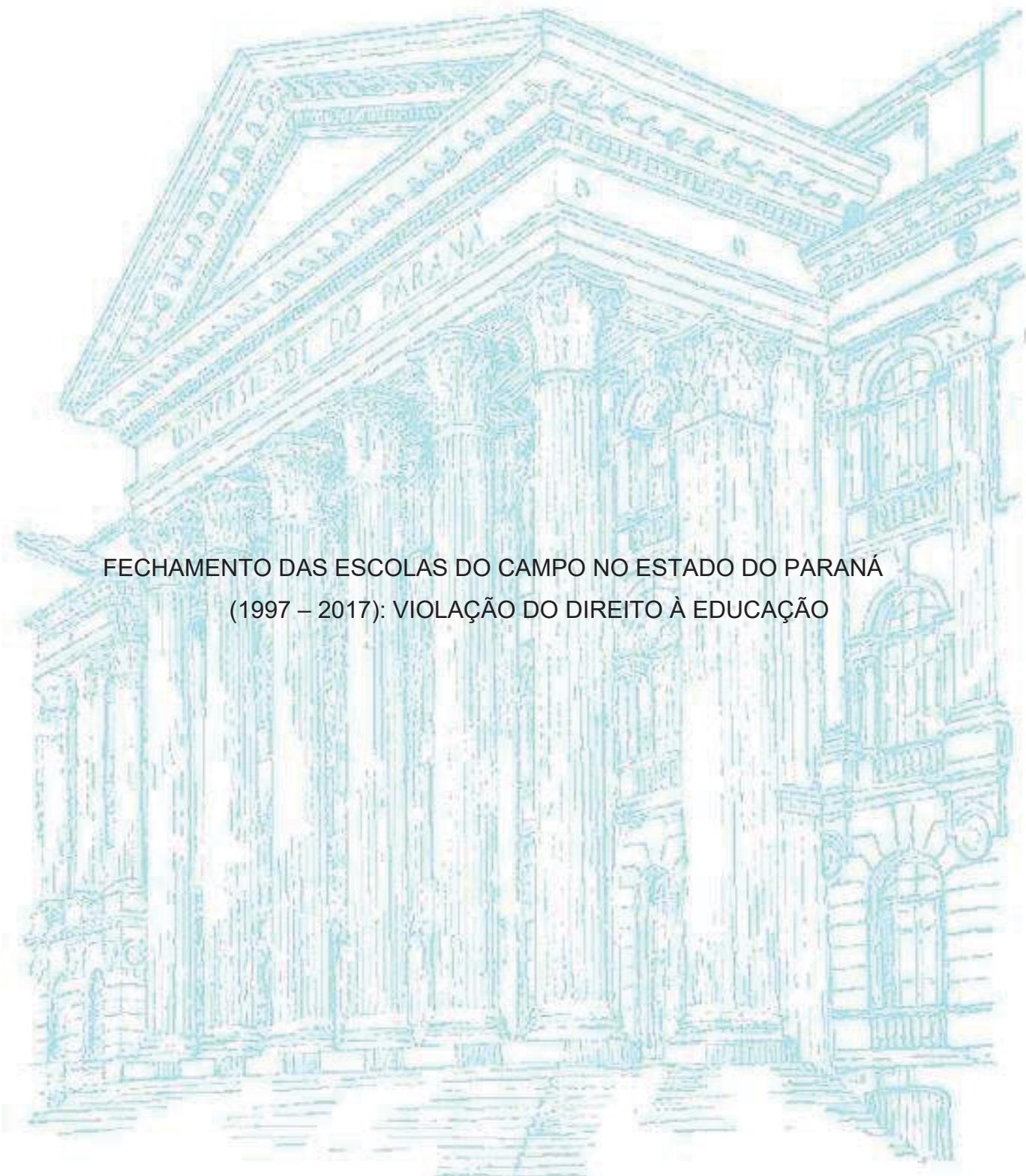


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA REICHENBACH

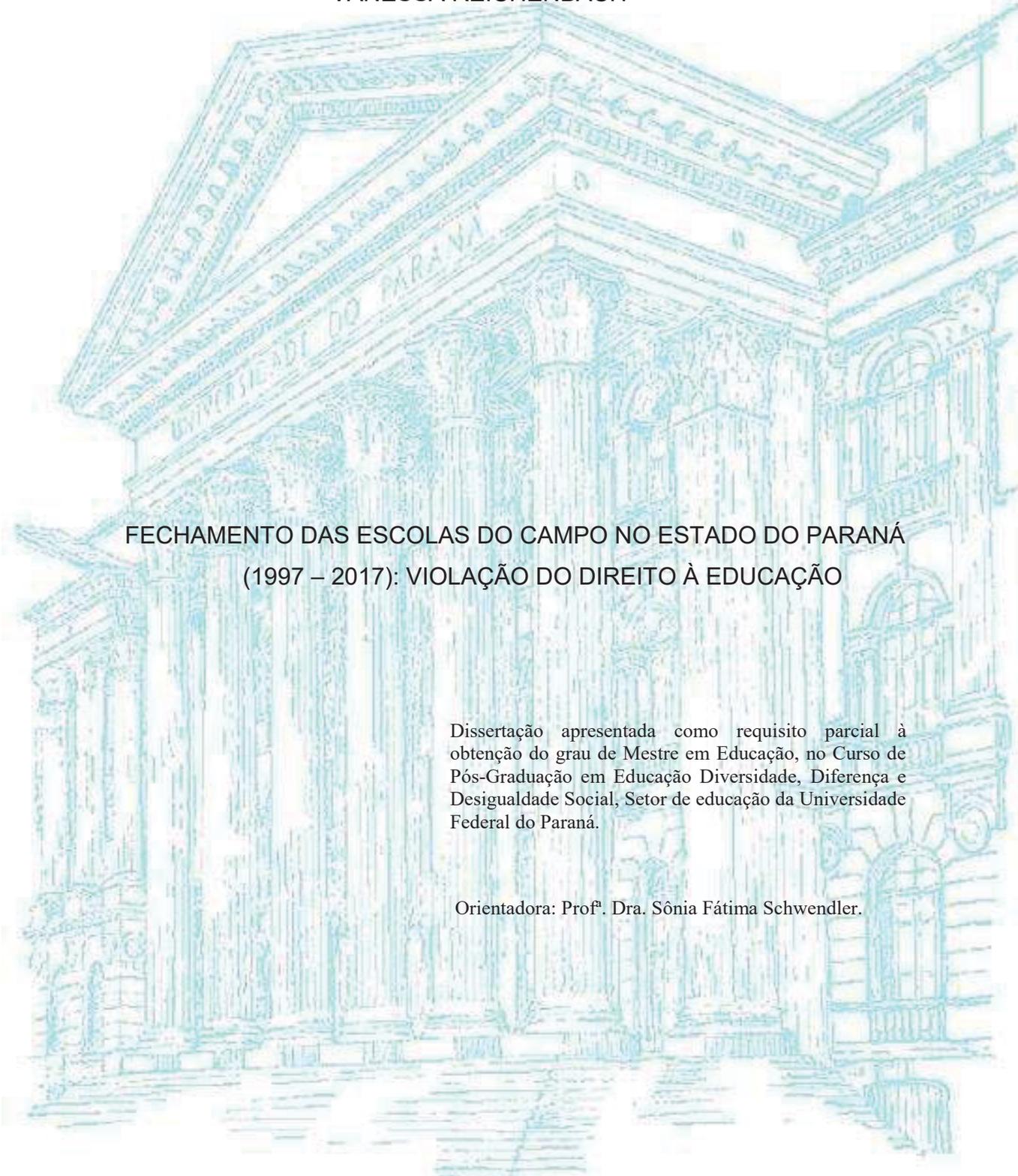


FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ
(1997 – 2017): VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

CURITIBA

2019

VANESSA REICHENBACH



FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ
(1997 – 2017): VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, Setor de educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sônia Fátima Schwendler.

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

R351f

Reichenbach, Vanessa.

Fechamento das escolas do campo do estado do Paraná (1997 - 2017): violação do direito à educação. / Vanessa Reichenbach. -- Curitiba, 2019.

199 f.: il.: color. 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Educação Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, 2019.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sônia Fátima Schwendler.

1. Movimentos Sociais do campo. 2. Direito à educação.
3. Fechamento de escolas do campo. 4. Educação do Campo. 5. Gerenciamento de Tarefas. I. Schwendler. Sônia

Elaborada pela Bibliotecária Priscilla Correia Carvalho – CRB 11/1099



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **VANESSA REICHENBACH**, intitulada: **FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ (1997 A 2017): VIOLAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA FÁTIMA SCHWENDLER, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 16 de Dezembro de 2019.

SONIA FÁTIMA SCHWENDLER
Presidente da Banca Examinadora

ÂNGELA MASSUMI KATUTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

THIAGO ALVES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

AGRADECIMENTOS

A construção de uma dissertação mobiliza delicadas e complexas negociações na vida: com os afetos, com as possibilidades e os limites do próprio corpo, com o trabalho, com as condições concretas de sobrevivência, com as expectativas, os sonhos e os desejos, com as nossas referências políticas e teóricas, com os diferentes e simultâneos “tempos”, com as esperanças, com os desafios colocados pelo momento político.

Este trabalho foi elaborado com a intenção de colaborar com o processo de reflexão acerca da temática sobre Fechamento de Escolas do Campo no Estado do Paraná. Como toda a produção de conhecimento, ele dialoga com acúmulos anteriores, interações, trocas e construção coletiva. A elaboração desta dissertação somente foi possível graças a muitos apoios e à solidariedade de muita gente. Aqui, expresso meu profundo agradecimento:

- Aos movimentos sociais, organizações, sindicatos e coletivos da sociedade civil com os quais tive a honra de fazer parte. A tudo o que eu aprendi e aprendo com eles, com tantas pessoas. Em especial, aos vinculados à educação do campo, por sua visão integral e humanizada da educação.

- Ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná - UFPR pelo diálogo, estudos e fortalecimento acerca do debate sobre educação do campo e diversidade.

- Às entrevistadas e aos entrevistados deste trabalho. Pela sua paixão e pelo compromisso político com a Educação do Campo e a transformação social do nosso país. Meu reconhecimento e minha admiração profunda. Obrigada pela paciência e pela generosidade em partilhar suas experiências.

- À Sonia Fátima Schwendler, minha orientadora, por sua generosidade e confiança, por acreditar na pesquisa e no meu potencial. Por sua atuação corajosa na luta por uma educação do campo.

- Gostaria de expressar minha sincera gratidão à Professora Doutora Ângela Massumi Katuta (UFPR) por sua avaliação minuciosa e comprometida. Sua contribuição foi de extrema importância.

- Agradeço sinceramente à Carolina dos Anjos da Borba (UFPR) por sua valiosa contribuição na banca de qualificação. Suas indagações e

questionamentos foram essenciais para expandir os horizontes deste trabalho.

- Expresso minha profunda gratidão ao Professor Doutor Marcos Gehrke (UNICENTRO) pela sua generosa e dedicada contribuição. Sua intervenção na sessão pública de defesa desta dissertação foi de imenso valor.

- Ao professor doutor Thiago Alves (UFPR), pela brilhante contribuição ao longo do trabalho, especialmente na produção dos dados quantitativos, pelas conversas generosas e inúmeras trocas e aprendizagens, estando presente no processo da pesquisa, em especial na banca de qualificação e na sessão pública de defesa da dissertação.

- Aos meus filhos, Ana Julia e Lucas Gabriel, amores da vida desta mãe, pela paciência, pela impaciência, pelas cobranças, pelas brincadeiras, pelas descobertas, aprendizagens e desafios que me provocam a ser uma pessoa melhor a cada dia.

- Ao meu Amor, Diorlei dos Santos, meu companheiro de vida, que tanto respeito e admiro. Pelo apoio na produção de gráficos e tabelas. Obrigada pelo seu imenso apoio. Sem você, com certeza, seria muito mais difícil chega

RESUMO

A Educação do Campo se forja nas experiências reivindicativas, de luta e organização de trabalhadores, especialmente por meio de movimentos sociais, atuando na denúncia contra a exploração e a opressão. Esta modalidade educacional surge para romper com o modelo hegemônico de agricultura, caracterizado, no escopo das políticas econômicas neoliberais, pela concentração de terra. A agricultura de negócio transformou o cenário do campo, e por ser fruto de contradições oriundas da divisão socioterritorial, associa-se a um projeto de sociedade em construção. Nesse sentido, a Educação do Campo compreende que o campo não é só lugar da produção agropecuária e desenvolvimento dos complexos agroindustriais do latifúndio e da grilagem de terras, mas é, também, lugar de cultura, de conhecimento, de vivência, de comunidade. Diante desse contexto, e sabendo-se que são diversos os anúncios de fechamento de escolas do campo sem justificativa clara, este trabalho se mostra relevante, já que a discussão sobre o tema é pertinente no escopo da educação. A pesquisa buscou investigar o processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná entre os anos de 1997 a 2017, mapeando as mesorregiões e os municípios paranaenses, detectando onde esse processo ocorre com maior intensidade, a fim de averiguar se o desenvolvimento dos complexos agroindustriais pode ter relação com a situação, bem como identificar possíveis estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados. A metodologia adotada aborda o tema de forma quantitativa, na medida em que analisa números ainda não manipulados. Ademais, foi realizada entrevista com sujeitos oriundos dos movimentos sociais em prol do não fechamento das escolas do campo. A pesquisa indicou que, de 1997 a 2017, foram fechadas 4.083 escolas localizadas em áreas rurais; destas, 3.625 foram fechadas entre 1997 a 2007. No cruzamento dos dados por mesorregião, foi possível averiguar que o menor valor de arrecadação de produção foi o da mesorregião Metropolitana, também a que fechou menos escolas do campo, embora a Sudeste também tenha apresentado índices menores de fechamento em comparação com as demais, o que não significa que o fechamento em ambas tenha sido baixo. Duas mesorregiões se destacaram no fechamento de escolas, a Oeste e a Norte-Central, as quais também alcançaram os maiores ganhos em valor de produção agropecuária e, simultaneamente, apresentaram os índices de maior redução de propriedades com menos de 10 hectares. Além disso, foi possível concluir que existem disputas de interesse neste território, sendo que o projeto hegemônico reproduz desigualdades e profundas contradições, enquanto os pequenos agricultores e movimentos de resistência buscam construir um território como produção de vida e alimentos.

Palavras-chave: Movimentos Sociais do campo; Direito à educação; Fechamento de escolas do campo; Educação do Campo.

ABSTRACT

The education of the countryside arises from vindicating experiences of workers' struggle and organization, especially through social movements, acting in denunciation against exploitation and oppression. This educational modality emerges to break with the hegemonic model of agriculture, characterized in the scope of neoliberal economic policies by the concentration of land. Business agriculture has transformed the landscape of the countryside, and because it is the result of contradictions arising from the social divide, it is associated with a society project under construction. In this sense, the Countryside Education understands that the field is not only a place of agricultural and agroindustrial production, landowning and land grabbing, but is also a place of culture, knowledge, experience and community. Given this context, and knowing that there are several announcements of closure of rural schools without clear justification, this work is relevant, since the discussion on the topic is relevant in the scope of education. This research aimed to investigate the process of closing rural schools in the state of Paraná between 1997 and 2017, mapping the mesoregions and municipalities of Paraná, detecting where this process occurs most intensively, in order to verify if the development of agribusiness can be related to the situation, as well as identifying possible resistance strategies adopted by movements and organized social groups. The adopted methodology addresses the subject in a quantitative approach, as it analyzes numbers not yet manipulated. In addition, an interview was conducted with subjects from social movements in favor of not closing the rural schools. The research indicates that from 1997 to 2017, 4,083 schools located in rural areas were closed; of these, 3,625 were closed from 1997 to 2007. In the cross-section of the data by mesoregion it was possible to verify that the lowest value of production collected was the Metropolitan mesoregion, which also closed fewer rural schools, although the Southeast also had lower rates of closure compared to the others, which does not mean that the closing in both have been low. Two mesoregions stood out, the west and north-central, in closure of schools, and for having achieved the greatest gains in value of agricultural production and, at the same time, having the largest reduction rates of properties under 10 hectares. Moreover, it was possible to conclude that there are disputes of interest in this territory, and the hegemonic project reproduces inequalities and deep contradictions, while small farmers and resistance movements seek to build a territory such as life and food production.

Keywords: Countryside Social Movements; Right to education; Closing of rural schools; Countryside Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Nucleamento das escolas rurais	76
Figura 2- Mapa histórico do território paranaense	86
Figura 3- Atividades e ocupação por mesorregião	89
Figura 4- Pirâmide etária	91
Figura 5- Cartaz da Campanha Fechar escolas é crime	170
Figura 6- Boletim da Articulação: Fechamento criminoso de escolas	184
Figura 7- Orientações da Articulação: Procedimentos contra o fechamento de escolas do campo	185

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Divisão do Paraná por mesorregiões	95
Mapa 2: Dados de fechamento de escolas do campo entre 1998 e 2007	98
Mapa 3: Dados de fechamento de escolas do campo entre 1998 e 2017	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução demográfica urbano x rural	90
Gráfico 2: Quantidade de escolas, os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Noroeste/PR	115
Gráfico 3: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Centro-Occidental	122
Gráfico 4: Contraposição da quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Norte- Central	129
Gráfico 5: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Norte Pioneiro	135
Gráfico 6: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Centro-Oriental	138
Gráfico 7: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Oeste	144
Gráfico 8: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Sudoeste	149
Gráfico 9: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Centro-Sul	153
Gráfico 10: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Sudeste	157
Gráfico 11: Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Metropolitana	161
Gráfico 12: Os valores de produção em todas as mesorregiões	165
Gráfico 13: Quantidades de propriedades com menos de 10 hectares em todas as mesorregiões	166
Gráfico 14: Quantidade de escolas do campo em todas as mesorregiões	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de estabelecimentos de ensino da educação básica no Brasil	79
Tabela 2: População paranaense por zona de domicílio nos anos de 1980, 1991, 2000 e 2010	89
Tabela 3: Número de escolas públicas do campo por dependência administrativa e situação de funcionamento no Paraná, em 1997	92
Tabela 4: Número de escolas públicas do campo paranaense em funcionamento em 1997 por dependência administrativa e situação de fechamento em 2007	92
Tabela 5: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 2007 e situação de fechamento em 2017, por dependência administrativa – Paraná	94
Tabela 6: População das mesorregiões paranaenses	96
Tabela 7: Número de municípios por mesorregião 2012	97
Tabela 8: Fechamento de escolas por mesorregião	97
Tabela 9: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2007 e 2017	110
Tabela 10: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Noroeste Paranaense	112
Tabela 11: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Noroeste Paranaense	114
Tabela 12: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2007 e 2017 – Mesorregião Centro-Occidental	117,118
Tabela 13: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Occidental	119,120
Tabela 14: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Occidental	120,121
Tabela 15: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2007 e 2017 – Norte-Central	123,124
Tabela 16: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Norte-Central	125-127
Tabela 17: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Norte-Central	127,128
Tabela 18: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Norte Pioneiro	131
Tabela 19: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Norte Pioneiro	132,133

Tabela 20: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Norte Pioneiro	133,134
Tabela 21: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Centro-Oriental	136
Tabela 22: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2018 – Mesorregião Centro-Oriental	137
Tabela 23: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Oriental	137,138
Tabela 24: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Oeste	139,140
Tabela 25: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Oeste Paranaense	141,142
Tabela 26: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Oeste Paranaense	142,143
Tabela 27: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Sudoeste	145,146
Tabela 28: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudoeste Paranaense	147
Tabela 29: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudoeste Paranaense	148,149
Tabela 30: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Sudoeste	150,151
Tabela 31: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Sul Paranaense	151,152
Tabela 32: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Sul	152,153
Tabela 33: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Sudeste	154,155
Tabela 34: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudeste Paranaense	155,156
Tabela 35: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudeste Paranaense	156
Tabela 36: Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Metropolitana	158,159
Tabela 37: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Metropolitana Paranaense	159,160

Tabela 38: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Metropolitana Paranaense 160,161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	24
Metodologia	25
Organização da pesquisa	28
CAPÍTULO 1: O CAMPO, A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA – PROJETOS EM DISPUTA	30
1.1 Educação como Direito Social: Direito nosso e dever do Estado	33
1.2 O direito à Educação no Brasil	38
1.3 A legislação sobre educação do campo em âmbito nacional e paranaense	44
1.4 Projetos em disputa na educação dos povos do campo	53
1.5 A reivindicação política por uma educação do campo	63
CAPÍTULO 2: NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO	69
2.1 Contextualizando o Fechamento de Escolas do Campo	69
2.2 Nucleamento e Fechamento de Escolas do Campo no Brasil	76
2.3 Referências espaciais	79
2.4 Notas sobre a composição do território paranaense	84
2.5 Densidade populacional e fechamento de escolas do campo no Paraná.	89
CAPÍTULO 3: TERRITÓRIO, ESCOLA E PRODUÇÃO	105
3.1 Análise das mesorregiões	108
3.1.1 Mesorregião 1 – Noroeste Paranaense	108
3.1.2 Mesorregião 2 – Centro-Occidental Paranaense	116
3.1.3 Mesorregião 3 – Norte-Central Paranaense	122
3.1.4 Mesorregião 4 – Norte Pioneiro Paranaense	129
3.1.5 Mesorregião 5 – Centro-Oriental Paranaense	135
3.1.6 Mesorregião 6 – Oeste Paranaense	139
3.1.7 Mesorregião 7 – Sudoeste Paranaense	144
3.1.8 Mesorregião 8 – Centro-Sul Paranaense	150

3.1.9 Mesorregião 9 – Sudeste Paranaense	154
3.1.10 Mesorregião 10 – Metropolitana de Curitiba	157
3.1.11 Algumas peculiaridades em torno da posse das terras	162
3.2 Análises gráficas das comparações	164
CAPÍTULO 4 – VOZES DA RESISTÊNCIA: O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ESTADO DO PARANÁ	168
4.1 O papel dos movimentos sociais na resistência ao fechamento de escolas no campo	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXO	199

INTRODUÇÃO

A presente dissertação decorre de minha trajetória de vida, construída a partir da inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, espaço que integro desde minha infância¹. Fui uma criança Sem Terra, estudei em escola pública do campo, em sala multisseriada. Vivi a realidade de muitas crianças camponesas que, diariamente, pegam ônibus para estudar na cidade. Posteriormente, fui morar na cidade para ter acesso ao Ensino Médio, pois não era possível estudar e morar no campo. Integrei a primeira turma de Pedagogia da terra da Via Campesina²–Brasil, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Atualmente, encontro-me no estado do Paraná, onde sou militante da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC)³, que luta pela efetividade da educação no e do campo, pensada pelos e não para os sujeitos do campo. A APEC congrega diversos movimentos sociais, entidades, sindicatos e universidades.

A luta pelo direito à educação do Campo no Brasil e no Paraná, que ocorre a partir da organização dos Movimentos Sociais do Campo, possui relação intrínseca com a luta dos camponeses expropriados pelo sistema capitalista, gerador de desigualdades sociais. A sociedade capitalista é marcada pela divisão da sociedade em classes sociais. De um lado, há a propriedade privada e a concentração de renda nas mãos de poucos; de outro, grande parte da população está na miséria, sem condições dignas para viver.

No campo brasileiro há uma disputa de projetos. O modo de produção capitalista, que é hegemônico no contexto atual, por meio de seu modelo de desenvolvimento do campo, com base na agricultura de negócios que visa a atender os interesses de produção do capital, expropria os povos do campo de

¹ Em 1984 minha família foi acampada na Fazenda Annoni no município de Sarandi, no Estado Rio Grande do Sul. Desde então, vivo intensamente todas as lutas e conquistas deste movimento social, as quais marcaram minha vida e me constituíram na pessoa que sou.

² Via Campesina é uma organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo. A organização visa articular o processo de mobilização social dos povos do campo em nível internacional. Trata-se de um movimento autônomo e pluralista.

³ A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo se constituiu nos anos 1990, no processo de preparação da 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, dada a necessidade dos Movimentos sociais, das Universidades que tinham algum vínculo com o campo se articularem frente às demandas da Educação do e no campo. Seu objetivo é articular as experiências em Educação do campo que as organizações, Movimentos Sociais e universidades vêm fazendo no Estado do Paraná, bem como as lutas por Políticas Públicas em Educação e aquelas de resistência por uma educação dos povos do campo no Paraná.

seus territórios, devasta os recursos naturais e aniquila os seres humanos, a fim de manter a supremacia do latifúndio. Como forma de oposição e resistência, os povos do campo⁴, organizados em Movimentos Sociais, têm contraposto esse modelo a partir de um projeto que concebe o campo como espaço de vida, envolvendo a concepção da agricultura camponesa e buscando implementar práticas agroecológicas. Entre as estratégias de luta, os Movimentos Sociais do Campo constroem a Educação do Campo como parte do projeto político e social em construção da classe trabalhadora organizada, compreendendo que a luta pela terra está vinculada à educação e aos demais direitos essenciais que tornam o campo um território de formação humana. Por isso, a Educação do Campo, combina a luta pela educação, pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. “Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: *a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo...*” (Caldart, 2003, p 64).

A educação do campo emerge da experiência de luta e organização dos trabalhadores do campo por meio de Movimentos Sociais que denunciam a exploração e a opressão. Forjada na luta dos camponeses, a Educação do Campo nasce tendo como perspectiva a ruptura com o atual modelo hegemônico de agricultura, marcado pela concentração de terra, agricultura de negócios e exploração dos trabalhadores.

Por ser fruto das contradições causadas pela divisão social gerada pelo sistema capitalista, a Educação do Campo se constitui no interior da luta de classes, intrinsecamente vinculada a um projeto de sociedade em construção pelos Movimentos Sociais do Campo, em articulação com as organizações de trabalhadores. Os fundamentos da Educação do Campo estão no “[...] embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (Caldart, 2012, p. 259).

Sendo assim, identifica-se que há incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, porque a primeira sobrevive da

⁴ Por povos do campo brasileiro entendemos: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (Caldart, 2004).

exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (Caldart, 2008). Assim, o caráter de classe assumido pela Educação do Campo gestada pelos Movimentos Sociais do Campo se diferencia da educação rural, que está baseada em uma visão colonizadora. Suas bases pedagógicas para a formação dos sujeitos do campo se estruturam a partir das necessidades da cadeia produtiva agrícola e pecuária do agronegócio que, historicamente, esteve atrelada às iniciativas educacionais do Estado. Nessa lógica, segundo Fernandes (2006), o campo é compreendido apenas como espaço de produção agrícola. Considera-se somente a produção econômica e os aspectos técnicos do trabalho agrícola. Para o autor:

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade (Fernandes 2006, p. 29).

Essa concepção de educação rural, que pensa o campo meramente como território de produção econômica, não considera o espaço histórico social e suas relações sociais e políticas. Além disso, valoriza o trabalho agrícola e os instrumentos técnicos para capacitação de mão-de-obra para todos os setores da agricultura de negócios. A proposta educacional é trabalhada a partir de referenciais urbano-industriais, que impõem à educação dos povos do campo a concepção de educação desenvolvida no espaço urbano. Essa perspectiva, que considera o campo como símbolo de acumulação de capital, fortalece as exclusões e desigualdades no espaço rural. Nesse projeto, onde o agronegócio brasileiro é visto como um dos mais representativos do mundo, sobretudo no que diz respeito à dinâmica de exportações⁵, a população camponesa é vista como algo em extinção.

⁵ Em 2018, o ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Blairo Maggi, numa solenidade em Brasília afirmou que as exportações do agronegócio devem alcançar, ou até superar, US \$100 bilhões. "É uma marca que vínhamos perseguindo e, agora, vamos alcançar". Segundo análise do veículo de comunicação, dados do Mapa vêm mostrando crescimento constante das exportações desse segmento, que, no acumulado de 12 meses, já estão muito próximos da marca lembrada pelo ministro. Esses dados confirmam o vigor persistente da cadeia de

O paradigma da educação do Campo compreende que o campo não é só lugar da produção agropecuária e complexos agroindustriais do latifúndio e da grilagem de terras⁶. O Campo brasileiro traz uma heterogeneidade no modo de organização e produção da vida. É o território dos camponeses, dos faxinalenses, dos acampados e assentados da reforma agrária, dos pequenos agricultores familiares, das benzedadeiras, dos quilombolas, dos ribeirinhos, entre tantos outros. É o campo das florestas e das águas, onde vivem diversas nações indígenas, onde se produz alimentos que possibilitam a soberania de uma nação. Por tudo isso, o campo é lugar de trabalho, de vida e, sobretudo, de educação (Fernandes, 2005a).

A existência da escola no e do campo coloca-se como um elemento crucial na (r) existência da população camponesa. Entretanto, estamos vivendo a realidade do fechamento de escolas do campo no Brasil e no estado do Paraná; fenômeno que não é atual. De acordo com os dados do parecer 1011/10/DUDE/SEED/PR (Secretaria, 2010b), o Paraná, desde os anos 1990, optou pelo fechamento de escolas do campo, sendo pioneiro no processo de nucleação⁷, que ganhou força em todo o território nacional.

O Estado do Paraná, de forma geral, seguiu a lógica do processo de municipalização que se espalhou pelos governos em todo o Brasil, assim, sendo um dos pioneiros no Brasil a optar pela nucleação das escolas, investindo muito nessa estratégia nos anos de 1990, principalmente pós-1994 (Secretaria, 2010a, p. 5).

Com base no parecer (Secretaria, 2010a), é possível fazer uma breve linha do tempo, observando os dados sobre duas décadas, 1990 e 2000, quanto ao fechamento de escolas do campo no estado Paraná. Como declarado, houve o “[...] fechamento de 3.948 escolas municipais rurais entre os anos de 1990-1999” (Secretaria, 2010a, p. 06). Assim, “[...] nas zonas rurais, estavam territorializados em 2000 cerca de 2.725 prédios escolares da rede municipal de ensino, enquanto que em 2008, esse número baixou para

produtos agropecuários, que vem assegurando, além de resultados muito expressivos na balança comercial do País, a manutenção da inflação em níveis bastante baixos (Estado de São Paulo, 2018).

⁶ A grilagem é a atividade própria do grileiro, que, segundo Brito (2019, p. 5), é o “[i]ndivíduo que procura apossar-se de terras alheias mediante falsas escrituras de propriedade”.

⁷ Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária (Gonçalves, 2010, p. 1).

1.332 prédios” (Secretaria, 2010a, p. 06). Dentre os motivos apontados no parecer, destaca-se o forte investimento em transporte escolar, o que contribuiu para “[...] a territorialização de uma rede de transporte escolar”, especialmente para atender à segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os documentos oficiais recomendam que as crianças devem estudar, preferencialmente, na Educação Infantil dentro de suas próprias comunidades. No entanto, para as crianças que vivem em áreas rurais, isso muitas vezes não é possível. A disponibilidade de educação infantil nessas áreas é extremamente limitada, sendo raras as exceções.

De acordo com Schwendler (2015, p. 41), dados apresentados pelo Ministério da Educação no ano de 2003 em relação ao estado do Paraná, revelam que 67,13% dos estudantes que habitam territórios rurais se deslocavam para escolas localizadas no perímetro urbano para cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental, 74,27% para cursar os anos finais do Ensino Fundamental, e 91,76% para cursar o Ensino Médio.

Os números revelam um desajuste nas políticas públicas em relação à escola do campo, bem como um descaso em relação à educação como um direito do sujeito, conforme assegurado pela Constituição de 1988. Nesse sentido, o fechamento das escolas do campo representa um forte ataque à humanização da população brasileira; uma perversidade contra a nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, das florestas e das águas. Assim, de algum modo, pode-se entender que aos povos do campo é negada a educação, conforme determinação da própria Constituição Nacional. A educação do campo não pode ser vista como algo à parte dos processos de expulsão campo-cidade, e as comunidades do campo têm diminuído populacionalmente dada a falta de políticas públicas para os povos do campo.

Muitos são os anúncios de fechamento de escolas do campo, os quais se repetem todos os anos. Apenas no ano de 2015 a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, anunciou pela imprensa o fechamento de 31 escolas do campo, sem qualquer consulta prévia nas comunidades, ignorando toda e qualquer legislação⁸⁸. Segundo a Folha de São Paulo (2014), “[...] a cada dia, em média, oito escolas da zona rural são fechadas em nosso país”. A matéria

⁸⁸ “Secretarias da Educação admite que estuda fechar 71 escolas no Paraná. Do total de escolas ameaçadas de fechamento, 31 são estabelecimentos rurais. Outros 19 são Ceebjas, voltadas ao ensino de jovens e adultos” (Lomba, 2015).

do veículo de imprensa destaca que nos últimos dez anos foram fechadas 32,5 mil escolas do campo. E somente no ano de 2013, 3.296 escolas foram fechadas. Em 2014 existiam 70,8 mil escolas do campo, enquanto em 2003 eram 103,3 mil escolas do campo no país.

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC), conforme Leite (2016), mostram que no estado do Paraná, entre 2008 e 2014, foram fechadas 18 escolas estaduais, 424 escolas municipais e 9 escolas privadas, totalizando 451 escolas do campo fechadas em 7 anos. Também de acordo com os últimos dados publicados,⁹ na região Sul, entre os anos de 2015 e 2017, foram fechadas 328 escolas localizadas na zona rural, e no estado Paraná, nesse mesmo período, tivemos o fechamento de 50 escolas do campo. Estudos realizados por essa pesquisa apontam que no ano de 1997 o estado do Paraná totalizava 5.164 estabelecimentos de Educação Básica, entre escolas federal, estadual, municipal e privada. No ano de 2007, esse total era de 1.831, e no ano de 2017 somou 1.332 unidades.

