente como trabalhadores rurais, e o campo somente como espaço produtivo, o que escamoteia as desigualdades e injustiças sociais, inclusive causadas por esse modelo de agricultura capitalista. Sobretudo, por meio da renda capitalizada da terra, já que são as empresas que comercializam a maior parte da produção camponesa. Ou seja, não há uma proposta efetiva de desenvolvimento rural direcionada aos interesses do campesinato brasileiro, a não ser pela integração ao mercado do agronegócio (FERNANDES, 2014).

Nesse sentido, difunde-se a noção, equivocada⁸, que apenas o modelo de agricultura capitalista é produtivo e viável, associada ao progresso e desenvolvimento.

⁸ De acordo com Fernandes (2014), embora o agronegócio ou agricultura capitalista tenha utilizado 76% da área agricultável, o valor bruto anual da produção foi 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. Outro aspecto desse contraste é ainda mais forte quando se observa que os agricultores familiares ficam com a menor parte da riqueza produzida na agropecuária, sendo responsáveis por 70% do feijão, 87% da mandioca, 38% do café, 46% do milho e 34% do arroz, pois parte da riqueza produzida pelo campesinato fica com o agronegócio, por meio da renda

Assim, o campo que interessa à sociedade é o campo da produção do agronegócio, pois a perspectiva é que as terras estejam disponíveis para quem pode produzir nesse modelo, o que corrobora a concentração fundiária e reforça processos migratórios, reduzindo a população do campo. Além disso, outras questões se somam a essa situação, como a ausência ou fragilização de políticas de serviços públicos para o espaço rural, como a falta de espaços de lazer, serviços de saúde e o fechamento de escolas que contribuem para a saída dos jovens do campo.

Souza (2019), chama a atenção para o contraste da produção das riquezas agrícolas com as menores taxas de escolaridade presentes no campo, pois muitas escolas nesse espaço não possuem bibliotecas, laboratórios e acesso à internet, ocorrendo a maior distorção idade-série e a menor escolaridade da população. Nesse sentido, o fechamento de escolas no campo, mais do que uma decisão política, é expressão da contradição entre diferentes projetos de campo, um associado a um modelo de agricultura que se fundamenta no monocultivo em grande escala altamente mecanizada, onde o campo é entendido somente como espaço produtivo; e outro, um projeto de campo que se organiza em sistemas pautados na diversidade produtiva, na pequena escala e no mercado local, formando portanto outra lógica para o campo, como um lugar de trabalho, de moradia, de sociabilidade, de lazer, em suma, um lugar de vida.

Reichenbach (2019) estudando o fechamento das escolas do campo no estado do Paraná, entre os anos 1997 e 2017, apresenta uma correlação entre o aumento das propriedades e da produção agrícola, com a redução das unidades escolares do campo. Sua pesquisa analisou a quantidade de propriedades rurais por município e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017, por meio dos dados dos Censos Agropecuários. De acordo com esse estudo, na região oeste paranaense houve uma oscilação na quantidade de propriedades com menos de 10 ha, como também na quantidade de propriedades com até 50 ha. No entanto, houve um aumento na quantidade de propriedades com mais de 50 ha, principalmente na década de 1990 mantendo certa estabilidade nas décadas seguintes. A referida autora, entende que “esse aumento das grandes propriedades comprimiu as pequenas, e, nessa direção as escolas do campo” (REICHENBACH, 2019, p. 148). Assim, houve o fechamento de 352 escolas localizadas nas áreas rurais dessa região no período pesquisado. No ano de 1997 havia 463 escolas localizadas no campo, no ano de 2007 esse número reduziu para 130 e, em 2017, havia

111 escolas no campo na região oeste paranaense, o que representou a cessação de 76% dessas escolas nas últimas 3 décadas (ibid.).

Abaixo segue a tabela (3), com alguns dados quanto ao tamanho e quantidade de propriedades rurais, extraídos da pesquisa de Vanessa Reichenbach (2019), referente aos municípios que compõem o NRE-Foz do Iguaçu e número total na Mesorregião Oeste PR.

TABELA 4: Quantidade de propriedades rurais por área nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu e Total da Mesorregião Oeste PR.

Municípios	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 – 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Foz do Iguaçu	232	810	456	76	140	64	40	88	45
Itaipulândia	357	254	315	99	127	146	26	46	47
Matelândia	563	381	418	318	446	409	69	146	144
Medianeira	1.299	453	527	602	580	493	55	122	132
Missal	1.107	1.000	683	318	614	537	26	73	111
Ramilândia	155	201	191	75	382	346	44	55	64
Santa T. Itaipu	203	170	221	163	153	141	51	89	76
São M. Iguaçu	1.291	1.020	759	625	691	603	99	255	226
Total na Mesorregião Oeste PR	16.561	23.850	18.227	15.952	22.088	17.189	2.952	6.641	6.729

FONTE: Reichenbach (2019)

A Tabela 3 aponta para a supremacia das unidades de produção com até 10 há, que é superior aquelas com mais de 50 ha em todos os municípios da NRE-Foz do Iguaçu. No entanto, ao longo das últimas três décadas, nos municípios selecionados, houve uma oscilação na quantidade de propriedades rurais com até 50 ha e um aumento na quantidade de propriedades com mais de 50 ha, principalmente entre os anos de 1996 e 2006 em consonância com o ocorrido na mesorregião Oeste, com tendência de queda entre aquelas unidades com menos de 10 ha.

Esse processo está relacionado com a lógica de ampliação do modelo de agronegócio e a negação do campo como lugar da diversidade, do trabalho e da vida,

pois o aumento das grandes propriedades, na lógica produtiva de *commodities*, pressiona a permanência de pequenos agricultores no campo que não se integram a essa cadeia produtiva, reduzindo essa população, o que implica na oferta de serviços públicos a esse território. Ou seja, a diminuição da densidade demográfica no campo resulta na redução da demanda por serviços públicos nessa área, entre eles a educação escolar. Logo, se reduz o espaço e as possibilidades de permanência dos povos, como também as oportunidades de futuro para as novas gerações. Nesse sentido, o fechamento de escola no campo é mais um aspecto da negação do espaço rural enquanto espaço de trabalho e vida, e avanço de um projeto de campo excludente, que fortalece a migração campo-cidade e reforça a concentração fundiária. Essa situação também resulta dos modelos de políticas neoliberais adotadas no país após a década de 1990, com o objetivo de minimizar a atuação do Estado na manutenção e oferta de serviços públicos, ou seja, um Estado Mínimo para os direitos sociais e o desmantelamento dos serviços públicos (LESKE, 2014).

Nesse sentido, mesmo que no país o processo de fechamento e nucleação de escolas venham ocorrendo desde a década de 1970, ele se intensifica a partir dos anos de 1990 (MAZUR, 2016), mesmo período que aumenta a quantidade de propriedades com mais de 50 ha na região (REICHENBACH, 2019), tendo o uso do transporte escolar como uma das principais estratégias para o atendimento dos sujeitos do campo. De acordo com o Parecer do CEE/CEB nº1011/10, a Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (SUDE) registrou na década de 1990 a cessação de cerca de 3.500 escolas municipais. Ainda de acordo com esse parecer, no ano de 2000 existiam cerca de 2.725 escolas municipais localizadas na zona rural dos municípios e em 2008 este número foi reduzido para 1.332 estabelecimentos, o que representa uma queda de pelo menos 52% do número de escolas no campo. De acordo com Reichenbach (2019), como já destacado em outras passagens deste texto, nos municípios que compõe o NRE- Foz do Iguaçu, entre os anos de 1997 a 2017, foram fechadas 63 escolas localizadas nas áreas rurais, assim registrados: 5 escolas em Matelândia, 14 escolas em Medianeira, 11 escolas em Missal, 3 escolas em Ramilândia, 6 escolas em Santa Terezinha de Itaipu, 15 São Miguel do Iguaçu e 9 escolas em Serranópolis do Iguaçu. Foz do Iguaçu e Itaipulândia não tiveram registro de fechamento de escolas no período.

Abaixo é descrito o atual cenário das escolas do campo e do transporte escolar nos municípios do NRE- Foz do Iguaçu, para isso, foram utilizados dados do Censo Escolar (2020) confrontados com dados do NRE e do PNATE/PETE.

Foz do Iguaçu

O município conta com 1 escola do campo, da rede municipal, que atende 48 alunos do ensino fundamental. São atendidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) 276 alunos e, além de recursos provenientes do governo federal, há também recurso estaduais para o transporte através do Programa Estadual do Transporte Escolar (PETE). Juntos os dois programas repassaram ao município R\$ 1.651.483,02, no ano de 2022. Mesmo sendo o município com o menor número de alunos atendido pelo PNATE, recebe um volume de recurso considerável, sendo o maior repasse dentre os municípios do NRE, o que abre uma oportunidade de pesquisa futura.

Itaipulândia

O município não possui escola do campo. São atendidos pelo PNATE 514 alunos, cujos os recursos repassados pelo PNATE e PETE ao município totalizam R\$ 337.510,77 no ano de 2022.

Matelândia

De acordo com o Censo Escolar (2020), o município conta com 1 escola do campo com 115 matrículas. No entanto, na pesquisa de campo foi verificado a existência de 3 escolas do campo, sendo 1 da rede municipal e 2 da rede estadual, totalizando 805 matrículas. A divergência dessas informações se dá pela localização das escolas, pois estão em área consideradas urbanas. São atendidos pelo PNATE 677 alunos e os recursos repassados pelo PNATE e PETE ao município totalizam R\$ 471.007,04, no ano de 2022.

Medianeira

De acordo com o Censo Escolar (2020), inexistente escola do campo no município. No entanto, na pesquisa foi verificado a existência de 2 escolas que compartilham a mesma estrutura física, sendo uma municipal e a outra estadual,

totalizando 300 matrículas. No município são atendidos pelo PNATE 525 alunos, em que os recursos repassados pelo PNATE e PETE totalizam R\$ 465.146,71 no ano de 2022.

Missal

O município conta com 9 escolas do campo, totalizando 958 matrículas, sendo 5 escolas da rede estadual e 4 da rede municipal. Todas estas escolas da rede municipal compartilham a mesma estrutura física com as escolas da rede estadual. Porém, há pressão do governo estadual para fechar duas escolas. Conforme noticiado em matéria do Núcleo Sindical APP/Foz⁹, são as Escolas Estaduais do Campo Santos Dumont e Aurélio Piloto, sendo que o reduzido número de estudantes é o motivo dessa intenção. No entanto, a Escola Estadual do Campo Aurélio Piloto possui 83 alunos matriculados e ainda compartilha a estrutura física com a Escola Municipal Antônio Raposo Tavares, que possui 91 alunos matriculados, o que significa um número considerável de matrículas, além da oferta do Ensino Fundamental e Médio. Diferentemente, a Escola Estadual do Campo Santos Dumont possui 22 alunos matriculados e não compartilha a estrutura física com outra escola, o que evidencia um maior risco de cessação. No município são atendidos pelo PNATE 659 alunos, cujos recursos repassados pelo PNATE e PETE totalizam R\$ 505.849,82 no ano de 2022.

Ramilândia

De acordo com o Censo Escolar (2020), inexistente escola do campo no município. Entretanto, na pesquisa foi verificada a existência de 1 escola, da rede estadual, que se localiza na área urbana, com 531 matrículas. No município são atendidos pelo PNATE 333 alunos e os recursos repassados pelo PNATE e PETE totalizam R\$ 149.105,80, no ano de 2022.

Santa Terezinha de Itaipu

O município não possui escolas do campo, assim, são atendidos pelo PNATE 311 alunos, com os recursos repassados pelo PNATE e PETE totalizando R\$ 350.869,76, no ano de 2022.

⁹ Em matéria veiculada no site do Núcleo Sindical APP/Foz no dia 06/10/2015, as comunidades de São Pedro e Vista Alegre se organizaram contra a proposta do Governo do Estado, inicialmente defendida pelo Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu (NRE), de fechamento duas escolas estaduais do campo Santos Dumont e Aurélio Piloto, situadas no município de Missal. <https://www.appfoz.com.br/6143/>

São Miguel do Iguaçu

De acordo com o Censo Escolar (2020), o município conta com 6 escola do campo, 2 da rede estadual e 4 da rede municipal, com 781 matrículas. Na pesquisa foi verificado a existência de 10 escolas do campo, sendo 4 da rede estadual e 6 da rede municipal, com 1.869 matrículas, e mais 1 escola indígena. A divergência dessas informações se dá pela localização das escolas, pois 5 delas se localizam em áreas consideradas urbanas, 1 escola na área central do município e 4 escolas em 2 distritos. São atendidos pelo PNATE 1.255 alunos e os recursos repassados pelo PNATE e PETE totalizam R\$ 1.482.816,31 no ano de 2022.

Nesse município ocorreu o último caso de fechamento de escola do campo no NRE-Foz do Iguaçu, a Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato em 2018, além de fechamento de turno na Escola Municipal Teodoro A. Bortuluzzi, que serão tratados no Capítulo 4.

Serranópolis do Iguaçu

De acordo com o Censo Escolar (2020), inexistem escolas do campo no município. No entanto, na pesquisa foi verificado a existência de 2 escolas do campo, da rede estadual, com 509 matrículas. Como nos demais casos, a divergência dessas informações se dá pela localização das escolas, que estão situadas em área considerada urbana. São atendidos pelo PNATE 327 alunos e os recursos repassados pelo PNATE e PETE totalizam R\$ 168.550,92, no ano de 2022.

A tabela (5) abaixo é uma síntese da situação das escolas do campo nos municípios do NRE- Foz do Iguaçu em 2022.

TABELA 5: Escolas públicas do campo nos municípios da NRE-Foz do Iguaçu - 2022

Municípios	Total de Escolas Públicas do Campo	Rede Estadual	Rede Municipal	Matrículas
Foz do Iguaçu	1	-	1	48
Itaipulândia	-	-	-	-
Matelândia	3	2	1	805
Medianeira	2	1	1	300
Missal	9	5	4	958
Ramilândia	1	1	-	531
Santa Terezinha de Itaipu	-	-	-	-
São Miguel do Iguaçu	10	4	6	1.979
Serranópolis do Iguaçu	2	2	-	509
TOTAL	28	15	13	5.130

FONTE: NRE-Foz do Iguaçu (2022)

De acordo com os dados do NRE-Foz do Iguaçu, foi registrado o número de 28 escolas que se localizam no campo e/ou recebem a denominação do campo em 2022. No entanto, o Censo Escolar (2020) registra a presença de 17 escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios. Nesse sentido, é possível verificar, primeiramente, uma questão metodológica do censo escolar, o emprego do critério geográfico definido pelo IBGE. Assim, os dados do Censo Escolar consideram simplesmente a localização da escola, em área urbana ou rural, o que explica a divergência entre a quantidade de escolas *no campo* daquelas que recebem a denominação *do campo* verificadas nesta pesquisa.

Ainda, em relação ao critério geográfico, um aspecto decorre do fato que algumas escolas se localizam em distritos que são considerados como áreas urbanas por apresentarem uma certa quantidade de infraestrutura, equipamentos e serviços, o que evidencia a questão dos critérios de classificação dos espaços rurais e urbanos. Inclusive o estabelecimento de ensino é um dos critérios, como também serviço regular de atendimento de saúde, entre outros, pois cada município tem autonomia para estabelecer o perímetro urbano. Há situações de povoados ou aglomerados rurais isolados que são considerados como áreas potencialmente urbanas, como é o caso da comunidade Guanabara em São Miguel do Iguaçu¹⁰. Isso remete a discussão sobre a noção da oferta de serviços públicos ao espaço rural, mesmo que seja para fins tributários, como quebra da ruralidade. O que, em certa medida, reforça a visão dicotômica entre o rural e urbano, a ponto de que a existência de alguns serviços e infraestruturas é considerada como critério de urbanização e não que a função residencial do espaço rural foi reforçada com ganhos na qualidade de vida dessa população, pois são cidadãos que devem ser respeitados nos seus direitos, como o acesso a bens e serviços públicos.

Nessa questão, Silva (2002) discute a emergência de um "novo rural", com uma diversificação de atividades, com acesso a serviços e oferta de infraestruturas, bem como novos hábitos e relações sociais até então próprias do espaço urbano, que se expressa por inúmeras maneiras de viver, de trabalhar e de se relacionar. Ainda, Favareto e Wanderley (2013) debatem o entendimento sobre a ruralidade, incorporando elementos que envolvem a forma como se organiza a vida social, levando em conta, especialmente, o acesso aos recursos naturais e aos bens e serviços da cidadania, que possibilita romper

¹⁰ O Plano Diretor Municipal de São Miguel do Iguaçu N.º 2777/2016, no art. 46, parágrafo IV - Regulamenta as áreas potencialmente urbanas através da criação de novos perímetros urbanos: São Vicente, Santa Cruz, Guanabara e Vila Rural.

o isolamento, produzindo e reforçando o sentimento de pertencimento como cidadão integrado a esferas mais amplas, regionais e nacional. Portanto, a oferta de serviços e infraestruturas no espaço rural contribui na qualidade de vida dessa população, como cidadãos integrados na sociedade, o que pode favorecer aspectos da própria ruralidade, rompendo com isolamentos na medida que possibilita interações entre pessoas, com o meio ambiente e demais espaços de vida, contribuindo com novas formas de relação e integração entre o urbano e o rural assentadas por uma pluriatividade.