No contexto dos estudos previamente analisados, Pereira (2017) abordou a política de fechamento de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba, desde a política de nucleação de escolas, o transporte escolar, até os condicionantes da estrutura agrária. A autora apresentou os dados sobre o fechamento de escolas do campo referentes aos últimos 21 anos, atrelou o contexto histórico, político e econômico da região e analisou os determinantes da política de fechamento de escolas públicas no campo na realidade pesquisada.

Marrafon (2016) discorreu sobre o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, no estado de São Paulo. Aprofundou o cenário histórico, político, socioeconômico e educacional, sobretudo as transformações ocorridas na agricultura no Estado de São Paulo, o que resultou na expulsão de milhares de trabalhadores rurais, devido ao processo de mecanização agrícola impulsionada pela expansão do agronegócio. A partir de tal conjuntura a autora buscou discutir e compreender a serviço de que ou de quem as escolas rurais foram nucleadas? Como se deu

⁹ Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 a 2017.

e qual a causa do nucleamento e, conseqüentemente, do fechamento das escolas rurais? Dessa forma, o estudo apresenta duas categorias consideradas indissociáveis: o modo de produção capitalista e a escolarização da população rural.

Mazur (2016) investigou os determinantes gerais e específicos sobre o fechamento de escolas no campo, assim como identificou as resistências e desafios das escolas no campo; apresentou as transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas relações com a redução da população do campo; contextualizou e diferenciou as concepções de educação rural e de educação do campo no cenário nacional, buscando compreender os processos de fechamento de escolas no campo no contexto nacional e local; descreveu o processo de implantação e interrupção da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo a partir de um caso concluído de fechamento e de um em vias de fechamento.

Schmitz (2015) investigou o fechamento de escolas na zona rural do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, na Região Sudoeste do estado do Paraná, tendo como referência inicial de estudo o Parecer 1011/10. Realizou sua pesquisa nas Secretarias Municipais e em duas escolas, com foco na quantidade de escolas e alunos do campo entre 1980 e 2014. Tomou como referência o caso de fechamento de escolas da comunidade Canoas, no município de Cruzeiro do Iguaçu, a Escola Estadual do Campo Canoas de Ensino Fundamental e a Escola Rural Municipal Santa Tereza, de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Constatou-se que as causas principais que levaram ao fechamento das escolas do campo foram: a naturalização do campo como local de atraso; o entendimento de que a educação escolar não é necessária para os filhos dos trabalhadores, a quem cabe apenas a educação para o trabalho; a influência do agronegócio e o esvaziamento do campo. O estudo também denunciou a pouca efetividade da legislação que trata do fechamento de escolas do campo, dada a falta de informação das comunidades, as quais são, muitas vezes, pressionadas em concordar com o fechamento de suas escolas.

Cordeiro (2013) examinou a política educacional referente à educação em espaços rurais, a nucleação escolar, política que gera conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo. Apresentou também a dicotomia entre educação rural e educação do campo,

discutindo o papel do Estado, o qual parece cooptar o conceito dos movimentos sociais ressignificando-o, apesar de acolher algumas das suas reivindicações, ao mesmo tempo em que legitima o processo de fechamento de escolas no campo, radicalizando o conflito.

Considerando, então, o fechamento dessas escolas e o desenvolvimento da agroindústria no campo, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões: Qual é a real proporção do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná, no período de 1997 a 2017? Como o agronegócio e a distribuição de terras se relacionam com essa situação? Quais são as posições e estratégias de enfrentamento dos movimentos e grupos sociais organizados frente ao fechamento de escolas do campo?

Objetivo Geral

Investigar o processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná entre os anos de 1997 a 2017, buscando mapear as mesorregiões e os municípios paranaenses e detectar onde esse processo ocorreu com maior intensidade, a fim de averiguar se o desenvolvimento da agroindústria pode ter relação com a situação, bem como identificar possíveis estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados.

Objetivos Específicos

- Analisar as políticas de educação para os povos do campo, tendo como referência os projetos de campo e educação em disputa;
- Examinar o papel do Estado na efetivação do direito à educação;
- Mapear as mesorregiões e os municípios paranaenses no tocante ao processo de fechamento das escolas do campo;
- Abordar o fechamento das escolas no campo e questões relativas ao nucleamento escolar ocorrido, buscando a compreensão dos fatores associados ao objeto de estudo, no que toca ao território paranaense;
- Investigar como os movimentos sociais e organizações do campo se posicionam diante do fechamento das escolas do campo, buscando compreender suas estratégias de resistência.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa envolve abordagem qualitativa e quantitativa. Para obter os dados quantitativos foram utilizados os dados do Sistema Sidra, responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, partiu-se da fonte de dados estatístico-educacionais, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A análise foi realizada a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep referentes aos anos de 1997, 2007 e 2017. Foram utilizadas a tabela de dados principal do ano de 1997 e a tabela de dados de escolas referente aos anos 2007 e 2017. É importante lembrar que o sistema de coleta de dados do Censo Escolar mudou a partir de 2007. A sistemática de coleta e disponibilização atual é muito mais robusta. São dados individualizados de escolas, turmas, matrículas e professores. Inclusive, a codificação das escolas foi alterada.

Desse modo, para a realização deste trabalho foi necessário compatibilizar os códigos de escolas da base de dados de 1997 com os anos 2007 e 2017. Para isso, foi necessário solicitar ao Inep uma tabela de dados com códigos antigos (sistema anterior a 2007) e novos. Com essas informações foi possível comparar os dados das escolas no período analisado. Para obter os dados realizamos os procedimentos a seguir:

1. Seleção das escolas do Paraná nas bases de dados do Censo Escolar de 1997, 2007 e 2017.
2. Compatibilização dos códigos de cada escola da base de dados de 1997 com os anos 2007 e 2017. Esse procedimento possibilitou a comparação da situação de funcionamento das escolas nos anos posteriores analisados;
3. Identificação das escolas em funcionamento nos anos analisados por meio da criação da variável “funcionamento: 1 = Sim; 0 = Não”. Para isso, foi utilizada a variável “Situação de funcionamento” constante na tabela de dados original do Censo Escolar.
4. Os procedimentos anteriores permitiram identificar as 5.148 escolas públicas do campo em funcionamento em 1997, definidas como o objeto de análise.
5. Utilizando o código identificador único das escolas, foi inserida a variável “funcionamento” referente ao ano 2007 na base de dados de 1997. A comparação da situação de funcionamento das escolas nos anos de 1997 e

2007 permitiu levantar o número de escolas públicas do campo fechadas no período 1998-2007.

6. Da mesma forma, utilizando o código identificador único das escolas, foi inserida a variável “funcionamento” referente ao ano 2017 na base de dados de 1997. A comparação da situação de funcionamento das escolas nos anos de 2007 e 2017 permitiu levantar o número de escolas públicas do campo fechadas no período 2008-2017.

7. Em seguida, foi elaborada uma tabela com o número total de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 por município; número e percentual de escolas fechadas no período 1998-2007; número e percentual de escolas fechadas no período 2008-2017; e número e percentual de escolas fechadas no período 1998-2017 (somatório dos dois períodos anteriores);

8. Foi identificado o número de municípios sem escolas do campo em 1997 e que, portanto, ficou fora da análise;

9. Foram calculadas medidas estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, coeficiente de variação, mínimo, 1º quartil, mediana e 3º quartil e máximo) para análise da situação da magnitude do fechamento de escolas nos municípios paranaenses.

O recorte temporal se baseia na disponibilidade de dados ofertados pelos institutos de pesquisa, já que em 1997 temos os primeiros dados oficiais que quantificam as unidades escolares na zona rural e em 2017 se fecha um ciclo de 20 anos.

Entende-se ser um importante período histórico, possibilitando, assim, verificar o fechamento de escolas do campo no estado do Paraná nas últimas duas décadas, nas quais também ocorreram um importante avanço do ponto de vista do direito à educação do campo, a partir dos marcos da legislação.

A partir do levantamento de dados quantitativos do fechamento de escolas do campo entre os anos de 1997 e 2017 foi possível identificar os anos de referência (1997, 2007, 2017) para o mapeamento por região, dentro do estado do Paraná, o que nos possibilitou visualização espacial do processo de fechamento de escolas do campo no estado nos últimos 20 anos.

Destacamos que ao longo desta pesquisa não encontramos outros trabalhos que realizem esta abordagem metodológica. Foi um trabalho longitudinal, no qual se analisou ano a ano através dos dados do Inep a permanência ou fechamento das escolas da zona rural ao longo de um período

de tempo – 20 anos. Verificamos o que aconteceu com essas escolas em 2007 e 2017, código a código, ou seja, utilizamos um método de verificação de estudos longitudinais, ao acompanharmos essas escolas desde 1997. Salientamos que trabalhamos apenas com as escolas existentes em 1997, ou seja, não consta em nosso trabalho dados de abertura de novas unidades de ensino a partir de 1998; as escolas inauguradas a partir deste ano não foram quantificadas neste trabalho.

Por sua vez, os dados do Sistema Sidra foram alcançados mediante análise sistematizada da produção e todos os valores relacionados, apresentados na página do IBGE, como já indicado anteriormente. Foram calculados dados de todas commodities, no ano de 1996, posto que o sistema não apresentava dados unificados, e nos anos posteriores, o Sidra já apresentou dados totais de produção dos municípios.

A pesquisa qualitativa, por outro lado, buscou apreender, desde a perspectiva dos sujeitos do campo, como um conjunto de forças e correlações que fecham escolas do campo. Desse modo, realizamos entrevistas com representantes de movimentos sociais, sindicatos, Ongs, integrante do Conselho Estadual de Educação do estado Paraná e universidades, nas várias regiões do Estado onde a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é organizada, buscando compreender as estratégias de resistência em cada região. As entrevistas tiveram por base o respeito aos sujeitos da pesquisa, compreendendo a relação de pesquisa como uma relação social, indo ao encontro do que Bourdieu (2012) considera uma escuta ativa e metódica, e da concepção de dialogicidade de Freire (2005). Foram entrevistadas nove pessoas, tendo como critério a diversificação da amostra, em termos de vínculo¹⁰, gênero, idade e origem regional¹¹. As entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas à luz dos referenciais trabalhados na pesquisa.

Além disso, é importante ressaltar que ao estudarmos a temática sobre o fechamento de escolas do campo, encontramos poucos estudos que realizaram essa abordagem. Buscando aprofundar esses estudos foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes, onde

¹⁰ Vínculo: Pessoas com engajamento, pertença e trajetória de vida conectado com a luta pela educação do campo e comprometimento com a escola no e do campo.

¹¹ Origem Regional: Realizamos a entrevista com as pessoas que possuem referência na luta pela Educação do Campo na sua Região de atuação.

foi possível localizar alguns trabalhos sobre o fechamento de escolas do campo, o que também aporta uma abordagem qualitativa à presente pesquisa.

Organização da pesquisa

A presente dissertação foi organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, nossa análise parte do movimento de luta pela construção de uma proposta educacional contra-hegemônica: a educação do campo. Discutimos a construção do direito na sociedade moderna, em específico, o direito à educação, tendo como fundamento a Constituição Federal de 1988. E, ainda, abordamos a construção da política educacional de educação do campo, tendo como elemento principal a legislação em âmbito nacional e estadual. Também abordamos o campo, a educação e o papel do Estado na construção da política pública, as disputas presentes nesse cenário. Apresentamos uma contextualização dos projetos em disputa na agricultura, a tensão existente entre o agronegócio e a agricultura camponesa, a Educação do Campo como uma categoria de análise. Além disso, contextualizamos a concepção de Educação Rural e de Educação do Campo e seus respectivos projetos educacionais, abordamos a política pública e sua localização no interior do Estado e apontamos contribuições teóricas de autores que analisam o papel do Estado, desde a tradição marxista, em específico, abordamos as reflexões teóricas de Gramsci sobre o Estado, as classes, o poder político e a utilização do conceito de hegemonia.

No segundo capítulo, abordamos o nucleamento e o fechamento das escolas, partindo de um contexto nacional e de análises qualitativas em torno do significado de território e espaço, temas atrelados à concepção da educação no campo e fundamentais para a compreensão sociopolítica dessa modalidade educacional. Apontamos como a situação se propaga por todo o país e alguns dados obtidos na presente pesquisa, trazendo mapas do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná. Além disso, consta a composição do território paranaense.

O terceiro capítulo parte da análise da expansão da quantidade de propriedades rurais maiores que 50 hectares, em contraposição com a redução das pequenas propriedades rurais e do aumento dos valores de produção da agropecuária no estado, analisando-se cada município dentro das

mesorregiões. Para realizar esta análise utilizamos o Sistema IBGE de Recuperação Automática SIDRA. Um Banco de Tabelas Estatísticas que contém dados agregados¹² das pesquisas que o IBGE realiza. Apresenta-se, ainda, uma perspectiva gráfica da evolução desses pontos (propriedades rurais, produção agropecuária), justapondo-se ao fechamento de escolas.

No quarto capítulo constam as vozes entrevistadas e discutidas sob a perspectiva dos movimentos sociais que se posicionam contra o fechamento de escolas no estado. Para obter estes posicionamentos organizamos um roteiro de questões semiestruturadas, as quais seguem em anexo.

Neste trabalho, a educação do campo foi considerada uma categoria de análise para a compreensão do processo de fechamento de escolas do campo no Estado do Paraná nas últimas duas décadas. Nesta análise, abordamos o papel do Estado, as disputas e contradições que ocorrem à medida em que a Educação do campo se torna política pública educacional. Buscamos, ainda, perceber a luta do movimento da educação do campo, seus desafios, conquistas e resistências.

¹² Um dado agregado pode ser obtido, por exemplo, através do somatório dos valores de quesitos contidos em um questionário respondido pelos informantes da pesquisa (quanto produziu de determinado produto agrícola, por exemplo), e está associado às unidades de um nível territorial (unidade da federação, município etc.), a um período de tempo e, muitas vezes, a um conjunto de classificações que o qualificam (tipo de produto, condição do produtor etc.). Pode ser obtido também através de cálculos estatísticos, como no caso dos indicadores econômicos.

Ex.: A tabela 1612 possui os dados anuais da Produção Agrícola Municipal (área plantada, colhida, quantidade, rendimento e valor da produção), classificados pelo tipo de produto. Está disponível para as unidades de diversos níveis territoriais (Brasil, Grande Região, Unidade da Federação, Município etc.), desde 1990. Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil>

CAPÍTULO 1: O CAMPO, A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA – PROJETOS EM DISPUTA

No presente capítulo, abordamos o campo educacional, enquanto direito humano presente nos marcos normativo, os quais caracterizam a educação como um direito subjetivo, e derivam das correlações de forças, sendo alvo de disputas políticas, o que influencia diretamente no campo das políticas públicas. O lema da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), “Educação no campo – direito nosso e dever do Estado”, explicita esta disputa na posição assumida pelo movimento de educação do campo, o qual exige que o Estado garanta o direito à educação dos sujeitos do campo no território do campesinato e dos povos indígenas e quilombolas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi um marco dos direitos sociais. A educação passou a ser direito fundamental e subjetivo, garantido a toda e qualquer pessoa, independentemente de onde resida. Desse modo, a educação deve ser ofertada à população camponesa com as mesmas garantias de oferta para a população urbana. Com a CF/88 implementou-se a possibilidade de redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a qual apresenta princípios que permitem constituir práticas educativas e novas legislações que assegurem o direito a uma educação desde a especificidade e singularidade do campo. Entretanto, o direito está longe de ser atingido, porque a igualdade está apenas na esfera da Lei. Para Munarim (2016, p. 504):

Essas conquistas institucionais, a bem da verdade, a exemplo do art. 28 dessa LDB, permanecem letra morta na realidade dos sistemas municipais e, principalmente, na realidade das escolas do campo, aquelas que ainda não foram fechadas. Permanecem letra morta na medida em que persistem os efeitos e a lógica das políticas de descentralização, pois surgiu do barateamento da educação escolar obrigatória, que brotou justamente na década do nascimento da atual LDB.

Diante do disposto na legislação, a educação passa a ter espaço de destaque na formação dos brasileiros, por ser historicamente objeto de disputa. Com o desenvolvimento e consolidação do sistema capitalista, a educação passou a ser função do Estado, uma política pública, gratuita e laica, com financiamento público. Para Calazans (1996), o capitalismo é responsável por planejar as formas de planejamento das políticas públicas, e não o planejamento destas últimas que planejam o capitalismo.

Este contexto revela porque a consolidação do direito à educação no Brasil se dá a partir das lutas sociais. Os movimentos sociais foram imprescindíveis na efetivação destes direitos. A educação do campo enquanto política pública explícita essa atuação. Por meio deles, a luta pelo direito à educação do campo se constrói no cenário nacional, denunciando o preconceito e a exclusão que está população sofreu ao longo da história.

A história educacional brasileira indica a ausência de política pública de educação para as populações do campo. Apesar da lei, a negligência nesta realidade é frequente. Exemplo disso é o fechamento de escolas. Falta estrutura física e pedagógica, há precariedade nas condições de trabalho e oferta de formação aos professores, situações que justificam o deslocamento dos estudantes do campo para as cidades. Com isto, nega-se aos sujeitos do campo o direito de estudarem próximo onde residem, de vivenciarem a cultura, a história e a prática educativa do trabalho no campo. A luta pela educação pública no campo é um ato de resistência. O Estado atende às reivindicações através de programas, projetos e legislações, mas a sua efetividade sofre interferências dos governos e suas gestões que, a depender do cenário político, fortalecem ou enfraquecem a política pública.

Além disso, neste capítulo, abordamos o contexto no qual está inserido o campo brasileiro. A agricultura brasileira se organiza a partir de dois projetos distintos, claramente em disputa. De um lado, está o agronegócio, vinculado ao sistema capitalista, que produz *commodities* em larga escala, bem como a apropriação de bens naturais para satisfazer ao mercado internacional e obter rendimentos econômicos, um projeto hegemônico. Do outro lado, temos a agricultura camponesa fundamentada na produção de alimentos, baseada em relações familiares, culturais, com respeito e cuidado com a vida e os ecossistemas como um todo; um sistema de produção que busca preservar a saúde humana e do meio ambiente, a biodiversidade, os ciclos e as atividades biológicas do solo.

Este antagonismo também perpassa e se manifesta no debate educacional. Vinculado à perspectiva da agricultura camponesa, a concepção de educação do campo, tem suas bases históricas dos movimentos sociais do campo, organiza a escola desde os camponeses, a partir de um projeto contra hegemônico que busca a emancipação dos sujeitos. Já na concepção de educação rural, o modelo de educação não considera as especificidades,

identidades e a cultura do campo. É uma educação submetida às necessidades do capital industrial, do agronegócio, objetivando formar para executar, empreender e operar as tecnologias. Está voltada para o mercado agrícola e industrial e sua eficiência se dá através da gestão e comercialização. Está atrelada à manutenção da hegemonia.

A educação se institui a partir das políticas educacionais, o que nos leva a refletir sobre o papel do Estado. Esta análise está fundamentada nos estudos de Antônio Gramsci (1975, 2000), a partir do materialismo histórico, que compreende a sociedade por meio da metáfora do edifício: infraestrutura e superestrutura. A infraestrutura é o conjunto das relações de produção, ou seja, as relações de classes estabelecidas na sociedade. É a base econômica da sociedade, onde, segundo o autor, ocorrem as relações de trabalho, marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista.

Sobre essa estrutura econômica se organiza a superestrutura, que corresponde às formas de consciência social, como a política, a filosofia, a cultura, as ciências, as religiões, as artes etc. Na superestrutura se organizam os modos de pensar, as visões de mundo e demais componentes ideológicos de uma classe. A ideologia está na superestrutura, assim como o Estado compreendido como sociedade política, incluindo aí a polícia, o exército, as leis, os tribunais e a burocracia.

O conceito de hegemonia é essencial para compreender como se estabelece a relação entre o Estado e a sociedade civil. O conceito de hegemonia traz presente a função dos intelectuais e da cultura – o papel da escola e da mídia como instrumentos hegemônicos.

Aqui buscamos percorrer o caminho do direito à educação desde seus fundamentos até a atualidade da política pública de educação do campo no âmbito da legislação, olhando o cenário nacional e estadual. Percebemos que a construção democrática de políticas públicas é conflituosa e que a política de educação do campo possui limites e avanços. Em certos períodos é fortalecida, mas em outros, é fragilizada. Neste sentido, para que ocorra a construção de uma política de educação do campo democrática é indispensável uma articulação entre Estado e sociedade civil, para que as deliberações sociais, propostas pelos movimentos sociais sejam concretizadas de fato e de direito. Neste capítulo, ademais desses pontos, buscamos dialogar sobre as políticas

públicas no interior do Estado e a inserção do movimento de educação do campo no espaço institucional. O Estado através de seu ordenamento jurídico, “concretiza” e estrutura a modalidade de Educação do campo para atuar em espaços denominados rurais.

1.1 Educações como Direito Social: Direito nosso e dever do Estado

Ao longo da história, a educação pública ganhou espaço no sistema capitalista, sobretudo a partir dos marcos do liberalismo¹³. O liberalismo social reconheceu os direitos humanos e as liberdades civis dos cidadãos; compreendia que o Estado deveria proporcionar aos cidadãos oportunidades no contexto econômico, educacional, da saúde etc. Neste bojo, a educação se inseriu como direito social.

Os direitos sociais são uma grande conquista dos trabalhadores no final do século XIX e início do século XX. Fruto da luta dos cidadãos e alicerçada nas lutas sociais, objetiva proporcionar vida digna ao cidadão e, de acordo Marshall (1967), possibilitar que ele viva como um ser humano desenvolvido. Cabe ao Estado assegurar o direito à vida, à igualdade, à educação, de imigração e à emigração e à associação.

É fundamental enfatizar que o reconhecimento do direito à educação nas legislações de uma nação – assim como outros direitos sociais – não ocorre de forma repentina, mas sim progressivamente, geralmente a partir de um processo de lutas e reivindicações. A produção destes direitos está, sobretudo, conectada ao surgimento da própria Era Moderna. Bobbio (1991) destaca ainda que na contemporaneidade não há carta de direitos que não reconheça de alguma forma o direito à instrução – ainda que de formas variadas, dependendo das particularidades de cada sociedade. Nas descrições do “estado de natureza” tais direitos ainda não tinham lugar social reconhecido.

Para Bobbio (2004), o reconhecimento da existência dos direitos transforma a sociedade, e o Estado é obrigado a ofertar serviços públicos em diversas áreas para os cidadãos. Para o autor:

A relação entre o nascimento e o crescimento dos diversos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais se tornam tanto mais numerosas quanto mais rápidas e

¹³ Segundo Bobbio (1990, p. 8): "por liberalismo, entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social".

profundas foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria são precisamente certas transformações sociais e certas inovações técnicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido (Bobbio, 1991, p. 70-71).

Deste modo, a partir do reconhecimento dos direitos sociais na sociedade, sob a responsabilidade do Estado, a educação integrou o seletivo grupo de direitos. Conforme afirma Bobbio (2004, p. 69):

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergiria na sociedade da época, mas que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da terra eram principalmente exigências de liberdade em face das igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

O direito à educação, portanto, aparece somente na sociedade moderna como um direito de todos e dever do Estado, com especial destaque na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que determina no artigo 26 que: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à educação elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória”. Na atualidade quase todas as nações têm garantido em suas legislações o direito à educação básica a todos os cidadãos. Entende-se que é uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos sujeitos, pois através dela e por meio dela é possível promover a cidadania. Segundo Bobbio (2004, p. 74):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” devem entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Mesmo as legislações garantindo a educação como direito, ela não se efetiva por si mesma pelo simples fato de existir uma lei. Todas as conquistas da educação são avanços cunhados nas lutas sociais organizadas, nos marcos

da sociedade democrática, a qual prevê igualdade de condições sociais, e pressupõe garantia de tratamento para todos sem privilegiar nem favorecer a ninguém, assegurando que todos tenham acesso à educação, oportunidade de trabalho, casa própria, saúde, segurança, lazer, etc.

Os direitos sociais são construídos lentamente, portanto, constituem um patrimônio histórico, originários de lutas sociais, conquistas declaradas em lei, as quais foram obtidas no âmbito do Estado liberal¹⁴. O direito à educação escolar na democracia tem como uma de suas bases a legislação, a qual invoca a estrutura do Estado para prover e garantir a igualdade de oportunidades, a fim de, progressivamente, abreviar as desigualdades que marcam a sociedade capitalista, origem do desequilíbrio na distribuição de riqueza. Sendo assim, a conquista do direito à educação conviveu e convive com imensas desigualdades sociais.

Para Marshall (1967, p. 73), “[...] a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, assim como para o exercício de outros direitos. Segundo o autor:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

O direito à educação tem como premissa a organização e a regularização, a fim de possibilitar ao cidadão acessá-lo a qualquer tempo, proporcionando aquisição do conhecimento historicamente sistematizado, bem como a apropriação de padrões cognitivos e formativos que lhe permitem incidir na construção da sociedade, de forma humana e criativa. Para Saviani (2008) defender o direito à educação está associado à recusa a uma ordem

¹⁴ Na doutrina liberal a liberdade é definida negativamente, ou seja, ela não existe enquanto substancialidade, uma vez que ela só pode existir em relação ao Estado, que é concebido como mal necessário. Portanto, para que o Estado não intervenha de maneira abusiva na vida dos indivíduos, segundo os principais expoentes do liberalismo clássico, deve ser mínimo. Ou seja, segundo Locke e Kant, o Estado não deve se sustentar a partir da menoridade de seus súditos, mas a partir da maioridade daqueles, através da qual os indivíduos julgam e distinguem o útil do prejudicial. Assim, esse Estado, segundo Adam Smith, deve se restringir a apenas três deveres: defesa do Estado-nação; garantia dos contratos e dos direitos individuais; provimento de obras públicas que a iniciativa privada não é capaz de realizar (Silva, 2011, p. 140).

discriminatória. Desta forma, compreende-se que o direito à educação é fundamental para diminuir a desigualdade em uma sociedade fundamentalmente dividida em classes sociais. Além disso,

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 24).

A abordagem de Saviani (2008) está intrinsecamente conectada à compreensão de que a educação escolar deve possuir um caráter emancipatório no que concerne aos sujeitos envolvidos. Para o autor, a emancipação não deve se basear na utopia da construção de uma sociedade sem exploração, mas sim através de um caráter mais pragmático. Desta forma, Saviani (2008) defende que o conhecimento para as classes populares se constitui uma ferramenta imprescindível para o empoderamento dessas pessoas, pois

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008, p. 45).

Entretanto, a garantia do direito por meio de políticas públicas exige a participação da sociedade para reivindicar sua efetividade. Desta forma, o direito à educação se tornará realidade quando seu reconhecimento constitucional estiver assistido da vontade política dos Poderes Públicos em torná-lo concreto, bem como da capacidade da sociedade civil de fiscalizar e mobilizar-se para garantir a efetividade desse direito.

É fundamental considerar o direito à educação sob a perspectiva dos direitos humanos. Conforme salientam Haddad e Graciano (2006, p. 1), “conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo”. Sendo a educação um direito humano, esta deve ser compreendida sob a ótica da garantia da dignidade humana.

O conceito de dignidade humana tem suas origens no pensamento filosófico clássico. Na filosofia kantiana o argumento de que o ser humano não

se equipara a um objeto e, por isso, não pode ser compreendido como um meio, mas sim como um fim em si, sedimenta a noção de pessoa. Apenas o ser humano, compreendido como um ser racional, pode ser considerado uma pessoa. A dignidade seria então um atributo que se entrelaça com a própria natureza do ser humano, ou seja, a dignidade constituiria um valor intrínseco e inerente à própria condição humana, devendo acompanhar o ser humano até o momento da sua morte, não admitindo nenhum tipo de discriminação ou depreciação. Isto porque, sendo um valor intrínseco, a dignidade não pode ser renunciada ou alienada, tampouco pode ser considerada como uma concessão (Sarlet, 2003).

A dignidade da pessoa humana e seus conceitos inerentes de autonomia e liberdade não são garantidos simplesmente através de um reconhecimento formal. Observemos que a dignidade humana, enquanto princípio fundamental do Estado Democrático de Direito, aponta para a necessidade da garantia de condições mínimas de existência. Assim, uma existência digna não pode ser concebida em condições nas quais o acesso aos direitos mais básicos, tais como educação, saúde e moradia, não estejam garantidos. As bases do conceito de “direitos humanos” estão justamente no reconhecimento da “dignidade da pessoa humana”. A expressão "direitos humanos" está conectada à noção de “direitos fundamentais da pessoa humana”. Assim, estes direitos são tidos como fundamentais porque são essenciais para que o indivíduo viva com dignidade, desenvolvendo-se, participando da vida social e tendo suas necessidades básicas garantidas.

As leis às quais estão submetidos o Estado e a sociedade buscam fornecer as bases necessárias para as garantias dos direitos fundamentais. O artigo 4º da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 determina em sua segunda parte: "O exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Esses limites não podem ser determinados senão por lei". Estes modelos de cartas de princípios precederam as constituições em diversas partes do mundo. Na França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi promulgada em 1789, e, a Constituição, em 1791. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, incorpora os Direitos Fundamentais como Direitos Individuais e Coletivos – art. 5º: direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade –, aos Direitos

Sociais - art. 6º ao art. 11º: direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade e à infância, e à assistência aos desamparados –, e aos Direitos Políticos - art. 14º ao 16º.

Em meados do século XIX, com o intuito de superar as desigualdades resultantes do individualismo que constitui o cerne da sociedade burguesa – fundadas, sobretudo, nas noções de liberdade individual e isonomia – o movimento socialista passa a atuar em prol de um princípio de solidariedade enquanto dever jurídico. (Comparato, 2003) Esta noção de solidariedade baseia-se na ideia de que toda a sociedade é responsável por suprir carências e necessidades básicas de quaisquer indivíduos ou grupos sociais. É fundamental, portanto, compreender o direito à educação sob a perspectiva do direito humano e de seu entrelaçamento com a própria noção de dignidade humana.

1.2 O direito à Educação no Brasil

O Brasil é marcado por discriminações e desigualdades. A grande maioria da população está à margem da proteção e respeito aos princípios e direitos de igualdade. A luta pelo direito à Educação no Brasil do ponto de vista histórico é recente, pois a implementação de políticas públicas ainda está em processo de efetivação. Após o fim do Império, no Brasil, instaura-se a república, e o debate educacional se torna uma realidade em diversos espaços sociais, mas de forma muito incipiente. A república brasileira herdou um contexto educacional extremamente defasado e praticamente inexistente do ponto de vista do direito. Era marcada por uma forte exclusão social.

A educação formal, compreendida como um direito individual assegurado pelo Estado, é, de acordo com Teixeira (1996), muito recente no Brasil, tendo sido inaugurada pela Constituição Federal de 1998. Tratando-se de um direito conquistado e reconhecido há pouco tempo, o que se nota é que ainda não é efetivado e garantido de maneira satisfatória. De acordo com o educador, a educação não deve ser vista como uma vantagem, mas sim como um direito de cada cidadão e, com a obrigação de garantia pelo poder público para que se consolide a construção de uma sociedade essencialmente democrática. Assim,

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a

sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas (Teixeira, 1996, p. 60).

É imprescindível enfatizar que o direito à educação ultrapassa a dimensão do direito individual, devendo ser compreendido de forma ampla, pelo viés social. Isto porque cada sujeito se constitui peça fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social da sociedade de forma geral. A educação, portanto, deve ser analisada como um requisito básico para o desenvolvimento e o acesso ao conjunto de bens e serviços da sociedade. A Constituição Federal de 1988 reconhece este direito, e declara o direito à educação no conjunto dos direitos sociais, associando-o, no Art. 205, ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

De acordo com Cury (2002) a lógica segundo a qual a educação se constitui como um direito inalienável do cidadão impõe ao Estado a obrigação de oferecê-la de forma totalmente gratuita. Isto porque, se é reconhecida como direito, precisa ser acessível para todos os cidadãos. Uma vez definida como direito do cidadão e dever do Estado, a Educação necessita ainda de meios para efetivá-la conforme define a Carta Magna, não sendo, portanto, um fato óbvio por esta ser reconhecida constitucionalmente como direito de todos. Especialmente em contextos de desigualdade social, a sua efetivação depende da colaboração de diversos atores sociais, assim como da pressão das comunidades e movimentos sociais. Nesse sentido,

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (Chauí, 1989, p. 20).

A Constituição de 1988¹⁵ é um marco, pois através dela o Estado brasileiro reconhece a necessidade de construir as bases necessárias para assegurar os direitos sociais para toda nação. De acordo com o Art. 6º, "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a

¹⁵ A Constituição Federal é o conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento do país. É a lei máxima e obrigatória entre todos os cidadãos, servindo como garantia dos seus direitos e deveres. A Constituição Federal Brasileira de 1988 é a atual legislação do país, criada por uma Assembleia Constituinte e promulgada oficialmente em outubro de 1988.

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Os direitos sociais asseguram os direitos fundamentais dos cidadãos, os quais buscam assegurar condições de vida digna aos mais pobres, proporcionando direitos, equilibrando situações sociais desiguais. Assim, é possível afirmar que a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, inaugura a lógica do direito à educação, assim como os demais direitos sociais reconhecidos na Carta Magna. No entanto, sua efetiva implementação depende de outras legislações e sistemas que construam e possibilitem este acesso aos direitos de forma ampla e universal.

De acordo com Cury (2002),

A educação como direito social indica a consolidação da cidadania ao povo brasileiro, que o Estado irá criar estratégias para sua efetivação, ainda que vigente em uma sociedade dividida em classes. Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduz as desigualdades (2002, p. 249).

Relacionados no Art. 6º, os direitos sociais são desenvolvidos no título “Da Ordem Social”, onde constam os mecanismos e aspectos organizacionais com o objetivo do bem-estar e da justiça social (Art. 193). Sendo assim, potencialmente, todos têm direito à educação a ser efetuada pelo Estado, que deve organizar e oferecer os sistemas de ensino, ofertando de acordo com o estabelecido pelos princípios e normas da Constituição.

Todo avanço que ocorreu em termos de direito à educação na legislação decorre de lutas sociais, especialmente de movimentos sociais organizados no interior da sociedade civil brasileira. Para Cury (2002, p. 247), “todo o avanço da educação escolar, além do ensino primário, foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo de condições sociais”.

De acordo com Carreira (2015), as lutas sociais pela democratização da educação pública ao longo do século XX foram parte significativa de uma gama de movimentos e organizações diversas, e é possível destacar a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, e a atuação fundamental do Teatro Experimental do Negro.

É importante ressaltar que

A construção de uma política educacional nacional foi assumida pela ditadura militar (1964-1985) como parte de seu projeto desenvolvimentista, baseado em um modelo de expansão do acesso à escolarização com baixo investimento por aluno e forte desvalorização salarial do professorado – profissional, a maioria constituída por mulheres, que viram seu poder de compra e voz despencar, assim como outros sujeitos políticos da época, submetidos à profunda repressão que assolou o país (Carreira, 2015, p. 44).

Percebe, assim, que no Estado brasileiro, a educação pública, universal e obrigatória é extremamente recente e, para que seja uma ponte para superar as desigualdades, deve ser realizada, de acordo com a Constituição. O direito à educação na Constituição de 1988, no Art. 205, indica que o pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho se realizará por meio do sistema educacional. Desse modo, explicita o papel do Estado em promover a educação que possibilitará a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo. Cury (2002, p. 248) complementa:

Daí a instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres.

As diretrizes educacionais relacionadas e organizadas neste ponto destacam que a educação pública brasileira, é constitucionalmente pública, ou seja, o poder público deve organizar os sistemas de ensino de forma a garantir o seu respectivo dever com a educação, por meio dos órgãos públicos que garantam no mínimo o ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Para Cury (2002, p. 248),

A importância do ensino primário tornou-se um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis do cidadão.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o ensino preferencialmente público, garantido pelo Estado, a partir dos sistemas organizados pela União, estados e municípios. Em seu Art. 206, trata dos princípios que constituem uma concepção ampla de educação como direito de todos e dever do Estado:

Art. 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade.

Nesse sentido, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, porém, só poderá ser considerado como um direito de todos, se houver escolas para todos, o que, muitas vezes, coloca essa “educação como dever do Estado” em xeque. O texto legal indica que qualquer sujeito tem a prerrogativa de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelos poderes públicos, já que “educação, dever do Estado”, apresenta princípios que asseguram os direitos dos cidadãos – crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos – com deveres a cumprir da seguinte forma:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo

§ 2º- O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Sendo assim, amparado por este rol de garantias que fundamentam o direito à educação no Estado brasileiro, é que a demanda por educação do campo adentra no cenário da educação brasileira, a fim de assegurar aos povos do campo, das águas e das florestas a efetivação da educação do campo.

Além disso, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é estruturante, define-se o ordenamento da educação brasileira, tendo como um

dos seus principais princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio esse decorrente da Constituição Federal de 1988. Ou seja, toda e qualquer pessoa tem o direito à educação, independentemente de cor, sexo, raça, idade, condição física, etc.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-Contínua), demonstra que o acesso à Educação ainda não se dá de maneira satisfatória nas diferentes regiões do Brasil. No ano de 2018, havia um número de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que ainda não haviam sido alfabetizadas, constituindo uma taxa de 6,8% de analfabetismo nessa idade. Observa-se pelos dados produzidos pela pesquisa que quanto mais velha a população, maior o índice de analfabetismo. Os dados também demonstram que a desigualdade no acesso à Educação impacta de forma ainda mais significativa a população negra. Uma quantidade de 3,9% da população branca com 15 anos ou mais é iletrada, enquanto isso, o percentual é de 9,1% entre as pessoas negras. Quando se observa a faixa etária com mais de 60 anos, 10,3% são brancos e 27,5% são negros.

Há ainda outros dados alarmantes no que concerne à educação no Brasil na contemporaneidade, também produzidos pela pesquisa anteriormente mencionada. Observa-se que 40% das pessoas com mais de 25 anos não chegam a concluir a etapa da educação básica. Além disso, um percentual de 30,7% dos alunos do Ensino Médio estava defasado no que se refere à idade/série ou mesmo fora da escola, o que reflete os altos índices de evasão escolar. Também se observa que 46% não trabalhavam e não se qualificaram para o trabalho. Embora tenha sido detectado um aumento de 46,2% para 47,4% no índice de pessoas com 25 anos ou mais que tenham concluído o Ensino Médio, esta variação não está em consonância com a redução da desigualdade racial. Enquanto os brancos representam uma porcentagem de 55,5% do universo de pessoas que concluem o Ensino Médio, os negros correspondem a somente 40,3%.

Os dados acima mencionados sustentam o argumento de que a Educação, embora reconhecida como um direito de todos e dever do Estado desde a Constituição Federal de 1988, ainda não é oferecida de forma universal. Ou seja, o que se compreende é que embora reconhecidamente

como um direito social básico, ainda não se consolidou como um direito acessível a todos de forma igualitária.

1.3 A legislação sobre educação do campo em âmbito nacional e paranaense

As conquistas relativas à legislação de educação do campo nacional e paranaense traz como marco inicial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, que incluiu a oferta de educação oferecida para as zonas rurais ou a educação do campo. A Lei estabelece no artigo 28 que as instituições que atendem a população rural devem adaptar o ensino (espaços, conteúdos, metodologias, calendários, entre outros) às peculiaridades da região atendida.

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam essa proposta educacional. No entanto, para que ocorressem outros avanços, foi necessária a articulação entre comunidade e movimentos sociais. Destacou-se neste pleito o MST¹⁶, juntamente com demais Movimentos Sociais do Campo e entidades, as quais fortaleceram e consolidaram a organização das comunidades para lutar pela efetividade do direito, dando vida e voz para a educação do campo.

A política de educação do campo passou a ser gestada em nível nacional, a partir de 1997, após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), a começar pela organização de conferências e encontros para discutir a temática em todos os estados da

¹⁶ O MST nasceu a partir das ocupações de terras que aconteceram em 1979 no Rio Grande do Sul, onde famílias ocuparam as fazendas Macali e Brilhante e outras ocupações que se seguiram. E se consolidou no 1º Encontro Nacional de Sem Terra em janeiro de 1984 em Cascavel – Pr. (FERNANDES, 2000). O MST é precursor no que diz respeito em pensar educação/escola considerando as especificidades dos trabalhadores do campo. Foi na década de 1980, que as famílias que participam do movimento, juntamente com seus líderes, a fim de garantir uma educação que atendesse as necessidades de formação do indivíduo, buscam organizar-se para pensar na instituição escolar. “O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987 e, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos foi sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje, a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental da alfabetização de jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e a base social Sem Terra” (Benjamin; Caldart, 2000, p. 28).

federação onde o MST estava organizado, juntamente com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

Momento de ampla articulação em prol da construção de políticas públicas para Educação do Campo, esta Conferência Nacional expressou o debate realizado no interior dos movimentos, entidades e universidades, particularmente durante os encontros estaduais preparatórios (Schwendler; Reichenbach, 2015, p. 207).

No Paraná foi realizado o I Encontro Estadual Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Curitiba, e a II Conferência Estadual por uma Educação do Campo em 2000, em Porto Barreiro, na qual foi elaborada a “Carta de Porto Barreiro”, onde se mostra a “[...] denúncia da ausência de políticas públicas de Educação do Campo, bem como o não reconhecimento de sua existência na agenda educacional paranaense” (Reichenbach, 2013, p. 32). A partir desta Conferência, foi criada oficialmente a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), uma organização coletiva composta por movimentos sociais, ONG, entidades, sindicatos e universidades. Segundo Schwendler e Reichenbach (2015, p. 209),

A articulação dos movimentos sociais foi fundamental para a construção de pautas unificadas. Sua organização coletiva contribuiu para demandar ações governamentais a fim de implementar a Educação do Campo, e colocá-la na agenda educacional em âmbito nacional e estadual.

Em âmbito nacional, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002), visando à garantia da universalização da educação básica e educação profissional em nível técnico à população rural (BRASIL, Parecer nº 36/2001, Artigo 3º). No artigo 2º ficou evidenciada a preocupação com o respeito à identidade da escola:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001).

As Diretrizes também tratam dos projetos institucionais das escolas do campo, das propostas pedagógicas e das responsabilidades dos poderes públicos, formação complementar para professores do campo e financiamento. Conforme Schwendler e Reichenbach (2015, p. 210), “as diretrizes nacionais

também contribuíram para que as demandas da Educação do Campo fossem reivindicadas e trabalhadas no âmbito das políticas públicas”. O artigo 15 (BRASIL, 2001) determina que se leve em conta a diferenciação no cálculo do custo-aluno em relação ao aluno urbano.

Em 2003, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo - APEC conquistou a criação da Coordenação Estadual da Educação do Campo junto à Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED. De acordo com Schwendler e Reichenbach (2015, p. 210),

Buscava-se com isto criar condições mais propícias para que as políticas educacionais fossem orientadas pelo princípio da participação popular e pela materialidade que deu origem à Educação do Campo, que inclui o protagonismo dos movimentos sociais.

A partir de então o estado do Paraná, através da SEED, passa a desenvolver uma série de ações que consolidaram a política de educação do campo no território paranaense. Diversos cadernos foram publicados e eventos realizados entre 2004 e 2010 no intuito de construir a política de educação do campo em diálogo com os sujeitos do campo, por meio de uma ampla participação de ONG, associações, movimentos sociais, universidades e sindicatos, dentre outros.

Em 2004 o estado do Paraná realizou o I Seminário Estadual da Educação do Campo com o lema “Construindo políticas públicas”, que resultou na publicação do Caderno Temático: Educação do Campo (2005). Este Seminário foi construído com a participação de representantes da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), Casa Familiar Rural (CFR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP) e universidades.

Em 2005 aconteceu o II Seminário Estadual da Educação do Campo onde se elaborou a Carta do Paraná para a Educação do Campo. Nesse mesmo ano também aconteceu o I Simpósio Estadual de Educação do Campo. Em 2006 foi realizado o II Simpósio Estadual de Educação do Campo, no qual foram elaboradas e publicadas as Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo do Paraná. Estas diretrizes contextualizam as concepções e trajetórias do campo e da educação do campo e propõem eixos temáticos e

alternativas metodológicas para a educação do campo; uma conquista para os movimentos sociais que lutam pelo direito à educação do campo. De 2007 a 2010 aconteceram os III, IV, V e VI Simpósios Estaduais de Educação do Campo do Paraná, sendo que no IV Simpósio foi elaborado o manifesto de 10 anos da Carta de Porto Barreiro.

Como resultado de todo este processo e das mudanças conjunturais no país e no estado do Paraná, incluindo a abertura política nas instâncias governamentais, ocorre a institucionalização da Educação do Campo. Com ela, verificam-se avanços, mas também muitos limites, e ao mesmo tempo o risco da perda da identidade, relacionada com sua materialidade de origem. Este processo precisa ser compreendido a partir das contradições de classe e do papel do Estado burguês nas políticas públicas (Schwendler; Reichenbach, 2015, p. 210).

Segundo Schwendler e Reichenbach (2015), a política pública de educação do campo paranaense pode ser compreendida por dois momentos: o primeiro período de 2003 a 2010, no qual ocorre um diálogo entre os movimentos sociais organizados e o governo do estado, embora contraditório e carregado de tensões. O segundo inicia com a mudança de governo em 2011, momento no qual as tensões, mesmo que silenciosas, tornam-se mais acirradas a partir de uma clara afirmação de projetos antagônicos.

Esta trajetória expressa uma contraditória relação entre o Estado e a sociedade civil organizada. Verifica-se claramente uma luta contra-hegemônica a partir dos trabalhadores (as) do campo dentro de um Estado que se constitui a partir da hegemonia econômica, política e cultural das classes sociais que se mantêm historicamente no poder (Schwendler; Reichenbach, 2015, p. 210-211).

Na esfera nacional, em 2008, foram publicadas as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, através da Resolução nº 2, de 28 de abril. Esta legislação compreende a educação do campo a partir da oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida. Estas diretrizes complementares estabelecem critérios para a nucleação de escolas e o atendimento pelo transporte escolar. Ainda, orientam para que o atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível da comunidade em que o estudante vive. Igualmente, normatizam que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sejam sempre oferecidos nas próprias

comunidades rurais, de modo que se evite o deslocamento das crianças e os processos de nucleação das escolas do campo. Esta diretriz que continua vigente vai totalmente contra a lógica do fechamento de escolas do campo.

Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino. Com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como parte desta política, e são definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. Além do PRONERA, há outros importantes programas educacionais que contribuem para uma política da educação do campo, tais como: Programa Saberes da Terra; abertura de espaços para a produção de conhecimentos nas universidades públicas; Programa de Apoio às Licenciaturas em educação do campo (PROCAMPO); criação e ampliação de fóruns estaduais e nacional de educação do campo; Programa de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade/CAPES; entre outros (Fonec, 2012, *apud* Mazur, 2016). Entretanto, muitos programas já foram extintos ou suspensos, e outros estão ameaçados.

Em consonância com a legislação nacional, foi publicada a Resolução, nº 4783/10, que institui no Estado do Paraná, a educação do campo como política pública educacional. Neste mesmo ano, ocorreu a publicação do Parecer do CEE/CEB n.º 1011/10, que estabeleceu 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.

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-frias, entre outros (Secretaria, 2010a).

Esse parecer permitiu que as escolas localizadas na zona rural mudassem sua nomenclatura, adotando o termo “do campo” como símbolo de resistência. A Instrução Conjunta nº 001/2010, da Superintendência da Educação e da Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Paraná instrui sobre as responsabilidades da Secretaria de Estado e Educação,

Superintendência de Educação, Superintendência de Desenvolvimento Educacional, Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo, direção e equipe pedagógica da escola, Núcleo Regional de Educação e Comitê Estadual de Educação do Campo no que diz respeito ao funcionamento e organização das escolas do campo, assim como subsídio financeiro, pedagógico e, tecnicamente, que essas escolas possam criar estratégias que contribuam para o fortalecimento e consolidação das políticas públicas voltadas à educação do campo.

Embora muitas escolas neste processo tenham mudado sua nomenclatura de escola rural para escola do campo, não se pode afirmar que elas assumiram a identidade e os princípios da escola no e do campo. Em 2010 ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) intitulada: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), Diretrizes e Estratégias de Ação, projeto de lei que defendeu a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Na CONAE a educação do campo esteve presente no Eixo VI – Justiça social, educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, propondo assegurar uma política pública nacional de educação do campo, das águas e das florestas como direito humano, indicando a construção de uma política pública de financiamento da educação, por meio do diálogo entre movimento social e Estado. Nesta ocasião, foi criado o fórum permanente para discussão da implementação e consolidação das metas da educação do campo nos planos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação. Foi pactuado como princípio da educação do campo (inciso V do artigo 2º do Decreto nº 7352/2010) o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais, indicando o caminho para a construção democrática da educação do campo.

No Estado do Paraná, a partir de 2013, a SEED mudou novamente a equipe do Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo, a qual passou a tratar a política da educação do campo dando pouca importância para as ações desenvolvidas no interior da escola pública paranaense. Neste mesmo ano, por iniciativa dos movimentos sociais, entidades, ONG, sindicatos e administrações municipais, foi realizada a III Conferência Estadual da Educação do Campo, em Condói, com o Lema: “Por

uma política pública que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem". Nesta Conferência discutiu-se a conjuntura do campo e da educação do campo paranaense, reafirmando-se suas origens, compromissos de classe e pressupostos educativos, bem como suas perspectivas de luta. O documento final intitulado a "Carta de Condói" destacou as seguintes afirmações:

Esse encontro é mais uma das expressões de que essa Educação é forjada num processo de luta da classe trabalhadora, luta pela transformação do próprio campo, pela qual se busca a ruptura com o atual modelo que tem como marca: a crescente concentração de terras, a exploração dos trabalhadores, a expulsão desses dos seus territórios, a pobreza, a possibilidade para a classe dominante de ganhos enormes e transferência de renda e de mais-valia social. Esse processo de luta é vivenciado num contexto de disputa não só no campo econômico e político, mas também educacional. Vivemos num campo marcado pelas contradições: entre a agricultura camponesa e o agronegócio, entre a produção em larga escala com uso de agrotóxicos e a produção que respeita o meio ambiente, portanto, a vida; entre o latifúndio e a pequena propriedade ou a não propriedade; entre patrão e empregado. Nesse contexto, a classe trabalhadora vive um momento de descenso, por isso, também de desafios, especialmente, no que se refere à organização coletiva, ao empoderamento dos Movimentos Sociais para o enfrentamento e o rompimento com o atual estado de coisas (APEC, 2013, p. 01).

Em 2014, como resultado da mobilização dos movimentos sociais articulados com a sociedade, foi publicada uma emenda no artigo 28 da LDB nº 9394/96, promulgada através da Lei nº 12.960/2014, que reforçou a luta contra o fechamento das escolas do campo ao incluir um parágrafo único com a seguinte redação:

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 (Brasil, 2014).

Desta forma, objetivou-se garantir que escolas do campo, indígenas e quilombolas só sejam fechadas após manifestação favorável da comunidade e não apenas pelo desejo do poder público, uma ação política que ocorreu após intensa mobilização social, em especial do MST, que no ano de 2011 lançou uma campanha nacional "Fechar escola é crime", apresentando o drama das comunidades camponesas que têm suas escolas fechadas. De acordo com Schwendler (2017, p. 87):

Apesar de sua importância, não é a lei em si que vai impedir o fechamento das escolas, o que é provocado tanto pela desterritorialização do campesinato, pela ausência de uma política de

reforma agrária, quanto pela ausência de políticas efetivas de Educação do Campo. Se a comunidade não estiver organizada para lutar pela permanência e melhoria da escola, enquanto educação no/no campo, se as famílias não estiverem convencidas do papel da escola na comunidade, e se elas entenderem ou forem convencidas pelas autoridades locais de que a escola da cidade é melhor para seus filhos, uma cultura fortemente arraigada na nossa sociedade, não será a lei que irá impedir o fechamento.

Em 2017, ocorreu um Seminário Estadual de Educação do Campo, em Curitiba, com o lema: “Educação do Campo, conhecimento, terra e dignidade”. Com a participação dos movimentos sociais, entidades, ONG, sindicatos e universidades, com o objetivo de demonstrar a unidade dos povos do campo na defesa do direito à educação do campo. Este seminário fez um amplo debate acerca da conjuntura da educação e do campo paranaense, buscando refletir sobre os seus 20 anos. Entre os desafios, destacaram-se três pontos:

Em decorrência do contexto apresentado, manifestamos nosso compromisso com as lutas de resistência e por avanços. Lutaremos:

1. Contra todas as reformas que visem a retirada de direitos sociais;
2. Contra o desmonte das políticas públicas de respeito e afirmação da diversidade na educação;
3. Contra o fechamento das escolas do campo (APEC, 2017, p. 4).

A partir de deliberações coletivas, a APEC passou a discutir formas para efetivá-las. Devido aos constantes indicativos de fechamentos de turmas/turnos e escolas, a APEC buscou dialogar com o Ministério Público do Paraná e com o Conselho Estadual de Educação - CEE, a fim de encontrar alternativas para conter as ameaças de fechamento de escolas do campo. O processo ocorreu por meio da participação de representante da APP-Sindicato no CEE, o que foi fundamental para a tramitação de uma regulamentação estadual sobre o fechamento de escolas do campo. Assim, a exemplo da lei nº 12.960/2014, o Conselho Estadual de Educação do Estado Paraná publicou o Parecer Normativo Nº 01/2018, posicionando-se sobre a cessação de atividades escolares, e regulamentando os procedimentos para o fechamento de escolas do campo, quilombolas, indígenas e de ilhas no estado do Paraná. O parecer estabelece o seguinte itinerário:

[...] deverá solicitar a prévia manifestação deste Colegiado, cumprir as disposições da Deliberação Nº 03/13-CEE/PR e instruir o pedido com os seguintes documentos:

I - justificativa: apresentada pela entidade mantenedora (Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, conforme o caso), considerando os aspectos da política educacional da modalidade em questão, contendo: a) número de estudantes atendidos na escola em análise, por ano e série, nos últimos dez anos ou, durante todo o período em

que a escola foi credenciada; b) relação dos estudantes matriculados; c) relação do corpo docente com indicação de sua respectiva formação e dos demais servidores, informando os locais de suas residências; d) mapa do território contendo a escola em questão e as demais escolas públicas com a distância entre elas; e) número de estudantes residentes e/ou oriundos do campo, de cada escola relacionada no mapa; f) estrutura física da instituição de ensino informando o número de salas de aula e outros espaços físicos, bem como a situação das condições de uso; II - procedimentos a serem adotados para a salvaguarda dos direitos dos alunos; III - diagnóstico do impacto da cessação: que deve considerar aspectos educacionais, demográficos, socioculturais e econômicos, elaborado pela Secretaria da Educação Estadual ou Municipal, acompanhado, no que couber, dos seguintes documentos: a) manifestação da Secretaria Municipal e Estadual de Educação; b) relatório de ações realizadas em colaboração entre estado e municípios, para o atendimento à população em questão, anteriores à decisão de cessação simultânea, gradativa, temporária ou definitiva de curso ou turma; c) declaração referente aos recursos humanos que atuam no estabelecimento de ensino em cessação, informando vínculo de trabalho e os possíveis locais de trabalho para onde possam ser designados. IV - Manifestação da Comunidade Escolar expressa em Ata legível decorrente de Assembleia Geral convocada mediante Edital, com antecedência mínima de 15 dias da data da reunião, onde conste, no mínimo: data de realização da reunião, relação anexa de participantes e suas representações, os coordenadores da Assembleia, dados apresentados e assuntos levantados pela coordenação e pelos participantes, decisão tomada e a proporção ou número de votos dos participantes diante das propostas apresentadas.

Conforme a previsão geral já contida, respectivamente nos §§ 1º e 4º do art. 80 da Del. 03/13-CEE/PR, o pedido de manifestação do Conselho Estadual de Educação para todas as formas de cessação de escola/curso/turma do campo, indígena, quilombola e de ilhas, devidamente instruído, deverá ser protocolado até 180 dias antes da data em que se pleiteia a cessação, gradativa ou simultânea, temporária ou definitiva. Não será autorizada a cessação de escola/curso/turma antes da conclusão do período letivo. (Secretaria, 2018).

O parecer é uma importante conquista para a permanência das escolas do campo, assegura procedimentos que devem ser realizados antes que uma escola do campo seja fechada no estado Paraná, buscando evitar ações de coação. O fechamento de escolas, turmas e turnos deixa de ser uma opção política da administração estadual ou municipal. Esta normativa amplia o debate envolvendo vários atores, bem como demonstra preocupação para com estudantes e comunidade escolar.

Ao observar esta breve linha histórica fica evidente que a educação do campo constrói suas bases nos movimentos sociais, que as conquistas, especialmente no que tange à legislação, são frutos da luta permanente dos movimentos sociais organizados, os quais coletivamente buscam superar as desigualdades impostas ao campesinato ao longo da história brasileira.

1.4 Projetos em disputa na educação dos povos do campo

A educação no meio rural, por muito tempo, foi tratada com descaso, pois se difundiu a ideologia de que para o trabalho braçal não era necessário o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado proporcionado nas escolas. De acordo com o Dicionário da Educação do Campo a educação rural é aquela oferecida à população agrícola, porém, “[...] na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas” (Caldart, 2012, p. 295), sem que haja uma preocupação de se adequar a escola rural às necessidades dos camponeses. Ainda sobre o que se ensina e se aprende, nesse modelo de escola o objetivo é “[...] oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples” (Caldart, 2012, p. 295).

Historicamente, a educação rural foi relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação da política educacional brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto – embora não seja a única – diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural, marcada por construções culturais hegemônicas, que consideram o urbano como moderno e campo como atrasado. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 56), “[...] a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foram negados o acesso e a garantia do direito à educação básica”. Também de acordo com Leite (1999, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

A educação no meio rural foi utilizada para satisfazer o desenvolvimento econômico, não a necessidade educacional dos sujeitos. Priorizou o modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na industrialização nos centros urbanos em detrimento do rural. Também de acordo com Ribeiro (2012, p. 296),

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja

porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda.

Nas décadas de 1920 e 1945 ocorreram mudanças educacionais para as populações do campo. Antes negligenciado, ganhou visibilidade o debate em todo país em defesa de um currículo diferenciado. Nesse período, ocorre a consolidação de uma corrente de pensamento denominada de Ruralismo Pedagógico¹⁷, com o objetivo de propagar uma escolarização que integrasse o ser humano às condições regionais e o fixasse no campo. Os ruralistas buscavam manter o homem e a mulher no campo através da educação vinculada ao trabalho para dar fim à imigração de estrangeiros e conter o êxodo rural, ou seja, o abandono das áreas rurais. De acordo com Ribeiro (2012, p. 298),

Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso.

Foi uma proposta de educação direcionada para os trabalhadores rurais, sem visar ao desenvolvimento do conjunto das necessidades econômicas e sociais. Segundo Bezerra Neto (2003, p. 15),

Esse projeto de educação dos ruralistas procurou desenvolver a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos, eram oferecidos alguns cursos, e/ou toda a escola rural ficava encarregada de capacitar estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar. Assim, a escola era responsável por treinar, em vez de educar. Os programas de extensão rural e de capacitação para o

¹⁷ Ruralismo Pedagógico: Era um movimento que acreditava na permanência do homem e da mulher na terra, lutando contra o apelo da urbanização. Acreditavam numa pedagogia própria para essa realidade, com formação específica para o professor voltada para a vida no campo que deveria ser intimamente ligada ao mundo do trabalho.

trabalho se enquadram nesta proposta, embora não valorizem o trabalho agrícola (Caldart, 2012).

Atualmente, a educação rural incorporou nitidamente os interesses da classe dominante, e seu modelo agrário brasileiro hegemônico. Para Caldart (2014, p. 158),

[...] são importantes esforços específicos de pesquisa sobre a atuação de empresas ou corporações capitalistas junto a comunidades camponesas, através de projetos com secretarias de educação e a incidência direta nas escolas públicas, para verificar o andamento do que poderíamos identificar como práticas de uma “educação rural corporativa”.

A autora apresenta a hegemonia ideológica do agronegócio presente na educação. Destaca-se que o agronegócio da atualidade tem suas origens no latifundiário do passado, o qual se especializou, modernizou, e expandiu sua produção sob as regras do mercado internacional. Para Fernandes e Santos (2008, p. 48),

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade.

Uma das marcas da hegemonia do agronegócio no Brasil na atualidade é ideológica, e determina a produção do campo por meio do lema: “AGRO É TECH, AGRO É POP, AGRO É TUDO”, “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil” (Start Agro, 2017). Segundo Schmidt, o agronegócio tem que investir na construção de sua imagem junto à população em geral, a fim de criar empatia e confiança. De acordo com Fernandes e Santos (2008), o conceito de agronegócio é uma construção ideológica que visa a mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista, que a vincula com a exploração, o trabalho escravo, a concentração da terra, o coronelismo, o clientelismo, a subserviência, o atraso político e econômico do país.

O agronegócio¹⁸, nome da agricultura capitalista na sua fase mais desenvolvida, apresenta-se como próspero e responsável pela produção de alimentos para população, como alternativa e solução para o campo; traz a falsa ideia de que sem ele não existe sucesso na produção de alimentos; vincula a agricultura com a indústria, o comércio e o capital financeiro internacional; busca controlar as terras, os recursos naturais e a produção, de modo a alcançar um amplo espaço político de dominação; exclui os trabalhadores do campo e subordina os pequenos agricultores ao controle do mercado (Souza, 2011). Além disso, está fundamentado na concentração da terra e na expropriação dos povos do campo, enfatiza o caráter produtivo para obtenção de lucro, com base no aumento da produtividade, com o auxílio de tecnologias de ponta, e, ao mesmo tempo em que gera a concentração da riqueza, produz também a pobreza no campo.

Esse sistema de produção influenciou as diretrizes da produção de alimentos, transformando os produtos agrícolas em mercadoria controlada pelo capitalismo¹⁹ mundial através da exportação de *commodities*, palavra inglesa difundida no vocabulário português, indicando insumos primários de grande valor comercial. A partir de então, as “[...] grandes empresas transnacionais ampliaram consideravelmente o controle dos processos de produção, armazenamento e processamento de produtos agrícolas” (Junqueira; Bezerra, 2013, p. 5).

O avanço de uma educação rural corporativa já é uma realidade. Para exemplificar, citamos brevemente duas ações desenvolvidas pelo agronegócio. Uma delas é a parceria firmada entre a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG, s.d.) de Ribeirão Preto no estado de São Paulo, que desenvolve o

¹⁸ O berço do agronegócio está nos Estados Unidos. Em 1957, na Universidade de Harvard (EUA), o professor John Davis e Ray Goldberg publicaram o livro *Concepto off Agribusiness*. Nele, o agronegócio é definido como, “[...] a soma total das operações associadas à produção e distribuição de insumos agrícolas, das operações de produção nas unidades agrícolas, do armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, e dos itens derivados” (Souza, 2011, p. 55). Essa definição chega ao Brasil a partir de 1980, mas somente em 1990 se expande e passa a ser utilizado nas universidades, meios de comunicação e no sistema governamental. Conceitualmente é definido como um “[...] conjunto integrado de atividades produtivas e econômicas, que vão da concepção da produção a comercialização, tendo como eixo articulador a agropecuária” (Junqueira; Bezerra, 2013, p. 3).

¹⁹ O poder do capital sobre a agricultura tem estimulado o mercado de terras no Brasil, especialmente nas áreas que concentram a monocultura, o latifúndio e o agronegócio. Dados do Censo Agropecuário de 2017 organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentam o aumento da concentração de terras nos últimos 10 anos. Constata que o Brasil é um país com desigualdades fundiárias, onde existem muitos sem-terra, outros com pouca quantidade de terra e uma fração muito pequena de pessoas que concentram grande quantidade de terras.

Programa Educacional Agronegócio na Escola e realiza parcerias com as Secretarias Municipais de Ensino, da região. O Programa da ABAG existe desde o ano de 2001 e há 18 anos trabalha temas relativos ao agronegócio com professores, coordenadores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e, ainda, possui capacitação dos professores e coordenadores através de palestras e visitas a complexos agroindustriais da região. Após a capacitação, os professores desenvolvem o tema de forma interdisciplinar com seus estudantes, ao longo do ano letivo. Seu objetivo é apresentar conceitos fundamentais do agronegócio aos estudantes, por meio de visitas às empresas associadas, demonstrar a importância do setor para a economia e valorizar as atividades dos complexos agroindustriais locais.

Outra iniciativa ocorreu no estado do Paraná, através do Programa Agrinho, desenvolvido desde 1996, especialmente nas escolas públicas. É um programa da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), por meio de uma parceria entre com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-PR), o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. O Programa Agrinho, segundo a FAEP, propõe a inter e transdisciplinaridade, utilizando-se da pedagogia da pesquisa. Objetiva informar sobre saúde, segurança pessoal e ambiental para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, especialmente do meio rural. Apresenta-se como instrumento para implementar temáticas de relevância social, buscando incidir nos currículos escolares. Anualmente, realiza concurso para premiar professores e estudantes que fizeram parte do Programa, em diversas categorias, sendo elas: redação, desenho, experiência pedagógica, escola e Município Agrinho.

Estas duas iniciativas educativas que citamos são ações desenvolvidas e financiadas pelo agronegócio, a fim de difundir sua ideologia e interferir nos processos educativos nas escolas públicas. Por meio de atividades práticas, com roupagem de educação ambiental, estes programas buscam difundir os interesses do mercado para a agricultura e o meio ambiente. Para Schwendler (2017) estas ações estão alinhadas com as orientações do Banco Mundial, que indica a educação como alternativa para o aumento da produtividade e redução da pobreza no campo. De acordo com Schwendler, “[...] na medida em que a

Educação do Campo se institucionaliza, ela é disputada, invadida por uma concepção de Educação Rural, a partir das novas demandas do capital” (2017, p. 69). Sendo assim, instituições de ensino, vinculadas ao agronegócio têm investido em programas educacionais para difundir e fortalecer sua ideologia. Por meio destes programas, o agronegócio impõe sua hegemonia na escola pública, seduz os intelectuais que assumem seu projeto, ao ponto dos interesses privados interferirem no projeto político pedagógico e curricular das escolas. Materializa-se também desta forma a interferência da classe dominante no sistema público educacional.