Retomando a questão da nomenclatura das escolas como do campo, é perceptível na pesquisa que esta identificação, nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu, não se pauta pela localização geográfica, mas pelo perfil do público atendido, até mesmo porque certas escolas do campo se localizam em áreas urbanas centrais. Assim, as escolas que recebem a denominação do campo e se localizam em áreas consideradas urbanas, nesses municípios, totalizam 12 escolas, sendo 9 da rede estadual e 3 da rede municipal. Já as escolas que recebem essa denominação e se localizam nas áreas rurais, no NRE-Foz do Iguaçu, totalizam 16 escolas, sendo 6 da rede estadual e 10 da rede municipal. A Tabela 6, a seguir, sintetiza essa situação.

TABELA 6: Escolas públicas do campo quanto a localização e dependência administrativa nos municípios do NRE-Foz do Iguaçu - 2022

Municípios	Total de Escolas do Campo	Escolas do Campo da Rede Estadual		Escolas do Campo da Rede Municipal	
		Área urbana	Área rural	Área urbana	Área rural
Foz do Iguaçu	1	-	-	-	1
Itaipulândia	-	-	-	-	-
Matelândia	3	2	-	-	1
Medianeira	2	1	-	1	-
Missal	9	-	5	-	4
Ramilândia	1	1	-	-	-
Santa Terezinha de Itaipu	-	-	-	-	-
São Miguel do Iguaçu	10	3	1	2	4
Serranópolis do Iguaçu	2	2	-	-	-
TOTAL	28	9	6	3	10

FONTE: NRE-Foz do Iguaçu (2022)

Essa situação permite um debate sobre o processo de nuclearização das escolas do campo nas áreas urbanas, pois estabelece um contexto singular, escolas do

campo que não se encontram no campo, em consonância com Martins (2020) e outros autores como Mazur (2016), Farias (2013) e Schmitz (2015).

O pensamento baseado na racionalidade financeira, que leva à nuclearização de estudantes em escolas urbanas, intensifica essa realidade. Municípios e também outros entes federados podem optar por centralizar estudantes em uma escola maior do sistema escolar localizado nas regiões centrais da cidade. Isso constrói uma realidade particular: escolas do campo fora do campo (MARTINS 2020, p.32).

No entanto, o que não se pode perder de vista é o elemento definidor das escolas do campo: os sujeitos que compõem a realidade escolar. Essa situação corresponde ao que o Parecer do CEE/CEB nº1011/10 estabelece na definição da identidade das escolas do campo no Paraná. Na medida em que estas podem se localizar no perímetro rural e nos distritos dos municípios, a nomenclatura “escola do campo” é atribuída às escolas nas quais as comunidades atendidas sejam oriundas do campo, não se restringindo a um perímetro político-administrativo.

Embasado no tripé: Escola – Sujeitos – Localização, ficou decidido que a Escola do Campo é aquela que se localiza no perímetro rural e nos distritos dos municípios e recebem sujeitos oriundos do campo, tais como: pequenos agricultores, assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, quilombolas, faxinalenses, boias-fria, entre outros. A identidade da escola não fica condicionada a um perímetro político-administrativo, pelo contrário, ultrapassa o mesmo (PARANÁ, 2020 p 12).

O movimento da Educação do Campo entende que a identidade do campo é dada pelo vínculo da escola com as questões da comunidade, com os sujeitos do campo. Assim, é necessário também defender a escola no campo, pois a manutenção dessas no espaço rural corresponde com a perspectiva do campo como lugar de vida. Nesse sentido, a contradição se faz presente na práxis cotidiana da realidade escolar, tanto prática quanto teórica, pois mesmo que se identifiquem como escolas do campo, algumas estão distantes da identidade política e das concepções construídas pelo movimento da Educação do Campo.

Nesse sentido, Souza (2021) destaca o uso de determinados materiais didáticos que pouco ou nada valorizam os povos do campo, como o do Programa Agrinho do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que possui imensa divulgação no Paraná e é um conteúdo atrelado a uma concepção de desenvolvimento como sinônimo do modelo de agronegócio, que se contrapõe à lógica da Educação do Campo, que se pauta na agricultura familiar com sistemas produtivos baseados na diversidade, na pequena escala e nos mercados locais. Além disso, as práticas sociais e o trabalho no/do

campo quase não são problematizados na sala de aula e, quando é debatido, não apresentam a contradição relacionada a estrutura agrária e resistência dos povos tradicionais do campo.

Além disso, uma situação que é recorrente nas escolas do campo é a rotatividade de professores, que não se sentem valorizados trabalhando em escolas localizadas no campo, pois em alguns casos moram na cidade e se deslocam para essas escolas, em trajetos longos e estradas em condições precárias. Essa questão se conecta com a questão de formação de professores, especialmente em cursos específicos para a modalidade de educação do campo, pois algumas Universidades oferecem essa qualificação, a exemplo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Portanto, as escolas do campo ainda são espaços em disputa, pois elementos e concepções da Educação do Campo não foram assumidos ou reconhecidos. Logo, precisam ser construídos. Nesse sentido, a escola do campo está em movimento, num percurso de construção de sua prática pedagógica e da sua própria identidade (MARTINS, 2020).

O vínculo da escola do campo com as questões da comunidade não se reduz a presença de alunos oriundos do campo ou atividades agrícolas voltadas exclusivamente para produção (Educação Rural), mas a inserção de práticas de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos alunos, com os saberes tradicionais e reforcem vínculos comunitários e ações organizativas, com a escola se inserindo numa dinâmica cujas práticas ultrapassem a sala de aula e contribuam para o desenvolvimento local.

O que se observa é que a política de nucleação das escolas do campo, mesmo que para uma outra escola identificada como “do campo”, mas localizada na área urbana, em certa medida rompe com o vínculo em relação as questões da comunidade. Nesse processo entra em cena a política de transporte escolar e a ampliação do tempo e distância que os estudantes utilizam para ir e retornar da escola. Essa distância física entre escola e a comunidade também se torna uma barreira para que pais possam acompanhar a vida estudantil dos filhos, assim como dificulta que a escola relacione-se com a comunidade, e vice-versa. Nesse sentido, o processo de nucleação e transporte escolar se constitui como um obstáculo para uma relação de maior proximidade entre comunidade, famílias, estudantes, professores e escola.

Percebe-se que o uso do transporte escolar é uma das principais estratégias para efetivação do atendimento escolar aos sujeitos do campo. De acordo com o Parecer do CEE/CEB nº1011/10, 72,57% dos estudantes que residem em áreas rurais estudam em escolas localizadas no perímetro urbano dos municípios e, apenas 27,43% estudam em escolas do campo. Corroborando esses dados, o Parecer CEE/CEB nº 01/2018 destaca que “analisando as proporções em relação ao local de residência dos alunos, tem-se que, em 2015, enquanto 12% dos alunos da zona urbana foram transportados, na zona rural esse percentual chegou a 73%”. Assim, a questão do processo de nucleação e ampliação do transporte escolar é contraditória e complexa, pois a justificativa recai sobre a diminuição da população rural e insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo.

No entanto, é perceptível o volume de recursos destinados ao transporte escolar em detrimento da manutenção das escolas no campo. Na Tabela (7) a seguir é listado os recursos repassados por programas federais e estaduais (PNATE e PETE) aos municípios para o ano de 2022.

TABELA 7: Alunos atendidos pelo transporte escolar nos municípios da NRE-Foz do Iguaçu - 2022

Municípios	Nº alunos atendidos pelo transporte escolar	Recursos PNATE+ PETE	Valor médio por aluno
Foz do Iguaçu	276	R\$ 1.651.483,02	R\$ 5.983,63
Itaipulândia	514	R\$ 337.510,77	R\$ 656,64
Matelândia	677	R\$ 465.146,71	R\$ 687,07
Medianeira	525	R\$ 471.007,04	R\$ 897,16
Missal	659	R\$ 505.849,82	R\$ 767,602
Ramilândia	333	R\$ 149.105,80	R\$ 447,76
Santa Terezinha de Itaipu	311	R\$ 350.869,76	R\$ 1.128,20
São Miguel do Iguaçu	1.255	R\$ 1.482.816,31	R\$ 1.181,53
Serranópolis do Iguaçu	327	R\$ 168.550,92	R\$ 515,45
TOTAL	4.877	R\$ 5.582.340,15	R\$ 1.144,63

FONTE: FUNDEPAR (2022)

Foz do Iguaçu é o município que recebe o maior volume de recursos (R\$ 1.651.483,02) mesmo com o menor número de alunos atendidos pelos programas de transporte escolar. No entanto, essa situação não é aprofundada nessa pesquisa, o que abre oportunidade de investigação futura sobre esse caso.

O que se percebe é a contradição do argumento econômico, pois o financiamento da educação é utilizado para custear o transporte escolar, com predomínio de empresas terceirizadas na execução desse serviço (SOUZA, 2021), ao invés de promover a manutenção e ampliação das escolas no campo. Essa situação será analisada com mais profundidade no Capítulo 4, com o caso do Município de São Miguel do Iguaçu que, no ano de 2021, contratou 12 empresas para prestar o serviço de transporte escolar, com valor homologado de R\$ 3.451.470,00. Além dos recursos provenientes de programas de governo, há também recursos de *royalties*, como da Itaipu, que ampliam consideravelmente o gasto anual com esse serviço.

Assim, a justificativa da insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo se contrapõe ao volume de recursos destinados ao transporte escolar, o que revela uma opção política que se veste de argumentos técnicos e financeiros para falta de planejamento na gestão da educação e ou má intenção no uso ou desvio do dinheiro público por parte dos gestores (FERREIRA e BRANDÃO, 2012).

Contudo, o cerne da questão está no projeto de campo e de país, que não rompe com a desigualdade e se estrutura em políticas públicas compensatórias ou paliativas que não modificam as disposições socioeconômicas e políticas. Ou ainda, distorcem propostas que se fundamentam numa outra lógica que reconhece e valoriza o campo e os seus sujeitos. Mesmo com os avanços conquistados no campo normativo e legislativo pelo movimento da Educação do Campo, ainda há espaços de disputa, não só no reconhecimento e efetivação dos direitos dos sujeitos do campo, mas na participação efetiva destes nas decisões que envolvem seu território.

Caldart (2004) entende que um aspecto essencial do projeto político e pedagógico da Educação do Campo se refere a participação efetiva dos povos do campo, pois não se trata de uma educação para os sujeitos do campo e sim uma educação dos e com os próprios sujeitos, por meio de políticas públicas construídas com os indivíduos que as exigem. Diante disso, movimentos sociais e as comunidades mantêm-se firmes nos processos de resistência e luta pela permanência no seu lugar de trabalho, moradia e de vida, entendendo que as escolas públicas do campo, mesmo que apresentem lacunas em relação às concepções da Educação do Campo, são espaços que valorizam o lugar e a identidade dos povos que nela estudam.

As lutas das escolas *do campo* passam pelo fortalecimento da escola pública *no campo*. Isso implica desenvolver ações e propostas que garantam essa continuidade e, dentre essas, está a renucleação intra-campo de escolas. Nesse sentido o Grupo de Trabalho do Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo/GT ENEPUC, ao longo do ano de 2019, elaborou uma minuta intitulada: “Fortalecimento das Escolas do Campo com Renucleação Intra-Campo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo”, a qual buscou estabelecer propostas de formas diferenciadas de organização para as escolas que tem condições de se fortalecerem, atendendo tanto a necessidade de escolarização quanto a formação profissional, em consonância com os ideais da Educação do Campo e da modalidade educacional.

Assim, a proposta de renucleação intracampo das escolas implica num acordo entre redes municipais e estaduais, organizações locais e famílias da região a ser renucleada. O que demanda uma mudança de pensamento e compromisso das gestões públicas em oferecer serviços que respeitem os direitos dessa população e valorizem o espaço rural em suas especificidades e necessidades, com propostas que efetivamente enxerguem o campo como um espaço de vida.

O Parecer CNE/CEB nº 3/2008 preve a nucleação escolar ou renucleação intracampo, com a possibilidade de reorganizar as escolas a partir da criação ou readequação das rotas de transporte escolar no sentido campo-campo e não campo-cidade, o que possibilita outras formas de ensino. Para isso, é necessário ponderar sobre a oferta do Ensino Médio com a especificidade própria, articulando-se à formação profissional e empregando outras formas pedagógicas, como a pedagogia da alternância. Cabe destacar que o Art. 3 do próprio parecer estabelece que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental preferencialmente deverão ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os deslocamentos das crianças.

O GT ENEPUC defende que a rearticulação da escola, estabelecendo formas diferenciadas de organização, se alinha a indicação legal do Decreto 7.352 de 4/11/2010, no seu Art. 2º, Inciso IV – “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”. Nesse sentido o GT compreende que estas possibilidades podem ser desenvolvidas de acordo com as seguintes propostas:

- Escola de Multianos¹¹, com lotação de professores e matrículas em uma escola-base para as escolas mais distantes e com poucos alunos.
- Escola Pública do Campo com Alternância Regular para as escolas maiores nos anos finais e ensino médio, permitindo que os jovens estudantes combinem as atividades de estudo e trabalho.
- Escola Pública do Campo com cursos de Ensino Médio e integrando as escolas multianos. No caso de longas distâncias é plausível criar turmas que funcionam em diferentes locais com uma Escola Base, que seria a Escola do Campo mais próxima, podendo compartilhar a equipe diretiva e pedagógica, diminuindo assim o número de profissionais envolvidos na relação com o número de alunos.
- Escola Pública do Campo com Formação Profissional e Alternância Regular para anos finais e ensino médio, a partir da vinculação do processo educacional às demandas de formação técnico-profissional exigidas pelo processo de trabalho/produção, com a possibilidade de utilizar as estruturas das Casas Familiares Rurais (CFRs).
- Cursos de Formação Profissional Subsequente nas Escolas de Alternância Regular para os jovens e adultos que não chegam às universidades ou que estejam trabalhando no campo terem oportunidade de profissionalização.

O que se pretende é valorizar a escola pública na medida em que se questiona determinadas políticas, a organização do trabalho pedagógico, a identidade da escola e o vínculo dela com as questões inerentes aos povos do campo. O descompasso

¹¹ De acordo com o GT ENEPUC, Multianos não é o mesmo que multisseriada. Se trata de uma forma de trabalho e organização que rompe com a seriação. A ideia de multianos propõe que os conteúdos sejam tratados de forma circular e elipsoidal e não mais hierarquizados, ainda que os conteúdos estejam dispostos por semestres. Assim, cada ano engloba duas séries: 6º e 7º numa turma; 8º e 9º noutra turma, não se trata de duas turmas simultâneas como nas salas multisseriadas, com todos os alunos no mesmo grupo, logo não há duas turmas justapostas. Dessa maneira, os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe: quanto maior for a capacidade de interação, de socialização de saberes, permeada pelo professor, maior será a aprendizagem. Cabe destacar que o Art. 3 parágrafo 2º afirma que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Essa organização exige do docente um esforço maior, no entanto, os saberes docentes obedecem a uma hierarquia e seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. As relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao 'eu profissional' quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente. Contudo, o que se deve considerar é que as grandes dificuldades de acesso ao ensino das populações do campo, quando o aluno tem que se deslocar e permanecer dentro de um transporte por uma hora e meia a três horas, põe em xeque também a sua capacidade de aprendizagem numa classe seriada.

entre a legislação, que estabelece a Educação do Campo, e a implementação de fato evidencia a necessidade de se produzirem mediações para efetivar essa modalidade educacional, frente a realidade da situação do campo brasileiro, como o esvaziamento pelas questões agrárias, o crescimento do assalariamento e de um projeto atrelado a agricultura capitalista que exclui populações que intencionam outras relações de vida no campo.

Os resultados desse capítulo apontam, inicialmente, para a divergência entre o número de escolas que recebem a denominação do campo e a quantidade de escolas localizadas no campo. Essa situação evidencia a questão do processo de nuclearização das escolas, principalmente nas áreas urbanas ou nos distritos, estabelecendo um contexto singular: escolas do campo fora do campo. Isso suscita o debate da identidade dessas escolas, sendo que a Secretaria Estadual de Educação do Paraná entende que a nomenclatura “escola do campo” é atribuída às escolas nas quais as comunidades atendidas sejam oriundas do campo, não se restringindo a um perímetro político-administrativo. No entanto, o Movimento da Educação do Campo defende que a identidade de escola do campo é dada pelo vínculo com as questões da comunidade e, assim, é necessário que a escola esteja no campo, pois ela é entendida como parte de um projeto de educação de emancipação da classe trabalhadora do campo.

Assim, o fechamento das escolas do campo não deve ser entendido somente pelo viés da educação, mas também pela prevalência de um modelo de desenvolvimento para o campo atrelado ao agronegócio. Nesse sentido, a manutenção dessas escolas no espaço rural corresponde com a perspectiva do campo como lugar de vida, de trabalho e de desenvolvimento, o que se coloca em oposição ao processo de nuclearização, que tem no transporte escolar um elemento essencial de atendimento aos estudantes. Portanto, o volume de recursos destinados ao transporte escolar se contrapõe à justificativa da insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo, o que revela uma opção política que se veste de argumentos técnicos e financeiros para falta de planejamento na gestão da educação em detrimento da manutenção das escolas no campo.

Portanto, as escolas do campo ainda são espaços em disputa, tanto na luta contra os processos de fechamento quanto na construção dos elementos e concepções da Educação do Campo.

4. O PROCESSO DE FECHAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO MONTEIRO LOBATO EM SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR

A fim de entender o processo de fechamento de escolas do campo, será apresentado o caso da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, que se localizava no interior do município de São Miguel do Iguaçu. O objetivo é compreender a relação com a comunidade, o funcionamento e o processo que resultou no fechamento dessa escola. Para isso, foi coletado documentos juntos à prefeitura e o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, além de entrevistas com funcionários e membros da comunidade. No entanto, como descrito na Metodologia, é necessário destacar a dificuldade de acesso a determinados documentos, como as Atas de reunião entre representantes da Secretaria Municipal da Educação e a comunidade escolar. Diversas solicitações foram realizadas, porém sem êxito, com a justificativa da não localização do documento, além de outras situações que envolveram alegações como mudança na gestão e até o caso de investigação de desvio de recursos do transporte escolar¹².

Todavia, o município de São Miguel do Iguaçu apresenta características que o distinguem dos demais municípios que compõe o NRE-Foz do Iguaçu, sendo necessário considerar esses aspectos para contextualizar o processo de fechamento dessa escola do campo.

O município de São Miguel do Iguaçu está localizado no extremo Oeste do Estado do Paraná, foi emancipado em 1961 quando desmembrado do território de Foz do Iguaçu. Tem como base econômica principal a atividade agropecuária, com a industrialização de grãos, produção leiteira, suinocultura, pecuária e criação de frangos incrementando a economia. De acordo com o IPARDES (2022), a população ocupada totaliza 12.788 pessoas, e destas, 3.234 estão nas atividades agropecuárias, silvicultura, exploração florestal e pesca.

Ao longo das décadas, a taxa de crescimento populacional no município variou de maneira expressiva. Conforme a Tabela 8, houve um crescimento significativo

¹² Investigação apura supostas fraudes em licitações do transporte público escolar de São Miguel do Iguaçu. O inquérito constatou indícios de irregularidades nos contratos que se referem à quilometragem contratada para o transporte público escolar desde 2013. De acordo com a investigação, cerca de 40% da quilometragem contratada pela Prefeitura de São Miguel do Iguaçu não era percorrida diariamente pelos veículos, o que caracteriza um suposto superfaturamento. <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2018/09/26/policia-civil-faz-operacao-que-apura-irregularidades-no-transporte-publico-escolar-de-sao-miguel-do-iguacu.ghtml>

na população entre 1970 a 1980, saltando de 25.242 para 34.247 habitantes, e posteriormente ocorreu um decréscimo entre 1980 a 2000, retraindo para 24.432 habitantes. Esse decréscimo populacional a partir de 1980 é atribuído a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e, posteriormente, o alagamento do seu reservatório, como também pode ser associado a modernização agrícola e consequente concentração fundiária (JACINTO; SOUZA, 2010), no entanto, também é necessário considerar o desmembramento do território do município com a emancipação política de Itaipulândia em 1992. Porém, entre as décadas de 1980 a 2000 o crescimento da população urbana quase que dobrou. Assim, comparando a dinâmica da população urbana e rural, é perceptível a mobilidade populacional entre o rural e o urbano, com muitas famílias se deslocando para a área urbana em busca de melhores condições de vida, trabalho e acesso a serviços, de modo que a população do campo diminuiu gradativamente.

TABELA 8: População por situação do domicílio em São Miguel do Iguazu entre 1970 - 2010

Período	1970	1980	1990	2000	2010
População Urbana	2.178	7.881	10.909	14.261	16.475
% População Urbana	8,63%	23,01%	43,92%	58,37%	63,97%
População Rural	23.064	26.3666	13.929	10.171	9.284
% População Rural	91,37%	76,99%	56,08%	41,63%	36,03%
Total	25.242	34.247	24.838	24.432	25.769

FONTE: IBGE - Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010.

Mesmo com um decréscimo da população rural ao longo das décadas, ainda há um número significativo de pessoas residindo na área rural do município, totalizando 9.284 pessoas distribuídos em 3.305 domicílios recenseados na área rural, de um total de 9.052 domicílios (IPARDES, 2022). Ou seja, um terço (1/3) da população do município ainda reside no campo. Em número absoluto, é a maior população residindo no campo em relação aos municípios do NRE-Foz do Iguazu, conforme pode ser visto na Tabela 2 (página 18).

A imagem a seguir representa as estradas rurais do município e destacada as áreas urbanas e potencialmente urbanas, em laranja, o que é relevante para situar o território do município.

Como pode ser visto na Figura 3, existem áreas consideradas urbanas espalhadas no território do município, para além da sede. Estes outros núcleos urbanos referem-se às comunidades Aurora do Iguaçu, São José do Iguaçu, São Jorge e Santa Rosa do Ocoí, as comunidades rurais são representadas por círculos com contorno na cor preta. Como já discutido anteriormente, o município tem autonomia para estabelecer o perímetro urbano e áreas potencialmente urbanas, de acordo com a concentração populacional e oferta de serviços e infraestruturas, o que não significa a quebra da ruralidade.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU-PR

Reconhecendo a existência dessa população do campo, enquanto cidadãos portadores de direitos, estes devem ter um ensino escolar que atenda suas especificidades e estas devem ser consideradas na forma da escola. Para tal, no município existem 10 (dez) escolas do campo localizadas em áreas rurais como também em áreas urbanas, tendo o transporte escolar público como suporte. No entanto, é importante destacar uma divergência quando se observa a localização atribuída a duas escolas do campo, a Escola Municipal do Campo La Salle e o Colégio Estadual do Campo Santa Rosa do Ocoí, a Secretaria Municipal de Educação e o NRE-Foz do Iguaçu consideram que ambas as escolas se localizam em área rural em desacordo com zoneamento estabelecido no Plano Diretor Municipal. Este estabelece as áreas a que estas escolas pertencem como Macrozona Urbana em Dinamização, porém, não há indicação de quais critérios e condições são utilizados para tal definição, apenas enumera as comunidades inseridas nesse zoneamento, o que remete ao debate anterior da autonomia do município em estabelecer o perímetro urbano com fins tributário.

Todavia, considerando os dados do NRE-Foz do Iguaçu e da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Iguaçu foi formulada a tabela a seguir com as escolas do campo no município e número de alunos atendidos.

TABELA 9: Escolas do Campo em São Miguel do Iguçu por localização, dependência administrativa e número de matrículas-2022

Escolas do Campo da Rede Municipal	Nº de matrículas	Localização
E M C Anita Garibaldi*	110	Urbana
E M C Artur Cardoso*	169	Urbana
E M C Ipiranga	43	Rural
E M C La Salle*	102	Rural
E M C Raineri de Mattia	146	Rural
E M C Teodoro A Bortoluzzi	28	Rural
Colégios/Escolas do Campo da Rede Estadual	Nº de matrículas	Localização
C E C Castelo Branco	867	Urbana
C E C Coelho Neto*	96	Urbana
C E C Pedro II*	179	Urbana
C E C Santa Rosa do Ocoí*	129	Rural

FONTE: Secretaria Municipal de São Miguel do Iguçu e NRE-Foz do Iguçu

* Dualidade Administrativa: colégios das redes estaduais que compartilham espaço e estrutura, em dualidade, com escolas municipais.

Nota-se que a maioria das escolas públicas do campo pertencem à rede municipal de ensino, oferecendo Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, o que configura uma reduzida presença do Ensino Médio nas áreas rurais. Além disso, quando se observa as matrizes curriculares (Tabela 10 e 11) adotadas pelas escolas estaduais do campo no município, tanto para os anos finais do Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, é perceptível que a composição curricular se pauta na mesma configuração oferecida pelas escolas estaduais urbanas. Ela se limitando a Base Nacional Comum, com a parte diversificada contemplando Redação/Leitura e Pensamento Computacional para o Ensino Fundamental, línguas estrangeiras e educação financeira para o Ensino Médio, o que pouco se aproxima às propostas do movimento da Educação do Campo, como também nega as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná.

TABELA 10: Matriz Curricular Ensino Fundamental, anos finais, das Escolas Estaduais do Campo de São Miguel do Iguau - 2022

Disciplina	Composição Curricular	Carga Horária Semanal por Série			
		6º	7º	8º	9º
Arte	Base Nacional Comum	2	2	2	2
Ciências	Base Nacional Comum	3	3	3	3
Educação Física	Base Nacional Comum	2	2	2	2
Ensino Religioso	Base Nacional Comum	1	1	--	--
Geografia	Base Nacional Comum	2	3	3	3
Historia	Base Nacional Comum	3	2	3	3
Língua Portuguesa	Base Nacional Comum	3	3	3	3
Língua Inglesa	Base Nacional Comum	2	2	2	2
Matemática	Base Nacional Comum	5	5	5	5
Redação e Leitura	Parte Diversificada	2	2	2	2
Pensamento Computacional	Parte Diversificada	--	--	2	2
Carga Horária Total		25	25	27	27

FONTE: NRE-Foz do Iguau

TABELA 11: Matriz Curricular Ensino Médio das Escolas Estaduais do Campo de São Miguel do Iguau - 2022

Disciplina	Composição Curricular	Carga Horária Semanal por Série		
		1º	2º	3º
Arte	Base Nacional Comum	1	1	1
Biologia	Base Nacional Comum	2	2	2
Educação Física	Base Nacional Comum	2	2	2
Filosofia	Base Nacional Comum	1	1	1
Física	Base Nacional Comum	2	2	2
Geografia	Base Nacional Comum	2	2	2
Historia	Base Nacional Comum	2	2	2
Língua Portuguesa	Base Nacional Comum	4	4	4
Matemática	Base Nacional Comum	3	3	3
Química	Base Nacional Comum	2	2	2
Sociologia	Base Nacional Comum	1	1	1
Língua Estr. – Inglês	Parte Diversificada	2	2	2
Língua Estr. – Espanhol	Parte Diversificada	4	4	4
Educação Financeira	Parte Diversificada	1	1	1
Carga Horária Total		29	29	29

FONTE: NRE-Foz do Iguau

Mesmo reconhecendo que essa estrutura curricular não impede que professores possam articular os conteúdos com temas pertinentes às questões do campo, é necessário ir além, pois o desafio que se impõe é avançar na consolidação teórica e no debate de projeto de campo e de sociedade dentro das salas de aula, contemplando ações pedagógicas e curriculares que dialoguem e valorizem a temática do campo. Para isso, além do currículo, é necessário pensar a formação docente, com ênfase na formação de professores para trabalhar coletivamente e construir o projeto político-pedagógico, os currículos e os programas escolares de forma autônoma, adequada a cada realidade.

Roseli Caldart (2012) entende que uma das funções dos currículos na Educação do Campo é a de dar centralidade política e pedagógica a temas ligados a realidade e a vida dos sujeitos do campo. Com a inserção de conteúdos como a história das lutas, conquistas e das resistências as contradições existentes na sociedade, também a abordagem de conteúdos de ciência e tecnologia social, assim como práticas de saúde e trabalho afinadas com as características do campo e da cultura desses sujeitos.

Nesse sentido, Farias (2013) defende que

o campo necessita de uma educação que seja pensada olhando para suas especificidades e, portanto, o currículo urbano não dá conta de contemplar, tornando-se incapaz de enxergar esse espaço com suas características e funções específicas, e, nem por isso, menos importante, fazendo dele um apêndice do urbano (FARIAS, 2013, p. 88).

Segundo Martins (2020), a escola do campo tem direito a um repertório curricular com disciplinas específicas. No artigo 35 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, que reitera a Educação do Campo como uma modalidade da educação nacional, é previsto adequações necessárias as peculiaridades da vida no campo, como organização escolar própria, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Nesse sentido, os elementos da realidade camponesa também devem constituir o currículo, em consonância com os modos particulares de vida dessa população, conectando escola e vida através da valorização dos saberes tradicionais para, assim, se alinhar aos ideais da Educação do Campo.

Ainda assim, cumpre sinalizar que há experiências importantes de inserção de elementos dos saberes camponeses e do aprimoramento científico dos mesmos na estrutura curricular das unidades escolares, tanto no formato de criação de componentes curriculares novos, que vão de disciplinas ligadas ao ambiente ou à terra de modo geral, até tópicos específicos destinados ao aprimoramento técnico da área produtiva agrícola. Aproximar escola e vida é

uma premissa educativa e crucial para a inserção das escolas no movimento Por uma Educação do Campo. (MARTINS, 2020, p. 37).

Ainda segundo o autor, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola é o elemento articulador que demonstra a vinculação entre comunidade e escola, é a materialização da identidade da escola e deve incorporar questões de concepção de sociedade e de agricultura até atividades de ensino-aprendizagem voltadas a realidade camponesa. Para isso é necessário construir propostas curriculares dialogando com a necessidade e a realidade, uma construção coletiva que pode solidificar o processo de gestão democrática da escola. Isso demonstra a permanente luta da Educação do Campo para estabelecer seus fundamentos e propostas pedagógicas que, além de manter as escolas no campo, efetivem as políticas já existentes de forma que integrem a escola com as questões da identidade do campo, se contrapondo de fato ao modelo caracterizado como Educação Rural.

Todavia, as escolas do campo da rede municipal que se encontram em área caracterizada como urbana estão localizadas em distritos do município: Aurora do Iguaçu e São José, em situação de dualidade administrativa, ou seja, com as escolas compartilhando a mesma estrutura física alterando ou não os períodos de funcionamento.

No distrito de Aurora do Iguaçu funciona a Escola Municipal do Campo Anita Garibaldi que compartilha a estrutura com o Colégio Estadual do Campo Coelho Neto. A escola municipal funciona no período da tarde atendendo 38 alunos da Educação Infantil e 72 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o colégio estadual funciona no período da manhã atendendo 72 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 24 alunos do Ensino Médio.

No distrito de São Jorge funciona a Escola Municipal do Campo Artur Cardoso que compartilha a estrutura com o Colégio Estadual do Campo Pedro II. Ambas as escolas funcionam concomitantemente nos mesmos períodos, manhã e tarde, sendo que a escola municipal atende 30 alunos da Educação Infantil e 139 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o colégio estadual atende 122 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, 33 alunos do Ensino Médio e 24 alunos da Educação Especial.

Nessa situação, percebe-se que essas escolas localizadas nos distritos, mesmo considerados como áreas urbanas devido aos serviços e estruturas oferecidos,

estão classificadas como “do campo”, o que, em certa medida, promove a visibilidade desses povos, pois a identidade “do campo” é dada pelo vínculo da escola com as questões da comunidade, com os sujeitos do campo, o que está em consonância com as discussões do movimento nacional de Educação do Campo e das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Como já discutido anteriormente, os distritos que apresentam uma certa quantidade de infraestrutura, equipamentos e serviços, como os estabelecimentos de ensino, são categorizados como áreas urbanas, pois cada município tem autonomia para estabelecer o perímetro urbano, sobretudo para fins tributários. No entanto, a função residencial do espaço rural foi reforçada com ganhos na qualidade de vida dessa população, o que não necessariamente rompe com a questão da ruralidade. Conforme aponta Favareto (2014), uma característica essencial das regiões rurais brasileiras no início do século XXI é que nem todos os que ali vivem são ou serão agricultores, reforçando o entendimento sobre as transformações qualitativas que o espaço rural passou nas últimas décadas, que representam um momento de transição entre uma velha ruralidade e uma nova ruralidade.

Em contraste, o único colégio estadual do campo que se encontra em área considerada rural, de acordo com o NRE-Foz do Iguaçu e a Secretaria Municipal de Educação, é o Colégio Estadual do Campo Santa Rosa do Ocoi, situado no distrito que dá nome ao colégio, que também compartilha a estrutura física com a Escola Municipal do Campo La Salle. Ambas as escolas funcionam concomitantemente nos mesmos períodos, manhã e tarde, e a escola municipal atende 22 alunos da Educação Infantil e 80 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o colégio estadual atende 75 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, 28 alunos do Ensino Médio e 26 alunos de atividades complementares. As matrículas dessas duas escolas totalizam 231 alunos, o que evidencia a importância no atendimento as populações das comunidades.

Diferentemente, o Colégio Estadual do Campo Castelo Branco se distingue das demais escolas do campo no município, tanto pelo seu tamanho, infraestrutura e dinâmica de funcionamento, como pelo número de matrículas (867 alunos). Sua localização é na área central/sede do município e atende os 3 turnos (manhã, tarde e noite), oferecendo Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante (Normal/Formação de Professores). No ano de 2012 recebeu a denominação “do campo”, pois a época concentrava o atendimento dos jovens

oriundos da área rural que não eram atendidos pelos outros colégios. O que remete a questão já discutida da nuclearização de escolas do campo fora do campo, com o transporte escolar como suporte.