Para Gramsci, “[...] uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais [...]” (Gramsci, 2011, p. 206). A escola é um eficiente aparelho ideológico em constante disputa, e espaço onde os intelectuais desenvolvem sua ideologia. A fim de consolidar sua ideologia, o agronegócio vem adentrando neste espaço e assertivamente vem utilizando este lugar para formar crianças e jovens, em especial os filhos dos trabalhadores que estudam nas instituições públicas, em uma situação que demonstra que o currículo das escolas está sendo disputado pelo agronegócio. Para Saviani (2008) a construção do currículo escolar é um espaço de disputa política, que exprime a correlação de forças que estão presentes no ambiente escolar. Arroyo (2011) também compreende que o currículo não é apenas um território de disputas teóricas. A escola é disputada, os professores também são disputados, assim como suas consciências, que expressam a prática docente.

Nesta disputa, do outro lado, representando um projeto contra hegemônico, estão os Movimentos Sociais do Campo, que articula escola e sociedade para pensar em um projeto educativo no qual a instituição escolar seja um local de apropriação de saberes científicos, bem como de emancipação humana. Para tal, os saberes formais devem estar articulados com a realidade do sujeito, sua história, cultura, trabalho e necessidades, com os saberes da prática social camponesa.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi e é muito importante na construção do conceito de educação do campo, pois deu início a uma proposta educativa elaborada com a colaboração da população do campo, com a articulação de interesses práticos e teóricos dessa comunidade, de

modo a valorizar o trabalho agrícola e a cultura camponesa. “Uma educação que permitisse romper com o modelo de educação rural, operada sob a lógica do capital e reprodutora das desigualdades sociais” (Campos, 2014, p. 35). Nessa perspectiva, entende-se que:

[...] o conceito de educação do campo é pensado de forma plural, tendo por objetivo considerar as peculiaridades regionais, culturais e sociais de cada população, diferindo das políticas destinadas à educação rural, que eram elaboradas de maneira desconexa da realidade cultural e social dos educandos (Campos, 2014, p. 35).

A expressão “educação do campo” se forja na I Conferência Nacional por uma educação básica do campo que aconteceu em Luziânia, Goiás, em 1998. Passou a ser chamada educação do campo a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002 e legitimado a partir das discussões que aconteceram em torno do tema, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e no Fórum Nacional de Educação do Campo (Caldart, 2012). Ela nasce com o desafio de:

[...] pensá-la em sua especificidade constitutiva, mas buscando compor a universalidade historicamente possível em cada período, para construção do projeto de sociedade da classe trabalhadora. E sempre considerando a particularidade da formação social brasileira na análise e na configuração das lutas necessárias a esta construção (Caldart, 2017, p. 1).

Algumas características da educação do campo foram expostas no Dicionário da Educação do Campo por Roseli Caldart. De acordo com a autora, o movimento de educação do campo luta pelo acesso à educação que deve ser dos camponeses, pensada por eles, a partir de sua realidade específica buscando a totalidade, contra a tutela política e pedagógica do Estado. E nesse âmbito, os educadores ocupam uma posição importante de formuladores pedagógicos e de agentes transformadores da escola. Visto que, as lutas e reflexões pedagógicas são um desafio para a apropriação e produção do conhecimento; itens indispensáveis na formação dos trabalhadores que perpassam os muros da escola. Ainda de acordo com Caldart (2017, p. 3),

A Educação do Campo vem se construindo como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação e como cooperação entre diferentes práticas educativas que se desenvolvem desde os interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Do ponto de vista da concepção de educação, integramos uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho, o que nos aproxima de uma tradição pedagógica de perspectiva

socialista, justamente pelo acúmulo desta tradição no pensar o vínculo entre educação e trabalho numa perspectiva emancipatória.

O termo educação do campo é recente no cenário educacional brasileiro. Sua origem está nos movimentos sociais, elaborado na ação e reflexão, das contradições, na luta de classe entre camponeses sem terra e na estrutura fundiária brasileira. Sendo assim, a educação do campo não nasceu como teoria educacional, sob a tutela de algum intelectual renomado. Foi e é convicção e prática lapidada pela ousadia e coragem dos trabalhadores²⁰. Sua perspectiva embrionária é emancipatória, vinculada a um projeto histórico de transformação social.

A educação do campo combina com a luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, alimentação, à saúde, entre outros; reconhece e valoriza a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos em todas as dimensões, reafirmando as suas identidades, buscando superar as contradições impostas pelas relações capitalistas. A educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Compreende-se a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece-se a importância da agricultura familiar.

De acordo com Seganfredo (2014), a Educação do Campo contrapõe-se à educação rural, porque valoriza a identidade dos povos do campo, e é pensada a partir de dimensões formativas, dentre elas o trabalho e a cultura; o trabalho, enquanto prática social, gerador de conhecimento, e a cultura como elemento que “[...] contesta e discute a prática pedagógica, a metodologia, o material didático, a avaliação e o currículo da educação rural” (Seganfredo, 2014, p. 80). A educação do campo, tendo como horizonte a libertação da classe trabalhadora, busca compreender a complexidade da luta pela emancipação humana e pela transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo. É mais do que educação escolar, é uma prática social, que se faz no dia-a-dia. De acordo com Molina (2010, p. 140):

²⁰De acordo com Caldart (2004), a luta por educação no MST iniciou-se nos acampamentos e assentamentos, onde as famílias com crianças em idade escolar passaram a reivindicar o direito à escolarização de seus filhos. A luta, inicialmente, concentrou-se na escola, pelo cumprimento do direito de acesso à escolarização. Num segundo momento, ganhou novos contornos, pois a escola oferecida não era e ainda não é a escola requerida.

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam.

A Educação do campo se constituiu na luta pela escola, mas não se deixou prender pelas suas paredes. É sinônimo de resistência, contém em sua gênese o germe da relação e da inter-relação capaz de dialogar com diversas realidades, contendo em si a perspectiva da mudança, aliada ao processo contínuo de conscientização e construção coletiva. De acordo com o movimento “Por uma educação do campo” uma escola do campo é:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004, p. 53).

É mais do que educação escolar, é uma prática social que se faz no dia-a-dia, enfrentando suas contradições. A escola do campo guia-se por um Projeto Político Pedagógico que aponta uma educação de caráter emancipatório, humanizado, capaz de fazer uma leitura de elementos do contexto local, produzindo conhecimento a partir da problematização, ressignificação da cultura do campo na perspectiva da não subordinação, da não discriminação e da superação da fragmentação e transmissão bancária do conhecimento.

A organização de uma escola que atenda aos princípios da educação do campo perpassa várias esferas. Além da sua organização, professores, alunos, comunidade, é preciso que o Estado assuma essa concepção e dê condições para que seja posta em prática. A escola do campo tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento, promover uma educação emancipatória que rompa com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, valorizando e dialogando com a cultura. Para Iasi (2007, p. 69), “[...] a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”, que será alcançada com a superação das desigualdades sociais, proporcionando igualdade de direitos para todos, dentre eles, o direito à educação.

A originalidade da educação do campo e de sua proposta de escola do campo está na prática pedagógica que combina conhecimento e realidade integrados às relações sociais e demais processos educativos que perpassam a sociedade e suas contradições, com destaque especial para a valorização da cultura camponesa, a fim de construir as bases de outra sociedade, uma que contraste com a sociedade capitalista. Para Caldart (2008, p. 80):

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela “contasse” na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar.

Neste sentido, pode-se afirmar que nem toda escola existente no perímetro rural é do campo. Uma escola no e do campo tem algumas características: É construída desde a perspectiva dos movimentos sociais do campo, seus propulsores e, portanto, se insere na luta e construção de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro a partir da agricultura camponesa. Dentre seus desafios, este projeto busca superar as desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais existentes na sociedade brasileira. A escola do campo produz uma identidade própria e singular, dialoga com a família, a comunidade e os movimentos sociais, articula saberes presentes no cotidiano dos estudantes, da cultura e do currículo oficial. A essa compreensão da Educação, soma-se o entendimento de que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Diretrizes Operacionais, Art. 2º, parágrafo único).

Os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo são resultado de escolhas políticas. Não existe neutralidade educativa, sobretudo na educação escolar. Os sujeitos envolvidos possuem concepções e projetos de vida e de sociedade. Sendo assim, as escolas do campo fazem sua opção desenvolvendo processos educativos onde a educação contribua para os

processos de transformação da sociedade. A fim de garantir a educação do campo foi necessário pleitear políticas públicas para efetivar suas propostas educacionais nas suas diversas dimensões formativas. Foi preciso requerer um conjunto de legislação a qual foi estabelecida por meio de normas, portarias e resoluções para assegurar a legalidade da educação no campo.

1.5 A reivindicação política por uma educação do campo

O percurso histórico da educação do campo no Brasil e no estado do Paraná, no âmbito das lutas por políticas públicas e suas conquistas, traz o desafio de refletir sobre as tensões e contradições desta relação entre movimento social e política pública de Estado. À medida que o movimento da educação do campo optou pelo caminho da disputa das políticas públicas, objetivando formulações específicas a fim de cobrar a dívida histórica de exclusão do Estado para com esta população, admitiu que, a partir de então, estaria em conflito permanente.

A gênese da educação do campo está nos camponeses, na contradição e na luta de classes, sendo uma estratégia dos movimentos sociais do campo na luta contra hegemônica. Atualmente, o modelo hegemônico de sociedade é capitalista, e sua correlação de forças revela a classe burguesa como dominante no interior do Estado, sendo desfavorável aos trabalhadores e ao propósito de transformação social estrutural. A ideologia dominante no interior do Estado apresenta como alternativa para o campo o agronegócio, que produz monocultura na perspectiva da acumulação do capital, o que contrasta com a expectativa da política pública da educação do campo desde os movimentos, porque os camponeses compreendem o campo como lugar de produção da vida, perpassando socializações, cultura e conhecimento. De acordo com Neves e Pronko (2010, p. 06).

As práticas do Estado, desenvolvidas particularmente através das leis e das políticas, detêm um papel importante na constituição do Estado capitalista. Elas encerram concomitantemente negatividade (coerção) e positividade (consenso) porque expressam, de forma contraditória, a presença subordinada das classes dominadas na própria materialidade do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que oprimem as classes dominadas, buscam sua adesão ao projeto dominante pela absorção das suas demandas reais. Nesse sentido, o Estado capitalista assume um papel fundamental de educador das classes desenvolvendo, através das suas práticas e aparelhos, intensa atividade pedagógica de conformação, exercitando uma “pedagogia da hegemonia” baseada na organização/desorganização estratégica das classes em luta.

Sendo assim, a política de educação do campo proposta pelo Estado está em constante disputa com os movimentos sociais, já que não se subordinam à tutela educativa do Estado. O movimento de educação do campo propõe a emancipação humana, e o Estado, sob a égide do capitalismo, quer uma educação para conformação, buscando distanciar as lutas sociais e organizativas do interior da proposta de educação do campo.

A concepção marxista compreende que o Estado se organiza por meio das classes sociais, e os interesses hegemônicos se vinculam geralmente à classe dominante, que desenvolve mecanismos de hierarquia social para assegurar a acumulação e a reprodução do capital. Neste contexto, uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades, segundo Meszáros (2005, p. 45) “[...] é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Frente a esta prática de educar para conformação, a educação do campo se coloca como um espaço de resistência, pautada numa concepção de emancipação humana e social. Segundo Caldart (2009, p. 42),

A Educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” [...].

Tendo presente esse contexto, buscamos pensar a educação do campo na política pública, tendo como referência a concepção de Estado a partir de Gramsci (1975, 2000), que ajuda a compreender os limites e desafios de participação das classes trabalhadoras no sistema democrático burguês. O autor alerta que a existência de políticas públicas no interior do Estado não significa mudanças reais ou ganhos estruturais para a classe trabalhadora. Para Gramsci (2000), o Estado é força e consenso, sempre a serviço de uma classe dominante. Ele não se estrutura apenas pela força e pela coerção legal; sua dominação é perspicaz, sutil e eficaz. O Estado perdura e se reproduz como instrumento de uma classe sobre a outra, construindo o consenso no interior da sociedade. Desta forma, Gramsci (1975) compreende o Estado igual à sociedade política mais sociedade civil, ou seja, hegemonia vestida de coerção.

De acordo com Gramsci (1975), o Estado é constituído por sociedade

política, onde estão inseridas as instituições políticas e o controle legal constitucional, constituído pelos aparelhos de coerção sob a coordenação das burocracias executivas e policial militar; e por sociedade civil, organizada no âmbito privado não estatal, estruturado por instituições e organizações que produzem e propagam ideologias. Ademais, ambos se utilizam do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação e outros para difundir seu projeto. Para Gramsci (1975), o Estado é articulador entre sociedade política e sociedade civil, isto é, o Estado se efetiva no conjunto da sociedade, em suas relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. O Estado é força e consenso, que atua em prol da classe dominante. Não existe oposição entre sociedade política e sociedade civil, tudo é Estado. Para Schlesener (2016, p. 11),

São dois planos que se articulam para efetivar o exercício da hegemonia: no âmbito da sociedade política se exercem as funções de “domínio direto”, por meio das políticas públicas e das funções burocráticas, enquanto à sociedade civil, com suas instituições formativas, cabe elaborar o consenso passivo das massas.

O Estado, na concepção de Gramsci (2000) existe para administrar os interesses da classe dominante, ou seja, da sociedade capitalista, tendo como atribuição garantir a sociedade dividida em classes antagônicas (burguesia x proletariado). Para tanto, o Estado burguês precisa camuflar sua real função de regulador da luta de classes e assegurar o equilíbrio da ordem social. Gramsci (1975) apresenta o conceito de sociedade civil para evidenciar que a classe dominante não conserva o poder exclusivamente por meio da coerção, mas combinado com a hegemonia (concordância). Os intelectuais assumem nesse processo uma tarefa importante de propagar e manter a concepção do mundo que favorece aos interesses da classe dominante. Conforme Gramsci (2000, p. 224):

A partir desta concepção da função dos intelectuais, segundo penso, esclarece-se a razão ou uma das razões da queda das Comunas medievais, isto é, do governo de uma classe econômica que não soube criar a sua própria categoria de intelectuais e, portanto exercer uma hegemonia além de uma ditadura.

Devido à diversidade da sociedade de classes, em relação à sociedade capitalista (ampliação da classe operária, eclosão de partidos e sindicatos, socialização da política etc.), o campo ideológico alcança relevância com relação à conquista e à manutenção do poder, com certa autonomia material,

praticada, sobretudo, pelos aparelhos privados de hegemonia. É aí que consiste a importância da sociedade civil, compreendida como espaço onde entram em embate várias concepções do mundo.

Para Gramsci (2000), a hegemonia representa a ascendência de poder que ocorre através da dominação de uma classe sobre a outra. O Estado age como força e consentimento. Hegemonia em Gramsci assume função importante na sua elaboração sobre o Estado. Com base nos pressupostos gramscianos, pode-se afirmar que a tensão entre o movimento de educação do campo e o Estado traz uma fratura exposta na estrutura deste último. Caldart (2012) afirma que o movimento de educação do campo tem ciência das tensões e limites, entretanto, é necessário disputar a agenda governamental:

A Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade de origem (Caldart, 2012, p. 105).

A conquista de políticas públicas a partir da concepção gramsciana se relaciona com o cenário político do período histórico e da correlação de forças em exercício. Para Schlesener (2016 p.13-14):

A questão da efetividade das políticas públicas depende da correlação de forças que os grupos sociais conseguem estabelecer na disputa acirrada que se instaura entre os interesses em jogo. Romper com estes limites implica formar uma consciência crítica a respeito das condições sociais próprias da sociedade capitalista. Gramsci empenhou-se ao longo de sua militância política em esclarecer as classes trabalhadoras da necessidade de organizar-se para o mínimo, que consiste em lutar por direitos sociais no contexto da sociedade capitalista, mas também para o máximo, que se traduz na luta revolucionária.

Compreendendo que o Estado tem múltiplas facetas, ainda assim, o movimento da educação do campo adentrou neste território, com o desafio de ser sujeito contra hegemônico. Segundo Molina (2010) o Estado é espaço de disputa, conflito e contradição:

Compreende-se o Estado como um território em disputa, espaço heterogêneo, de conflito e contradição. É possível e necessário disputar o Estado, na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; apesar disso, porém, é preciso disputar frações deste Estado, na perspectiva de barrar a transformação da educação também em mercadoria (Molina, 2010, p. 145).

No movimento da educação do campo, o direito e acesso à educação é um dos caminhos para a transformação. Nesse sentido, elaborou princípios filosóficos que apresentam visões sociais do mundo, um novo jeito de compreender e fazer a educação, a saber: educação para a transformação social, para o trabalho e cooperação, voltada para as várias dimensões da pessoa humana, com/para os valores humanistas e socialistas e como um processo permanente de formação. De acordo com Schlesener (2016, p. 18),

Para as classes trabalhadoras, educar-se significa identificar as contradições sociais a fim de romper com os estreitos limites da ordem burguesa. Conhecer a estrutura do Estado, os limites ideológicos nas suas novas dimensões, principalmente a partir do contínuo trabalho de desinformação dos meios de comunicação de massa. Educar-se significa formar um pensamento crítico a partir da compreensão da situação real e, a partir desses pressupostos, propor-se objetivos claros e demonstrar uma vontade tenaz na sua realização. A liberdade concreta precisa ser construída no dia a dia, num trabalho coletivo de educação recíproca.

A grande luta da educação do campo no interior do Estado é manter sua existência a partir do Direito e obrigação do Estado. Para Molina (2010 p. 145).

[...] disputar essas fissuras e frações do Estado é trabalhar com a cultura, com o imaginário social e politizar esse debate. Trazer o sentido da defesa das Políticas Públicas de Educação do Campo para inserir na esfera da política de legitimidade política, do confronto político, do debate político, a questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira.

Dessa maneira, quando a educação do campo ingressa na esfera da política pública no interior do Estado, expõe a enorme desigualdade do direito, acesso e permanência da educação escolar no campo nos diferentes níveis e modalidades, o que requer a construção de políticas públicas. A política pública de educação do campo tem o desafio de assegurar o acesso dos camponeses aos direitos, a fim de garantir igualdade formal e igualdade material, conforme a Constituição Federal de 1988, Art. 206. Segundo Molina (2010, p. 147),

São as graves desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública no campo, que obrigam o Estado ao cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e implementar políticas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar.

É devido a essa precariedade que os movimentos sociais organizados reivindicam políticas públicas para educação do campo para garantir a forma e conteúdo da efetivação desses direitos. Entretanto, é um processo longo, tenso

e conflituoso, relacionado com as disputas de projetos existentes no interior da sociedade. As políticas públicas são um caminho para progredir e acumular, já que a educação do campo não se resume à educação escolar, mas sim a um projeto de sociedade.

Nesta caminhada, Vendramini (2010) alerta que uma das faces do Estado tende a persuadir o movimento de educação do campo, o qual deve ficar atento para não ser absorvido pelos organismos que buscam reproduzir o capital, já que as instituições escolares são controladas pelo poder do Estado. Além disso,

Considerando o Estado como de classe, como organismo essencial para manter a reprodução do capital, e as instituições escolares como expressões mediadas pelo poder do Estado, observamos as contradições de Movimentos Sociais, como, por exemplo, o MST, ao buscar romper com a legalidade institucionalizada, por meio de ocupação de terras e, ao mesmo tempo, lutar pela incorporação destes espaços de uma instituição de controle estatal, no caso as escolas da rede oficial de ensino (Vendramini, 2010, p. 130).

Sintetizando o que foi apresentado sobre o Estado e os movimentos sociais, percebemos uma relação permeada de tensões e conflitos. Identificamos que a conquista de legislações e políticas públicas, é uma realidade, entretanto, pode ser uma armadilha da política hegemônica de Estado da atualidade, pois no tocante ao fechamento de escolas do campo, mesmo com a existência de legislações que legitimam a existência e permanência das escolas do campo, ainda assim o fechamento de unidades escolares é uma realidade frequente. De igual forma destaca-se a precariedade da efetivação das políticas públicas de educação do campo, em outras áreas, sendo fundamental a constante organização coletiva das populações do campo, para que esta política educacional seja efetivada.

A presença das políticas públicas de educação do campo no interior do Estado é ferida aberta na estrutura estatal brasileira. É nesse sentido que se torna importante também analisar a educação no campo no escopo dos Direitos Humanos, sendo, portanto, um dever do Estado.

CAPÍTULO 2: NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Este capítulo aborda as políticas públicas brasileiras que levaram ao fechamento de escolas do campo, um problema que, historicamente, sempre afetou as populações do campo, e que pode ser constatado nas denúncias que se fazem sobre as violações dos direitos dessas pessoas, entre as quais consta a baixa qualidade da educação que lhes é oferecida, evasão escolar, falta de escolas públicas para as várias faixas etárias, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além disso, este capítulo também trata do nucleamento das escolas menores do campo para escolas como intra-campo, ou para unidades maiores na área urbana.

O cenário atual, no tocante ao fechamento de escolas do campo, é assustador, pois nos últimos anos a redução da quantidade de escolas é visível. Isso porque muitas foram extintas ou perderam a caracterização de escola do campo (Borges, 2016).

2.1 Contextualizando o Fechamento de Escolas do Campo

As escolas rurais brasileiras sofreram dois processos concomitantes, sendo o primeiro na infraestrutura e o segundo, no pedagógico no tocante ao ensino-aprendizagem. Além disso, as escolas do Brasil rural foram forçadas ao fechamento, processos no qual muitas acabaram por se configurar como urbanas nucleadas. Assim, o parâmetro urbano avança sobre seu ensino, descontextualizando-as das realidades e diversidades do campo e das comunidades em que situam (Cordeiro, 2013, p. 15).

Esta concepção de educação que produziu está precariedade e urbano-centralidade ao longo da história da educação brasileira é denominado de educação rural, paradigma hegemônico que tem por interesse a reprodução das condições desiguais no campo. Paradigma este que produziu resistência contra-hegemônica, posto que os povos do campo organizados em movimentos sociais passaram a resistir a este modelo de educação e de escola produzindo sua própria concepção de educação: a educação do campo.

Desse modo, existe um conflito nas práticas educativas no campo devido à essa concepção de educação. De um lado, a educação rural estruturada pelo Estado brasileiro que a mantém deslocada da realidade do campo e, por outro, há o movimento social para construir e materializar um

paradigma contra-hegemônico, a partir das demandas sociais dos povos do campo; uma escola com a identidade do campo.

Esse conflito soma contornos que são contraditórios. O discurso da precariedade da escola rural e a visão de sua pedagogia fragilizada são usadas para respaldar o fechamento dessas escolas, o que incentiva o próprio nucleamento escolar. De outra parte, inaugura-se a luta por um projeto de educação do campo que requer que as escolas nele permaneçam. Trata-se de uma luta em prol da educação do campo e do território escolar, o que instaura um conflito pela disputa por escolas, pela sua concepção de educação (Cordeiro, 2013), por metodologias, portanto, por um trabalho diferenciado na escola, atrelado aos projetos de existência dos povos do campo. Conforme Cordeiro (2013, p. 15),

Conflito que é acentuado pela contradição das ações do próprio Estado que alterna políticas condizentes com a continuidade da educação rural, sobre novas bases, com políticas de educação do campo, que atendem parte das reivindicações dos movimentos sociais do campo, sem, contudo, alterar significativamente as desigualdades produzidas pela educação rural. Em meio a esta contradição está o avanço da política de fechamento de escolas rurais.

A naturalização da precariedade das escolas rurais e de sua característica de centralização e abandono constitui-se uma violência à qual se submetem as comunidades rurais por meio das manobras e estratégias que secretarias de educação municipais e estaduais fazem com a escola. Essa precariedade considera as condições físicas e pedagógicas na oferta da escolarização e do direito à educação da população do campo, construída pelas suas próprias políticas. Nesse sentido, pode-se constatar que a educação rural brasileira não realizou as demandas urbano-industriais, devido a interesses hegemônicos no campo, fazendo compreender que essa educação se pauta em uma urbano-centralidade, porque:

A escola rural não é tanto lembrada quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise [...] a educação rural não é defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como, por exemplo, [...] fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas, etc. (Arroyo, 1999, p. 2).

Em seus estudos, Cordeiro (2013) encontrou dados importantes na pesquisa de Oliveira, Montenegro e Molina (2011), que demonstram as condições que conferem essa precariedade:

- 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca;
- 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências;
- 92% em escolas que não possuem acesso à internet;
- 90% em escolas que não possuem laboratórios de informática;
- incomprensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica. (Oliveira; Montenegro; Molina, 2011, p. 76).

Essas condições mostram que as políticas voltadas para a infraestrutura das escolas rurais brasileiras limitam o direito à educação da população do campo, e que há uma desigualdade de implementação em relação às escolas urbanas. Devido a razões como esta, existem os movimentos sociais do campo que buscam caminhos para superar essas desigualdades educacionais do campo, começando por evidenciar suas especificidades.

Na contramão dessa busca de superação, podemos afirmar que o projeto vigente voltado para políticas do campo é:

Capitalista, pois fortalece as iniciativas de desvalorização dos trabalhadores do campo, da agricultura familiar e atua com frentes de produção que degradam o meio ambiente, desarticula os trabalhadores, potencializa a concentração de terra e de renda, incentiva o uso de insumos químicos e fomenta a capitalização dos trabalhadores rurais (Pereira, 2017b, p. 18).

Segundo a autora, essa lógica valoriza o agronegócio como uma indústria e simultaneamente, esvazia-se a produção de vida no campo. Conseqüentemente, ocorre o fechamento de escolas uma vez que faltam famílias e crianças no campo, e, por essa razão, não há necessidade de escola. Para as poucas crianças que ainda permanecem, há a oferta de transporte que as deslocam para uma escola do campo ou da área urbana mais próxima. O reduzido número de crianças respalda a ação do poder público de fechamento das escolas do campo, e o transporte escolar garante apenas o direito ao acesso, mas retira das crianças e da comunidade o sentido de pertença. Nesse tocante, o fechamento da escola do campo precisa ser compreendido considerando-se uma estratégia política e territorial mais ampla, pois há uma ruptura cultural, política, econômica e na organização da população do campo, forjando mudança de valores dos sujeitos do campo.

O modelo educacional urbano, imposto aos povos do campo, ao negar suas especificidades e necessidades de classe teve por

objetivos, a partir de pressupostos como a adaptação, a reprodução dos interesses urbano-industriais, mas também dos interesses oligárquicos, de modo a desenvolver uma educação com demandas estranhas à realidade dos povos trabalhadores do campo. Em outros termos, o que dizemos é que historicamente, na educação ofertada em áreas rurais, nunca houve o reconhecimento das especificidades do campo em sua dimensão enquanto espaço da classe trabalhadora, houve sim objetivos específicos na educação rural para a conquista e permanência da hegemonia da classe dominante sob o espaço rural brasileiro, particularmente de início o objetivo específico de fixação da população rural no campo (Cordeiro, 2013, p. 21).

Refletindo sobre a realidade construída historicamente, há a percepção de que as políticas governamentais causaram a fragilidade no vínculo entre identidade cultural e escolarização. Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora organizou vários espaços de resistência, em busca de uma sociedade mais justa, iniciando a construção da concepção de educação do campo, o que concentrou muitas conquistas que transitam desde espaços para governabilidade até a conquista de políticas educacionais, o que resultou na coexistência de duas concepções de educação diferentes (Pereira, 2017b), a saber, a educação do campo e a educação rural.

Estas concepções se vinculam aos projetos de sociedade, um vinculado à classe trabalhadora, e o outro ao atendimento das demandas da produção capitalista, contestado pelo movimento da educação do campo. Por isso, existe uma mobilização que reivindica espaço expressivo para debater a economia, educação e política, com vistas à luta contra a perda de direitos que já foram conquistados, evidenciando a realidade social da população do campo.

Os processos de fechamento de escolas rurais têm ocorrido no Brasil desde a década de 70 do Século XX e pode ser entendido como uma forma de organizar a educação no campo, em escolas-núcleo, em lugar das escolas multisseriadas. Assim, “a nucleação das escolas, resulta do fechamento das escolas nas comunidades rurais, fazendo com que as crianças tenham que se deslocar para ter acesso à educação” (Borges, 2016, p. 47).

Em sua pesquisa, Borges (2016) montou um breve histórico da educação rural, mostrando que ela serviu por muitos anos como uma forma de evitar o êxodo rural. Segundo o autor, embora fosse o Brasil um país agrário, a educação rural não foi tratada nas constituições de 1824 e 1891. Havia dois motivos para isso: a falta de consideração dos governantes e uma cultura atrelada a uma economia agrária que se apoiava no latifúndio e no trabalho escravo.

Somente no início do Século XX, a escola do campo foi criada como mecanismo de contenção da migração e com o propósito de ampliar a produtividade no campo, mas sem reparar as injustiças praticadas contra a população do campo até então. Foi na constituição de 1934 que se responsabilizou o poder público para garantir a educação, incluindo a do campo, ainda que em uma concepção de educação rural.

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (Brasil, 1934).

Desse modo, a educação rural conseguiu ser financiada pelo governo, com vistas a atender as demandas da escola. Contudo, a história mostra que a legislação buscava controlar os trabalhadores, para mantê-los na zona rural. A constituição promulgada em 1937 passa a responsabilidade da criação de escolas para as indústrias e os sindicatos, podendo ser constatada nos Art. 129 e 132, para atender aos filhos dos operários do campo, visando aos deveres econômicos posteriores e defesa nacional.

Art. 129 – [...] é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937).

Com a constituição de 1947, aprovada em 1948, os custos da educação rural foram delegados para as empresas privadas, iniciando um processo que aprovou em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei 4.024/61 (Brasil, 2001). Essa constituição retoma a Carta Magna de 1934, apoiando as demandas sociais da época, para aquele momento, mas o financiamento é transferido para as empresas privadas.

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [...] I- o ensino primário é obrigatório e gratuito e só será dado na língua nacional;

III- as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes (Brasil, 1946).

Nessa fase da história, aconteceram muitas mudanças na legislação, priorizando o urbano e a modernização da agricultura, que expulsou homens e mulheres do campo. Essa situação foi agravada por uma crise econômica, social e política, devido à substituição da agricultura de exportação e o impulso da industrialização (Borges, 2016).

A elaboração da constituição de 1967 ocorreu em meio ao avanço do processo de industrialização, e sua redação responsabiliza as empresas pela oferta do ensino aos seus empregados e aos seus filhos. Por outro lado, desobriga a oferta para as empresas agrícolas. Sendo assim, no ano de 1971, a publicação da LDB n° 5.692 reorganizou o ensino no Brasil e estabeleceu que o 2º grau deveria ter viés profissionalizante, assim como viabilizar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, a alfabetização das pessoas, bem como a permanência de forma mais efetiva das pessoas na escola.

O Artigo 4º trata de um currículo de uma base comum e de uma parte diversificada, que inseriu um currículo específico para cada região.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidade concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 11. § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (Brasil, 1971).

Em 1982, promulgou-se a LDB n.º 7.044/82 a qual buscou amenizar as críticas e insatisfação com a Lei anterior, a nova redação da Lei previu preparação para o trabalho no ensino, com o objetivo de permitir a qualificação profissional de acordo com a série alcançada através da gratuidade escolar em cada sistema.

Com a Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido que o Estado e a sociedade são incumbidos de promover uma educação para todos, e, como consequência, houve necessidade de elaborar e implementar reformas na educação que culminaram na nova LDB, 9394/96, Lei que reconheceu e orientou políticas que contribuíram para o desenvolvimento da educação do campo. O Art. 23 da LDB possibilita a organização da educação em séries

anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, regularizando os períodos de estudos com base na faixa etária, competências e outros critérios em grupos não-seriados.

A Constituição de 1988, ao assegurar o direito à educação para todos, não fez referência explícita à educação no campo. A legislação enfatiza a necessidade de adaptação e/ou adequação educacional, mas não aborda especificamente as particularidades e desafios do campo e de suas culturas distintas, abordando o contexto rural como se fosse equivalente ao urbano.

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 (Brasil, 1996).

Apesar dessa falta de especificidade na Constituição de 1988, diversas conquistas ao longo dos anos colocaram em evidência a educação do campo expondo as necessidades educacionais. No entanto, persiste o problema do fechamento de escolas em áreas rurais, um desafio que ainda aguarda solução adequada para garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independente de sua localização geográfica.

Essa discrepância regulamentar ecoa até hoje, criando barreiras para a educação rural no Brasil. Em 2014, a Lei 12.960 foi instituída, possibilitando o encerramento de escolas rurais a partir da simples solicitação do órgão normativo do sistema de ensino correspondente à Secretaria de Educação. Embora esta tenha a obrigação de analisar tal pedido juntamente com a comunidade escolar, o cenário atual evidencia que o problema do fechamento de escolas no campo continua em destaque.

Essa continuidade, apesar da legislação específica, ressalta o descompasso entre as leis e a realidade palpável nas regiões rurais do Brasil. Mesmo com avanços legislativos, a persistência do fechamento de escolas rurais limita, significativamente, o acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens residentes dessas áreas.

Essa situação mostra que há um tensionamento na escolarização da população rural, principalmente no tocante à garantia de acesso à escola, afetado pelo processo de nucleamento e fechamento das escolas no campo, o

que mudou e muda a vida de crianças e jovens, ainda com a garantia e com a ampliação de espaços de participação social conquistados. Tudo isso indica que há muito por conquistar ainda.

2.2 Nucleamento e Fechamento de Escolas do Campo no Brasil

O nucleamento das escolas rurais é a organização das escolas localizadas em vilarejos maiores de zonas rurais, e, em consequência, o fechamento das pequenas escolas espalhadas em vários povoados. Dessa maneira, fecham-se as pequenas escolas, transferindo-se os estudantes para uma escola pertencente ao núcleo, preparada para essa finalidade. Esse tipo de escola acaba com a escola multisseriada e oferece melhores condições físicas e pedagógicas que as escolas pequenas e emergenciais (Marrafon, 2016).