Ainda, se distinguindo das demais escolas do campo da rede municipal, as Escolas Municipais do Campo Ipiranga e Teodoro A. Bortoluzzi apresentam os menores números de matrículas, 43 e 28 respectivamente, o que indica o risco de ter as atividades cessadas num futuro devido ao reduzido número de alunos atendidos, situação já enfrentada pela comunidade da escola Teodoro A Bortoluzzi. No ano de 2015 houve tentativa de fechamento dessa escola, que foi impedida pela mobilização da comunidade. No entanto a escola passou a funcionar de forma parcial, atuando somente no período da tarde, segundo relato de um membro da comunidade (Entrevistado D):

“Varias vezes foi feita reunião com o intuito de fechar a escola, só que daí a comunidade sempre intervém porque não quer. Aqui é bom, a gente está em casa, as crianças estão aqui, tem a estrutura, não tem porque dizer que não vão continuar né, tem a estrutura, tá aqui, e é um lugar bom. Pra você ver, tem um pátio grande, tem tudo e é confortável ...ainda tem a unidade de saúde que também já ajuda né. A comunidade nunca teve interesse de fechar. [...] Eu acredito que talvez seja isso, como não conseguem, ...as pessoas não concordam em fechar, então meio turno né. Já tá bom, né? É que tem a dificuldade de vim os professores da cidade, então ai entra a questão”.

Fica evidente no relato o reconhecimento da importância da escola como elemento da comunidade, valorizando vínculos sociais pela permanência do ensino das crianças no lugar em que vivem, o que significa a necessidade daqueles que habitam esse espaço em resguardar a vida comunitária, pois uma escola é uma unidade cultural. Também é dada relevância a estrutura existente, pois a cessação da escola significaria, não só a perda de um serviço público como também, a abdicação de uma edificação pública equipada e disposta ao ensino, o que, segundo o relato, seria algo descabido. No entanto, a diminuição do número de matrículas é a justificativa apresentada para caracterizar a inviabilidade econômica de manutenção da escola, conjuntamente com a dificuldade em manter o quadro de funcionário, o que implica na adoção de salas multisseriadas. Assim, o artifício estabelecido, diante da resistência da comunidade, foi a

redução de turno com o funcionamento em período parcial, o que para a entrevistada representa um aspecto positivo diante da possibilidade de fechamento total da escola.

Outro aspecto relatado por uma professora da escola, como justificativa para a supressão do turno da manhã, se refere a questão do tempo que as crianças tinham de esperar pelo ônibus depois da aula, pois esse se deslocava da área central do município, trazendo alunos de outras instituições de ensino, o que produzia, além de um tempo considerável de espera, um fator de risco e preocupação, o que demandava dispor de um funcionário, remanejando o período de serviço, para tomar conta dessas crianças. Conforme relata o Entrevistado C,

“O fechamento do turno da manhã ocorreu também por causa do transporte escolar, porque os alunos teriam que sair de casa muito cedo. Outro problema que a gente tinha é que a aula terminava as 11:30 da manhã e o transporte vinha da cidade para levar esses alunos até essas comunidades que eu ti falei, Maurítânia, Bananal [comunidade mais distante e que se localiza no território do município de Foz do Iguaçu, mas é atendida pela escola], e o transporte chegava aqui na escola entorno de 12:15 ou 12:20. Então eles ficavam esses 45 minutos ou 50 ociosos, ai na escola a gente teve que mudar alguns períodos pra que uma zeladora ou até mesmo a cozinheira ficasse na escola pra cuidar desses alunos pra eles não irem na rua, para não ter né, para não sumirem do espaço da escola. [...] Alguns deles chegavam muito cedo também, eles levam cerca de 50 minutos pra chegar até na escola, então o ônibus não podia chegar aqui perto das 7:30 porque daqui ele ia também pra cidade, então ele tinha que chegar aqui mais ou menos 7 horas, então eles saiam de casa 6:10, 6:15 da manhã. Era muito cedo, e como tinha pouco aluno de manhã e à tarde, [optaram por atender apenas um turno]”.

A partir dos relatos fica evidenciado os processos de precarização das escolas e dos serviços oferecidos a essa população, seja pela falta de funcionários, na maneira que é ofertado o transporte escolar ou na cessação parcial de um turno e, em último caso, no fechamento da escola. O que demonstra o histórico processo de precarização das condições da educação, como também de trabalho e de vida dos povos no campo (SANTOS, 2020). Assim, a fragilização da educação para a população do campo acumula contornos que se mesclam e culminam no fechamento das escolas, mas

também representa a negação desse espaço enquanto um espaço de vida. Caldart (2012, p. 562) entende que “a negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes”, o que representa projetos distintos para o campo, contrapondo a questão agrária e o capitalismo agrário (FERNANDES, 2014). Assim, muitos incentivos e políticas favorecem um modelo de agricultura ligada a mecanização, a monocultura e a concentração de terras, em detrimento da agricultura familiar e camponesa, expulsando-os, sob diversas formas, dentre elas a negação de serem educados no lugar onde vivem.

Até o momento a comunidade resiste a intenção de cessação da escola, pois necessita da instituição de ensino e entende que esse espaço é um fator preponderante para a vida e manutenção dos vínculos sociais.

No entanto, não são todas comunidades que logram êxito resistindo as tentativas de fechamento das escolas do campo, como é o caso da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, último caso registrado no município como também no NRE-Foz do Iguaçu. Todavia, antes de adentrarmos nesse caso, se faz necessário contextualizar a situação do transporte escolar no município de São Miguel do Iguaçu, através do levantamento dos recursos destinados a esse atendimento.

4.2 CENÁRIO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU

A política do transporte público escolar no campo deve servir aos estudantes, favorecendo o acesso desses às instituições de ensino. Entretanto, a forma como essa política pública é estruturada pode ocasionar outros impactos à realidade desses estudantes e até às comunidades em que vivem.

Primeiramente, é importante entender o que é e qual a natureza das políticas públicas. De uma forma genérica, entende-se como ações governamentais pelas quais o Estado atua para amenizar questões sociais, conflitos ou estabelecer um projeto. Segundo Secchi (2012), a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente relevante, assim, são problemas públicos quando os agentes políticos o consideram problema, constituindo situações de iniquidade social. No entanto, de acordo com Rocha (2011), a teoria marxista

entende que o organismo estatal, situado no modo de produção capitalista, se configura como um instrumento de classe, atuando em favor dos interesses da classe dominante. Assim, as ações do Estado, enquanto políticas públicas, são executadas não apenas para atender as necessidades de bens e serviços da população, mas, sobretudo, estão relacionadas com interesses de determinados grupos.

No cerne dessas considerações sobre políticas públicas não se pode negar os avanços que alguns grupos sociais conquistaram, como as políticas educacionais para o campo. No entanto, há questionamentos sobre como outras políticas públicas, para essa mesma população, estão estruturadas, que em alguma medida interferem no alcance e sustentação da Educação do Campo. Assim, a forma como está estruturada a oferta do transporte escolar rural tem sido alvo de muitas discussões e controvérsias, pois, enquanto os movimentos sociais e algumas políticas governamentais buscam ampliar as oportunidades para agricultores familiares e camponeses, oportunizando o desenvolvimento do espaço rural, o transporte escolar rural atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos. Iniciativas dessa natureza, em certa maneira, corrobora com o esvaziamento do campo, pois quebra o sentido do campo como espaço de trabalho e de vida.

Nesse sentido, o Parecer do CEE/CEB nº1011/10 observa o volume significativo dos recursos destinados ao transporte escolar, o que contribuiu para a territorialização de uma rede de transporte escolar, especialmente para atender os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O município de São Miguel do Iguaçu apresenta o maior número de alunos atendidos pelo PNATE nos municípios que compõe o NRE-Foz do Iguaçu. Em 2022 foram atendidos pelo programa 1.255 alunos (FNDE, 2022), quase o dobro do município que o precede, conforme Tabela 6 (página 95). Os recursos repassados em 2020 pelo PNATE e PETE ao município totalizaram R\$ 1.482.816,31. No entanto, além dos recursos provenientes desses programas, há também recursos de *royalties* da Itaipu, que ampliam consideravelmente o montante repassado a esse serviço.

Por meio de consultas ao Sistema de Informação Municipal e Transparência Pública foi possível verificar os contratos de prestação de serviços de transporte escolar no município, dos anos de 2017 a 2022. A modalidade de licitação para esses contratos foi o pregão eletrônico, um meio utilizado para buscar fornecedores para

a compra de produtos e serviços que ocorre por meio de disputas entre fornecedores através de lances em uma sessão pública de forma eletrônica. Conforme é possível visualizar na Tabela (12) a seguir, os recursos destinados ao transporte escolar são expressivos. Os lotes/linhas nos contratos se referem as linhas de transporte, com cada uma tendo descrições distintas, como quilometragem e o tipo de veículo requisitado. Para o ano de 2020 os contratos do ano anterior foram prorrogados em seus prazos de vigência.

TABELA 12: Processos administrativos de contratação do transporte escolas no município de São Miguel do Iguazu

Processo Administrativo	Valor Homologado	Nº Empresas Contratadas	Ano de vigência	Lotes/Linhas
Pregão 175/2017	R\$ 4.228.055,50	5	2018	25
Pregão 2/2019	R\$ 3.129.357,06	12	2019	25
	R\$ 2.110.229,87	12	2020	25
Pregão 15/2021	R\$ 3.451.470,00	7	2021	23
Pregão 167/2022	R\$ 5.798.970,64	--	2023	--

FONTE: Sistema de Informação Municipal e Transparência Pública da Prefeitura de São Miguel do Iguazu

Percebe-se um declínio nos valores homologados para contratação do transporte escolar no período de 2019 a 2020. No entanto, não se pode esquecer que esse tipo de licitação se dá por meio do Pregão Eletrônico, como se fosse um leilão invertido, em que o menor lance ganha o contrato. Sendo assim, é inegável que o maior número de empresas disputando promove uma redução dos valores de prestação do serviço, que é calculado a partir da quilometragem que será percorrida em cada rota. Também deve ser considerado o período da pandemia que determinou alterações no funcionamento das escolas. No entanto, por meio de uma consulta ao sistema para verificar a situação dos contratos para o ano de 2023, verificou-se a abertura do Pregão 167/2022, assim, constatou-se um aumento significativo dos valores homologados para esse ano, chegando a R\$ 5.798.970,64, o que evidencia o uso de recursos expressivos com essa política pública.

Por mais que o transporte escolar seja um elemento da estrutura educacional que contribua para o acesso do aluno a escola, é necessário destacar que, em consonância com o Parecer CEE/CEB Nº 01/2018, esse é um recurso acessório e não o principal meio de acesso educacional. Portanto, é grave o uso do transporte de alunos

do campo para a cidade como alternativa à cessação de escolas do campo.

A cessação de escolas do campo, e conseqüentemente o transporte desses alunos para escolas em áreas urbanas, vinculados em sua maioria a processos de nucleação, tem deixado na invisibilidade os sujeitos que vivem no campo, com suas culturas e identidades, pois provoca o afastamento de suas raízes culturais e de sua identidade, além de submeterem esses alunos a um atendimento pedagógico que não considera suas realidades. Esses processos decorrem de condições que extrapolam o âmbito da escola, estão relacionadas com a falta ou ineficiência de políticas públicas voltadas para o campo, para o atendimento dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

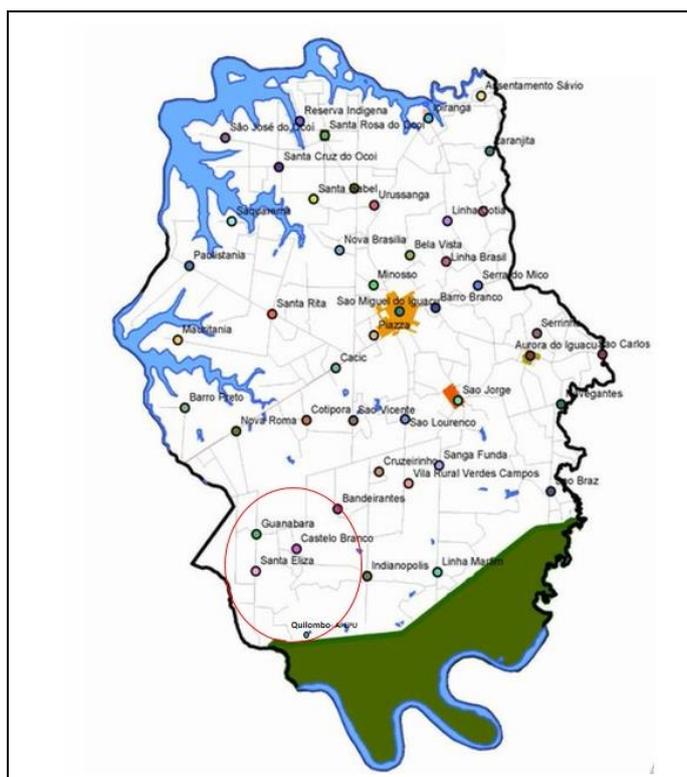
Mazur (2016) aprofunda esse debate, ao argumentar que o fechamento de escolas no campo está relacionado principalmente ao avanço do agronegócio, pois este domina a esfera política (através de políticas de crédito e apoio técnico para linhas específicas) o que dissemina um imaginário do campo como espaço somente da produção. Privilegiando um modelo agrícola de alto desempenho, com a modernização de determinados cultivos que demandam cada vez mais terra e menos pessoas. O que em certa medida limita outras formas de organização e produção que não estejam atreladas a esse modelo agrícola. Por sua vez, pressiona muitas pessoas que não conseguem mais sobreviver nesse espaço, mesmo quando se integram a esse modelo, ocasionando a migração para as cidades em busca de trabalho e também de educação. Ou seja, o esvaziamento do campo não decorre da simples vontade das pessoas se deslocarem para a cidade, atraídas pelas vantagens idealizadas, mas sobretudo foram forçadas a deixarem seu lugar em busca de sobrevivência. A consequência disso é a redução na demanda de educação escolar no campo, o que em certa medida reforça a precarização dos serviços oferecidos aos sujeitos que ainda moram no campo.

Nesse movimento, reforça-se o imaginário que a cidade é o lugar do moderno, com a escola da cidade sendo vista como espaço que oferece mais opções de aprendizagem, que em muitos casos é a única opção. Nesse sentido, se desvaloriza o campo e a sua escola, através da precarização da infraestrutura e dos serviços oferecidos com o argumento que o transporte para as escolas da cidade é a melhor e mais econômica opção.

4.3 PROCESSO DE FECHAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO MONTEIRO LOBATO

A Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato localizava-se na comunidade Guanabara, porção Sudoeste do município de São Miguel do Iguçu, a cerca

FIGURA 4: Comunidades Rurais de São Miguel do Iguçu



FONTE: SEED/Paraná

de 20km da sede do município e atendia alunos de 5 comunidades: Guanabara, Quilombo-Apepu, Castelo Branco, Bandeirantes e Santa Elisa (Figura 4). No ano de 2017, último ano de funcionamento, a escola tinha um total de 26 alunos, distribuídos na Educação Infantil (08 alunos) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (18 alunos). A estrutura da escola era composta por: 04 salas de aula, biblioteca, sala de atendimento pedagógico, laboratório de informática, sala de professores e da direção, além de banheiros adaptados a acessibilidade e quadra não coberta (PARANÁ, 2019).

Nos relatos os sujeitos enaltecem a participação e o envolvimento das famílias no cuidado com a escola, formando um ambiente com boa relação pessoal, com ações de colaboração na manutenção e preservação da instituição, indicando a importância da escola como elemento para a vida da comunidade. Conforme os relatos dos entrevistados A e B.

“A gente vendia rifa, a gente fazia pizza, as vezes a gente fazia até bingo, ...tudo pra ajudar. Ai precisava de dar uma faxina na escola né, só a zeladora não dava conta, a gente sempre foi disposta a fazer, ...pinta a parede. Não tinha porque [fechar a escola], por isso todo mundo ficou

revoltado, ainda foi bem no ano que foi reformado a escola que aconteceu [o fechamento].”

“Nossa escola era linda, linda, linda, ...oia que nós trabalhamos fazendo pizza, meu Deus como nós fizemos pizza adoidado, pra vender, pra mode arrecadar dinheiro pra não ficar só dependendo da prefeitura. ...Mão de obra de reforma, nós que fazia a limpeza, nós fazia de tudo para manter a escola. ...Não valeu de nada, nossa é muito [triste]...porque meu filho mesmo na época, fecho o ano, no outro ano ele já ia pra cidade, mas não por isso ...por que eu penso nas outras criancinhas né, tem a minha netinha também que agora tá estudando”.

É possível identificar o princípio comunitário através dos vínculos de cooperação e solidariedade. Nesse sentido, Martins (2020) defende a dimensão comunitária que a escola do campo também representa, como um espaço onde as pessoas podem se reunir para debater as questões vinculadas a vida da comunidade. Ou seja, a escola do campo não só se apresenta como uma instituição educativa, mas também como um elemento da vida comunitária, acentuando elementos de coletividade, laços de solidariedade e participação, tornando-se um espaço singular para a coexistência entre educação e comunidade.

No entanto, fica evidente nos relatos a frustração diante do fechamento da escola, pois se perde toda uma história construída, com empenho e sacrifício, para mantê-la funcionando. Nesse aspecto, o fechamento da escola fragiliza os vínculos sociais e a própria identidade da comunidade. De acordo com o relato do Entrevistado F, a rotina da escola trazia uma vitalidade, um vigor para a comunidade com o movimento diário dos alunos, o que se alterou com o fechamento da escola.

“A comunidade praticamente morreu, porque querendo ou não esse vai e vem de aluno, chegando e saindo dava assim um ânimo para a comunidade, tinha uma vida na comunidade, hoje não tem, é tudo vazio”.

Peripolli e Zoia (2011) destacam que pequenas comunidades rurais tendem a se decompor com o fechamento da escola, pois estas funcionam também como referência para organização social, política e cultural, operando como outras expressões coletivas.

a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/“bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer [...]diante do fechamento da escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 196)

A Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato, de acordo com os documentos pesquisados, foi criada pelo Decreto Municipal nº 027/1971 e cessada pelo Decreto Municipal nº 034/2018 de 06 de fevereiro de 2018, após solicitação feita pela Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Iguazu à Secretaria de Educação Estadual. O NRE de Foz do Iguazu instituiu uma Comissão de Verificação Complementar pelo Ato Administrativo nº 151/18, de 10/05/18, para averiguar a situação da escola e emitiu laudo técnico em 17/05/18 para fins de cessação definitiva. A Coordenação da Educação do Campo, Indígena e Cigana, através do Parecer nº 59/18 Dedi/CECIC/Seed de 23/10/18, como também o Departamento da Diversidade/Seed, pelo Parecer nº 59/18, manifestaram-se favoráveis à cessação definitiva das atividades da escola. Assim, as justificativas apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Iguazu para cessação, expostas no Parecer CEE/CEIF Nº 21/19 de 19 de fevereiro de 2019, se pautaram no reduzido número de alunos e na dificuldade em cumprir a lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial dos profissionais do magistério da Educação Básica, pois a mantenedora alegou que o número de alunos da escola equivalia a uma sala de aula, o que gerava um entrave para efetivar os trinta e três por cento (33%) de hora atividade dos professores. As reuniões com a comunidade ocorreram no mês de março de 2018, de acordo com o Parecer CEE/CEIF Nº 21/19, na qual “os pais foram concordando” com a cessação da escola. Desse modo, foram organizadas as matrículas e transferências dos alunos para outras escolas com a readequação do transporte escolar. Nesse parecer é destacado algumas exigências feitas pelos pais: como a escolha da escola e do turno para qual fossem transferidas as crianças, também a disponibilização de vagas na escola de contra turno CITEL (Centro Integrado de Educação e Trabalho e Lazer) para atendimento em tempo integral.

Quando se analisa os documentos, resoluções e pareceres, o que se observa, nitidamente, é a justificativa de cunho econômico para a decisão de fechamento da escola, como já discutido por Farias (2013), Mazur (2016), Ferreira e Brandão (2017), Reichenbach (2019), Schmitz (2015), entre outros. Ou seja, uma decisão que também é política pois desconsidera questões pedagógicas, sociais e de direito dessa população. O que torna esse processo enigmático é que os documentos e explicações, tanto da Secretaria Municipal de Educação como do NRE de Foz do Iguaçu, não relatam qualquer oposição da comunidade, levando inclusive a pressuposição da aceitação incondicional. Para que esse processo fique mais perceptível será utilizado relatos dos sujeitos da comunidade que vivenciaram e participaram desse processo.

Nos relatos das entrevistas os sujeitos se contrapõem a concordância de cessação da escola do campo pela comunidade, alegando que não houve um processo aberto de discussão, conforme relata o Entrevistado E,

“Quando eles comunicaram [o fechamento da escola] já tava tudo esquematizado, já tava tudo pronto, só comunicaram, ...as mães tinham sido chamadas numa reunião e nessa reunião veio duas pessoas lá da cidade, da Secretaria de Educação, e comunicaram que a escola estava sendo fechada, que seria o último ano, aí a gente começou a se mobilizar mas já tava tudo pronto, só comunicaram, ...por que sempre havia uns murmúrios que ia fechar a escola, mas nunca assim né, chego a esse ponto de fechar mesmo, era aquele zumzum, que era pouco aluno e que não tinha professor, pra vim professor da cidade era difícil, mas que ia fechar mesmo foi só essa vez. Por que já tinham feito outras ameaças, mais assim de reunião, mas tinha tudo parado, mas dessa vez foi...eles vieram somente pra comunicar”.

Ainda o Entrevistado G complementa essa questão com seu relato e também explicita a estratégia utilizada pela mantenedora para conduzir a reunião de forma a não criar empecilho a cessação da escola naquele momento.

“Na verdade o fechamento da escola, até nos foi pego de surpresa na época né, a gente tava reformando a escola e de repente chamou os pais que a escola ia fechar, ai os pais veio pra saber, mas ai quando veio pra saber já estava praticamente fechada né. Não teve mais o que fazer, ...a gente foi

atrás, a gente foi lá em Foz [NRE], na época a gente foi, a gente correu muito atrás, a gente foi até no, como é que chama...quando não consegue na justiça lá, no lugar que não tem mais jeito, no Ministério Público, acho que é Ministério Público que fala, e eles falaram a mesma coisa pra nós, ...quando foi uma sozinha ou quando foi mais gente, que eles [Ministério Público] infelizmente não podiam fazer nada, que ia ver, mas era uma lei que tinha vindo, que ia acontecer o fechamento da escola, ...ai a gente ficou esperando a resposta por algum tempo, depois fomos na prefeitura, o Valdecir Lagos [Secretário de Administração], ele pego e mentiu sabe, eu não posso nem de lembrar do nome desse homem, ele disse: pode ficar tranquila que nós vamos lá, vai ser sexta-feira, ...quem sabe é hoje né, hoje é sexta-feira, quem sabe hoje ele chega aqui. Ai nós esperamos, na esperança mas tava só alugando nós. E a escola já tava fechada”.

“Na época da escola foi assim, eles falo que nós tinha o direito, como eles ia fechar a escola, nós tinha o direito de matricular a criança naquele colégio que nós quisesse, que eles falo na época assim, que a gente achasse melhor, de começo a maioria foi na escola que a gente escolheu, que foi o Pequeno Príncipe em São Miguel”.

De acordo com os relatos, nota-se que a forma como foi abordada e conduzida a reunião com a comunidade encaminhou-se no sentido de comunicar a decisão do fechamento da escola, oferecendo a possibilidade da escolha da escola e do turno para qual fossem transferidas as crianças, mesmo que a opção escolhida pela comunidade fosse uma escola localizada na área central do município e mais distante da comunidade, com isso se acrescentou o argumento da questão da socialização num ambiente com mais crianças da mesma idade. Assim, essas ações e argumentos tinham o intuito de desarticular qualquer forma de objeção e conduzir a aceitação da cessação da escola. Apesar disso, ocorreram manifestações contrárias da comunidade, no entanto os procedimentos burocráticos seguiram seu percurso encerrando as atividades da escola em definitivo, o que evidencia o desrespeito com essa população.

Ferreira e Brandão (2017), argumentam que o princípio democrático da participação comunitária na decisão da cessação das escolas do campo, na maioria das vezes, é desconsiderado. No caso da pesquisa, o que se percebe é uma artimanha para contornar o aspecto legal que exige a manifestação da comunidade, por meio da

alegação da inevitabilidade do processo de fechamento da escola amparado por questões técnicas e financeiras. O parágrafo único do Art. 28 da Lei 12.960/14 exige a manifestação da comunidade e, nesse caso, é perceptível a estratégia para pressionar a comunidade e minar qualquer resistência ao fechamento da escola. O que causa estranheza é a acomodação e inércia das instituições que deveriam zelar pela guarda dos direitos dessa população, bem como o acompanhamento do processo de forma a verificar a veracidade dos fatos e não apenas homologar os trâmites burocráticos, já que, segundo os relatos, membros da comunidade procuraram auxílio e orientação no NRE-Foz do Iguaçu e no Ministério Público para impedir o fechamento da escola. Todavia, o NRE-Foz do Iguaçu alega que os procedimentos de verificação da cessação das atividades da escola seguiram o curso legal com anuência da comunidade. Infelizmente, esses meandros obdutos, que favoreceram o fechamento da escola, escapam da pesquisa e adentram terreno nebuloso. Não obstante, na superfície as justificativas se apoiaram em questões técnicas que compeliram a comunidade a acatar essa situação. Mas não sem objeção e sem cicatrizes, isso se revela nas falas dos entrevistados, mas principalmente, na negativa de alguns membros da comunidade em participar das entrevistas alegando que aquele momento foi doloroso para eles, assim, lembrar essa situação já trazia tristeza.

No aspecto da memória, os sujeitos entrevistados recordam da tentativa de fechamento da escola, ocorrida no ano de 2006, na qual tiveram condições de se organizar e impedir o processo. Nas palavras deles, “tiveram tempo” e, assim, elaboraram um abaixo assinado com 190 assinaturas (Anexo 01). Com tal documento, pressionaram a gestão municipal e conseguiram, naquele momento, assegurar a permanência da escola, conforme relata o Entrevistado F.

“Da outra vez, que meu filho era pequeno e estudava aqui, acho que era 2007 [de fato foi em 2006], quando eles tentaram fechar, a diretora juntou os pais e foi ...vamos fazer qualquer coisa pra não fechar, ai deu tempo de fazer o abaixo assinado, tudo, deu tempo, agora dessa vez não deu, ninguém sabia, foi todo mundo pego de surpresa, pais e alunos”.

Porém, de acordo com os relatos, a condução do processo de fechamento da escola, diferentemente do ocorrido em 2006, foi estruturada de forma a

desencorajar a ação da comunidade. Os gestores municipais contornavam as reivindicações alegando questões técnicas e financeiras, como a falta de professores, afirmando que a cessação já estava definitiva. O que se verifica é que a mantenedora se apoiou nesses argumentos de forma irredutível, postergando qualquer resposta aos questionamentos e desconsiderando a oposição da comunidade. Conforme relata o Entrevistado H.

“A questão deles, que eles falavam pra gente é que não tem professor pra vim pra cá, não tinha professor, não tinha zeladora, agora eu acho que é mais fácil trazer professor do que manda esse tanto de criança pra lá”.

“Já tava tudo pronto, aquela reunião foi feita só pra comunicar, não tinha o que fazer, a diretora que era pra ajudar deveria ter falado: oh tão querendo fechar a escola vamos nos movimentar, não avisou nada, por ela também queria que fechasse, ela falava que estava sobrecarregada que não tinha professor. ...acho que só a diretora sabia, porque se a cozinheira se ela soubesse ela tinha falado, porque assim, ela ficou bem abalada quando fechou, a zeladora também ficou bem triste mas ela estava se aposentando”.

O Entrevistado G relata que a equipe da escola não se dispôs a auxiliar na mobilização da comunidade na tentativa de barrar o fechamento com receio de represália.

“Eu não senti nenhuma força de interesse, não adianta eu falar que senti porque eu acho que todas as mães sentiu o mesmo, porque a gente até comentou na época né, que eles devia ter dado mais um pouco de força pra gente né, por causa das professoras e diretora que era da comunidade vizinha [comunidade de Castelo Branco] devia ter lutado também mais com a gente, mas a questão é que eles falou pra nós, que a gente encontrava com ela, conversava particular com eles, que eles não podiam fazer nada porque eles eram funcionários, que se eles falassem alguma coisa eles eram mandados embora”.

Nesse sentido, a insuficiência do quadro de funcionários promove não só a sobrecarga de trabalho como também extenua o ânimo da equipe de ensino e direção

da escola, além do disparate da retaliação aos funcionários que se opusessem ao fechamento ou contribuíssem com a mobilização da comunidade. Em certa medida evidencia-se o desrespeito e a precarização dos serviços oferecidos à população do campo, seja pela ineficiência na gestão do ensino nas áreas rurais, como também a má intenção no uso do dinheiro público por parte dos gestores, através de ações que privilegiam o uso do transporte escolar, e seus recursos, em detrimento da permanência e manutenção das escolas no campo. Como já discutido anteriormente, a questão da fragilização da educação para a população do campo se atrela a outros aspectos que culminam na negação do campo enquanto espaço de vida. De acordo com Santos (2020), o histórico processo de precarização das condições da educação, como também de trabalho e de vida no campo conduzem ao esvaziamento do campo. O que, conseqüentemente, reduz a demanda por educação e serve como justificativa para a inviabilidade econômica de manutenção da escola no campo, desse modo a cessação da escola e o transporte escolar são alçados como propostas viáveis.

Nesse contexto, o Entrevistado H relata que no encontro na sede da prefeitura foi utilizada a justificativa da viabilidade econômica do transporte escolar em detrimento a permanência das atividades da escola e, ainda, a alegação da adequação dos ônibus para atender essa nova situação, o que, segundo o relato, até aquele momento não atendia às expectativas. E acrescenta as dificuldades, desconfortos e tempo gasto no trajeto que as crianças passam para se deslocar até as escolas.

“Na época, até a gente questionou o ônibus né, ah como é que essas crianças tão pequenininhas vão pra cidade, ai eles falou: vai ter cinto de segurança no ônibus né, vai ser tudo bem tranquilo, depois a gente foi vendo que também não foi tudo isso que eles falou, ainda não está sendo tudo isso que eles falo pra nós. Na época eles falo pra gente que era mais barato o ônibus levar do que manter a escola aqui aberta”.

A criança tem que acordar 5 horas pra ficar pronta pra sair 6: 20, 6:30, por que o ônibus vem, até que passa aqui é esse horário, você vai levantar a criança bem mais cedo pra ela se despertar né, o meu piá que tem 9 anos, ele tem recurso [aula no contra turno] uma vez na semana, que nem hoje mesmo, ele foi o dia inteiro, foi de manhã e só volta 6:30 da tarde, então pra ele esse dia de recurso é ...pra levantar cedo é terrível né, enfim, mas tem

quantos outros que levanta esse horário, sabendo que aqui podia levantar 10 pras 7 da manhã, pra vim pra escola aqui, quando estudava aqui, se fosse de manhã. De tarde não tem horário pro ônibus passar aqui, num dia ele passa 12: 40, no outro 12:50, 12:35, é que ele vem passando pelas comunidades, é assim que funciona agora né, aí um ônibus vai pra lá ...outro vai pra, é tanto ônibus que eles penso no econômico que não adiantou muita coisa”

Nota-se que o sujeito entrevistado questiona o argumento da viabilidade econômica, pois percebe o aumento na quantidade de ônibus circulando, de acordo com os relatos. Na época de funcionamento da escola havia 1 ônibus atendendo os alunos da instituição e, atualmente, são 4 ônibus atendendo as comunidades com linhas distintas para o deslocamento até as escolas.

Essa situação, do transporte escolar e as implicações que isso pode acarretar aos jovens que tem que percorrer extensos trajetos até a escola, situada em muitos casos na área central dos municípios, também é discutido por outros autores, dentre eles destacamos o trabalho de Schmitz (2015).

Quando o educando passa a frequentar uma escola da zona urbana, ele tem como primeiro desafio, o transporte. Muitas vezes ele sai da frente da escola ou de locais muito próximos e precisa se deslocar dez, vinte, trinta quilômetros, sabe-se lá quantos mais, para chegar até essa escola. Isso é muito tempo dentro de um ônibus, que bem se sabe quase nunca é bem conservado, nem oferece a segurança necessária. Os usuários desse meio de transporte precário são desde crianças a partir dos cinco anos de idade até jovens de dezessete, dezoito anos. A distância é algo que maltrata as crianças que muitas vezes dormem nos bancos dos ônibus, sentem fome por saírem cedo de casa e retornarem tarde; os jovens muitas vezes ficam desmotivados e chegam a desistir de estudar (SCHMITZ, 2015, p. 158).

O Entrevistado F corrobora essa situação de dificuldade e desconforto pelas quais passam os alunos durante o deslocamento do transporte escolar, principalmente até a comunidade Quilombola que é a mais distante, como também a fadiga a que são submetidas as crianças devido ao trajeto em estradas com condições precárias.

“O ônibus chega aqui tarde, lá nos quilombolas é quase 7 horas da noite que ele chega, então pensa ...a criança sai de casa meio dia e meia, tem vez que sai meio dia, pra chegar quase 7 horas da noite, [...] e são muito

pequeninhos, é uma faixa etária que pra eles não é fácil fazer todo esse trajeto todo dia, porque é um trajeto longo, estradas em péssimas condições, a sujeira é imensa, [...] do quilombola até aqui são 12 km, daqui até a cidade dá 26 km, então faz a conta, olha a distância que essas crianças tem que andar, a comunidade dos quilombolas é a mais distante”.

“[ônibus] ele passa na minha casa meio dia, anda por tudo lá pra baixo [comunidade quilombola] ai volta aqui na vila de novo, hoje ele passa um pouquinho mais cedo, ele veio meio dia e quarenta, mas sempre é meio dia e quarenta e cinco, meio dia e cinquenta, sai daqui e vai na BR e lá ele passa na Ranieri, que é a escola da Cacique [Escola Municipal], ai ele vai pra São Miguel, dá 26 km a mais, esse é o trajeto que essas crianças fazem todos os dias, [...] meu filho não tem nem 4 aninhos, então você pensa ele andar tudo isso aí, aí pra ele não andar muito, minha mãe mora aqui, ele pega o ônibus lá em casa aí ele desce aqui e fica na casa da minha mãe, na hora que o ônibus volta ele pega de novo, pra não ficar andando tudo isso aí, aí chega na escola cansado”.