Figura 1 - Nucleamento das escolas rurais



Fonte: Marrafon (2016).

A figura 1 mostra o nucleamento das escolas rurais brasileiras. Essa estratégia resultou na transformação de escolas pequenas, espalhadas em áreas rurais ou urbanas em escolas-núcleos, com vistas a receber os estudantes provenientes das escolas eliminadas.

Essas escolas que foram sendo fechadas eram denominadas de escolas isoladas ou unitárias e geralmente eram multisseriadas. O conceito de classes multisseriadas se refere à situação em que

Um só professor ensinava diferentes classes de alunos, em diferentes níveis de conhecimentos e na mesma sala de aula. Isso constituía-se enquanto uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas unitárias. De forma predominante essas escolas foram instaladas em regiões de populações menos densas,

bairros populares e principalmente em áreas rurais (Mazur, 2016, pp. 67-68).

Essas escolas isoladas ofereciam o ensino primário de três anos, eram denominadas alfabetizantes e eram muito limitadas em seus fins, possuíam programas muito simplificados, e eram muito carentes em muitos aspectos, como na materialidade, no pedagógico, na infraestrutura, entre outros (Mazur, 2016). No entanto, apesar de ter havido um pouco de melhora nesses aspectos, o nucleamento prejudicou a identidade das comunidades rurais, pois as escolas devem ser vistas “[...] não só como um local de aprendizado, mas também como um espaço social, que contribui para a organização social das comunidades, de preservação da cultura e da identidade”. Há evidências de que “com o fechamento e com a nucleação, há uma desorganização da comunidade e até mesmo perda da identidade dos alunos” (Borges, 2016, p. 24).

Os primeiros nucleamentos das escolas rurais brasileiras ocorreram entre os anos de 1976 e 1977 no Paraná, com a implementação do Projeto de cooperação Técnica Estado/Município, doravante denominado PROMUNICÍPIO, como apoio às administrações municipais, com a finalidade de solidificar o Ensino Fundamental através de cooperação e parceria entre estados e municípios, resultando na construção de 8 escolas-núcleo (Barreiro, 2007, p. 57, *apud* Marrafon, 2016).

Esse nucleamento foi impulsionado no Brasil com a adesão de estados como Minas Gerais, Goiás, São Paulo e muitos outros na década de 1980, facilitados pela:

Aproximação do país com organismos norte-americanos, tão fortes na gestão dos Governos Militares. Esse modelo foi utilizado nos EUA e foi visto como uma possível solução para a situação a qual se encontravam as escolas rurais brasileiras, com grandes taxas de evasão, repetência e dispondo de infraestruturas precárias (Marrafon, 2016, p. 49).

As escolas que aderiram ao nucleamento são gerenciadas pelas secretarias de educação, sejam municipais ou estaduais, por meio de uma equipe gestora, tendo um diretor responsável pela escola, mas não como regra, pois cada instituição e município possuem suas especificidades e demandas.

Mesmo com tantas medidas, rupturas e mudanças, a educação oferecida atualmente nas escolas do campo brasileiras é precária, e pode ser

caracterizada como estando em uma situação de abandono pelo poder público brasileiro. As políticas públicas implementadas não foram cumpridas pelo Estado ao longo da história da educação. Além dessa situação de precariedade, “uma das grandes dificuldades enfrentadas para a efetivação da proposta ruralista foi a falta de professores qualificados e interessados em atuarem nestas instituições” (Campos, 2014, p. 22).

Os ruralistas defendem que os educadores deveriam residir na comunidade rural onde atuavam ou, de preferência, serem provenientes do próprio meio, assim conheceriam a realidade dos seus educandos e criariam neles o gosto pela vida rural. Caberia aos professores desconstruir a imagem de que o trabalho rural era inferior ao trabalho realizado nas cidades. Desse modo, a grande responsabilidade pelo sucesso do ruralismo pedagógico ficava concentrada na figura do professor, cabia a esses profissionais garantir o aproveitamento dos conteúdos escolares, mas também criar, entre os moradores, uma imagem de orgulho do modo de vida rural (Campos, 2014, p. 22).

Além disso, devemos considerar que

“[...] segundo os ruralistas, bastaria que o professor fosse alguém carismático e apaixonado pelo campo para que o trabalhador, ao aprender com ele, fosse convencido a permanecer no campo, independente das condições de trabalho e da sua situação social” (Bezerra Neto, 2003, p. 44, *apud* Campos, 2014).

Pelo exposto, às situações de falta de investimentos, as péssimas condições de trabalho nas escolas, o isolamento cultural e geográfico provocado pelo nucleamento, bem como os salários inferiores aos dos professores urbanos, contribuíram para que poucos profissionais tivessem interesse em trabalhar na zona rural.

A população rural considera que a atuação do professor com interesse em ensinar de modo significativo para ela é mais importante que o investimento do poder público. Verifica-se já aqui o equivocado peso colocado no professor, como se somente ele fosse o implementador de tal política, ocultando os poucos investimentos nesta modalidade educacional.

Por outro lado, no que toca à educação e ao fechamento das escolas em si, de acordo com Alentejano e Cordeiro (2019), a partir de dados do Inep sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguem sendo fechadas em todo o território nacional, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de ensino da educação básica no Brasil

Ano	Total	Urbanos	Rurais
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	- 43.581	+ 36.409	- 79.990

Fonte: Alentejano e Cordeiro (2019)

Ou seja, o fechamento das escolas do campo, em todo o país, é uma prática cada vez mais frequente no território camponês, em contraposição com a abertura de escolas urbanas, reflexo dos movimentos de expulsão campo-cidade.

2.3 Referências espaciais

A ocupação do espaço sempre foi importante, pois a conquista de novos territórios ao longo da história comprova essa perspectiva. Nos séculos que se seguiram até agora, a relação espaço/tempo tem outra dimensão, pois as novas alianças econômicas globalizadas invadiram os espaços nos quais antes não existiam. O comércio não se restringe a apenas aos territórios nacionais, a produção mundial controlada por algumas multinacionais e transnacionais²¹, o agro, hidro, eco e minério negócio têm determinado o uso e ocupação do espaço, muitas vezes em detrimento da preservação da vida com a implementação de megaprojetos que desconsideram as relações estabelecidas no território. Entendemos ser fundamental trazer o conceito de território, uma categoria de análise da geografia, pois ele é fundamental neste contexto.

Segundo Raffestin (1980, p.128), o território “[...] se forma do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (aquele que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço”. Santos (1999) define território da seguinte maneira:

O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das

²¹ Multinacionais, também conhecidas como transnacionais, são empresas que possuem matriz num país e atuação em diversos países. Geralmente são grandes empresas que instalam filiais em outros países em busca de mercado consumidor, energia, matéria-prima e mão de obra baratas.

manifestações da sua existência. O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1998, p.08).

A ideia de pertencer, de dar valor de uso ao território é o que tem feito a distinção do próprio território. Se pensarmos nas diferentes formas de concebê-lo, por exemplo, o agronegócio entende o território de que forma? E os Movimentos Sociais? As comunidades tradicionais que vivem nos territórios e resistem há centenas de anos, que valor tem esse território e a natureza para elas? No Brasil ocorrem muitos conflitos, que geralmente se dão pelo território. São fenômenos que se tornam parte de movimentos políticos. Esses conflitos criaram movimentos que avançaram em busca de interesses que, muitas vezes, deixam de ser a busca só pelo espaço da terra, mas pelo controle do uso do território. Isso se materializa na acumulação de riqueza, nas propriedades, pois quem tem o controle dos meios de produção, da tecnologia acaba determinando as relações de produção.

Essa concentração de propriedades e riqueza nas mãos de poucos gera grandes conflitos, que resultaram em muita repressão em diferentes governos e sistemas políticos. Os movimentos sempre foram em busca da terra para trabalho e sobrevivência. Esses movimentos ocorrem quando há a ausência do Estado para resolver as questões das políticas públicas relacionadas às demandas da terra. A questão do território está condicionada diretamente à identificação dos povos que ocupam o lugar. Essa ocupação pode ter como origens várias formações, como de uma comunidade indígena, de descendentes de africanos ou outros. O conceito de território é em parte um fenômeno que ultrapassa as regras dos estudos da geografia e assume uma dimensão complexa, pois não seria fácil determinar a ocupação de áreas manejando pessoas. A formação do território está inserida em questões políticas, culturais, econômicas, geográficas e em conquistas da terra.

Existe também a questão da imposição na formação do território, sendo uma das bases da ocupação humana em muitos períodos da história e hoje pode-se dizer que parte dos territórios estão sendo definidos na escala macro. O capital tem determinado o uso, mas o contraditório também ocorre, que é a relação do território das comunidades tradicionais

Os conceitos de territorialização e a espacialização são dois processos geográficos, os quais perpassam o debate sobre a Educação do Campo e o fechamento de escolas do campo, e estão diretamente ligados ao debate de território e sua ocupação. De acordo Fernandes (1999, p. 136) espacializar é “registrar no espaço social um processo de luta. É o multidimensionamento do espaço de socialização política. É escrever no espaço por intermédio de ações concretas como manifestações, passeatas, caminhadas, ocupações de prédios públicos, negociações ocupações e reocupações de terras, etc.” Foi na espacialização da luta pela terra que os trabalhadores organizados conquistaram a territorialização e onde temos as escolas do campo em áreas de reforma agrária. Para Fernandes (1999, p. 241), “a territorialização da luta pela terra é aqui compreendida como o processo de conquista de frações do território pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e também por outros Movimentos”.

É no território que acontecem todas as ações, que se estabelecem os poderes, é nele que a história humana se realiza, a partir de eventos e manifestações que reforçam a necessidade do conhecimento sobre o território. Para melhor compreender o debate acerca do território Fernandes (2008b) propõe as seguintes denominações de ordem dos territórios: espaços de governança como primeiro território; propriedades como segundo território; e os espaços relacionados como terceiro território.

O primeiro território se apresenta em uma escala maior como, por exemplo, as transnacionais para elucidar os movimentos socioterritoriais; um conceito desenvolvido neste ponto é o processo de desterritorialização, fruto dos movimentos socioterritoriais²² e das disputas presentes nessa escala. As resistências a esses movimentos têm gerado o que o autor chama de multiterritorialidade, e tem promovido a desterritorialização das transnacionais. Essas resistências são movidas tanto pela disputa por território quanto por razões sociais, culturais e principalmente econômicas. O primeiro território pode ser dividido em diversas escalas, sendo entendido desde estados a

²² Esses movimentos fazem-se nos espaços de socialização política e espaços de socialização propositiva, onde geram as práticas políticas de seu desenvolvimento. A construção de espaços políticos, sociais, culturais e outros acontecem em diferentes lugares e territórios. A construção desses espaços e seus dimensionamentos são essenciais para as ações dos sujeitos que procuram transformar a realidade. Não existe transformação da realidade sem a criação de espaços (Fernandes, 2005b, p. 32).

províncias ou municípios, sendo neste também que se dá a formação do segundo e terceiro território, intimamente ligados.

O segundo território diz respeito à propriedade, independente de questões políticas ou partidárias, seja a comunidade privada ou comunitária que compõe o segundo território. Nele, as disputas carregam um caráter mais econômico, as propriedades, sejam capitalistas ou não, entram em conflito pelo controle do território, isso porque o capital concentra as propriedades na intenção de ter o controle do território. As disputas ocorrem no intuito de desterritorializar ou de controlar o acesso ao território.

O terceiro território está relacionado ao campo das relações, que estão ligadas e promovem os movimentos de fluxos e refluxos impulsionados pelas relações das classes sociais. Ao contrário do segundo território, este, por sua vez, não está relacionado ao uso do espaço, mas diz respeito ao fluxo de mercadorias e as relações presentes em torno delas. O debate da disputa territorial no campo perpassa a Educação do Campo, sendo ela resultado dessa materialidade.

No campo imaterial, ou melhor, dizendo, no campo das ideias, o conflito e a disputa se estabelecem. No território imaterial estão presentes as disputas de território por meio da concepção de educação, na relação ser humano e natureza, na concepção de campo. Esse território é de suma importância para a formação de outros. Ao contrário dos demais, esse aqui não segue um ramo específico, e atua por interesses tanto políticos e econômicos, como sociais, etc. Para Fernandes (2008a), a Educação do Campo reside no território imaterial, entretanto, os territórios materiais e imateriais são inseparáveis. Assim, a Educação do Campo se efetiva no território camponês, que é concreto:

Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade. Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário (Fernandes, 2005b, p. 3).

Destacamos que essas categorias geográficas são importantes quando discutimos sobre educação do campo. Espaço e território são indispensáveis, pois são a materialidade de origem deste debate educacional, que possui sua origem no território camponês. De acordo com Fernandes (2005a, 2005b), o espaço do campesinato rural é contra-hegemônico, e sendo assim, a educação do campo está direcionada para o desenvolvimento do território camponês, que está em constante confronto com o capital.

À medida que buscamos compreender conceitualmente, constatamos que o território é “[...] um objeto definido e delimitado por e a partir relações de poder” (Souza, 2007, p. 78), quer dizer que é diferente de espaço, pois no território existe relação de poder, os dominantes e os dominados, ainda que esteja imperceptível. Muitas vezes a dominação é subjetiva, não somente pelo poder, mas também pelos sentidos ali gerados tanto pelos detentores do poder como pelos oprimidos. De acordo com Haesbaert (2005, p. 6776), o território é “[...] funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’”.

Quando adentramos no debate sobre o fechamento de escolas do campo, nosso objeto de investigação constatou a desterritorialização²³ (Haesbaert, 2011), pois estes estabelecimentos de ensino são territórios do Estado, e desenvolvem processos educacionais. Quando ocorre a desativação de uma escola, perde-se um território. Quando uma escola é fechada, a comunidade também deixa de existir, pois as famílias deixam aquele território e levam consigo a sua cultura. Desse modo, a disputa por território sempre esteve presente nas escolas do campo. Entretanto, atualmente vivemos mais uma disputa no debate educacional no meio rural paranaense, considerando o território camponês e o território da educação do campo.

Nesta realidade também destacamos o espaço, uma importante categoria de análise, pois através do conceito de espacialidade de resistência (Oslender 2002), compreendemos o espaço, o lugar e os movimentos sociais que representam espaços de resistência. Oslender (2002) destaca a

²³ Segundo Haesbaert (2011, p. 312) “Desterritorialização [...] deve ser aplicada a fenômenos de efetiva instabilidade ou fragilização territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e/ou profundamente segregados e, como tal, de fato impossibilitados de construir e exercer efetivo controle sobre seus territórios, seja no sentido de dominação político econômico, seja no sentido de apropriação simbólico-cultural”.

importância de discutir os movimentos sociais e sua perspectiva de lugar com sentimento de pertencimento a um lugar específico.

Moreira (2011) discute a concepção de contra espaço, à qual propõe uma análise que contrapõe a estruturação territorial burguesa, sugerindo uma abordagem contra-hegemônica a fim de romper com a lógica dominante.

O contraespaço é o modo espacial por meio do qual excluídos e dominados põem em questão a ordem espacial instituída como forma de organização da sociedade, rejeitando ou copiando o modo de vida que ela impõe aos que vivem embaixo e dentro dela. Pode ser contraespaço um movimento de confronto, de resistência, de mimetismo ou de simples questionamento da ordem existente (Moreira, 2011, p. 103).

Moreira (2011) assinala a dinâmica espacial dos movimentos sociais de modo a explicitar a espacialidade que pode ser desenvolvida pela concepção de educação do campo, como contraespaço de resistência.

Diante do exposto a abordagem sobre a dimensão espacial é fundamental para compreender a educação do campo e os processos de fechamento de escolas ligadas a esta modalidade de ensino. Por fim, destacamos acerca da espacialidade de resistência, inspirado em Oslender (2002), e de contraespaço, inspirado em Moreira (2011), que nos proporcionam uma reflexão sobre o movimento da educação do campo por conta dos processos espaciais que conforma, no sentido de construção de contraespaços resistentes, e não pelos territórios por ele controlados. O conceito de território também é chave para compreender os processos de fechamento das escolas do campo, que produzem uma desterritorialização, ainda que a maioria destes estabelecimentos rurais, sejam territórios de domínio da lógica dominante, ainda que haja unidades que fazem o contraponto à ordem hegemônica.

2.4 Notas sobre a composição do território paranaense

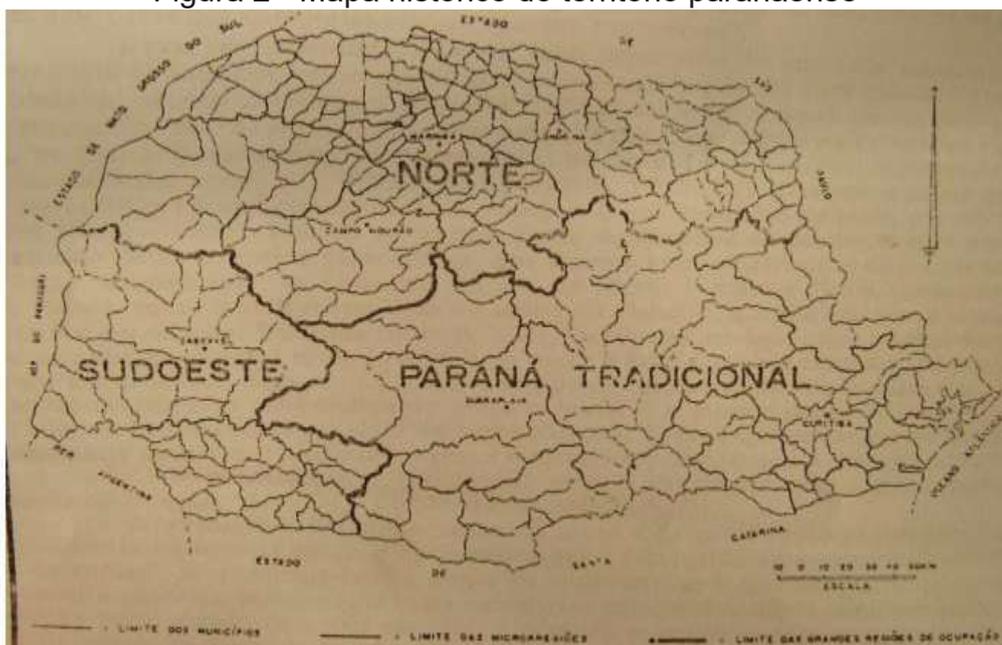
Para entender os conflitos agrários e territoriais em um determinado território, é essencial conhecer o histórico de ocupação e apropriação dessa terra. Esse entendimento lança luz sobre os atuais conflitos agrários no Paraná, estado que tem uma dinâmica própria, moldada tanto pelos povos indígenas originários quanto pela chegada de diversos grupos étnicos, incluindo poloneses, holandeses, japoneses, italianos, portugueses, alemães, ucranianos e a população negra.

Os conflitos sociais no campo paranaense estão intrinsecamente ligados a essas raízes históricas e étnicas diversificadas. É crucial considerar o acesso à terra na fase inicial de ocupação, as primeiras formas de uso do solo, e as repercussões econômicas e sociais dessa ocupação. Isso inclui o impacto no território com a chegada dos colonizadores europeus, cuja presença alterou significativamente a dinâmica e a estrutura da posse e uso da terra no estado.

Por isso, faz-se importante pontuar que o território paranaense pertencia anteriormente aos povos originários ou indígenas. Não havia a propriedade privada e também não havia a atuação do Estado. As disputas entre as etnias eram marcadas pelo uso do território, mas não na dimensão capitalista. É no período da concessão da primeira carta das sesmarias pela coroa portuguesa, que o território paranaense começa a ser explorado economicamente ou seu uso fica atrelado ao valor de troca, voltado para o fim econômico da terra, pois “o regime de sesmaria salienta a influência domínia acobertada pela concessão estatal, em benefício de alguns poucos privilegiados que, muitas vezes, não estavam interessados em explorar economicamente a terra [...]” (Costa, 1986, p. 89).

Assim, a ocupação do território, que posteriormente foi conhecido como pertencente ao estado paranaense, foi realizada de maneira efetiva. Segundo Almeida (2016), originalmente foi o resultado de um processo de expansão de três frentes pioneiras: o Paraná Tradicional; a frente norte e a frente sudoeste. A ocupação do estado foi originada no litoral e se espalhou gradualmente em direção ao interior em um processo secular, a partir de uma estrutura fundiária pautada em pequenas propriedades de atividade cafeeira como base de sustentação econômica, conforme podemos observar na figura que segue:

Figura 2 - Mapa histórico do território paranaense



Fonte: Modelo de Pinheiro Machado (Serra,1991, p. 65)

O acesso ao território paraense foi, portanto, muito voltado para o privilégio das minorias. Conscientes de sua exclusão, dentro desse contexto, os trabalhadores rurais em sua totalidade, mas principalmente aqueles voltados aos minifúndios, lutam nos tempos atuais pela reversão deste quadro, objetivando conquistar um maior território de produção agrícola, tendo esta luta organizada na coletividade como meta para a reforma agrária.

Segundo Roos (2011), às lutas camponesas não se constituem e nem existem apenas para conquistar a terra, mas também, e acima de tudo, para a concretização de uma reforma agrária, que deve se dar por meio da politização da terra, a partir de sua distribuição equitativa de modo que todos os camponeses que compõem a região sejam capazes de criar condições de produzir, como afirma Oliveira (2003).

Essa situação torna evidente para Silveira (1998) que no estado do Paraná desde o primeiro momento de sua independência os recursos naturais tiveram um modelo de exploração cujo fator determinante se dava a partir do momento econômico vigente que guiava o processo de ocupação e organização do espaço de modo que a infraestrutura construída visava a um melhor aproveitamento dos recursos e um melhor retorno econômico.

Silveira (1998) passa a considerar ainda que os séculos XVII e XVIII caracterizam a fase de ocupação e início do desenvolvimento socioeconômico no Paraná, e têm na região litorânea, áreas dos Campos de Curitiba e dos

Campos Gerais, seu ponto de referência. Apesar do fato dessas faixas de penetração apresentarem entre si realidades socioeconômicas e geográficas muito diferentes, elas constituem o espaço territorial representativo do “Paraná Tradicional”. E é a partir daí que são delineadas as bases sociais e econômicas que serviram como ponto de apoio para o desenvolvimento das demais áreas paranaenses (Silva, 1980, p. 11).

Os conflitos sociais no campo paraense até hoje continuam envolvendo as suas origens, pois após a emancipação da terra, na prática, não houve qualquer preocupação em reservar aos trabalhadores rurais parcela dela, onde eles pudessem se fixar. Este fato ocasionou diversas revoltas, pois situações deste tipo passaram a permear o cotidiano da população. Só a partir de 1850, com a edição da lei de terras, foi possível redefinir uma política de terras efetiva no Brasil e, conseqüentemente, no Paraná. A questão do território passou, enfim, a trilhar novos rumos. No entanto, na prática, segundo Serra (2010), a regularização da estrutura fundiária paraense deveria esperar ainda mais um pouco para se consolidar, apenas depois da proclamação da república, com a primeira constituição republicana que outorgava aos estados a supremacia sobre o destino das terras existentes em seus respectivos territórios.

Os mecanismos implantados no território paranaense, no entanto, não foram suficientes para inibir a onda crescente de apropriação irregular de terra, e boa parte do território que originalmente se destinava à colonização foi desviada para fins outros. Nesse contexto, o conjunto de situações acerca do processo de distribuição das terras agrícolas é carregado de distorções da fase ocupacional pioneira, seguida pelo processo de modernização agrícola, trazendo, em si, a essência da crise agrária no Paraná. No entanto, é válido ressaltar que as crises agrárias sempre existiram no estado e que os trabalhadores rurais, da mesma forma, sempre formaram uma fonte de resistência e reação, porém, poucos recebiam atenção da parte do governo.

Segundo Serra (1991), a preocupação do Estado estava em ajustar a ocupação de terras e as frentes pioneiras, especialmente em áreas de conflito de fronteiras. Nesse momento, os trabalhadores já lutavam pela posse da terra, muito mais do que lutavam por buscas de outras soluções provenientes do Estado. Ainda assim, após os anos de 1970, especialmente, os trabalhadores já demonstram uma estrutura organizada de reivindicações, pressionando o

governo, buscando não apenas acesso às terras, mas também condições de nela trabalhar, mantendo suas famílias.

A partir desse novo recorte, nos anos de 1990 o governo começou uma nova tentativa de desenvolvimento regional, que, segundo Lerner (1994-2002), é formada a partir de objetos técnicos de infraestrutura e logística no âmbito regional. A proposta de desenvolvimento surgiu em um plano que visava à concessão de rodovias e ferrovias, bem como o arrendamento de áreas portuárias ao capital privado. A busca direta da iniciativa privada propiciou o surgimento do “Anel de Integração”, cuja denominação é dada ao polígono constituído pelas rodovias que interligam as cidades de Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Campo Mourão, Cascavel e Guarapuava, com ligações para Curitiba, Paranaguá e Foz do Iguaçu.

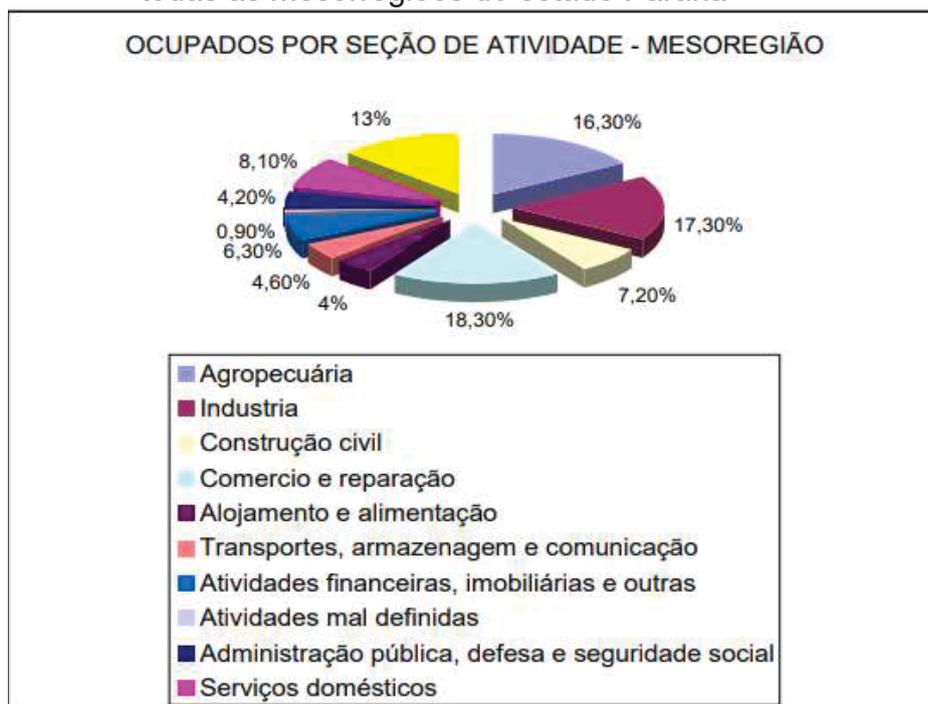
Estas subdivisões geográficas foram concebidas e categorizadas visando viabilizar a implantação de um sistema de transporte moderno e eficiente, garantindo acesso e uma participação ativa no Mercosul. Como evidenciado por Druciaki (2013, p. 135):

A regionalização dos níveis de atuação da proposta governamental da gestão discutida, apresenta inicialmente um delineamento macrorregional que inclui: Centro expandido, Leste, Norte e Oeste/Sudoeste. A partir destas, foram delineadas mais dez regiões de atuação.

Esta estratégia regional almejava proporcionar aos trabalhadores rurais paranaenses maiores oportunidades de emprego, com a expectativa de diminuir os conflitos agrários que estavam crescendo de maneira preocupante na sociedade em geral. O Paraná teve destaque pelo rápido crescimento no setor do agronegócio, figurando, de acordo com o IBGE (2010), entre os cinco maiores produtores brasileiros de soja, milho, suinocultura e avicultura. É importante ressaltar que o Paraná é caracterizado por uma diversidade de tipos de solo, relevo e clima. Assim, diversos agrupamentos municipais foram estabelecidos levando em conta esses critérios.

A imagem abaixo mostra que a atividade agropecuária é a terceira atividade econômica mais significativa no estado do Paraná.

Figura 3 - Atividade por secção de ocupação do estado do Paraná, abrangendo todas as mesorregiões do estado Paraná



Fonte: Leituras Regionais, IPARDES (2004).

2.5. Densidade populacional e fechamento de escolas do campo no Paraná

O Crescimento da atividade agropecuária no Paraná contrasta com a diminuição da população do campo. Nos anos 1980-2010, registrou-se perda populacional do campo paranaense, enquanto ocorreu o crescimento elevado da população urbana, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - População paranaense por zona de domicílio (1980, 1991, 2000 e 2010)

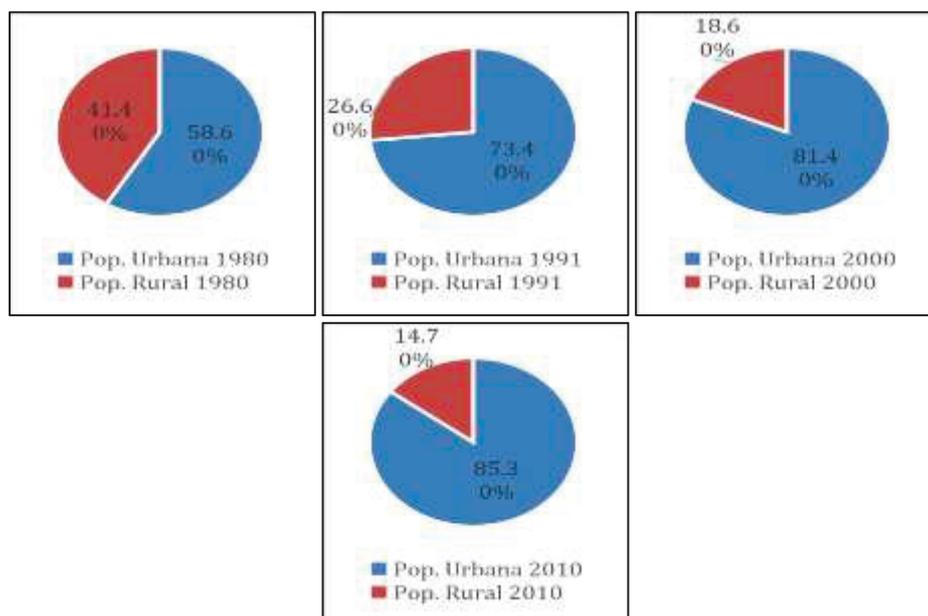
ZONA DE DOMICÍLIO	1980		1991		2000		2010	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Urbana	4.472.506	58,6	6.197.953	73,4	7.786.084	81,4	8.912.692	85,3
Rural	3.157.343	41,4	2.250.760	26,6	1.777.374	18,6	1.531.834	14,7
Total	7.629.849	100,0	8.448.713	100,0	9.563.458	100,0	10.444.526	100,0

Fonte: IBGE – Censos Demográficos de 1989, 1991, 2000 e 2010. Organizado pela autora.

Esses dados revelam que na década de 1980 o estado já tinha mais pessoas morando nas cidades que no campo. Entre os anos de 1980 e 1991 ocorreu uma intensa migração campo-cidade, diminuindo para mais da metade a população campesina entre as décadas de 1980 e 2000. No período de 1980

a 2010, ou seja, em 30 anos, o estado teve redução de quase 60% em termos de contingente do campo, conforme é possível evolução no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Evolução demográfica urbano x rural

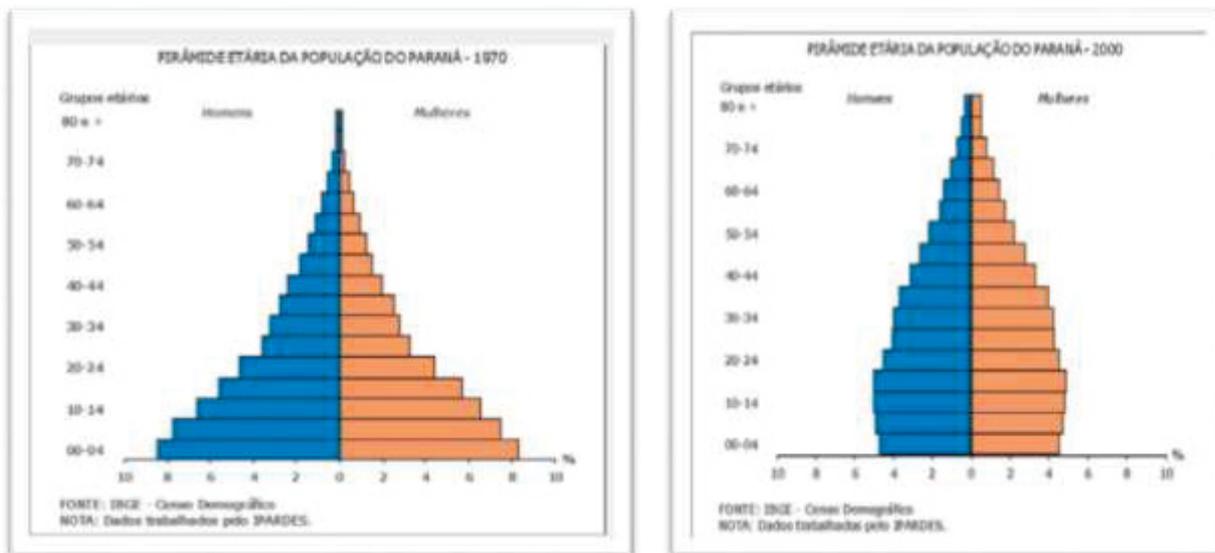


Fonte: IBGE – Censos Demográficos de 1989, 1991, 2000 e 2010. Organizado pela autora

Em 2007, o Paraná registrava cerca de 10,3 milhões de habitantes, evidenciando um crescimento anual de 1,1% entre 2000 e 2007, com um marcado grau de urbanização de 84,1%, conforme indicado na Nota Técnica do Ipardes (n.14, nov. 2010p.). No entanto, a despeito desse aumento populacional, um esvaziamento em zonas específicas vinha sendo notado desde a década de setenta, fruto de um intenso processo migratório do campo para a cidade. Esse fenômeno, conhecido como esvaziamento demográfico, é resultado de um intenso movimento migratório das áreas rurais para as cidades

Estima-se que, em 2017, o Paraná alcançou uma população de 11.242.720 habitantes, posicionando-se como o sexto estado mais populoso do Brasil. Este dado sinaliza um afastamento do estado do declínio populacional, manifestando um crescimento modesto nos últimos anos. Tal mudança é corroborada ao se observar os gráficos das pirâmides etárias de 1970 e 2000, que demonstram essa sutil, mas significativa, variação populacional.