Nesse contexto, os relatos evidenciam o descontentamento e sentimento de descaso com a forma que está estruturando o transporte escolar devido ao fechamento da escola, submetendo as crianças, algumas com menos de 4 anos, como foi relatado, a trajetos longos em estradas com condições precárias para chegar até as escolas. De acordo com alguns relatos, na época de chuva é comum o ônibus atolar, ocasionando o não comparecimento dos alunos na escola. Ainda, algumas mães relataram a necessidade de adquirir mais peças de uniforme devido a sujeira e poeira que seus filhos enfrentam diariamente no deslocamento até a escola.

É inegável que essa situação a que são submetidas as crianças é inapropriada, como também desrespeita o Art. 3º da Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28/04/2008, que estabelece a prioridade da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento, o que excepcionalmente poderia ocorrer desde que o deslocamento seja intracampo. Essa situação também feriu o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990) no seu Inciso V do Art. 53, que assegura o acesso à escola pública próxima a residência garantindo vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Nesse sentido, é válido discutir que a promulgação de um conjunto de instrumentos legais não garante a permanência de escolas *do* e *no* campo (MAZUR, 2016), pois os casos e tentativas de fechamento das escolas continuam. No entanto, não se pode negar a importância e o avanço político e pedagógico que esses arcabouços legais representam. Todavia, é necessário enfatizar que todo esse conjunto de leis que ampara a Educação do Campo e as escolas do campo são resultantes de muitas lutas, de movimentos sociais e espaços conquistados coletivamente, num contexto de uma sociedade marcada pela contradição, sobretudo na construção de políticas públicas dentro do modo de produção capitalista, que exclui e amplia a desigualdade e que também é expressa na relação campo e cidade (CALDART, 2012).

Portanto, a questão do fechamento de escolas no campo abrange condicionantes e consequências para além da escola, pois nega o direito a uma educação no local em que se vive, como também não favorece políticas públicas que possibilitem uma educação contextualizada, obstruindo o desenvolvimento dessa população, o que reforça a desigualdade e a pobreza. A escola no campo não se reduz ao sistema escolar, havendo um caráter social mais abrangente, com diferentes papéis e ações que em alguns casos se traduzem no atendimento de demandas que extrapolam a sua atribuição primeira, o ensino. Segundo Martins (2020), as escolas do campo também são espaços para se discutir questões de relevância da comunidade local, de organização coletiva. A própria existência da escola materializa a perspectiva do campo como lugar de vida, com os sujeitos construindo uma realidade particular, mesmo diante dos desafios que se impõe como a lógica perversa de desertificação rural promovida pelo modelo de agronegócio.

Portanto, o fechamento das escolas no campo está relacionado a um contexto mais amplo e complexo do que o sistema de ensino, articulando-se com a fragilização de outros serviços de caráter público que comprometem a existência e continuidade dessas populações. Nesse sentido, o Entrevistado E relata que houve a intenção de cessar outro serviço público que atende a comunidade, no caso o posto de saúde, pois este se encontrava numa edificação inapropriada e em condições sucateadas. No entanto, alguns membros da comunidade se articularam com os agentes do setor de saúde e um representante político, conseguindo barrar esse processo. Posteriormente o posto de saúde foi transferido para a edificação da escola Monteiro Lobato, fechada a cerca de 2 anos naquele momento. Ainda, a fala desse membro da comunidade evidencia a participação e o envolvimento das pessoas na limpeza do espaço

após as “reformas”, o que reforça o princípio comunitário, pois também a possibilidade de fechamento do posto de saúde seria mais uma fratura para a vida da comunidade.

“Na época até o nosso posto [saúde] foi, houve boatos que iam fechar também, daí a gente se alertou, vamos pra cima dos caras, não podemos perder não. A gente foi atrás. O posto era pequeno, não tinha banheiro adequado para os pacientes. Ai como esse prédio estava vazio [a edificação da escola], colocaram pra cá. ...A escola ficou uns 2 anos fechada, dizem que tinha gente querendo invadir a escola pra morar aqui dentro, e daí foi aonde chegou esse boato na prefeitura, daí que eles acharam melhor tirar de lá [o posto] e colocar pra aqui. ...Na verdade, teve um diretor de saúde que teve um olhar diferente, ele veio aqui um dia e falou assim: e essa escola aí? Ele teve um olhar diferente, aí passou pra um vereador e assim foi indo, aí eles reformaram entre aspas, passaram uma tinta, fizeram uma divisória, ...a gente veio ajudar a lavar, lavamos tudo, o dia inteiro lavando isso aqui”.

Percebe-se que, na medida que a comunidade se articulou com forças políticas da região, conseguiu impedir o fechamento do posto de saúde, um jogo de forças e relações de poder que demandam mobilizações e convergências com um intuito comum, no caso o não fechamento da unidade de saúde, o que, lamentavelmente, não ocorreu em relação a escola.

Por isso, é necessário salientar a importância da organização coletiva e a construção de parcerias entre movimentos sociais, instituições públicas e ONG's frente aos desafios, disputas e relações de poder que se impõe, que fragilizam os serviços públicos oferecidos às populações do campo. Sem a escola e sem políticas públicas para o território rural de forma efetiva, o que ocorre é a negação do campo como espaço de vida. Nesse sentido, sair do campo é uma imposição e não uma opção. Frente a isso, é prescindível a organização dos sujeitos do campo, disputando espaços na esfera das políticas públicas, objetivando atender suas necessidades, expectativas e modo de vida. Devem seguir lutando por políticas educacionais que estejam atreladas a outras políticas públicas, para assim efetivar os direitos estabelecidos e possibilitar melhores expectativas de vida para que essa população queira e possa permanecer no campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a 'bancada ruralista' aceitasse, quieta e concordante, a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadores e educadoras [...] cumprir dentro e fora das escolas.(FREIRE, P. 1996 p 99)

O percurso deste trabalho se iniciou com a discussão da relação urbano-rural, construída ao longo de um processo histórico, e o aspecto da ruralidade, com o intuito de refletir sobre a complexidade e heterogeneidade do rural, agregando relações e processos sociais como também as disputas de poder entre projetos e visões de mundo. Dando prosseguimento, é delineada a trajetória da educação brasileira, que a partir do século XX, configura-se uma educação escolar numa visão do padrão urbano-industrial como símbolo de civilização e modernidade, enquanto os espaços rurais padeciam de carências estruturais e de serviços. Dessa maneira, é perceptível as lacunas das políticas educacionais para o campo, através de um modelo de educação escolar mais elementar, com poucos recursos e alheia às complexidades sociais e agrárias, o que se convencionou chamar de Educação Rural. Apesar disso, os sujeitos que compõe essa realidade empenharam-se num processo de contraposição a tais características, construindo uma perspectiva educacional emancipatória, considerando as necessidades sociais, a cultura e os modos de viver dos trabalhadores do campo.

Nesse cenário de disputas na esfera do Estado, enquanto poder público, e do território, ocorre o embate de duas lógicas e projetos de campo como também de projetos educativos distintos, uma ligada a agricultura capitalista que se caracteriza na atualidade pelo modelo de agronegócio e a outra ligada a agricultura familiar e camponesa associada aos movimentos sociais. São paradigmas que tratam dos problemas e potencialidades com posturas opostas, contribuindo para distintas leituras e ações sobre o campo brasileiro. No entanto, a hegemonia do agronegócio busca cercear outros modelos de desenvolvimento, induzindo concepções que se materializam no território e defendem e/ou impõe diferentes intenções que influenciam na elaboração de políticas públicas ou até na ausência destas.

Assim, a partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo, na negociação de políticas educacionais, se produziu a Educação do Campo, uma nova concepção de educação que incluiu as visões de mundo dos trabalhadores do campo, suas lutas, concepções de natureza e de sociedade, de trabalho e organização social, compreendendo as especificidades do mundo rural e propondo uma escola vinculada a esse projeto de emancipação do campo e da sociedade. Dessa maneira, a luta pela Educação do Campo se constitui também na luta pela escola *do* e *no* campo, próxima das comunidades e inserida no contexto local das populações que atende. Portanto, a permanência da escola no campo é compreendida como parte de um projeto de educação da classe trabalhadora, para assim construir práticas educativas que se contraponham às concepções hegemônicas de escola e de educação orientadas pelo capital.

Nesse sentido, barrar o fechamento de escolas do campo é importante, mas não significa romper com a Educação Rural. Para isso a escola do campo precisa estar vinculada a um projeto de emancipação do campo e de sociedade diferenciado do que está vigente. Deste modo, mesmo que em alguns casos tais elementos ainda não foram apropriados, é no movimento e nas articulações que serão construídos, ou seja, resultantes do caminho de luta. Para isso, a escola no campo precisa existir. Porém, mesmo com uma legislação que regulamenta a cessação de escolas, atribuindo a exigência da manifestação da comunidade atingida, é nítida a contradição desse processo, com a preferência na oferta do transporte escolar em detrimento a manutenção das escolas públicas no campo.

Na consulta bibliográfica sobre o tema e no caso estudado, é evidenciado que a decisão pelo fechamento das escolas no campo se pauta por questões exclusivamente econômicas, mas que não escapam de serem também opções políticas, justificada pela inviabilidade financeira diante de um número baixo de matrículas, o que indica uma visão reducionista do problema por considerar apenas questões da infraestrutura da rede de ensino. Isso demonstra a prevalência de uma lógica administrativa ao invés de uma lógica educacional, social e territorial que possa contemplar propostas que proporcionem a rearticulação das escolas intracampo, diante desse cenário de baixa densidade populacional, recriando formas pedagógicas e readequando as estruturas, tanto de escolas no campo quanto as rotas de ônibus, para assim atender, além da demanda do Ensino Fundamental, o Médio e a formação profissional. E, não menos importante, é preciso considerar o campo como espaço de

vida, logo um espaço propício a educação, com suas necessidades, capacidades e potencialidades.

No percurso da pesquisa é constatada a situação de um jogo de forças, em que, por um lado, o poder público local pressiona para a cessação e estabelece o transporte escolar como única alternativa, o que de fato se efetivou; e, por outro lado, a comunidade se mobilizando para manter a escola no campo. No entanto é necessário compreender como o processo se realizou. Mesmo com a prefeitura estabelecendo um esforço de convencimento da comunidade, apesar da sua resistência, é válido destacar a ausência de apoio por parte de representantes políticos, que poderiam atuar em conjunto com a comunidade, como também a não articulação da comunidade com movimentos sociais e organizações a fim de que se garanta o direito ao acesso à educação próximo de casa, bem como a efetiva consulta à comunidade diante da intenção de fechamento de escolas do campo.

A partir dessas considerações, torna-se oportuno retomar as perguntas que foram elaboradas no início desta pesquisa.

Primeira: Em quais condições se encontram as escolas do campo, em relação a quantidade, números de alunos atendidos e se há tentativas de fechamento dessas escolas nos municípios que integram o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - PR? Percebemos, primeiramente, uma divergência entre os dados do Censo Escolar e os registros da Secretaria Estadual de Educação, que ocorre por uma questão metodológica do Censo, pois este considera simplesmente a localização da escola em área urbana ou rural, enquanto a Secretaria se pauta pelo perfil do público atendido para o critério da identificação *do campo*, mesmo que a escola se localize numa área considerada urbana como os distritos ou até a própria sede dos municípios. Assim, de acordo com os dados do NRE-Foz do Iguaçu há o registro de 28 escolas que se localizam no campo e/ou recebem a denominação do campo, enquanto, o Censo Escolar (2020) registra a presença de 17 escolas localizadas nas áreas rurais nos municípios que integram esse NRE.

Com a pesquisa, é constatado a variação entre o número de escolas do campo entre os municípios, como a própria localização dessas escolas, conforme retratado na Tabela 5. De acordo com os dados do NRE-Foz do Iguaçu, dos 9 municípios, apenas 2 não possuem escolas do campo (Itaipulândia e Santa Terezinha de Itaipu), os

demais municípios variam significativamente a quantidade de escolas do campo, oscilando de 1 a 10 escolas. Missal é o único município em que todas as escolas do campo se localizam na área rural. Desse modo, percebemos uma condição comum, a existência de escolas do campo fora do campo, com exceção do município de Missal, o que reforça o entendimento da predominância do transporte escolar em detrimento da manutenção das escolas no campo.

Assim, a maioria das escolas do campo no NRE são da rede estadual, totalizando 15 escolas, enquanto nas redes municipais totalizam 13. No entanto, a maior parte das escolas do campo na rede estadual se localizam em áreas consideradas urbanas, sendo 9 escolas distribuídas em 5 municípios; já nas áreas rurais se encontram 6 escolas do campo da rede estadual, porém, estão restritas a dois municípios (Missal e São Miguel do Iguaçu). O detalhe é que o município de Missal concentra 5 dessas escolas estaduais localizadas nas áreas rurais, o que também se repete no caso da rede municipal, o que em certa medida destoa dos demais municípios e se constitui como uma exceção, pois todas as escolas do campo desse município estão localizadas na área rural. Ainda, conforme o levantamento da pesquisa, houve a intenção de cessar as atividades de duas escolas do campo nesse município - Escolas Estaduais do Campo Santos Dumont e Aurélio Piloto - tendo como justificativa o reduzido número de matrícula. Nesse contexto, outra tentativa de cessação de escola do campo ocorreu em São Miguel do Iguaçu, com a Escola Municipal do Campo Teodoro A. Bortoluzzi, com a mesma justificativa. Diante desse cenário, essas três escolas do campo são as que apresentam maior risco de cessarem futuramente, pois o reduzido número de matrícula é justificativa que as mantenedoras se valem para implementar esse processo.

Em relação ao número de matrículas nas escolas do campo, há uma ampla variação entre os municípios. Com o registro de 48 matrículas na única escola do campo em Foz do Iguaçu, até o registro de 1.979 matrículas distribuídas em 10 escolas do campo no município de São Miguel do Iguaçu. No entanto, a realidade desse município é bem particular, pois este possui uma escola identificada como *do campo* localizada na área central do município, o Colégio Estadual do Campo Castelo Branco com 867 alunos matriculados, um caso típico de nuclearização de escola. Todavia, é uma escola identificada como do campo na área central do município.

Assim, não se pode negar que essa quantidade de escolas do campo, tanto da rede estadual quanto municipal, expõe um cenário de baixa oferta de ensino nas

áreas rurais, principalmente do Ensino Médio, o que corrobora a hipótese levantada na pesquisa. Como a oferta deste nível de ensino é reduzida nas áreas rurais, predomina o transporte dos jovens para escolas localizadas nas áreas urbanas, até mesmo para escolas que recebam a denominação *do campo*, mas que não estão inseridas na concepção da Educação do Campo, como demonstra a matriz curricular adotada, a qual não destoa das demais escolas urbanas.

A questão da identificação dessas escolas como *do campo* se pauta pelo perfil do público atendido. No entanto, o movimento da Educação do Campo entende que a identidade *do campo* é dada pelo vínculo da escola com as questões da comunidade, com os sujeitos do campo. Assim, a própria concepção de comunidade está em referência, através do princípio comunitário, da relação entre famílias, dos vínculos de cooperação e solidariedade, com a escola funcionando também como uma expressão coletiva. Portanto, as escolas do campo ainda são espaços em disputa, pois elementos e concepções da Educação do Campo não foram assumidos ou reconhecidos, logo, precisam ser construídos. Nesse sentido, a escola do campo está em movimento, num percurso de construção de sua prática pedagógica e da sua própria identidade (MARTINS, 2020).

Segunda questão: Como a política do transporte escolar influencia o processo de nucleação e fechamento de escolas no campo? É certo que o transporte escolar é um elemento da infraestrutura educacional, uma política pública que garante o acesso do aluno à escola. No Estado do Paraná, os municípios têm o compromisso de, além de transportarem os alunos da sua rede, transportarem também os alunos da rede estadual com o Governo do Estado transferindo recursos financeiros para o custeio desse transporte. No entanto, com a baixa oferta de ensino nas áreas rurais, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, o transporte escolar tornou-se a fundamental estratégia para o atendimento dos estudantes oriundos do campo. O que é evidenciado no próprio caso pesquisado, com o transporte escolar como uma opção econômica diante da alegação da inviabilidade financeira de manutenção das escolas próximo das comunidades, o que fere os direitos dessa população. Portanto, reitera-se o argumento exposto no Parecer CEE/CEB Nº 01/2018, de que é grave o uso do transporte de alunos do campo para a cidade como alternativa à cessação de escolas do campo, visto que o transporte escolar deve ser um recurso acessório e não recurso principal de acesso educacional.

Nesse sentido, a forma como está estruturado o transporte escolar, privilegiando os deslocamentos de alunos do campo para as áreas urbanas, se contrapõe as especificidades da Educação do Campo e solapa qualquer possibilidade para a constituição de uma escola que esteja vinculada com as questões da comunidade. Evidencia-se, portanto, o descaso para com essa população e qualquer projeto de desenvolvimento rural que não esteja atrelado ao modelo de agronegócio, pois este pressiona pequenos agricultores a se deslocarem para outros espaços, impondo desequilíbrios e esterilizando outros valores socioambientais que possam atribuir múltiplos usos e finalidades para o espaço rural. Isso reforça o esvaziamento do meio rural e, conseqüentemente, induz ao fechamento de mais escolas no campo. A existência ou não de escolas no campo expressa o domínio sobre o território, evidencia a disputa e a contradição entre dois modelos de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Em conjunto, o transporte escolar, enquanto política pública, é influenciado por concepções neoliberais que promovem a noção de um estado mínimo, inclusive para os serviços sociais, entre eles a educação. Assim, os gestores públicos, por meio de uma lógica administrativa e economicista, estruturam as políticas públicas com o intuito de conter gastos, o que resulta no fechamento de escolas no campo e a ampliação do transporte escolar, mesmo que contraditoriamente o gasto com o deslocamento aumente.