Figura 4 - Pirâmide etária



Fonte: IBGE (s.d.). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Esse contexto de variação populacional e de migração campo-cidade impacta diretamente na questão das escolas. Os números do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná revelam que nos últimos 20 anos foram fechadas 4.083 escolas na zona rural, o que corresponde ao término das atividades de 70,3% dos estabelecimentos de ensino entre 1997 e 2017. Em 1997, funcionavam 5.148 escolas rurais e 4.258 escolas urbanas. É possível perceber que a zona rural possui mais escolas em funcionamento do que a área urbana naquele ano. Quando verificamos os dados referentes à matrícula, constatamos que na zona rural ocorreram 339.042 matrículas correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio, enquanto na zona urbana as matrículas totalizaram 2.431.330.

É expressiva a diferença entre o número de estabelecimentos e matrículas, sendo que o campo tem maior número de unidades escolares e menor número de matrículas; realidade que se justifica pelas distâncias e características do território camponês e pela sua baixa densidade demográfica. Nossa pesquisa tem como base o número de escolas públicas por dependência administrativa, após o ano de 1997, pois é a partir de então que o Inep passa a publicar dados correspondentes à zona urbana e rural separadamente, o que nos permite realizar distinções. Por exemplo, em 1997 existiam no estado do Paraná 7.825 estabelecimentos na zona rural, sendo que um total de 5.148 unidades escolares estavam em funcionamento, realizando

atendimento na rede estadual, federal e municipal; ou seja, 2.677 escolas já não estavam em funcionamento naquele ano, sendo que 98% das escolas fechadas eram municipais (2.629). Considere-se que 94% das escolas do estado são municipais, e que das 16 escolas federais, apenas uma se encontrava fechada.

Tabela 3 - Número de escolas públicas do campo por dependência administrativa e situação de funcionamento no Paraná, em 1997

		Funcionamento 1997		Total
		Não	Sim	
Dependência Administrativa	Estadual	47	353	400
	Federal	1	15	16
	Municipal	2.629	4.780	7.409
Total		2.677	5.148	7.825

Fonte: Dados do INEP (1997); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Quando confrontamos os dados de 1997 com os de 2007, verificamos que o número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 por dependência administrativa no Paraná é desigual, sendo possível constatar o alto índice de unidades escolares em situação de fechamento no ano de 2007. Ou seja, de 1998 a 2007 verificou-se o fechamento de 70,4% das escolas existentes no território rural.

De acordo com os dados, essa interrupção na rede estadual neste período foi de 21,8%. Com relação às unidades federais a extinção foi de 6,7%, e o conjunto das redes municipais fechou 74,2% das escolas, conforme é possível visualizar na tabela a seguir:

Tabela 4 - Número de escolas públicas do campo paranaense em funcionamento em 1997 por dependência administrativa e situação de fechamento em 2007

		Funcionamento 1998 - 2007		Total
		Não	Sim	
Dependência Administrativa	Estadual	276	77	353
	Federal	14	1	15
	Municipal	1.233	3.547	4.780
Total		1.523	3.625	5.148

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2007); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

A Tabela 4 apresenta dados sobre o número de escolas públicas do campo no Paraná em funcionamento no período de 1998 a 2007, segmentados

por dependência administrativa e situação de fechamento em 2007. Os dados são divididos em três categorias de dependência administrativa: estadual, federal e municipal. Há uma coluna para o total de escolas em funcionamento, uma para as que fecharam e outra para o total geral. As escolas municipais representam a maioria, tanto em funcionamento quanto no total fechadas. A tabela revela um número significativo de fechamento de escolas no período analisado.

Este fenômeno sugere um impacto negativo na educação na zona rural, indicando uma tendência de centralização educacional em áreas urbanas. O fechamento dessas escolas pode ser reflexo de políticas educacionais, demográficas ou econômicas que favorecem as áreas urbanas em detrimento das rurais, resultando em desafios significativos para o acesso e a qualidade da educação no campo.

Além disso, esse fenômeno pode refletir uma falta de investimento e priorização das políticas educacionais para áreas rurais, sugerindo uma possível negligência governamental. O impacto desse fechamento vai além da educação, afetando a coesão comunitária, a cultura local e o desenvolvimento socioeconômico rural. Este cenário ressalta a necessidade de revisar e reestruturar as políticas educacionais, garantindo que as necessidades das comunidades rurais sejam atendidas e que a educação seja acessível e equitativa em todas as regiões.

A tendência de fechamento de escolas rurais no Paraná, refletida na tabela acima, pode ser um sintoma alarmante de uma deficiência estrutural em políticas públicas educacionais. Esta situação sugere não apenas uma falta de investimento nas escolas do campo, mas também uma negligência governamental que pode ter raízes mais profundas em desigualdades sociais.

A precária oferta educacional no campo é histórica. Os estabelecimentos de ensino, em sua grande maioria, são pequenos com uma única sala de aula ou poucas salas, turmas pequenas, sem espaços pedagógicos de uso coletivo como bibliotecas e laboratórios, poucos recursos pedagógicos e altos índices de rotatividade de professores, pois a escola do campo, dada a falta de incentivo e condições materiais de trabalho, está relegada aos profissionais que estão no fim da lista de opção e/ou seleção, e quando aparece uma oportunidade melhor em área urbana, o docente deixa a escola do campo e dá lugar a outro profissional.

A situação de fechamento de 1997 a 2017 no Paraná pode ser observada na tabela a seguir.

Tabela 5 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 2007 e situação de fechamento em 2017, por dependência administrativa – Paraná

		Funcionamento 2007 - 2017		Total
		Não	Sim	
Dependência Administrativa	Estadual	335	18	353
	Federal	12	3	15
	Municipal	4.343	437	4.780
Total		4.690	458	5.148

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Inep, o fechamento de escolas do campo é recorrente nas últimas duas décadas no Paraná, sendo possível afirmar o fechamento de 4.690 escolas do campo, considerando-se uma imensa maioria da rede municipal e, em um segundo plano, da rede estadual; um sinal de alerta que demonstra o estado de vulnerabilidade em que as escolas de 1º ao 5º ano têm se encontrado no território camponês.

De acordo com nossa base de dados, dos 399 municípios paranaenses 61 não têm escolas do campo. Nesse contexto, torna-se relevante analisar separadamente cada mesorregião, considerando seus respectivos municípios.

2.6 Fechamentos de escolas do campo por mesorregiões.

Ao longo do texto nos itens que seguiremos apresentaremos os indicadores de fechamento de escolas do campo, por mesorregiões, de acordo com a divisão do Ipardes²⁴, abordando, ainda, a territorialidade do fechamento de escolas no campo.

O Paraná está localizado na região Sul e faz fronteira com os estados de São Paulo, ao norte, Santa Catarina, ao sul, e Mato Grosso do Sul, a noroeste; além de possuir divisas internacionais com o Paraguai e a Argentina. Seu território corresponde a 199.880 km² (Ipardes, 2016).

²⁴ Para o Estado do Paraná, a representação cartográfica dos contornos das mesorregiões Sudoeste e Centro-Sul são diferentes em IBGE (posição em junho de 2012) e Lei Estadual nº 15.825/08 - Paraná. A Lei Estadual nº 15.825/08 considera que a mesorregião Sudoeste inclui os municípios de Palmas, Clevelândia, Honório Serpa, Coronel Domingos Soares e Manguaçu. Portanto, ao citar mesorregiões do Estado do Paraná deve-se evidenciar a referência utilizada pelo IBGE ou pela Lei Estadual.

O estado do Paraná é composto por 399 municípios, os quais estão divididos em mesorregiões, conforme estabelecido pelo IBGE em 2012. Atualmente o estado do Paraná Está dividido, em dez mesorregiões: Mesorregião 1 - Noroeste Paranaense; Mesorregião 2 - Centro-Occidental Paranaense; Mesorregião 3 - Norte-Central Paranaense; Mesorregião 4 - Norte Pioneiro Paranaense; Mesorregião 5 - Centro-Oriental Paranaense; Mesorregião 6 - Oeste Paranaense; Mesorregião 7 - Sudoeste Paranaense; Mesorregião 8 – Centro Sul Paranaense; Mesorregião 9 - Sudeste Paranaense; e Mesorregião Metropolitana de Curitiba (Mesorregião 10).

Mapa 1 - Divisão do Paraná por mesorregiões



Fonte: IBGE (2012)

É a partir desta divisão que vamos abordar o fechamento de escolas do campo em todos os municípios que possuem escolas do campo, e, sendo assim, os 61 municípios que em 1997 já não tinham escolas, como já citado, não constam nesta pesquisa, haja vista a intenção de abordar o fechamento após aquele ano.

Os 399 municípios possuem características próprias, fruto de sua composição histórica e geográfica, que formam a sua gente e as bases da economia regional e local. A população residente nos municípios é dinâmica e se desenvolve em meio às transformações do território urbano e rural.

Ao longo dos anos, com o processo migratório existente no interior do território paranaense, constatamos um intenso fechamento de escolas no campo, sendo possível perceber a redução na população que nos anos 1990 residia no campo e que no ano de 2017, não reside mais, devido às políticas públicas desfavoráveis aos sujeitos do campo, sobretudo no tocante a fatores de desenvolvimento social e econômico. Este processo está vinculado às políticas de desenvolvimento do estado, atravessadas pelas políticas governamentais voltadas para o desenvolvimento capitalista do espaço urbano e rural.

A tabela 6 apresenta a composição da população paranaense desde os 1970 até o ano de 2010, por mesorregiões e sua dinâmica populacional.

Tabela 6 - População das mesorregiões paranaenses

POPULAÇÃO					
MESORREGIÃO GEOGRÁFICA					
	1970	1980	1990	2000	2010
Estado	6.929.868	7.629.392	8.448.713	9.563.458	10.444.526
1. Metropolitana de Curitiba	1.050.813	1.703.787	2.319.526	3.053.313	3.493.742
2. Norte Central	1.521.550	1.479.850	1.638.677	1.829.068	2.037.183
3. Oeste	752.432	960.709	1.016.481	1.138.582	1.219.558
4. Centro-Oriental	355.253	472.643	547.559	623.356	689.279
5. Noroeste	962.798	746.472	655.509	641.084	678.319
6. Norte Pioneiro	705.957	571.679	555.339	548.190	546.224
7. Centro-Sul	338.141	453.030	501.428	533.317	544.190
8. Sudoeste	446.360	521.249	478.126	472.626	497.127
9. Sudeste	267.830	302.521	348.617	377.274	404.779
10. Centro-Occidental	528.734	417.452	387.451	346.648	334.125

Fonte: Organizado por Costa, Santos e Pardos a partir do IPARDES e IBGE – Censo Demográfico do IBGE – 2010.

Nos dados apresentados acima é possível perceber o movimento migratório existente no interior do território paranaense, pois as mesorregiões Noroeste, Centro-Occidental e Norte Pioneiro tiveram uma redução populacional entre os anos 1970 a 2010, enquanto que as mesorregiões Norte Central, Centro-Oriental, Oeste, Sudoeste, Centro-Sul, Sudeste e Metropolitana de Curitiba tiveram um crescimento populacional significativo ao longo deste período histórico.

Para Schmidt et al (2013, p.55), o “desequilibrado desenvolvimento regional paranaense reproduz a desigualdade socioespacial como resultado do intenso processo de urbanização em diferentes pontos do território [...]”,

movimento que constatamos quando verificamos a dinâmica do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná.

Na tabela a seguir apresentamos o número de municípios por mesorregiões. Observa-se que as mesorregiões Noroeste e Norte Pioneiro possuem grande quantidade de municípios, ao passo que a Centro Oriental Paranaense é a que menos possui seguida pelo Sudeste Paranaense e a Mesorregião Centro Ocidental Paranaense.

Tabela 7 - Número de municípios por mesorregião 2012

MESORREGIAO	NUMERO DE MUNICIPIOS
Estado	399
1. Noroeste Paranaense	61
2. Centro Oriental Paranaense	14
3. Norte Central Paranaense	79
4. Norte Pioneiro Paranaense	46
5. Centro Ocidental Paranaense	25
6. Oeste Paranaense	50
7. Sudoeste Paranaense	37
8. Centro-Sul Paranaense	29
9. Sudeste Paranaense	21
10. Metropolitana de Curitiba	37

Fonte: Ipardes (2012). Organizado pela autora.

Com base nesta divisão geográfica por mesorregiões, apresentamos a dinâmica do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná, entre os anos de 1998 a 2017.

Tabela 8 - Fechamento de escolas por mesorregião

Mesorregiões	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008-2017	Total de fechamento 1998 - 2017	Porcentagem
1. Noroeste Paranaense	197	168	11	179	90,86 %
2. Centro Oriental Paranaense	277	235	27	262	94,58%
3. Norte Central Paranaense	548	412	46	458	83,58 %
4. Norte Pioneiro Paranaense	496	389	36	425	85,69 %
5. Centro Ocidental Paranaense	440	290	57	347	78,86 %
6. Oeste Paranaense	463	333	19	352	76,03%
7. Sudoeste Paranaense	481	343	24	367	76,30 %
8. Centro-Sul Paranaense	844	654	49	703	83,29 %
9. Sudeste Paranaense	678	434	80	514	75,81 %
10. Metropolitana de Curitiba	719	364	109	473	65,79 %

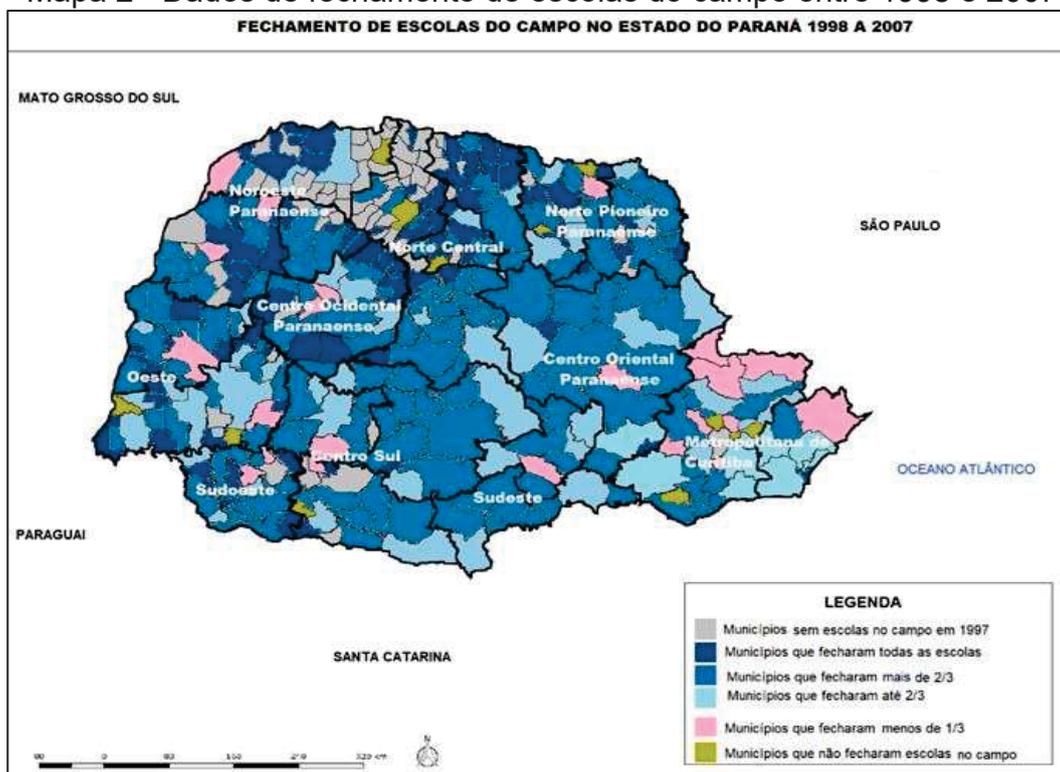
Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos micros dados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Considerando que cada mesorregião tem suas próprias características e movimentos populacionais, foi possível constatar que na mesorregião Centro

Oriental paranaense nos últimos 20 anos fechou 262 estabelecimentos de ensino, o equivalente a 94,58% das escolas do campo existentes neste território. Observamos que na mesorregião Noroeste paranaense, entre o ano de 1997 a 2017, fechou 179 unidades escolares, o que representa um percentual de 90,86% escolas fechadas nesta mesorregião. E, na mesorregião Norte Pioneiro paranaense que fechou nas últimas duas décadas 425 unidades, um percentual de 85,69% das escolas do campo fechadas. Portanto, ao somar os dados dessas três mesorregiões, chegamos ao total de 866 escolas do campo fechadas no Paraná durante o período estudado.

A seguir, apresentamos o mapa 2, abarcando o fechamento de escolas do campo no estado do Paraná de 1998 a 2007; década em que mais escolas foram fechadas, conforme dados de nossa pesquisa. Pode-se notar que 11 municípios não fecharam escolas do campo no período: Kaloré, Primeiro de Maio, e Santa Inês, da mesorregião Norte-Central; Santa Cecília do Pavão, da mesorregião Norte Pioneiro; Boa Vista da Aparecida, Foz do Iguaçu e Itaipulândia, da mesorregião Oeste; Santa Izabel do Oeste, da mesorregião Sudoeste; Foz do Jordão, da mesorregião Centro-Sul; e Campo do Tenente e Quatro Barras, da mesorregião Metropolitana.

Mapa 2 - Dados de fechamento de escolas do campo entre 1998 e 2007



Fonte: Dados do INEP (1998 a 2007); Elaborada pela autora a partir dos micro dados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Nessa década, 78 municípios²⁵ fecharam a totalidade de escolas do campo, sendo que havia alguns com 16 escolas, como Campina da Lagoa, Goioerê e Umuarama, e, ainda, Nova Cantu e Cornélio Procópio, que possuíam 25 escolas. Na mesorregião Noroeste paranaense, havia 202 escolas, e 171 foram fechadas (85%); na mesorregião Centro-Ocidental, havia 277, e 135 foram fechadas (49%); na mesorregião Norte-Central, havia 548, e 412 foram fechadas (75%); na mesorregião Norte Pioneiro havia 496, e 389 foram fechadas (78,5%); na mesorregião Centro-Oriental havia 440 e 290 foram fechadas (66%); na mesorregião Oeste havia 463 e 333 foram fechadas (72%); na mesorregião Sudoeste havia 481 escolas e 343 foram fechadas (71%); na mesorregião Centro-Sul havia 844 e 654 foram fechadas (77,5%); na mesorregião Sudeste havia 678 e 434 foram fechadas (64%); e na mesorregião Metropolitana havia 719 e 364 foram fechadas (51%).

A distribuição do fechamento por municípios naquela década pode ser observada no mapa 3, a seguir. Nota-se que os 61 municípios²⁶, em cinza, não possuíam escolas do campo em 1997. Por isso, não registramos ocorrência de fechamento de escolas do campo nestes municípios. Em azul escuro, apresentamos os municípios que fecharam todas as escolas do campo entre o ano de 1998 a 2017, sendo um total de 107 municípios em que ocorreu o fechamento de 100% das escolas. Destacamos maior ocorrência de fechamento em três mesorregiões: Noroeste Paranaense, que fechou 100%

²⁵ Alto Piquiri, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Guairacá, Ituaçu do Sul, Ivaté, Jussara, Loanda, Marilena, Nova Olímpia, São Tomé, Terra Rica, Umuarama, Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Goioerê, Nova Cantu, Quarto Centenário, Quinta do Sol, Terra Boa, Alvorada do Sul, Ângulo, Apucarana, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Borrazópolis, Centenário do Sul, Doutor Camargo, Florestópolis, Godoy Moreira, Jaguapitã, Mandaguari, Marialva, Marumbi, Prado Ferreira, Rio Bom, Rolândia, Sabáudia, São João do Ivaí, Sertãozinho, Andirá, Cornélio Procópio, Guapirama, Jandaia do Sul, Jaboti, Japira, Jataizinho, Nova Santa Bárbara, Pinhalão, Santana do Itararé, Santo Antônio do Paraíso, Uraí, Imbaú, Anahi, Capitão Leônidas Marques, Corbélia, Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Ibema, Nova Aurora, Palotina, Pato Branco, Quatro Pontes, Ramielândia, São José das Palmeiras, Sertãozinho, Iguatu, Tupãssi, Bela Vista da Córdoba, Pinhal de São Bento, Planalto, Renascença, São Jorge do Oeste, Saudade do Iguatu, Vitorino, Mato Rico, Matinhos e Porto Amazonas.

²⁶ Alto Paraná, Amaporã, Brasilândia do Sul, Cafetal do Sul, Cruzeiro do Sul, Esperança Nova, Guaporema, Inajá, Indianópolis, Japurá, Jardim Olinda, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Londrina, Paraíso do Norte, Paranapoema, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica, Santo Antônio do Caiuá, São Manoel do Paraná, São Pedro do Paraná, Tamboara, Vila Alta, Rancho Alegre do Oeste, Atalaia, Cafeara, Colorado, Florai, Floresta, Flórida, Guaraci, Iguatu, Itaguajé, Itambé, Ivatuba, Lobato, Lupionópolis, Miraselva, Munhoz de Melo, Nossa Senhora das Graças, Novo Itacolomi, Ourizona, Paçandu, Pitangueiras, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São João do Caiuá, São Jorge do Ivaí, São Pedro do Ivaí, Uniflor, Conselheiro Mairinck, Figueira, Quatiguá, Rancho Alegre, Iguatu, Iracema do Oeste, Mariópolis, Virmond, Curitiba.

das escolas em 23 municípios²⁷; Norte Central Paranaense, que também fechou todas as escolas do campo em 23 municípios²⁸; e Norte Pioneiro Paranaense, que fechou em 17 municípios²⁹ todas as escolas do campo.

Mapa 3 - Dados de fechamento de escolas do campo entre 1998 e 2017



Fonte: Dados do INEP (1998 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Também constatamos o fechamento de escolas do campo nas demais mesorregiões, distribuído da seguinte forma: meso Centro-Oriental Paranaense fechou todas as escolas do campo em 14 municípios; meso Centro-Occidental Paranaense fechou todas as escolas do campo em 1 município; meso Oeste Paranaense fechou todas as escolas em 14 municípios; meso Sudoeste Paranaense fechou todas as unidades escolares em 10 municípios; meso

²⁷ Alto Piquiri, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Guairaçá, Icaraíma, Itaúna do Sul, Iporã, Ivaté, Jussara, Loanda, Maria Helena, Marilena, Nova Olímpia, Paranacity, Perobal, Pérola, Porto Rico, São Jorge do Patrocínio, São Tomé, Tapejara, Terra Rica e Umuarama.

²⁸ Alvorada do Sul, Ângulo, Apucarana, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Bom Sucesso, Borrazópolis, Califórnia, Cambira, Centenário do Sul, Doutor Camargo, Florestópolis, Godoy Moreira, Jaguapitã, Mandaguari, Marialva, Marumbi, Prado Ferreira, Rio Bom, Rolândia, Sabáudia, São João do Ivaí e Sertanópolis.

²⁹ Abatiá, Andirá, Barra do Jacaré, Cambará, Cornélio Procópio, Guapirama, Jaboti, Jandaia do Sul, Japira, Jataizinho, Jundiá do Sul, Nova Santa Bárbara, Pinhalão, Santana do Itararé, Santo Antônio do Paraíso São Sebastião da Amoreira e Uraí.

Centro-Sul Paranaense fechou em somente 1 município todas as escolas; meso Sudeste Paranaense também fechou somente em 1 município todas as escolas do campo; e meso Metropolitana de Curitiba fechou em 3 municípios todas as escolas do campo.

Em seguida, apresentamos os municípios em que foram fechadas 1/3 das escolas do campo, ou seja, 0% até 33% das escolas foram extintas nas seguintes localidades: No Noroeste Paranaense, foram fechadas 25% das escolas no município de Tapira, e 33,33% no município de Xambrê. Nas mesos Centro-oriental, Oeste Paranaense, Centro-Sul e Sudeste não ocorreram fechamento de até 33% das escolas. No Norte-Central Paranaense ocorreu o fechamento de 28,57% das escolas do campo, somente no município de Maringá. No Norte Pioneiro Paranaense ocorreu o fechamento de 33,33% das escolas do campo, apenas no município de Bandeirantes. No Centro-Occidental também ocorreu o fechamento em até 33,33%, apenas no município de Carambeí. No Sudoeste tivemos o fechamento de 33% de escolas do campo em três municípios (Nova Esperança do Sudoeste, com 33,33%; Pato Branco, com 25,00%; e Salto do Lontra, com 26,67%). E na meso Metropolitana de Curitiba ocorreu o fechamento de 33,33% das escolas do campo nos municípios de Campo Magro, Guaraqueçaba e Piraquara.

Além disso, houve mesorregiões nas quais ocorreu o fechamento entre até dois terços das escolas do campo em alguns de seus municípios: Na meso do Norte-Central, houve fechamento em Mauá da Serra (50%) e em Nova Tebas (64,29%). No Norte Pioneiro fecharam em Bandeirante 33,33%, Itambaracá, Leopólis e Joaquim Távora, 50,00%; e em Congonhinhas, 58,33%.

Na meso Centro-Occidental tivemos as seguintes ocorrências de fechamento: Carambeí 33,33%, Sengés 50,00% e Ponta Grossa 64,29%. Na meso Oestes constataram o fechamento em Santa Lúcia 50,00%, Cafelândia de 60,00%, Missal 61,11%, Mercedes e São Miguel do Iguaçu 62,50%. Na meso Sudeste tem uma incidência de fechamento de escolas na seguinte proporção: Nova Esperança do Sudoeste 33,33%, Chopinzinho 42,86%, Dois Vizinhos 53,85%, Ampére 64,29% e São João 66,67%. Na meso Centro-sul tem o fechamento nos municípios de Rio Bonito do Iguaçu de 50,00% e Palmas de 55,56%.

Na meso Sudoeste tem fechamento em São Mateus do Sul de 53,85%, e em Prudentópolis de 62,31%. E, na meso Metropolitana de Curitiba, temos a

maior ocorrência de fechamentos de escolas acima de 33%, fato constatado em 13 municípios: Campo Magro, Guaraqueçaba e Piraquara 33,33%. Em Morretes 43,48% nos municípios de Araucária e Balsa Nova 44,44%; Cerro Azul 46,81%; Doutor Ulysses 51,85%, São José dos Pinhais 52,63%, Tijucas do Sul 62,96% e em Adrianópolis 65,22% e Rio Branco do Sul 65,00%.

No último item de nossa legenda apresentamos o fechamento de escola do campo na porcentagem de 66% a 100%. Na Meso Noroeste, destacam-se os seguintes municípios: Santa Cruz de Monte Castelo um fechamento 66,67%, Mariluz e Douradinha 80,00%, Francisco Alves e Cianorte 83,33%, Paranavaí e Rondon 87,50%, Tuneiras do Oeste 90,91% e Altônia de 92,31%.

Na Meso Centro Oriental, temos a ocorrências de fechamento na ordem nos seguintes municípios: Janiópolis 66,67%, Campo Mourão 75,00%, Iretama 82,35%, Araruna 83,33%, Juranda 88,89%, em Moreira Sales e Peabiru 90,00%; Ubiratã 90,48% e em Roncador 94,59%.

Na meso Norte-Central ocorreu o fechamento nesta porcentagem em 18 municípios: Sarandi 66,67%, Cândido de Abreu 72,97%, Marilândia do Sul de 72,73%; Jardim Alegre 76,47%, Rio Branco do Ivaí 76,92%, Grandes Rios e Lidianópolis, 77,78%; Mandaguaçu e Manoel Ribas de 80,00%; Cambé e Lunardelli 83,33%; Rosário do Ivaí e Ivaiporã 85,19%; Cruzmaltina 87,50%; Londrina 87,88%, Ariranha do Ivaí 92,86%, Tamarana 94,44% e Faxinal 95,45%.

Na meso Norte Pioneiro temos o fechamento de 66% nos municípios de Santa Mariana e Sertaneja 66,67%; em Nova Fátima, Santa Amélia e Tomazina de 75,00%; na ordem de 78,95% Siqueira Campos, Sapopema 80,00%, Assaí 81,82%, Wenceslau Braz 82,14%, Nova América da Colina e São Jerônimo da Serra 83,33%, São José da Boa Vista 84,21%, Santo Antônio da Platina 85,71%, Curiúva 86,96%, Ibaiti 88,89%; Ribeirão do Pinhal 90,00%, Ribeirão Claro 90,48%, Jacarezinho 91,67%, Salto do Itararé 94,44% e Carlópolis 95,00%.

Na meso Centro-Occidental temos relacionado os seguintes municípios: Castro 72,13%, Jaguariaíva 76,00%, Telêmaco Borba 80,00%, Piraí do Sul 81,58%, Ortigueira 84,04%, Reserva 87,80%, Arapoti 90,63%, Ventania 91,67% e Tibagi 93,33%.

Na meso Oeste temos nesta porcentagem 23 municípios: Cascavel, Nova Santa Rosa e Ouro Verde do Oeste com 66,67 %; Guaíra e Matelândia

71,43%, Santa Helena 71,88%; Terra Roxa 73,68%; Formosa do Oeste 75,00%; Três Barras do Paraná 78,57%; Braganey 81,25%, São Pedro do Iguaçu, Maripá e Vera Cruz do Oeste 83,33%; Assis Chateaubriand 84,62%; Jesuítas e Santa Terezinha de Itaipu 85,71%; Lindoeste 86,67%; Santa Tereza do Oeste 87,50%, Guaraniaçu 88,89%, Campo Bonito, Diamante do Sul e Marechal Cândido Rondon 92,31% e Medianeira 93,33%.

Na meso Sudoeste 18 municípios, relacionados nas seguintes porcentagens: São João 66,67%, Barracão 72,73%; Pranchita 73,33%, Santo Antônio do Sudoeste 73,53%; Cruzeiro do Iguaçu 75,00%; Pérola do Oeste e Verê 76,92%; Coronel Vivida, e Francisco Beltrão 80,00%; Nova Prata do Iguaçu 81,82%, Itapejara do Oeste 83,33%, Realeza 84,00%, Manfrinópolis 85,00%, Bom Jesus do Sul e Marmeleiro 87,50%. Flor da Serra do Sul 88,24% e, por fim, Enéas Marques e Salgado Filho com 88,89%.

Na meso Centro-sul tem 24 municípios relacionados com as seguintes porcentagens: Nova Laranjeiras 68,89%, Boa Ventura de São Roque 70,59%, Laranjal 71,88%, Mangueirinha 71,88%, Santa Maria do Oeste 76,74%; Espigão Alto do Iguaçu 77,67%, Coronel Domingos Soares 77,78%, Laranjeiras do Sul 79,17%, Candói 80,00%, Inácio Martins 80,56%, Quedas do Iguaçu 80,95%, Pinhão 85,53%, Pitanga 86,49%, Campina do Simão 87,50%, Cantagalo 88,00%, Clevelândia 88,46%, Reserva do Iguaçu 88,89%, Goioxim 88,24%; Turvo 89,47%, Palmital 90,00%, Marquinho 90,63%; Guarapuava e Porto Barreiro 92,31%, e Honório Serpa 96,67%.

Na meso Sudeste temos seguintes municípios 18 municípios relacionados: Imbituva 65,52%, Rio Azul 67,57%, General Carneiro 68,18%, Teixeira Soares 68,75%, Rebouças 70,00%, Paula Freitas 71,43%, Guamiranga e Fernandes Pinheiro 75,00%, Irati 78,72%, São João do Triunfo 79%, Porto Vitória 80,00%, Ipiranga 80,56%, União da Vitória 81,82%, Ivaí 84,00%, Antônio Olinto 85,71%, Cruz Machado 89,47%, Paulo Frontin 92,31% e Bituruna 94,29%.

E na Metropolitana de Curitiba temos os seguintes municípios relacionados. Pontal do Paraná 66,67%, Guaratuba 68,18%, Almirante Tamandaré 69,23%, Colombo 69,57%, Lapa 70,69%, Fazenda Rio Grande 71%, Rio Negro 73,43%, Piên 76,00%; Contenda 81,25%, Quitandinha e Campo Largo 81,82%; Bocaiúva do Sul 82,35%, Antonina 84,62%, Itaperuçu 88,00%, Agudos do Sul 91,30%, Tunas do Paraná 92,86 e Mandirituba 93,10%.

Os dados coletados e analisados na pesquisa mostram que, desde os anos 70, tem havido um fechamento significativo de escolas rurais em várias regiões do Paraná. Essa situação varia desde o encerramento completo de todas as escolas rurais em alguns municípios até o fechamento parcial em outros. Essa tendência de fechamento das escolas rurais é uma realidade nas comunidades

Este contexto indica um panorama de fundo crítico a ser analisado no próximo capítulo, que explora a relação entre o agronegócio e a concentração de terras. A análise dessas questões pode revelar como as políticas educacionais e as dinâmicas econômicas de interação impactam diretamente a vida e o futuro das comunidades rurais. Ao entender as causas e consequências do fechamento dessas escolas, podemos começar a compreender as complexas interações entre educação, agricultura, e a estrutura socioeconômica do campo.

Além disso, é notável que na mesorregião Metropolitana de Curitiba, houve um fechamento elevado de escolas do campo em diversos municípios, com porcentagens preocupantes como 65,22% em Adrianópolis e 65% em Rio Branco do Sul. Estes dados são particularmente significativos, pois sugerem um padrão de fechamento das escolas do campo em áreas próximas aos grandes centros urbanos, o que pode estar relacionado a fatores como urbanização e mudança no perfil econômico dessas regiões. Este padrão de fechamento de escolas do campo, especialmente em áreas urbanizadas, levanta questões importantes sobre o equilíbrio entre o desenvolvimento urbano e rural e os desafios enfrentados pelas comunidades do campo em manter sua identidade e sustento em meio às rápidas transformações socioeconômicas.

CAPÍTULO 3: TERRITÓRIO, ESCOLA E PRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos dados em torno da expansão da agropecuária, a distribuição de terras, a fim de verificar sua relação com o fechamento de escolas do campo, analisando cada mesorregião paranaense.

Foi dito que a escola no e do campo se posiciona na sociedade como um elemento crucial na (r)existência da população camponesa. Sabemos que estamos vivendo a realidade do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná, assim como em outros estados; fenômeno que tem se intensificado, sobretudo após a década de 1990 e a acentuação da implementação das políticas neoliberais na economia nacional.

Dentro desse cenário neoliberal, quando se decidiu pela implementação dos Planos Regionais de Desenvolvimento, conforme as diretrizes governamentais entenderam-se que as determinações em torno das áreas eram necessárias, uma vez que a estrutura fundiária já se fazia fator imprescindível no estabelecimento de perfis para as políticas públicas sociais, ambientais e agrícolas, incluindo-se também a educação. Nossa hipótese é a de que existe uma relação intrínseca entre a distribuição de terras no território paranaense, o desenvolvimento da agroindústria e o fechamento de escolas. Nessa perspectiva, devemos recordar os questionamentos levantados no começo deste trabalho: Qual é a real proporção do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná, no período de 1997 a 2017? Como o agronegócio e a distribuição de terras se relacionam com toda essa situação?

As transformações das atividades econômicas desenvolvidas dentro do estado, fez com que as atividades do ramo da indústria se tornassem prioridade para o desenvolvimento econômico do estado, o que alterou a situação domiciliar de muitas pessoas. Como, por exemplo, no caso da indústria voltada ao comércio exterior no território paranaense, das exportações totais realizadas em 2007, conforme o Ipardes (2008), cerca de 22% correspondem ao complexo soja (grão, farelo, óleo bruto e óleo refinado) e 11% ao complexo carnes (aves, bovina, suína e outras), segundo os dados da Secretaria de Comércio Exterior (SECEX) do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Essas informações, entretanto, referem-se a uma agropecuária grande e heterogênea, com um setor empresarial que

coexiste com a agricultura familiar e que também se expande dentro do formato de divisão equitativa de terras motivada por necessidade de produção.

Segundo dados do Ipardes (2008) o agronegócio mobiliza um PIB de aproximadamente R \$181 bilhões em todo o País e dentro deste valor, 44% foram movimentados dentro da região Sul com foco no Paraná. Especificamente no triênio 2002-2004, o PIB do agronegócio representou, em média, 45% do PIB total do estado do Paraná. Dos R\$116,5 bilhões obtidos em 2004, cerca de R\$52,2 bilhões corresponde à participação deste setor, o agronegócio, um reflexo do processo colonizador do Paraná que, desde o princípio, priorizou este setor.

Dentro do cenário populacional atual, o agronegócio tem se destacado no cenário econômico atual do Paraná, sendo responsável por 30% do PIB, tendo se mostrado, dessa forma, uma atividade lucrativa destacando-se como o setor mais competitivo da economia brasileira atual, agregando as atividades listadas abaixo:

- Atividades agrícolas- produção comercializada
- Atividades de complexos agroindustriais - Madeira; Mobiliário; Papel e papelão; Borracha; Couros e Peles e Artefatos para Viagem; Têxtil; Vestuário; Calçados e Artefatos de Tecidos; Produtos Alimentares; Bebidas e Fumo.
- Atividades Comerciais do Agronegócio- Produtos Alimentares, Bebidas e Fumo; Tecidos, Artefatos de Tecidos e Vestuário; Produtos para a Agropecuária em Geral; Produtos Extrativos e Agropecuários- Inclusive Alimentos; Produtos Alimentares, Bebidas e Fumo; Fibras, Fios Têxteis, Tecidos e Vestuário; Produtos para a Agropecuária em Geral; Serviços de Alojamento e Alimentação; Vale Refeição e Aquisições Diretas do Produtor; Agropecuária, Pesca e Extração Vegetal.

A agropecuária do Paraná sofreu mudanças importantes nas últimas décadas, com a radicalização do conceito do agronegócio e um investimento fortemente direcionado a esta área, sendo assim possível observar o aumento da influência dos conglomerados agroindustriais na determinação das atividades primárias, como reflexo dos menores riscos econômicos, almejados pelos proprietários rurais, propiciados por modelos de produção com forte

controle por parte dos agentes industriais, tornando o agronegócio do Paraná um dos mercados de melhor rentabilidade atual e de melhor projeção de crescimento do país.

Diante desse contexto, torna-se necessário analisar o crescimento e desenvolvimento da atividade agropecuária em relação à distribuição de terras, a fim de verificar se o aumento do tamanho das propriedades pode ter relação com o desenvolvimento dos complexos agroindustriais e, posteriormente, com o fechamento de escolas.

Os conflitos que envolviam a regularização fundiária deixavam os agricultores inseguros e em uma situação de instabilidade que impedia o progresso e os investimentos produtivos, e, além disso, o acesso ao crédito, recursos públicos e incentivos do governo, fomentando, ao invés da inclusão, a exclusão social. Nesse contexto, a ocupação territorial sem a regularização fundiária por parte do Estado (Lei nº. 10.267/2001), ou seja, a ocupação sem titulação, tanto de terras privadas, quanto públicas; e, de igual modo, a concentração das propriedades rurais pequenas, médias ou grandes em uma determinada região, representam obstáculos para a superação dessa exclusão e para o livre exercício da cidadania, como indica o Instituto de Terras, Cartografia e Geografia do Paraná (ITCG) (2019a).

Esse cadastro dos imóveis rurais atua em um sistema baseado em informações descritivas, ocupação, dominialidade, atividades econômicas exercidas, e características socioambientais, constituindo-se parte de um projeto de criação de base de dados unificada, através das informações obtidas de municípios, estados e Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), no Cadastro Nacional de Imóveis Rurais (CNIR), estabelecido na já citada Lei Federal 10.267/2001. Para o ITCG (2019b, *online*), esse cadastro “é um instrumento eficaz para o planejamento e implementação de políticas públicas direcionadas à Reforma Agrária e às atividades agrícolas e permite a atuação segura do Estado nas questões fundiárias e socioambientais”.

No Paraná, a política fundiária, baseada na integração do desenvolvimento regional, busca, no reordenamento fundiário, ações que geram alternativas socioambientais significativas, especialmente mediante um processo de regularização que pretende a consolidação da ocupação das terras devolutas, fortalecendo a agricultura familiar para aqueles que não têm o

título da terra ou se encontram em situação possessória irregular ou dominial, em consonância com o programa de Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e com o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) (ITCG, 2019a). Nesse contexto, conforme apontado pelo ITCG,

A ausência de definição dos limites, base para a titulação de propriedades rurais, impossibilita a inserção de milhares de agricultores familiares paranaenses em políticas públicas de desenvolvimento agrário, estaduais e federais, com sérias consequências para a sua sobrevivência econômica e reprodução sócio-cultural. [...] A definição física e ocupacional dos imóveis georreferenciados fornece, ainda, a base para o adequado tratamento jurídico voltado à titulação, cujo impacto social resulta na inserção dos agricultores que têm suas terras regularizadas, nas políticas agrícolas de crédito, previdenciárias e fiscais, dos governos Estadual e Federal ITCG (2019a, *online*).

O que o ITCG (2019b) declara é que o CNIR proporciona o planejamento eficiente do estado com relação às medidas que adotará quanto à Reforma Agrária e à democratização no uso e acesso à terra. As informações coletadas no Paraná aportam dados descritivos, considerados seguros pelo ITCG (2019b). (O cadastro do INCRA no estado aponta um volume de 493.833 imóveis rurais, cuja maioria consta como pequenas propriedades ou minifúndios, 151.226 e 295.290, respectivamente), em uma extensão de 18.536.668,73 hectares com 1.436.012,89 hectares ainda não catalogados. Ou seja, dos quase 494 mil imóveis rurais, 446,5 são de pequenos proprietários, conforme o ITCG (2019b).

3.1 Análises das mesorregiões

Diante da situação do evidente aumento de fechamentos de escolas do campo, em contraposição com a expansão das grandes propriedades rurais e os conflitos de terras, torna-se necessário, no escopo do presente trabalho, analisar essa possível relação em cada mesorregião paranaense.

3.1.1 Mesorregião 1 – Noroeste Paranaense

Essa mesorregião é composta por 61 municípios, tendo atualmente (2019) 678.374 habitantes, com uma densidade demográfica de 27,7 hab./km². Do total de municípios, 39 já tiveram ou ainda possuem escolas do campo.

Nos anos 1940, a mesorregião Noroeste Paranaense dedicava-se à produção cafeeicultora, mas com a crise de 1960 e 1970, e com o fim de grande parte dos cafezais, teve início o desmatamento e a mecanização da terra para

produção de grãos, segundo dados do Ipardes (2004). Paralelo a isso, também ocorreu a expulsão da população indígena, os Xetá, que viviam na região.

De acordo com o dado populacional registrado pelo IBGE nos censos, de 2000 e 2010, os espaços urbanos tiveram grande percentual de desenvolvimento em relação à ocupação rural, em toda a mesorregião Noroeste. Conforme o Ipardes (2004, p. 106),

No início dos anos 70 o Noroeste era a segunda mesorregião mais populosa do Paraná e, a partir de então, passou por intenso processo de decréscimo populacional, que persiste até os dias atuais. Apesar do significativo crescimento das áreas urbanas, ocorreu a redução populacional na área rural. Sendo que esta região no Estado, nos últimos 30 anos, foi reduzida à metade.

Ao longo dos anos a mesorregião foi passando por transformações e as atividades agrícolas perderam espaço. Na atualidade, as relações de trabalho são determinadas pelo assalariamento nos centros urbanos, e, de acordo com Ipardes (2004, p. 107),

Foi constatado em relação às atividades urbanas, tendo a mesorregião apresentada, no período 1996/2001, um dos maiores incrementos no nível de emprego formal no Estado, cabendo destacar o forte aumento do emprego na indústria têxtil (vestuário), muito em função do dinamismo deste setor em Cianorte.

Entretanto, a mesorregião ainda possui atividade agrícola, especialmente com a produção de *commodities* da soja e do milho, assim como atividade agropecuária, ligada ao abate de suínos e aves. Estas atividades são impulsionadas pela maior demanda do mercado nacional e aumento das exportações, gerando aumento nas atividades de moagem e fabricação de produtos para alimentação animal, principalmente nas regiões Noroeste e Oeste (Castro, 2012b).

Com este contexto vem ocorrendo a redução dos pequenos agricultores, que resistem no campo, especialmente os assentamentos da reforma agrária, como foi analisado anteriormente. Entretanto, diante dos números expressivos do agronegócio, esses pequenos proprietários são, em certa medida, imobilizados, e, devido à realidade da migração do campo para os centros urbanos e à forte presença da agroindústria, pondo fim à maioria das pequenas propriedades; a consequência direta deste processo é o fechamento de escolas do campo.

A tabela a seguir revela a intensidade desse fechamento, no período de 1997 a 2007, e permite perceber a co-relação com a desterritorialização dos camponeses:

Tabela 9 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2007 e 2017

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	TOTAL Fechamento 1998/2017
Alto Piquiri	2	2	0	2
Altônia	13	10	2	12
Cianorte	6	5	0	5
Cidade Gaúcha	6	6	0	6
Cruzeiro do Oeste	8	8	0	8
Diamante do Norte	5	5	0	5
Douradina	5	4	0	4
Francisco Alves	12	10	0	10
Guairaçá	3	3	0	3
Icaraíma	8	7	1	8
Itaúna do Sul	1	1	0	1
Iporã	7	6	1	7
Ivaté	2	2	0	2
Jussara	2	2	0	2
Loanda	9	9	0	9
Maria Helena	9	8	1	9
Marilena	2	2	0	2
Mariluz	5	4	0	4
Nova Olímpia	5	5	0	5
Paranacity	1	-	1	1
Paranavaí	8	5	2	7
Perobal	7	7	0	7
Pérola	4	3	1	4
Planaltina do Paraná	2	1	0	1
Porto Rico	1	1	0	1
Querência do Norte	3	1	0	1
Rondon	8	7	0	7
Santa Cruz de Monte Castelo	3	2	0	2
São Jorge do Patrocínio	5	4	1	5
São Tomé	3	3	0	3
Tapejara	6	5	1	6
Tapira	4	1	0	1
Terra Rica	2	2	0	2
Tuneiras do Oeste	11	10	0	10
Umuarama	16	16	0	16
Xambê	3	1	0	1
TOTAL	197	168	11	179

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos micro dados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Esses dados referentes às escolas do campo da mesorregião Noroeste indicam que as redes públicas diminuíram suas ofertas no campo. No período de 1998 a 2017, ocorreu o fechamento de 197 unidades, o que corresponde a 90,86% de todas as escolas da mesorregião. Em 24 municípios, do total de 61,

ocorreu a extinção das escolas nas últimas duas décadas. Ressalta-se que se trata de uma mesorregião marcada pela pobreza e pela exclusão social.

A mesorregião Noroeste Paranaense é composta de 61 municípios, como já foi apontado, com 2.590.697 hectares ocupados em atividades agropecuárias, considerando-se 58.204 propriedades rurais registradas em 2018. Nessa mesorregião, embora se perceba que houve aumento de propriedades com menos de 10 hectares em algumas cidades, deve-se observar que Nova Esperança, por exemplo, em 1996 possuía 3 imóveis com mais de 500 hectares, em 2006, possuía 4, e em 2017, 7 propriedades de tal porte. Guaporema é um caso bastante específico do aumento de pequenas propriedades, já que em 1996 apresentava 13 propriedades com menos de 10 hectares, 94 imóveis em 2017, contrapondo-se com as propriedades com mais de 50 hectares, que caíram de 94 em 1996 para 52 em 2017.

Igualmente, em Cidade Gaúcha, passou de 40 para 165 propriedades com menos de 10 hectares, ao passo que houve redução de 133 para 85 aquelas maiores de 50 hectares. Amaporã também apresenta situação similar, Nova Londrina, Planaltina do Paraná e alguns outros municípios. Por outro lado, há situações como a de Indianópolis, município no qual havia 998 propriedades com menos de 10 hectares em 1996, e em 2017, 248; e em 1996 havia 272 propriedades com mais de 50 hectares, número reduzido para 26 em 2017.

O que foi possível perceber em uma análise mais detalhada dos números é que as grandes propriedades reduziram seus números, mas abarcam uma quantidade muito maior de terras.

A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser verificadas na tabela a seguir, enfatizando-se que houve redução na mesorregião de todos os tamanhos de propriedades nos anos de referência. Ressalta-se que o município de Esperança Nova foi emancipado de Pérola, oficialmente em dezembro de 1995, não apresentando dados das propriedades rurais e valores de produção no Censo Agropecuário de 1996. De igual modo, o município de Perobal foi emancipado de Umuarama em abril de 1996.

Tabela 10: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Noroeste Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Altônia	1.500	1.190	880	971	886	506	128	130	181
Alto Paraíso	96	123	119	109	118	60	108	100	122
Alto Paraná	326	232	207	356	360	222	96	179	157
Alto Piquiri	221	250	457	268	192	153	175	196	130
Amaporã	59	52	104	93	54	150	99	121	68
Brasilândia do Sul	126	88	58	138	97	58	97	90	87
Cafezal do Sul	345	157	203	373	220	229	127	99	101
Cianorte	978	875	722	935	511	424	234	212	201
Cidade Gaúcha	44	201	165	104	94	79	133	166	85
Cruzeiro do Oeste	354	524	509	454	423	326	234	213	179
Cruzeiro do Sul	158	147	108	175	196	92	90	86	57
Diamante do Norte	119	121	76	128	111	58	46	55	42
Douradina	164	292	201	274	252	216	105	121	94
Esperança Nova		198	120		264	179		73	52
Francisco Alves	350	414	350	453	310	205	132	131	121
Guairaçá	202	157	248	200	116	129	144	103	122
Guaporema	13	52	94	100	65	53	94	94	52
Icaraíma	357	418	223	418	492	268	186	150	130
Inajá	32	114	68	37	42	27	47	33	25
Indianópolis	998	248	272	544	172	100	248	25	26
Iporã	550	498	504	814	647	520	211	219	239
Itaúna do Sul	186	143	160	73	73	88	35	76	43
Ivatê	320	482	377	244	145	110	86	78	40
Japurá	425	279	169	302	348	141	61	54	92
Jardim Olinda	9	5	3	13	56	55	25	16	18
Jussara	121	149	98	293	219	69	79	64	60
Loanda	170	207	104	237	169	142	200	167	175
Maria Helena	295	166	324	417	365	275	175	169	163
Marilena	403	207	53	130	278	215	78	56	56
Mariluz	95	210	218	101	349	44	82	319	57
Mirador	45	41	53	62	86	72	64	54	47
Nova Aliança do Ivaí	22	42	105	45	49	76	61	65	52
Nova Londrina	147	123	156	78	80	84	85	87	60
Nova Olímpia Paraíso do Norte Paranacity Paranapoema Paranavaí Perobal	160	158	111	128	141	110	37	49	35
	138	255	245	145	151	66	61	75	26
	180	141	117	182	146	97	85	47	32
	8	14	6	4	2	2	18	17	17
	288	700	539	478	568	481	382	379	304
	261	327		184	213		71	111	
Pérola	931	517	235	705	418	263	108	88	83
Planaltina do Paraná	94	47	127	88	192	247	104	86	67
Porto Rico	94	46	31	109	56	43	68	43	57
Querência do Norte	158	280	170	346	793	717	149	170	140
Rondon	139	214	265	266	249	155	166	204	87

Santa Cruz de Monte Castelo	165	103	101	199	324	263	148	132	81
Santa Isabel do Ivaí	248	257	156	309	312	178	141	153	127
Santa Mônica	120	187	122	70	124	107	56	55	49
Santo Antônio do Caiuá	54	129	114	32	55	39	54	63	56
São Carlos do Ivaí	100	127	64	95	78	32	69	71	53
São João do Caiuá	38	84	133	64	125	104	63	74	77
São Jorge do Patrocínio	504	422	304	493	485	298	58	70	85
São Manoel do Paraná	228	156	154	127	93	44	11	24	17
São Pedro do Paraná	131	132	124	166	138	139	80	76	80
São Tomé	287	143	130	322	147	136	44	34	26
Tamboara	160	291	118	206	220	111	86	61	57
Tapejara	134	183	120	206	135	87	188	95	82
Tapira	573	326	236	464	373	239	127	116	146
Terra Rica	221	257	384	316	442	421	223	224	173
Tuneiras do Oeste	539	466	306	500	421	285	197	190	128
Umuarama	823	873	967	1.062	617	547	512	351	301
Xambrê	473	483	287	338	236	207	148	105	115
Total da mesorregião	16.218	15.657	13.117	16.359	15.064	11.059	7.148	6.924	5.746

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Acerca do valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar na tabela a seguir, que o crescimento foi significativo na maioria dos municípios, embora em Santa Cruz de Monte Castelo e São Manoel do Paraná o desenvolvimento agropecuário tenha sido bastante inferior a 100%, e em Nova Londrina, o crescimento tenha sido negativo entre os anos de 2006 e 2017. Considerando-se que aumentaram as pequenas propriedades nesse último município, pode-se inferir que as terras tenham permanecido sem produtividade.

Em contrapartida, em São Manoel do Paraná aumentaram as grandes propriedades, com mais de 50 hectares, mas o crescimento do valor de produção foi de menos de 10%. Em Douradina, ao contrário, o crescimento foi de mais de 1.000% nesses mesmos anos, considerando-se que houve aumento do número de propriedades com menos de 10 hectares, e redução das demais proporções mensuradas neste trabalho.

Tabela 11: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Noroeste Paranaense

Município	Produção Agropecuária (x1.000)		
	1996	2006	2017
Altônia	11.637	35.429	82.254
Alto Paraíso	6.687	19.191	95.600
Alto Paraná	6.316	29.749	99.396
Alto Piquiri	9.772	30.690	137.516
Amaporã	4.235	14.180	86.970
Brasilândia do Sul	10.088	28.164	102.624
Cafezal do Sul	5.132	10.682	48.454
Cianorte	21.250	69.286	199.250
Cidade Gaúcha	9.427	80.897	84.427
Cruzeiro do Oeste	10.549	25.584	179.483
Cruzeiro do Sul	9.068	40.084	130.824
Diamante do Norte	2.548	12.104	33.058
Douradina	6.656	9.834	119.653
Esperança Nova		8.499	29.471
Francisco Alves	5.343	33.520	123.499
Guairaçá	6.030	91.172	100.920
Guaporema	6.105	19.169	48.914
Icaraima	11.832	25.036	112.275
Inajá	3.110	6.988	41.932
Indianópolis	10.632	26.922	28.791
Iporã	7.361	46.415	160.790
Itaúna do Sul	1.586	14.257	31.673
Ivaté	8.127	10.399	75.491
Japurá	8.271	18.842	71.244
Jardim Olinda	1.511	12.604	44.796
Jussara	11.340	34.496	77.582
Loanda	9.911	28.336	113.419
Maria Helena	7.925	19.479	49.876
Marilena	3.937	9.358	167.326
Mariluz	8.084	35.085	135.202
Mirador	6.108	11.702	82.899
Nova Aliança do Ivaí	1.305	6.675	29.264
Nova Londrina	4.628	96.593	56.489
Nova Olímpia	2.426	14.050	27.827
Paraíso do Norte	5.428	27.240	57.130
Paranacity	2.937	45.964	99.774
Paranapoema	3.929	9.147	39.584
Paranavaí	16.321	67.982	320.611
Perobal		28.021	79.068
Pérola	5.350	14.717	45.168
Planaltina do Paraná	6.868	12.593	53.314
Porto Rico	2.590	10.804	23.862
Querência do Norte	11.608	38.328	136.802
Rondon	12.446	61.755	118.186
Santa Cruz de Monte Castelo	7.460	45.575	54.164
Santa Isabel do Ivaí	6.763	25.792	76.264
Santa Mônica	3.086	42.874	58.224
Santo Antônio do Caiuá	2.533	13.826	35.409
São Carlos do Ivaí	10.349	31.388	89.651
São João do Caiuá	5.956	18.261	52.306
São Jorge do	5.656	20.715	35.579

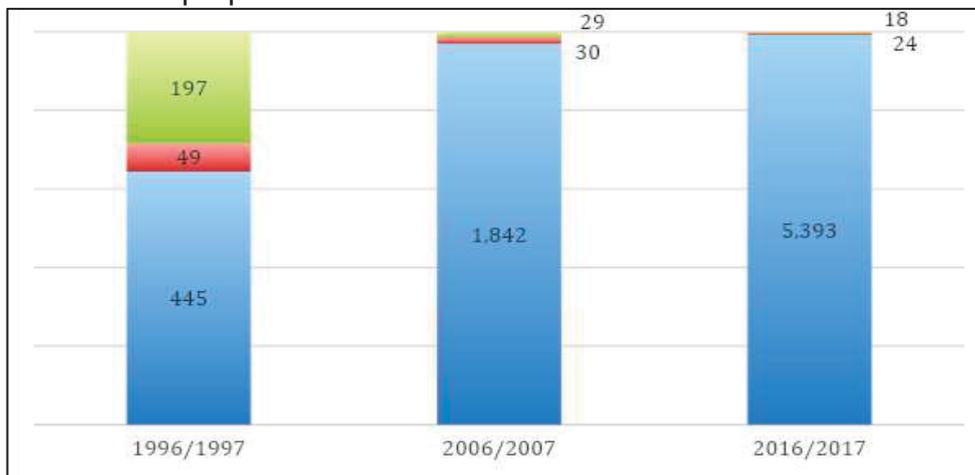
Patrocínio			
São Manoel do Paraná	3.537	28.900	31.014
São Pedro do Paraná	3.087	10.851	37.862
São Tomé	9.262	45.613	61.305
Tamboara	7.288	20.770	53.439
Tapejara	10.933	41.472	138.890
Tapira	11.398	33.543	69.943
Terra Rica	8.864	80.412	163.901
Tuneiras do Oeste	12.583	28.441	130.274
Umuarama	25.280	49.751	264.765
Xambê	4.811	11.986	57.887
Total da mesorregião	445.260	1.842.192	5.393.565

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Nota-se que, ao mesmo tempo em que os proprietários de terras com menos de 50 hectares foram reduzidos, a quantidade de escolas também sofreu interrupção de funcionamento, em contraposição com o aumento dos valores de produção agropecuários, que cresceram repentinamente na mesorregião. Das mais de 49 mil propriedades com menos de 50 hectares no ano de 2006, permaneceram cerca de 30 mil em 2006 e 24 mil em 2017. Das 197 escolas existentes em 1997, restaram 29 em 2007 e 18 em 2017, atendendo aos 61 municípios.

Contrapondo todos os dados analisados, a perspectiva de relação entre fechamento de escolas, queda na quantidade de propriedades com menos de 50 hectares e aumento do valor de produção agropecuária da mesorregião, o salto quantitativo dos anos de 1996/1997 para 2006/2007 pode ser percebido no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Quantidade de escolas, os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Noroeste/PR



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora

3.1.2 Mesorregião 2 – Centro-Occidental Paranaense

A mesorregião Centro-Occidental tem 334.228 habitantes com densidade demográfica de 28 hab/km². De acordo com o Ipardes (2004a), é constituída por 25 municípios, e contém a menor população entre as dez mesorregiões do Paraná. Os municípios que exercem centralidade na mesorregião são Campo Mourão e Goioerê, em função de sua dimensão populacional e nível de polarização, os quais dão suporte à base produtiva regional. Esses municípios, por sua vez, são polarizados por Maringá, que pertence à região Norte paranaense. A mesorregião Centro-Occidental está localizada no Terceiro Planalto Paranaense.

A intensa utilização das terras resultou em forte redução da cobertura florestal, restando atualmente cerca de 5% da cobertura original – a menor área de remanescentes florestais no Estado. Os municípios de Roncador, Terra Boa e Luiziana preservam a maior reserva florestal da mesorregião. A ocupação desse território iniciou nos anos 40, após a expulsão da população indígena. Entretanto, a expansão da agricultura inicia com a chegada dos gaúchos e dos catarinenses nos anos 1970, os quais vieram para colonizar, sendo muitos deles agricultores familiares. A economia regional baseia-se na agricultura e agroindústria, que se consolidaram com o processo de modernização ocorrido no mesmo período. A maioria dos municípios do Centro-Occidental é classificada, pelo IBGE, como de tipos rural ou em transição para o urbano.

A intensa exploração das terras na mesorregião Centro-Occidental levou a uma forte redução da cobertura florestal, restando hoje aproximadamente 5% da vegetação original. Este é o menor índice de remanescentes florestais em todo o Estado. Destacam-se, ainda, os municípios de Roncador, Terra Boa e Luiziana, que abrigam as maiores reservas florestais da região. O processo de ocupação desta área teve início na década de 1940, e por consequência a expulsão das comunidades indígenas locais. Posteriormente, na década de 1970, a região viveu uma expansão agrícola significativa com a chegada de migrantes gaúchos e catarinenses, muitos dos quais eram agricultores familiares, buscando novas terras para cultivo.

A economia da mesorregião é fortemente baseada na agricultura e na agroindústria, setores que se fortaleceram com o avanço da modernização

agrícola no mesmo período. Apesar disso, a região ainda enfrenta desafios de desenvolvimento. No ano 2000, foi registrado que 73% da população da mesorregião residia em áreas urbanas. Contudo, essa distribuição populacional varia consideravelmente entre os diferentes municípios. Em alguns deles, a proporção da população em áreas rurais supera 50%. Por esta razão, apesar da predominância urbana na mesorregião como um todo, a maioria dos municípios do Centro-Ocidental é definida pelo IBGE como rural ou em transição para o urbano, refletindo uma diversidade significativa na distribuição e no modo de vida da população local.

Os melhores resultados são observados em relação à educação, componente que aparece com desempenho acima da média estadual em 16 municípios. O detalhamento dessa condição por níveis de escolaridade permitiu verificar que esse melhor desempenho, embora não generalizado para todos os municípios, resultava do atendimento escolar nos níveis básicos, da creche até o Ensino Fundamental, em contraposição com taxas de frequência escolares piores no que toca aos jovens de mais de 15 anos.

Além disso, a mesorregião Centro-Ocidental chama atenção, comparativamente às demais do estado, por ter desencadeado um processo de desarticulação regional a partir dos anos 90, tendo como consequências a redução da população e o baixo desempenho de seu mercado de trabalho, sendo que seu pior desempenho ocorre em relação à renda, dimensão na qual todos os municípios encontram-se abaixo da média estadual, fato que se reflete no alto percentual (32%) de famílias em situação de pobreza.

Tabela 12 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2007 e 2017 – Mesorregião Centro-Ocidental

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total Fechamento 1998/2017
Altamira do Paraná	20	14	6	20
Boa Esperança	6	3	2	5
Campina da Lagoa	3	1	2	3
Goioerê	13	13	0	13
Janiópolis	8	4	2	6
Juranda	16	16	0	16
Moreira Sales	16	14	2	16
Nova Cantú	5	5	0	5
Quarto Centenário	2	1	1	2
Ubiratã	2	2	0	2
Araruna	16	16	0	16

Barbosa Ferraz	17	10	4	14
Campo Mourão	3	2	0	2
Corumbataí do Sul	9	8	0	8
Engenheiro Beltrão	16	11	4	15
Farol	16	15	1	16
Fênix	10	9	0	9
Iretama	25	25	0	25
Luiziana	10	7	2	9
Mamborê	3	3	0	3
Peabiru	1	1	0	1
Quinta do Sol	37	34	1	35
Roncador	2	2	0	2
Terra Boa	21	19	0	19
TOTAL	277	235	27	262

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos micros dados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Devido ao limitado progresso na região ao longo dos anos, muitas famílias, especialmente os jovens, se viram forçadas a deixar as áreas rurais em busca de melhores oportunidades de trabalho e renda em outros lugares. Essa migração foi ainda mais intensificada pela falta de políticas públicas eficientes que incentivassem a permanência no campo, contribuindo significativamente para esse êxodo rural. A carência de investimentos e suporte do governo nas áreas rurais levou as pessoas a procurarem um futuro mais promissor em outras regiões. Diante disso, torna-se essencial não apenas promover o desenvolvimento das áreas rurais, mas também implementar políticas públicas que encorajem a permanência e o desenvolvimento das comunidades agrícolas.

Com o esvaziamento do território camponês ocorreu também o fechamento de escolas do campo, e, como foi possível perceber, o maior número de fechamento de escolas ocorreu nos anos 90. A título de exemplo, destaca-se o município de Altamira do Paraná que fechou 14 das 20 escolas, e de Quinta do Sol que das 37 escolas existentes em 1997, restam apenas 3 unidades em funcionamento em 2017, ou seja, nos últimos anos fecharam 35 unidades. Realidade semelhante ocorreu nos demais municípios como Araúna, Campina da Lagoa, Corumbataí do Sul, entre tantos outros.

A maioria dos municípios da mesorregião teve suas escolas fechadas, realidade que se expressa em números, pois nas últimas duas décadas fecharam 209 instituições, e atualmente está em funcionamento apenas 12

escolas do campo na mesorregião (mais três foram fechadas após 2017), fator relacionado com a nucleação e/ou o transporte dos estudantes para a sede dos municípios, o esvaziamento populacional e o empobrecimento das populações, especialmente dos pequenos agricultores.

Nesse sentido, na mesorregião Centro-Occidental, constituída por 25 municípios, sua área ocupada em atividades agropecuárias corresponde a 1.260.566 hectares, sendo distribuída entre 34.074 propriedades rurais registradas. Nessa mesorregião, 10.868 propriedades possuem menos de 10 hectares, 17.946 possuem entre 10 e 50 hectares, e 5.018 possuem mais de 50 hectares. Além disso, em Fênix, por exemplo, houve redução de propriedades com mais de 50 hectares, houve aumento de 2 para 6 a quantidade de propriedades com mais de 500 hectares entre 2006 e 2017, e em Mamborê as propriedades que possuem entre 1.000 e 2.500 hectares passaram de 2 para 10.