Portanto, a oferta do transporte escolar, conduzindo os alunos para as áreas urbanas, resulta de decisões políticas e provoca impactos no espaço rural, pois está vinculado a processos de nucleação ou cessação das escolas no campo, fragilizando comunidades e impondo uma lógica que não reconhece e nem valoriza o campo e nem os seus sujeitos, suas especificidades, seus conhecimentos tradicionais e suas formas de organização e de trabalho.

Terceira questão: Como ocorreu o processo de fechamento da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato em São Miguel do Iguaçu? No percurso da pesquisa é constatado que o fechamento de escolas do campo não pode ser tratado como algo simples, sendo mais complexo do que aparentemente é percebido, pois se vincula a uma problemática que encobre a perversidade de um sistema que exclui uma fração da classe trabalhadora, os sujeitos do campo, e que privilegia a noção da terra como mercadoria e que pouco se interessa pelo espaço rural enquanto lugar de vida e de trabalho. O fechamento das escolas do campo perpassa aspectos que estão além do

âmbito da escola, vinculando-se à insuficiência de políticas públicas voltadas para quem vive e trabalha no campo. Conforme a hipótese levantada na pesquisa, atrela-se a interesses obductos, como também a um projeto de educação massificador, individualista, alienante e alienado, distante do seu contexto, “bancária” como diria Paulo Freire.

Dessa forma, o fechamento da Escola do Campo Monteiro Lobato se insere nesse cenário, a partir da justificativa do pouco número de alunos e da inviabilidade financeira em manter a escola atendendo as comunidades, sendo o uso do transporte escolar, com o deslocamento dos alunos para outra escola na área urbana, uma alternativa mais econômica. A mantenedora alegou, também, a dificuldade em cumprir a lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial dos profissionais do magistério da Educação Básica, pois o número de alunos da escola equivalia a uma sala de aula, o que acarretava a incapacidade de manter um quadro de funcionários suficientes na escola.

Assim, a forma como ocorreu a cessação da escola revela um jogo de forças e relações de poder. A lei 12.960/2014, exige que seja considerada a manifestação da comunidade para a cessação das atividades de escolas do campo. No entanto, a mantenedora realizou uma reunião com a comunidade, que de acordo com os relatos ocorreu no sentido de comunicar a decisão de fechamento da escola e que os alunos seriam direcionados a outra escola na área central do município. Ou seja, não houve um processo de discussão com a comunidade sobre o fechamento da escola e o significado que isso teria. A forma como foi conduzida a reunião tinha o intuito de desarticular qualquer forma de objeção e conduzir a aceitação da cessação da escola, por meio de estratégias, seja de convencimento ou de uma forma imperativa através da impossibilidade de permanência da escola. Apesar disso, ocorreram manifestações contrárias, com membros da comunidade procurando auxílio e orientação junto ao Ministério Público e ao NRE-Foz do Iguaçu. No entanto, de acordo com os relatos, essas instituições alegavam que os procedimentos de verificação da cessação das atividades da escola seguiam o curso legal, assim, os procedimentos burocráticos mantiveram seu percurso encerrando as atividades na escola em definitivo. Esses meandros obductos, que favoreceram o fechamento da escola, escapam da pesquisa e adentram terreno nebuloso. No entanto, as justificativas se apoiaram em questões técnicas que compeliram a comunidade a acatar essa situação, mas não sem objeção, resistência e cicatrizes.

Essa situação demonstra uma relação de poder entre a gestão municipal, determinada a cessar a escola, e a comunidade, na tentativa de impedir esse processo.

Um de jogo de forças que se mostrou demasiadamente desequilibrado. Frente a isso, teria sido importante articular mobilizações com outros agentes, sejam representantes políticos, organizações coletivas e movimentos sociais, o que, lamentavelmente, não ocorreu. Os embates e disputas diante da tentativa de fechamento das escolas do campo sempre ocorrerão porque se vinculam a interesses e objetivos distintos, como também respondem a lógicas opostas.

No entanto, é necessário observar a existência de um conjunto de instrumentos legais relacionados a Educação do Campo que também regulamentam a cessação das escolas do campo, o que revela uma contradição e distorção, pois no caso pesquisado a lei não causou empecilho. Tanto que o CEE/PR, em setembro de 2018 por meio do Parecer Normativo Nº 01/2018, ratificou as normas para a cessação de escolas do campo devido as várias solicitações de fechamento de instituições de ensino que já não apresentavam qualquer atividade educacional. Estes elementos mostram que a estratégia dos gestores era cessar temporariamente as atividades das escolas para que posteriormente fosse decretado o fechamento definitivo, o que expressa uma forma de driblar a lei que regula a cessação das escolas do campo e desarticular as comunidades que resistissem.

Esse novo parecer (CEE/PR Nº 01/2018) normatiza a necessidade de manifestação prévia do CEE/PR, não só nos casos de cessação definitiva das atividades escolares, como também na cessação gradual, que se caracteriza como fechamento ou, ainda, com a não oferta de turmas. Além de descrever a documentação necessária que a entidade mantenedora deve apresentar para solicitar a cessação - como a apresentação de justificativa contendo informações do número de alunos dos últimos dez anos; relação do corpo docente e demais servidores com informação de suas residências; mapa do território da escola em questão com a distância em relação as demais escolas públicas; número de estudantes residentes e/ou oriundos do campo, de cada escola relacionada no mapa; informações da estrutura física da escola em questão - também é exigido um diagnóstico do impacto da cessação, que deve considerar os aspectos educacionais, demográficos, socioculturais e econômicos, elaborado pela Secretaria da Educação Estadual ou Municipal. Por último, mas não menos importante, a manifestação da comunidade escolar expressa em Ata decorrente de assembleia convocada mediante Edital, com antecedência mínima de 15 dias da data da reunião, com as seguintes informações: data de realização da reunião, relação anexa de participantes e suas

representações, os coordenadores da Assembleia, assuntos levantados pela coordenação e pelos participantes, decisão tomada e a proporção ou número de votos dos participantes diante das propostas apresentadas.

Toda essa normatização se empenha para efetivar o cumprimento das deliberações anteriores e resguardar os direitos dos povos do campo, com o objetivo de superar a lacuna entre o aspecto legal e a realidade concreta. Todavia, é necessário enfatizar que todo esse conjunto de leis que ampara a Educação do Campo e as escolas do campo são construções que respondem a aspectos que se apresentam ao longo do movimento da história, resultantes de muitas lutas e contradições que marcam a sociedade brasileira, sobretudo na constituição de políticas públicas.

Assim, defender a escola pública no campo denota assumir o espaço rural, em suas fragilidades e potencialidades, como resultante de concepções, necessidades, estruturas e relações entre sujeitos, que legitimamente lutam pela garantia e efetivação dos seus direitos e, fundamentalmente, por sua existência. Por isso, é extremamente importante que os sujeitos do campo se organizem, disputando espaços na esfera das políticas públicas, em vista de suas necessidades e interesses, pois os processos emancipatórios são construídos pelos próprios sujeitos da ação, coletivamente e com perspectivas sociais.

Nesse sentido, entendemos, que a escola do campo e a luta pela efetivação da Educação do Campo, expressa a resistência dos sujeitos que se contrapõe a uma lógica que demanda mais terra e menos gente, num contexto impregnado pelas práticas e ideologias atreladas ao modelo de agronegócio. Superar essa realidade não é algo simples e fácil, as condições não estão dadas e precisam ser construídas, para tanto, a valorização dos espaços rurais, da identidade dos povos que neles vivem é central e indispensável, o que está em conformidade com a concepção da escola do campo.

Ademais, é necessário que as políticas estejam atreladas a um projeto de campo e de país, portanto, a luta pela Educação do Campo e permanência da escola no e do campo demonstra que os sujeitos não estão passivos, mas atuantes e propondo outras reflexões que contribuem no processo de construção democrática do Brasil.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria C. dos S.; NETO, Luiz B. **Escola sem partido na Educação do Campo**. Revista Exitus, Santarém/PA [S. l.], v. 7, n. 1, p. 14-33, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/183>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/02. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília/DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2019

BRASIL. **LEI nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL, **LEI nº 8315** DE 23 DE DEZEMBRO DE 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8315.htm>. Acesso em 12 de out. de 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 de out. de 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Caminho da Escola**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 22 Setembro. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021

CALDART, Roseli S. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção** IN: Por uma educação do campo. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores). 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARNEIRO, Maria J.; SANDRONI, Laila. **Tipologias e significados do “rural”: uma leitura crítica**. In: PEREIRA LEITE, S.; BRUNO, R. (Orgs.). O rural brasileiro na perspectiva do século XXI. Ed. Gramond: Rio de Janeiro, 2019

CASTRO, César N. de. **Desenvolvimento rural e o estado brasileiro**. Boletim regional, urbano e ambiental | 21 | jul.-dez. 2019.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2007.

DELGADO. Guilherme C. **Questão agrária hoje**. In: Questão agrária e desigualdades no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA, Campinas, SP. Volume 01. N 02. P. 27 - 40, outubro, 2014.

FAVARETO, Arilson. **A educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1137-1163, Dec. 2014.

FERNANDES. Bernardo M. **Questão agrária e capitalismo agrário: o debate paradigmático de modelos de desenvolvimento para o campo**. In: Questão agrária e desigualdades no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA, Campinas, SP. Volume 01. N 02. P. 27 - 40, outubro, 2014.

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

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pnate>>. Acesso em: 19 setembro. 2021.

FONEC. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA.** Brasília/DF, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

FUNDEPAR, Fundação Educacional do Estado do Paraná, **Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE).** Disponível em: <https://www.fundepar.pr.gov.br/sites/fundepar/arquivos_restritos/files/documento/2022-07/divulgacao_pete2022.pdf> Acesso em: 15 outubro. 2022.

GHEDINI, Cecília M. **O Processo de Educação do Campo: Historicidade, referências e marcos legais.** Volume 16 – Número 23– Jan/Jun, 2012

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

HOLANDA, Sérgio B. de. **Raízes do Brasil.** 26ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Notas Metodológicas Volume 1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2018.

IBGE, **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Oeste Paranaense: o 3º espaço relevante: especificidades e diversidades.** Curitiba: IPARDES, 2008.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico.** Junho, 2022.

JACINTO, Janério M.; SOUZA, Edson B. C. **Leituras e releituras do rural e do urbano no município de São Miguel do Iguçu- PR.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense, 2009. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/200

[9_unioeste_geografia_artigo_janerio_manoel_jacinto.pdf](#). Acesso em 18/06/2022. ISBN 978-85-8015-054-4

LESKE, Gilson. **A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961-2006)**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

LIMA, Eloísa A. C. R. **Educação do Campo: rompendo cercas e disputando territórios - Estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2017.

LIMA, Fernando R. F. de. **O processo de ocupação da tríplice fronteira - Brasil, Argentina e Paraguai**. Revista de Geografia (UFPE), Recife, v. 32, n. 3, p. 21-42, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229083>. Acesso em: 7 out. 2022.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4).

MARIANO, Alessandro S.; SAPELLI, Marlene L. S. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. In: 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos. Toledo, PR. Anais... Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/trabalhocompleto.html>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

MARTINS, Fernando. J. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MAZUR, Ivania P. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A. (orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

OLIVEIRA, Vânia S. K. de. **Implicações socioambientais causadas pelo processo de ocupação da região oeste do estado do Paraná entre as décadas de 1940 e 1980**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/1656>. Acesso em: 13 set. 2021

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF Nº 21/19**. Pedido de Cessação Definitiva da Escola Municipal do Campo Monteiro Lobato – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Curitiba, 2019. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2019/CEIF/pa_ceif_21_19.pdf Acesso em: 13 mar. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 01/2018**. Ratificação das normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de educação do campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2018/CP/pa_cp_normativo_01_18.pdf> Acessado em: 05 out. 2021

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/2010**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PEREIRA, Caroline N.; CASTRO, César N. de. **Educação: contraste entre o meio urbano e rural no Brasil**. Boletim Regional, Urbano e Ambiental, 21, jul.-dez. 2019, p. 63-74. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21_Ensaio5.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

PERIPOLLI, Odimar J; ZOIA, Alceu. **O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**. Revista Educação, Cultura E Sociedade, v. 1, n. 2 2011.

PRIORI, Ângelo, *et al.* **A história do oeste paranaense** In: PRIORI, A., *et al.* História do Paraná: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012a. p. 75-89. Livro eletrônico. ISBN 978-85-7628-587-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-07.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

REICHENBACH, Vanessa. **Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997 a 2017): violação do direito a educação**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Paraná. 2019.

ROCHA, Islânia I. **O estado moderno a partir da concepção marxista: o comitê executivo da burguesia**. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luis-MA. 2011.

SANTOS, Clarice A. dos (*et al.*). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Ed. UNB. 2020.

SANTOS, Dayna M. S.; PINTO, D S.; COSTA, P. R. M. **Educação do Campo e Políticas Públicas**. 2012. Disponível em:

<<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanches%20Santos.pdf>>. Acesso em: 12 setembro 2019

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Arlete R. dos; NUNES, Cláudio P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SÃO MIGUEL DO IGUAÇU, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Planejamento Urbano. **Mapa de Estradas Rurais**, São Miguel do Iguçu, 2022. Disponível em: <<https://saomiguel.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Mapa-das-Estradas-Rurais.pdf>> Acesso em: 20 de novembro de 2022.

SCALABRIN, Ionara S.; PIAIA, Consuelo. **A Pedagogia da escola itinerante**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2013.

SCHMITZ, Micheli T. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da comunidade canoas – município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Francisco Beltrão, 2015.

SCHWENDLER, Sônia F. **Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná.** In: Cadernos temáticos: educação do campo. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SILVA, Maria do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída no longo da história.** 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf> Acesso em: 11 de outubro de 2020.

SILVA, Maria A. de M. **A luta pela terra: experiências e memória.** São Paulo: UNESP, 2004b.

SILVA, Lourdes H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, José G. **O Novo rural brasileiro.** Campinas: UNICAMP, 2002.

SILVA, Marcio Antônio Both da. **Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar 'uma quinta parte da atual população agrícola'.** Revista Brasileira de História (Online), p. 01-21, 2015

SOUZA, Maria A. **Educação e contradição no campo: e as escolas públicas?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 2, p. 1231-1252, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riiae.v16iesp2.15123>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

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

VEIGA, José. E. da. **Destinos da ruralidade no processo de globalização.** Estudos Avançados, 18(51), 51-67. agosto 2004. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9999>

WANDERLEY, Maria N. B.; FAVARETO, Arilson. **A singularidade do Rural Brasileiro: Implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas.** In: MIRANDA, C.; SILVA, H. (Orgs.). *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras.* Brasília: IICA, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Na comunidade que ocorreu fechamento da escola do campo

Identificação por gênero e tempo de residência na comunidade

- 1- Suas considerações sobre a escola que foi fechada na comunidade. Como era sua estrutura física e o atendimento a comunidade? A escola possuía algum atributo que a diferenciava? (Relação com o objetivo 2)
- 2- Sobre a escola fechada, havia outra importância para a comunidade além do ensino? O uso do espaço para outro fim? Reuniões ou organização da comunidade? (Relação com o objetivo 1)
- 3- Suas considerações sobre o ensino oferecido na escola que foi fechada, atendia as necessidades dos jovens? (Relação com o objetivo 2)
- 4- Qual a justificativa apresentada para o fechamento da escola na comunidade? (Relação com o objetivo 3 e as hipóteses 1 e 2)
- 5- Houve uma discussão aberta sobre o fechamento da escola? (Relação com o objetivo 3 e a hipótese 3)
- 6- Houve resistência da comunidade, ou de parte dela, diante do processo de fechamento da escola? (Relação com o objetivo 3 e a hipótese 3)
- 7- Quais alternativas foram propostas para os jovens das comunidades continuarem os estudos diante do fechamento da escola? (Relação com o objetivo 3, 4 e a hipótese 2)
- 8- Os jovens da comunidade são transportados para outras escolas? Qual é o destino? Escolas em área urbana ou rural? (Relação com o objetivo 1 e a hipótese 2)
- 9- Suas considerações sobre o transporte dos jovens da comunidade para estudar em outra localidade. É vantajoso ou compromete o desempenho escolar? (Relação com o objetivo 3, 4 e a hipótese 3)
- 10- Conhece outros casos de fechamento de escolas do campo? (Relação com o objetivo 1, 3 e a hipótese 3)

Com gestores, secretaria de educação e NRE

Identificação por função e tempo de atuação no cargo

- 1- Suas considerações sobre as escolas que foram fechadas nas comunidades? (Relação com o objetivo 3, a hipótese 1 e 2)

- 2- Qual a diferença da proposta pedagógica das escolas do campo do município para as escolas das áreas urbanas? (Relação com o objetivo 2)
- 3- Quais os critérios utilizados no processo de fechamento das escolas no campo? (Relação com o objetivo 1, 3 e a hipótese 1)
- 4- Como se deu a reação das comunidades diante do conhecimento do processo de fechamento das escolas? Houve resistências? (Relação com o objetivo 3)
- 5- Quais alternativas foram propostas para os jovens das comunidades continuarem os estudos diante do fechamento da escola? (Relação com o objetivo 3, 4 e a hipótese 2 e 3)
- 6- Haveria alguma situação que influenciasse no processo de fechamento de alguma escola do campo? (Relação com o objetivo 3 e a hipótese 1 e 2)
- 7- Ainda há situações que possibilitem o fechamento de outras escolas do campo? (Relação com o objetivo 3 e a hipótese 1)
- 8- Como o município aderiu ao programa PNATE? Qual a importância e limites desse programa? (Relação com o objetivo 4 e a hipótese 2)
- 9- Há outras políticas de transporte escolar para os jovens do campo? O transporte escolar também atende jovens que não residem no campo? (Relação com o objetivo 4)
- 10- Quais as condições dos veículos utilizados no transporte escolar? Há terceirizados que prestam esse serviço? (Relação com o objetivo 4)
- 11- Quais as fontes de recursos para o transporte escolar desses jovens? Apenas o PNATE? (Relação com o objetivo 4)

ANEXO 01 – Abaixo assinado contra a tentativa de fechamento da escola em 2006

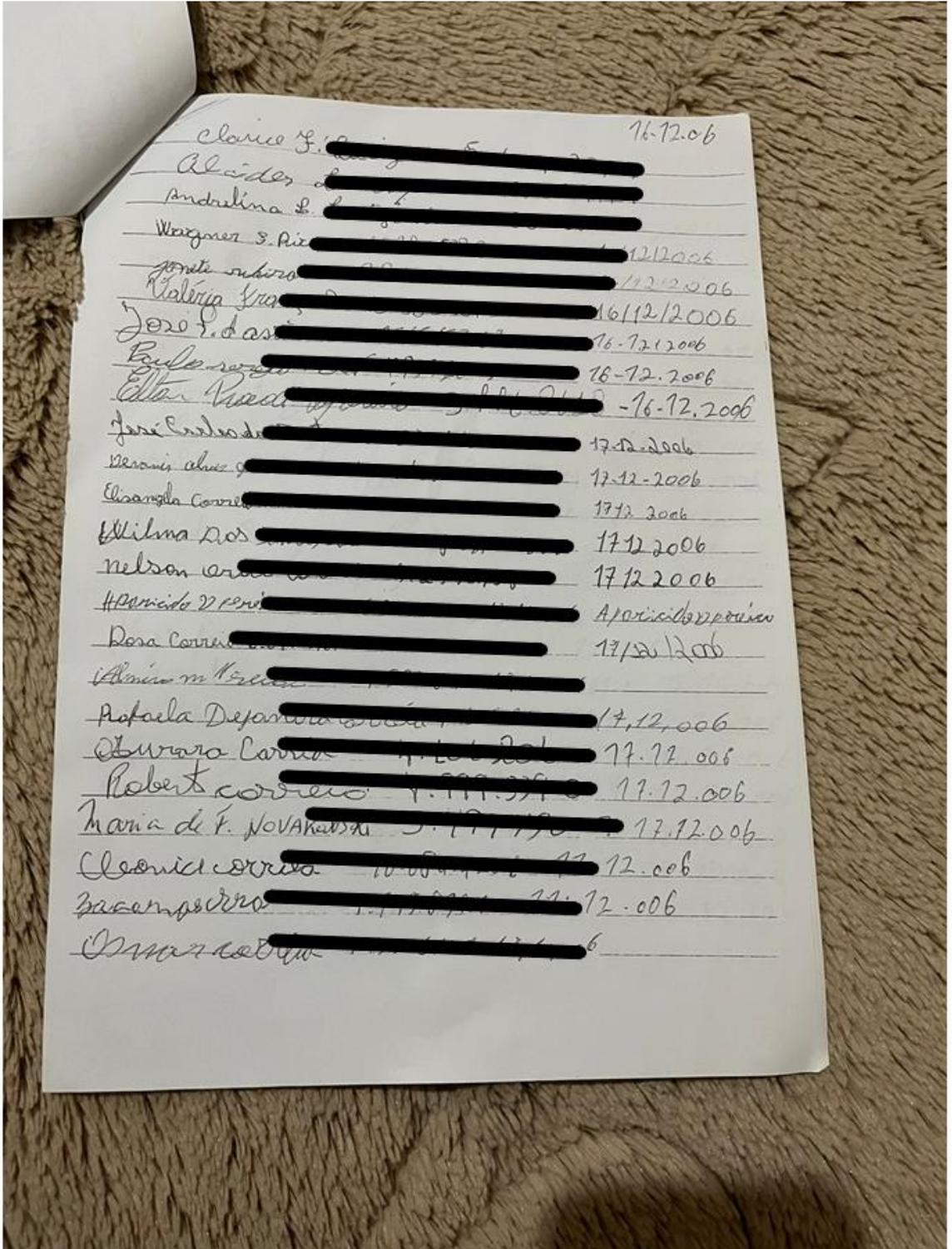
As Comunidades de Linha Guanabara, Castelo Branco e Santa Inês, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Miguel do Iguaçu, no intuito de manter as crianças dessas comunidades no meio rural e próximas aos seus pais, firmam o presente abaixo-assinado, para que a Escola Rural Municipal Monteiro Lobato, situada na Linha Guanabara, permaneça na plenitude de suas atividades:

Paliza

Nome	Documento	Data	Assinatura
marino maciel	[redacted]	15/12/06	[redacted]
gênis Lopes	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Valéria Teixeira	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Edson T. [redacted]	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Cleci de [redacted]	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Martins de [redacted]	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Sidni [redacted]	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Edson e [redacted]	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Eda H. [redacted]	[redacted]	15/12/06	[redacted]
Antônio [redacted]	[redacted]	15.12.06	[redacted]
Rosine [redacted]	[redacted]	15.12.06	[redacted]
Elenice macedo	[redacted]	15.12.06	Elenice macedo.
Jucilene [redacted]	[redacted]	15.12.06	[redacted]
Jun [redacted]	[redacted]	15.12.06	[redacted]
Jaqueline T. [redacted]	[redacted]	15.12.06	[redacted]
Eda M. [redacted]	[redacted]	15.12.06	[redacted]
Marcio [redacted]	[redacted]	15.12.06	Marcio macedo.
Roseli Fatima [redacted]	[redacted]	15.12.06	Roseli Fatima [redacted]

[Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Edna Agostini [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Emel Agostini [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Maria O. de A. [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Matilde de Jesus [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Justina [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Marcelle Hommerich [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Marcia Marquize [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Vera Lucia [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Maria Niteke [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Luiza Yoko [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Laura C. S. Takahashi [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Tami [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Suzi [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Inom Niteke [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Vera Doraci [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Sidney T. [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Shirley Martins de [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Antonio Augusto de [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Dyrceia da Costa [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Francisco [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Roberto [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Aparecida dos Santos [Redacted] [Redacted] [Redacted]
 Donald de [Redacted] [Redacted] [Redacted]

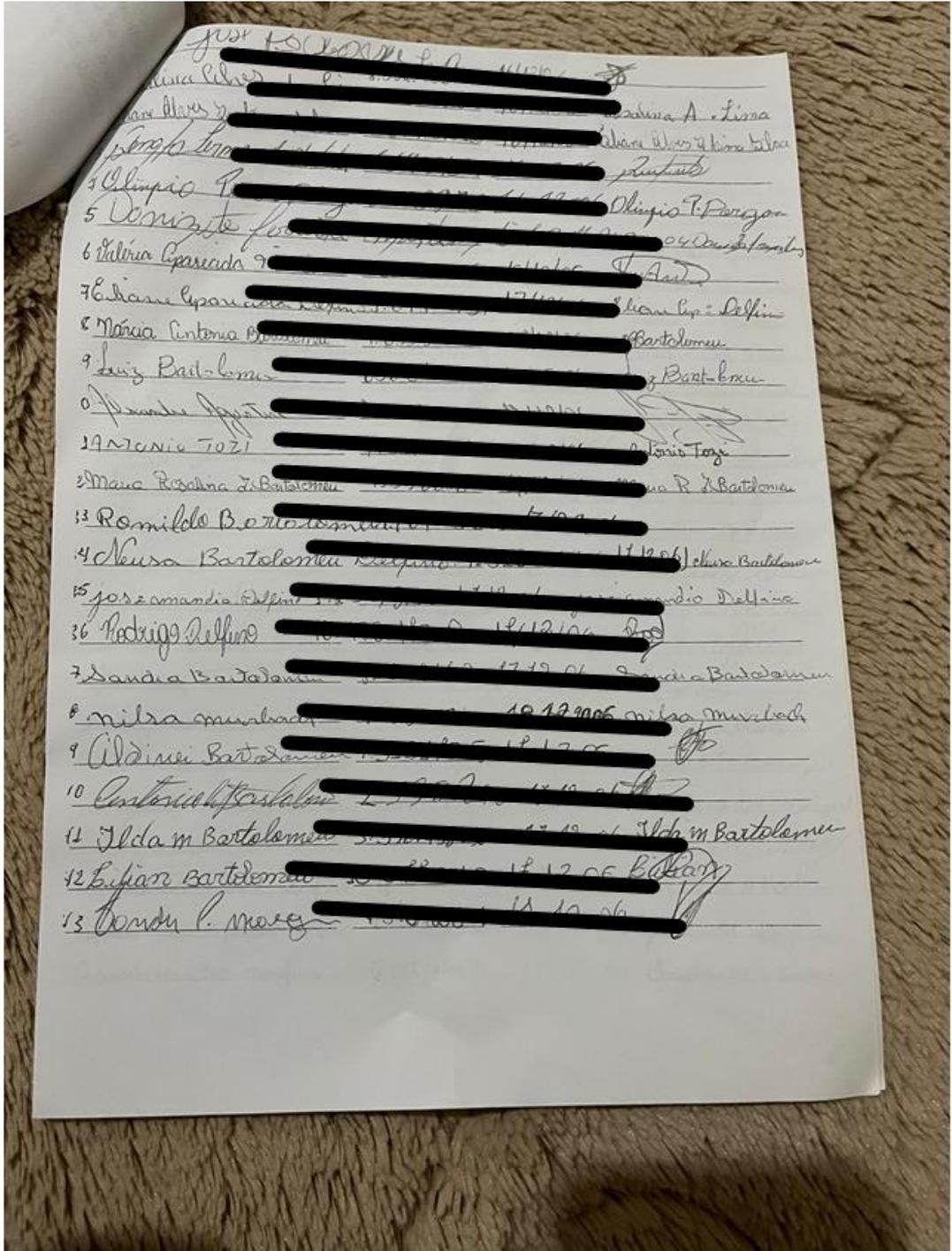
Ilvina apta [redacted] Ilvina apta 3.8
 Marcelo Serra [redacted] Mariana Eloy
 Sebastião A [redacted] 125252 715119 [redacted] Sp. Jeneis
 Zulmira R [redacted] Zulmira R. Ferreira
 Reynaldo menque dos Reis [redacted] Reynaldo menque
 Lucia da Silva [redacted] 2006 Lucia m:
 Linderson menque [redacted] Linderson m.F
 Dorielan G. Pereira [redacted] Dorielan G. Pereira
 Genival Aparecido Jeneis [redacted] Jp Jeneis
 Dalange M. dos [redacted] Dalange M. dos S. Jeneis
 Arnauzi gon [redacted] Arnauzi g menq
 Essa dos [redacted] Essa dos Santo
 Rosana da [redacted] Rosana da Sil
 Daniel da Silva [redacted] Daniel da Silva
 Divaldo de [redacted] Divaldo de acer
 Eduardo Aparecido [redacted] Eduardo A. F
 Dirceu Rodryg [redacted] 16.12.06
 Mario Sotima dos Santos [redacted] 2010
 Marcelo P. Jorge [redacted] 06.12.06
 Iniel Rodriguez [redacted] 16.12.06
 Nadir A dos S [redacted] 16.12.06
 Irineu C. Monte [redacted] 16.12.06
 Claudia C Martes [redacted] 16.12.06
 Monique S. Lucizani [redacted] Monique S. Lucizani



Clarice F. [redacted] 16-12-06
 Alcides [redacted]
 Andralina [redacted]
 Wagner S. [redacted] 16-12-06
 Jonete [redacted] 17-12-06
 Valéria [redacted] 16/12/2006
 Jose F. das [redacted] 16-12-2006
 Paulo [redacted] 16-12-2006
 Elton [redacted] -16-12-2006
 Jose Carlos [redacted] 17-12-2006
 Mariani [redacted] 17-12-2006
 Elvângela [redacted] 17-12-2006
 Wilma dos [redacted] 17-12-2006
 Nelson [redacted] 17-12-2006
 Haroldo [redacted] Aproximadamente
 Rosa [redacted] 17/12/2006
 Alécio [redacted]
 Rafaela [redacted] 17,12,006
 Barbara [redacted] 17.12.006
 Robert [redacted] 17.12.006
 Maria de F. [redacted] 17.12.006
 Cleonice [redacted] 17.12.006
 Zaccaria [redacted] 17.12.006
 Osmani [redacted] 17.12.006

Comunidades de Linha Guanabara, Castelo Branco e Santa ^{Eliza} Inês, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Miguel do Iguaçú, no intuito de manter as crianças dessas comunidades no meio rural e próximas aos seus pais, firmam o presente abaixo-assinado, para que a Escola Rural Municipal Monteiro Lobato, situada na Linha Guanabara, permaneça na plenitude de suas atividades.

Nome	Documento	Data	Assinatura
1 Daniely Bartolomeu	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
2 [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
3 Emilly Regina	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
4 Rosária B. [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
5 Naila P. [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
6 Britiane T. [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
7 Andrius S. de [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
8 Eliete Wall'agna [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
9 Rivaldo [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
10 Maria L.S. Bartolomeu	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
11 Mauro Bartolomeu	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
12 Joziane T. Maciel	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
13 Jairo de Alca	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
14 Galquira G. da Silva	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
15 Lúcia Barroso [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
16 Mariana Ferrer [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
17 Jacira F. de [Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
18 Elton S. Santos	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
19 Carlos Rodrigo [Redacted]	[Redacted]	16/12/06	[Redacted]



- just to [redacted]
- 1 [redacted] Lina A. Lina
 - 2 [redacted] Lina A. Lina
 - 3 [redacted] Oliverio T. Pagan
 - 5 [redacted] Oliverio T. Pagan
 - 6 [redacted] [redacted]
 - 7 [redacted] Lina Lina
 - 8 [redacted] Bartolome
 - 9 [redacted] Luis Bartolome
 - 10 [redacted]
 - 11 [redacted] Luis Lina
 - 12 [redacted] Luis Lina
 - 13 [redacted] Luis Lina
 - 14 [redacted] Luis Lina
 - 15 [redacted] Luis Lina
 - 16 [redacted] Luis Lina
 - 17 [redacted] Luis Lina
 - 18 [redacted] Luis Lina
 - 19 [redacted] Luis Lina
 - 20 [redacted] Luis Lina
 - 21 [redacted] Luis Lina
 - 22 [redacted] Luis Lina
 - 23 [redacted] Luis Lina
 - 24 [redacted] Luis Lina
 - 25 [redacted] Luis Lina
 - 26 [redacted] Luis Lina
 - 27 [redacted] Luis Lina
 - 28 [redacted] Luis Lina
 - 29 [redacted] Luis Lina
 - 30 [redacted] Luis Lina
 - 31 [redacted] Luis Lina
 - 32 [redacted] Luis Lina
 - 33 [redacted] Luis Lina
 - 34 [redacted] Luis Lina
 - 35 [redacted] Luis Lina
 - 36 [redacted] Luis Lina
 - 37 [redacted] Luis Lina
 - 38 [redacted] Luis Lina
 - 39 [redacted] Luis Lina
 - 40 [redacted] Luis Lina
 - 41 [redacted] Luis Lina
 - 42 [redacted] Luis Lina
 - 43 [redacted] Luis Lina
 - 44 [redacted] Luis Lina
 - 45 [redacted] Luis Lina
 - 46 [redacted] Luis Lina
 - 47 [redacted] Luis Lina
 - 48 [redacted] Luis Lina
 - 49 [redacted] Luis Lina
 - 50 [redacted] Luis Lina

Valtair [redacted] 17/12/06
 José Luis [redacted]
 Vanderlei [redacted] 17/12/06
 Maria Helena [redacted] 17/12/06
 Gláucia Inez [redacted] 17/12/06
 Dirceu [redacted] 17/12/06
 Antonio C. [redacted] 17/12/06
 Edmar [redacted] 17/12/06
 Helio [redacted] 17/12/06
 Marilza S. D. [redacted] 17/12/06
 João Carlos [redacted] 17/12/06
 Iná de Pa [redacted] 17/12/06
 Jovandir [redacted] 17/12/06
 Dirceu CC [redacted] 17/12/06
 José [redacted] 17/12/06
 Joana [redacted] 17/12/06
 Mariana de [redacted] 17/12/06
 Elizeu [redacted] 17/12/06
 DULCINEIA DOS [redacted] 17/12/06
 Wilson [redacted] 17/12/06
 Osmar [redacted] 17/12/06
 Luiz [redacted] 17/12/06