Ou seja, os números demonstram que houve redução da quantidade de imóveis com menos de 10 hectares, com o passar dos anos, em contraposição com o aumento de propriedades entre 10 e 50 hectares. Por outro lado, mesmo havendo redução de propriedades com mais de 50 hectares, aumentaram as propriedades com mais de 500, ainda que na contagem geral acima de 50, tenha havido redução em diversos locais.

Assim, essa perspectiva não pode ser considerada uma comparação absoluta para todos os municípios, mas o único local no qual houve aumento de propriedades com menos de 10 hectares entre 1996 e 2017 foi Quinta do Sol. A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares pode ser analisada na tabela a seguir, enfatizando-se que houve redução na mesorregião de propriedades com menos de 10 hectares nos anos de referência.

Tabela 13: Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Occidental

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Altamira do Paraná	1.114	260	159	356	352	261	96	111	120
Araruna	603	537	188	587	525	242	176	159	307
Barbosa Ferraz	726	795	371	551	568	335	172	185	203

Boa Esperança	257	203	130	319	253	139	116	130	109
Campina da Lagoa	597	610	205	633	538	293	606	291	231
Campo Mourão	315	333	180	395	265	220	249	232	218
Corumbataí do Sul	350	252	182	266	226	139	50	45	61
Engenheiro Beltrão	245	287	176	418	340	180	185	169	185
Farol	181	133	108	192	125	87	123	76	87
Fênix	124	210	149	160	150	92	93	97	81
Goioerê	632	362	239	625	297	189	278	145	104
Iretama	719	608	464	578	733	572	184	179	147
Janiópolis	456	349	204	331	282	145	134	130	123
Juranda	306	326	102	466	335	195	151	141	143
Luiziana	165	238	101	203	221	129	231	486	194
Mamborê	303	381	108	533	304	171	333	311	235
Moreira Sales	571	411	395	420	339	268	110	95	61
Nova Cantú	377	382	189	581	557	336	163	161	156
Peabiru	296	155	133	409	337	254	177	170	158
Quarto Centenário		119	95		133	68		101	56
Quinta do Sol	61	92	43	103	196	146	99	104	69
Rancho Alegre D'Oeste	135	124	52	203	270	112	97	83	76
Roncador	621	550	424	672	544	299	221	191	180
Terra Boa	264	178	252	401	131	140	82	132	59
Ubiratã	495	447	238	781	700	352	240	283	221
Total da mesorregião	9.913	8.342	4.887	10.183	8.721	5.364	4.366	4.207	3.584

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Acerca do valor da produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar o aumento em todos os municípios. O município de Quarto Centenário foi emancipado de Goioerê em abril de 1992 e, ainda assim, não possui dados consolidados dos valores de produção para o ano de 1996.

Os valores de produção das demais cidades podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 14: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 - Mesorregião Centro-Occidental

Município	Produção Agropecuária (x1000)		
	1996	2006	2017
Altamira do Paraná	2.047	15.086	36.576
Araruna	19.782	34.407	151.642
Barbosa Ferraz	6.603	24.859	96.733
Boa Esperança	19.320	39.234	159.113
Campina da Lagoa	18.612	66.254	226.448
Campo Mourão	34.137	73.649	270.731

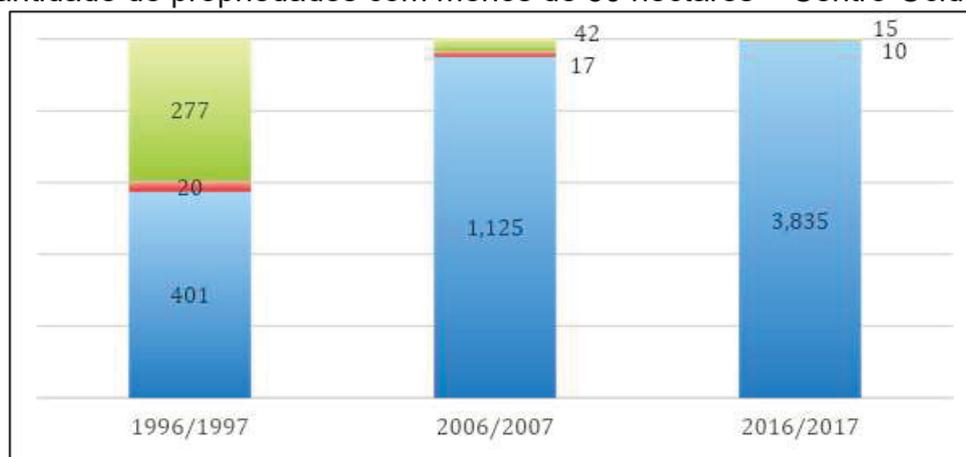
Corumbataí do Sul	2.368	7.134	27.237
Engenheiro Beltrão	28.898	66.659	173.496
Farol	12.305	28.467	115.199
Fênix	7.672	19.709	79.638
Goioerê	31.788	61.989	194.219
Iretama	3.602	23.034	70.237
Janiópolis	10.852	27.344	107.543
Juranda	18.637	44.783	155.188
Luiziana	28.330	89.689	291.066
Mamborê	40.037	102.270	336.148
Moreira Sales	9.958	35.009	77.741
Nova Cantu	13.416	25.869	137.592
Peabiru	15.755	53.179	161.393
Quarto Centenário		56.438	126.940
Quinta do Sol	10.367	40.369	107.539
Rancho Alegre D'Oeste	11.529	33.419	107.024
Roncador	12.484	55.788	186.727
Terra Boa	12.261	19.259	103.954
Ubiratã	30.240	81.159	295.863
Total da mesorregião	401.000	1.125.056	3.835.717

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Contrapondo todos os dados analisados, a perspectiva de relação entre fechamento de escolas, queda na quantidade de propriedades com menos de 50 hectares e aumento do valor de produção agropecuária da mesorregião, percebe-se que o salto quantitativo dos anos de 1996/1997 para 2006/2007 foi menos agressivo que dá mesorregião Noroeste.

Nota-se que existe a relação simultânea entre a perda de pequenas propriedades associada à redução de escolas do campo, em contraposição com o aumento dos valores de produção agropecuária. Nessa mesorregião, o mais significativo é o desenvolvimento do valor de produção agropecuária, como aconteceu em todo o estado do Paraná, mas deve-se ter em conta que há atualmente 12 escolas atendendo aos 25 municípios. O aumento dos valores de produção foi de 956% entre os anos de 1996 e 2017; ao passo que a redução de escolas foi superior a 95%. Essa contraposição pode ser percebida no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Centro-Occidental



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora.

3.1.3 Mesorregião 3 – Norte-Central Paranaense

A mesorregião Norte-Central Paranaense está composta por 79 municípios, corresponde a cerca de 12,28% do território estadual, com população 2.037.183 e com densidade demográfica de 83,0 hab./km². Os municípios de Londrina e Maringá se destacam como os maiores polos regionais. Foi uma das primeiras regiões do estado a ser ocupada, e sua economia teve base na cultura do café. Na década de 70, era a região mais populosa do estado, porém ao longo dos anos teve perdas populacionais (IPARDES, 2004j). De acordo com os dados do IparDES (2004), a população dessa mesorregião era majoritariamente rural entre 1970 e 1980. Nas décadas seguintes, teve forte perda populacional no campo, impulsionada pela urbanização, que, em 2.000, representa 88% da população da mesorregião.

A partir dos anos 90 e 2.000 a mesorregião se modernizou, tanto no setor agropecuário, como industrial. Na agricultura, o agronegócio se destaca com a produção de soja e milho, enquanto que a agricultura familiar da região se desenvolve na fruticultura. As cooperativas de produção dão força produtiva econômica importante. A região é o segundo maior parque industrial com destaque em gêneros de alimentação, têxtil, mobiliário, açúcar e álcool, além dos novos segmentos, especialmente os de agroquímicos e embalagens plásticas e equipamentos para instalações industriais e comerciais. Os municípios mais importantes do ponto de vista econômico são Londrina e

Maringá. “Ainda assim, deve-se recordar que o desequilibrado desenvolvimento regional paranaense reproduz a desigualdade socioespacial como resultado do intenso processo de urbanização em diferentes pontos do território” (Schmidt, et al, 2013, p. 55).

A intensa concentração econômica nas cidades polos de Maringá e Londrina faz com que os municípios menores tenham dificuldades socioeconômicas – a população é atraída para as cidades polos, o que reflete no cenário educacional, gerando um esvaziamento nos municípios, podendo-se perceber, na tabela a seguir, que apresenta o número de escolas do campo nas últimas duas décadas. Esses dados revelam uma grande quantidade de escolas fechadas, o que dialoga com os dados que foram apresentados anteriormente, pois a grande maioria da população dos municípios menores é atraída para os grandes centros.

Tabela 15 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2007 e 2017 – Norte-Central

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total Fechamento 1998/2017
Alvorada do Sul	4	4	0	4
Angulo	1	1	0	1
Apucarana	5	5	0	5
Arapongas	8	3	2	5
Arapuã	13	6	2	8
Ariranha do Ivaí	14	11	2	13
Astorga	5	5	0	5
Bela Vista do Paraíso	3	3	0	3
Bom Sucesso	4	3	1	4
Borrazópolis	1	1	0	1
Califórnia	9	7	2	9
Cambé	12	8	2	10
Cambira	6	5	1	6
Cândido de Abreu	74	30	24	54
Centenário do Sul	4	4	0	4
Cruzmaltina	8	7	0	7
Doutor Camargo	3	3	0	3
Faxinal	22	21	0	21
Florestópolis	6	6	0	6
Godoy Moreira	10	10	0	10
Grandes Rios	9	7	0	7
Ivaiporã	27	23	0	23
Jaguapitã	1	1	0	1
Jardim Alegre	17	13	0	13

Kaloré	1	-	0	-
Lidianópolis	9	7	0	7
Londrina	66	58	0	58
Lunardelli	12	9	1	10
Mandaguaçu	5	4	0	4
Mandaguari	4	4	0	4
Manoel Ribas	30	20	4	24
Marialva	7	7	0	7
Marilândia do Sul	11	8	0	8
Maringá	7	-	2	2
Marumbi	3	3	0	3
Mauá da Serra	2	1	0	1
Nova Esperança	4	3	0	3
Nova Tebas	14	9	0	9
Porecatu	9	7	1	8
Prado Ferreira	1	1	0	1
Primeiro de Maio	1	-	0	-
Rio Bom	12	12	0	12
Rio Branco do Ivaí	13	9	1	10
Rolândia	11	11	0	11
Rosário do Ivaí	27	23	0	23
Sabáudia	7	7	0	7
Santa Inês	1	-	0	-
São João do Ivaí	1	1	0	1
Sarandi	3	2	0	2
Sertanópolis	3	3	0	3
Tamarana	18	16	1	17
TOTAL	548	412	46	458

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos micro dados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Quando visualizamos os dados de fechamento de escolas do campo nessa imensa mesorregião, que possui na sua constituição 79 municípios, e, ainda assim, já em 1997 não tinha escolas no campo em todos eles, chama a atenção que no ano de 2017 restem apenas 31 municípios com escolas do campo. Observamos um intenso processo de desterritorialização, nos seus vários aspectos, educacional, cultural, social, que vem ocorrendo com grande violência nos municípios menores e de forma silenciosa.

No ano de 1997 a mesorregião possuía, de acordo com os dados do Inep, 548 unidades escolares em funcionamento, e 20 anos depois possui apenas 90 unidades em funcionamento; ou seja, foram fechadas 458 unidades, sendo que a maioria foi extinta no início dos anos 2.000. Com essa amostragem percebemos como o capitalismo, por meio da imposição da

supremacia econômica, causa aniquilação dos produtores rurais de menor porte.

Nesse sentido, na mesorregião Norte-Central, constituída por 79 municípios, como já foi apontado, a área municipal corresponde a aproximadamente 2.455.527 hectares, e há cerca de 38.674 propriedades rurais registradas. Nessa mesorregião, 18.172 propriedades possuem menos de 10 hectares, 13.286 possuem entre 10 e 50 hectares, e 7.216 possuem mais de 50 hectares.

Deve-se apontar que em dezembro de 1995, os municípios de Arapuã e Ariranha do Ivaí foram desmembrados de Ivaiporã e Tamarana, de Londrina. No ano de 1997, houve também a emancipação dos municípios de Cruzmaltina, a partir de Faxinal; de Prado Ferreira, de Miraselva; e Rio Branco do Ivaí, de Grandes Rios e Rosário do Ivaí. Dessa forma, não há valores de 1996 para essas localidades.

A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser analisadas na tabela a seguir, enfatizando-se que houve redução na quantidade de pequenas propriedades no decorrer dos anos. A quantidade de grandes propriedades também foi reduzida, indicando que o tamanho das propriedades é que foi expandido, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 16 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Norte-Central

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Alvorada do Sul	240	962	91	142	281	198	57	148	82
Ângulo	110	81	100	107	92	122	25	117	43
Apucarana	1279	812	676	452	824	463	77	532	166
Arapongas	488	359	297	305	286	166	65	127	105
Arapuã	x	266	162	x	319	228	x	96	86
Ariranha do Ivaí	x	303	244	x	279	199	x	76	80
Astorga	511	517	407	280	361	161	89	201	136
Atalaia	194	187	155	113	122	75	26	58	49
Bela Vista do Paraíso	161	226	139	147	303	137	44	114	66
Bom Sucesso	121	133	202	95	152	85	65	123	76
Borrazópolis	876	437	299	203	391	248	49	114	123
Cafeara	75	49	41	81	139	82	36	46	35
Califórnia	567	254	229	165	297	149	16	57	60
Cambé	302	378	250	279	243	172	111	129	141
Cambira	306	174	216	178	282	292	29	73	46
Cândido de Abreu	2193	1.999	1.101	894	1.277	990	272	454	358

Centenário do Sul	128	191	527	174	158	206	62	119	62
Colorado	315	191	176	245	252	154	69	117	62
Cruzmaltina	x	206	156	x	132	84	x	95	85
Doutor Camargo	570	292	122	127	257	115	3	41	51
Faxinal	779	568	253	292	288	144	203	195	140
Floraí	150	64	68	117	184	72	51	99	72
Floresta	191	67	44	156	94	64	32	56	50
Florestópolis	30	59	125	33	61	51	49	59	35
Flórida	96	91	41	64	74	33	10	36	26
Godoy Moreira	719	563	269	61	210	150	8	30	40
Grandes Rios	942	629	272	245	330	205	126	112	95
Guaraci	138	103	106	86	85	65	51	70	45
Ibiporã	342	282	258	245	214	127	42	119	97
Iguaraçu	106	100	127	77	69	46	41	83	50
Itaguajé	148	98	51	97	231	194	42	41	28
Itambé	105	124	74	141	156	85	60	104	84
Ivaiporã	2697	968	568	796	751	437	112	163	150
Ivatuba	65	11	13	88	67	29	24	51	46
Jaguapitã	190	135	144	159	168	170	114	156	94
Jandaia do Sul	530	294	132	230	303	130	23	81	102
Jardim Alegre	910	903	303	200	974	820	39	73	109
Kaloré	633	334	185	173	317	180	21	64	76
Lidianópolis	710	345	208	107	220	102	17	56	35
Lobato	136	42	49	133	134	53	43	65	55
Londrina	1928	1.755	1.202	793	881	648	377	506	352
Lunardelli	558	470	205	191	291	112	23	47	52
Lupionópolis	463	193	94	239	94	53	18	36	26
Mandaguaçu	231	295	169	191	234	118	47	81	59
Mandaguari	463	411	381	239	341	270	57	124	91
Manoel Ribas	791	430	599	546	805	158	74	210	721
Marialva	762	933	823	465	538	362	93	187	166
Marilândia do Sul	756	265	168	125	265	158	56	119	109
Maringá	657	446	366	374	250	153	62	129	135
Marumbi	250	173	240	120	173	74	36	141	58
Mauá da Serra	50	200	109	30	39	28	28	42	31
Miraselva	101	46	81	80	53	40	47	33	9
Munhoz de Melo	214	197	158	77	100	107	33	55	36
Nossa Senhora das Graças	139	163	90	87	104	71	36	116	28
Nova Esperança	799	334	353	297	350	313	82	120	111
Nova Tebas	1496	720	575	285	437	313	97	170	161
Novo Itacolomi	366	253	219	146	215	158	27	54	45
Ourizona	155	102	53	143	220	79	33	77	71
Paçandu	251	119	40	134	154	81	29	62	58
Pitangueiras	99	79	156	88	113	51	19	99	40
Porecatu	14	72	124	24	21	30	32	44	12
Prado Ferreira	x	57	51	x	35	19	x	38	30

Presidente Castelo Branco	105	144	139	69	77	101	29	38	100
Primeiro de Maio	522	310	129	267	405	207	65	322	109
Rio Bom	322	239	140	124	207	110	39	76	63
Rio Branco do Ivaí	x	209	425	x	133	119	x	79	63
Rolândia	375	286	310	397	549	225	89	142	131
Rosário do Ivaí	824	381	375	300	415	326	78	118	135
Sabáudia	300	152	107	216	186	138	41	84	81
Santa Fé	312	162	196	177	199	152	63	149	86
Santa Inês	42	29	26	47	46	37	36	47	25
Santo Inácio	66	51	56	127	151	118	66	105	51
São João do Ivaí	863	496	328	253	370	230	60	113	119
São Jorge do Ivaí	207	57	66	240	127	67	80	150	120
São Pedro do Ivaí	158	220	202	142	223	65	58	113	80
Sarandi	225	159	63	125	52	45	12	35	36
Sertanópolis	279	130	82	315	316	152	105	199	159
Tamarana	x	559	256	x	427	258	x	127	83
Uniflor	156	119	136	56	73	57	17	30	33
Total da mesorregião	33.352	25.213	18.172	15.016	21.046	13.286	4.347	8.967	7.216

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Sobre o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar que o crescimento representou de 1996 a 2017 um aumento de 957%, sendo que, conforme a primeira década, de 1996 a 2006, houve aumento de 417%, e de 2006 a 2017, o aumento foi de 230%. Os valores de produção podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 17 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 - Mesorregião Norte-Central

Município	Produção agropecuária (x1000)		
	1996	2006	2017
Alvorada do Sul	16.402	59.319	118.687
Ângulo	4.836	11.948	40.561
Apucarana	16.561	68.100	184.931
Arapongas	18.829	65.743	245.838
Arapuã		25.039	58.960
Ariranha do Ivaí		12.963	58.632
Astorga	22.426	82.683	205.087
Atalaia	2.644	103.159	64.757
Bela Vista do Paraíso	11.374	36.953	89.776
Bom Sucesso	8.278	117.161	85.211
Borrazópolis	7.432	28.241	102.791
Cafeara	4.110	10.366	46.204
Califórnia	3.132	15.601	38.508
Cambé	31.129	114.259	224.744

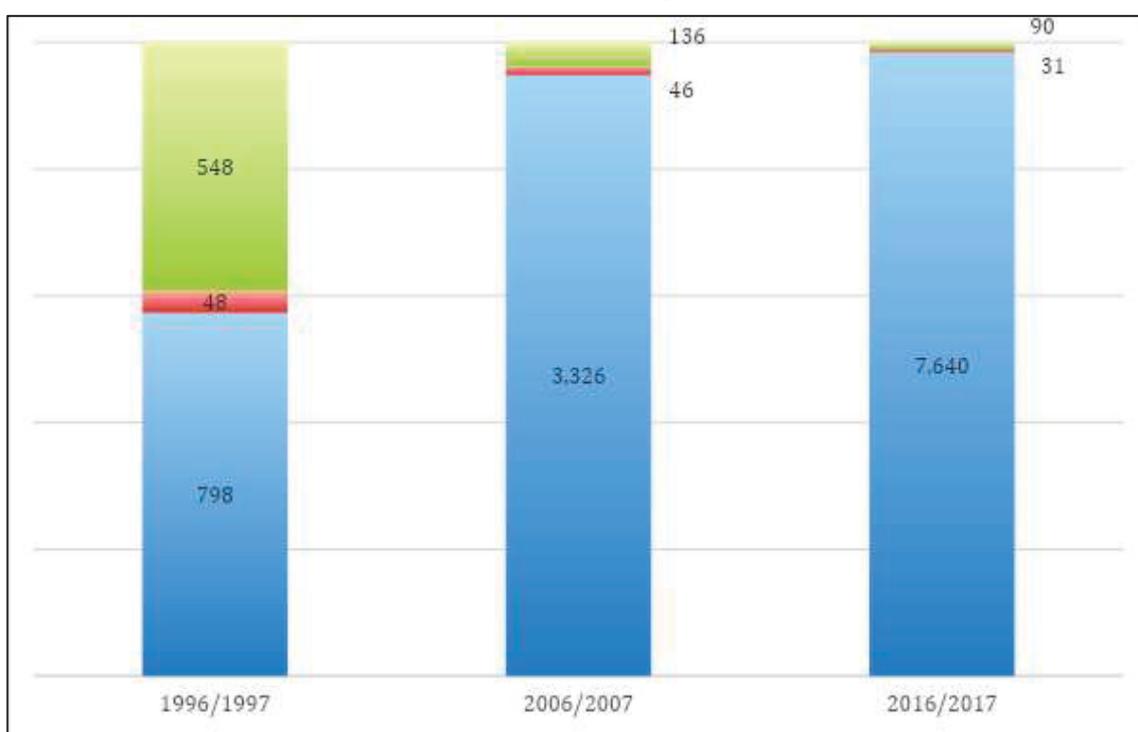
Cambira	4.984	34.987	54.553
Cândido de Abreu	16.876	42.658	156.440
Centenário do Sul	12.196	42.169	139.174
Colorado	11.332	56.859	95.710
Cruzmaltina		15.577	69.778
Doutor Camargo	6.680	17.518	45.201
Faxinal	11.670	45.336	132.422
Floraí	7.538	26.929	83.992
Floresta	9.067	16.472	61.009
Florestópolis	19.210	30.141	61.992
Flórida	3.354	8.001	28.569
Grandes Rios	4.744	25.727	54.763
Guaraci	4.223	27.189	42.515
Ibiporã	12.202	31.223	89.165
Iguaraçu	6.778	25.229	67.775
Itaguajé	2.110	8.044	40.522
Itambé	14.198	32.438	82.477
Ivaiporã	21.330	37.890	117.407
Ivatuba	5.876	17.697	42.324
Jaguapitã	17.158	42.000	174.822
Jandaia do Sul	5.141	28.651	49.338
Jardim Alegre	8.054	33.422	92.784
Kaloré	6.063	19.073	59.451
Lidianópolis	3.626	10.142	32.635
Lobato	10.138	11.104	80.152
Londrina	60.989	173.732	502.693
Lunardelli	3.648	12.897	43.720
Lupionópolis	3.619	13.186	42.082
Mandaguaçu	10.931	38.045	120.784
Nova Cantu	13.416	25.869	137.592
Peabiru	15.755	53.179	161.393
Quarto Centenário		56.438	126.940
Quinta do Sol	10.367	40.369	107.539
Rancho Alegre D'Oeste	11.529	33.419	107.024
Roncador	12.484	55.788	186.727
Terra Boa	12.261	19.259	103.954
Ubiratã	30.240	81.159	295.863
Total da mesorregião	401.000	1.125.056	3.835.717

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Comparando todos os dados analisados, reiteramos a perspectiva de relação entre fechamento de escolas, queda na quantidade de propriedades com menos de 50 hectares e aumento do valor da produção agropecuária. Novamente é possível perceber o salto quantitativo dos anos de 1996/1997 para 2006/2007.

Nota-se que, de 1996 para 2006, a redução de proprietários com menos de 50 hectares foi de 48 mil para 46 mil, um decréscimo pequeno, exceto pelo fato já apontado da redução mais acentuada dos produtores com menos de 10 hectares. O aumento da produção nessa década foi de aproximadamente 400%, e a redução do número de escolas foi de cerca de 75%. É necessário recordar que as 90 escolas existentes na mesorregião atendem a 79 municípios. Essa contraposição pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Contraposição da quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Norte-Central



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora

3.1.4 Mesorregião 4 – Norte Pioneiro Paranaense

A mesorregião Norte Pioneiro do Paraná é composta por 46 municípios e, de acordo com o IBGE, possui 546.167 habitantes, com densidade demográfica de 34,7 hab/km². Do conjunto de municípios destacam-se Cornélio Procópio, Santo Antônio da Platina e Jacarezinho, devido às suas dimensões populacionais. Está localizada na divisa com São Paulo. A região transformou o grão em esteio da economia e símbolo da história e da cultura local. A atividade cafeeira foi uma das portas de entrada para a colonização do estado,

reunindo diferentes povos, como paulistas, mineiros, italianos e japoneses. A ocupação da região se deu em meados do século XIX, resultado da política imperial, que buscava integrar a província de Mato Grosso ao litoral do Brasil (IPARDES, 2004).

Na atualidade o Norte Pioneiro demonstra aptidão para a produção de frutas, legumes e hortaliças, com a aplicação de nova tecnologia, assim como tem se destacado na produção de leite, e as pequenas propriedades têm investido na produção de frutas, leite e café, uma cultura histórica na mesorregião. Acredita-se que essa pode ser uma grande oportunidade para os municípios da região que estão procurando alternativas rentáveis de produção agropecuária, depois de períodos áureos com a produção de café, cana-de-açúcar e lavoura de grãos, especialmente para a agricultura familiar.

A mesorregião possui tradições familiares centradas na agricultura, mas, ainda assim, em 1997 possuía 43 municípios com escolas do campo, sendo que com passar das décadas e as suas transformações, passaram a ter um forte declínio populacional, pois a agricultura familiar perdeu força, enquanto o agronegócio se expandiu, tanto na produção da soja como na produção de algodão e a extensiva produção. Desse modo, devido ao crescimento do agronegócio e ao baixo investimento e incentivo na agricultura familiar, a redução das pequenas propriedades e suas comunidades tem sido uma realidade que se expressa no fechamento de escolas do campo. Como podemos observar na tabela a seguir, em 14 municípios ocorreu o fechamento de todas as escolas do campo. No município de Abatiá, há vinte anos chegaram a ter 13 unidades. Este município chegou ao ano de 2017 sem nenhuma escola do campo. Fenômeno semelhante ocorreu em Andirá, Cambará, Cornélio Procópio, Guapirama, Jaboti, Japira, Jataizinho, Jundiá do Sul, Nova Santa Bárbara, Pinhalão, Santana do Itararé, Santo Antônio do Paraíso, São Sebastião da Amoreira e Uraí. Nos demais municípios, em que permaneceram com unidades escolares, ocorreram forte redução, quase que na sua totalidade. Essa mesorregião teve 85,69% das escolas localizadas no campo fechadas.

Tabela 18 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Norte Pioneiro

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017
Abatiá	13	10	3	13
Andirá	3	3	0	3
Assaí	11	9	0	9
Bandeirantes	9	3	0	3
Barra do Jacaré	6	5	1	6
Cambará	14	7	7	14
Carlópolis	20	19	0	19
Congonhinhas	12	7	0	7
Cornélio Procópio	25	25	0	25
Curiúva	23	20	0	20
Guapirama	1	1	0	1
Ibaiti	18	15	1	16
Itambaracá	4	-	2	2
Jaboti	2	2	0	2
Jacarezinho	12	11	0	11
Jandaia do Sul	3	3	0	3
Japira	8	8	0	8
Jataizinho	8	8	0	8
Joaquim Távora	4	2	0	2
Jundiá do Sul	7	6	1	7
Leópolis	4	2	0	2
Nova América da Colina	6	5	0	5
Nova Fátima	4	2	1	3
Nova Santa Bárbara	2	2	0	2
Pinhalão	4	4	0	4
Ribeirão Claro	21	19	0	19
Ribeirão do Pinhal	10	9	0	9
Salto do Itararé	18	14	3	17
Santa Amélia	4	3	0	3
Santa Cecília do Pavão	1	-	0	-
Santa Mariana	3	2	0	2
Santana do Itararé	13	13	0	13
Santo Antônio da Platina	35	25	5	30
Santo Antônio do Paraíso	7	7	0	7
São Jerônimo da Serra	30	17	8	25
São José da Boa Vista	19	16	0	16
São Sebastião da Amoreira	3	2	1	3
Sapopema	25	20	0	20
Sertaneja	3	2	0	2
Siqueira Campos	19	13	2	15
Tomazina	32	24	0	24
Uraí	2	2	0	2
Wenceslau Braz	28	22	1	23
Total	496	389	36	425

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir do micro dados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Na mesorregião Norte Pioneiro, constituída por 46 municípios, como já indicado, a área municipal utilizada na agropecuária corresponde a 1.666.428 hectares, sendo distribuída entre 44.985 propriedades rurais registradas em 2018. Deve-se considerar que nessa mesorregião, em 2017 havia 13.428 propriedades com menos que 10 hectares, 9.314 entre 10 e 50 hectares, e 4.041 com mais de 50 hectares.

A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares pode ser analisada na tabela a seguir, destacando-se que houve uma baixa redução das propriedades com menos de 10 hectares. Mas esse número mesorregional, é uma média de vários municípios. Não leva em conta municípios como Bandeirantes, Santa Amélia ou Santa Cecília do Pavão, cuja redução foi muito significativa, indicando aumento dos tamanhos das grandes propriedades, ou, por outro lado, Cornélio Procópio e Leópolis, que demonstram redução do aumento de propriedades com menos de 10 hectares, em contraposição com a redução das propriedades maiores.

Tabela 19 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregiões Norte Pioneiro

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Abatiá	700	427	406	161	311	199	37	191	159
Andirá	207	199	98	136	190	120	41	87	73
Assaí	937	312	225	490	435	224	50	151	149
Bandeirantes	551	674	428	186	375	256	50	113	90
Barra do Jacaré	256	217	136	90	159	117	22	40	29
Cambará	414	230	149	274	400	151	66	100	97
Carlópolis	851	622	842	269	352	329	57	100	102
Congonhinhas	393	585	565	173	312	318	114	116	91
Conselheiro Mairinck	114	101	119	68	70	57	16	44	42
Cornélio Procópio	262	181	213	281	311	314	124	218	200
Curiúva	856	292	417	326	328	345	86	102	149
Figueira	134	142	197	54	75	89	35	42	27
Guapirama	114	105	156	90	71	102	38	35	67
Ibaiti	940	677	645	328	701	620	123	192	109
Itambaracá	262	147	60	130	196	70	40	89	69
Jaboti	378	286	465	133	181	135	18	58	38
Jacarezinho	292	374	444	143	198	256	79	136	111
Japira	343	276	384	98	207	152	30	48	41
Jataízinho	263	56	89	106	63	90	27	44	43
Joaquim Távora	263	377	337	187	292	244	49	91	84
Jundiá do Sul	136	207	132	54	142	130	56	80	62
Leópolis	211	68	113	170	98	99	79	113	88
Nova América da Colina	299	109	76	103	108	67	20	32	23
Nova Fátima	120	198	149	83	91	43	48	72	53
Nova Santa Bárbara	176	135	119	61	50	47	17	28	20
Pinhalão	432	343	404	120	169	162	45	51	50
Quatiguá	114	82	119	113	117	136	22	59	49
Rancho Alegre	45	49	128	73	91	115	26	37	47
Ribeirão Claro	588	533	422	227	318	234	112	202	143

Ribeirão do Pinhal	431	317	345	157	265	177	65	106	80
Salto do Itararé	540	246	196	205	245	213	26	65	60
Santa Amélia	291	326	95	66	120	53	8	25	24
Santa Cecília do Pavão	305	222	66	107	180	74	12	33	40
Santa Mariana	203	131	108	95	162	75	65	143	116
Santana do Itararé	440	366	179	199	311	174	43	85	62
Santo Antônio da Platina	860	692	922	387	635	519	145	227	195
Santo Antônio do Paraíso	122	81	86	64	33	48	44	37	45
São Jerônimo da Serra	1.009	571	559	273	602	602	153	215	196
São José da Boa Vista	701	313	350	321	419	319	56	114	123
São Sebastião da Amoreira	264	94	63	150	48	76	22	32	45
Sapoema	476	244	160	294	343	326	136	151	167
Sertaneja	42	27	38	93	83	54	65	84	77
Siqueira Campos	1.144	584	709	211	223	277	33	77	84
Tomazina	862	631	708	326	474	422	105	192	157
Uraí	484	217	184	241	284	304	43	80	112
Wenceslau Brás	779	596	623	350	487	380	63	131	153
Total da mesorregião	19.604	13.662	13.428	8.266	11.325	9.314	2.611	4.468	4.041

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Sobre o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar que de 1996 a 2017 houve aumento de 902% na mesorregião, sendo que de 1996 a 2006, o aumento foi de 312%, e de 2006 a 2017, foi de 288%. Os valores de produção podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 20 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 - Mesorregião Norte Pioneiro

Município	Produção Agropecuária (x1000)		
	1996	2006	2017
Abatiá	5.783	35.011	104.737
Andirá	11.865	58.543	87.130
Assaí	16.436	25.795	106.763
Bandeirantes	13.259	53.606	92.796
Barra do Jacaré	6.881	21.148	63.553
Cambará	21.878	49.186	159.036
Carlópolis	10.503	30.280	101.353
Congonhinhas	4.809	30.719	136.282
Conselheiro Mairinck	3.074	12.220	38.067
Cornélio Procópio	23.728	49.294	169.252
Curiúva	6.011	19.752	89.748

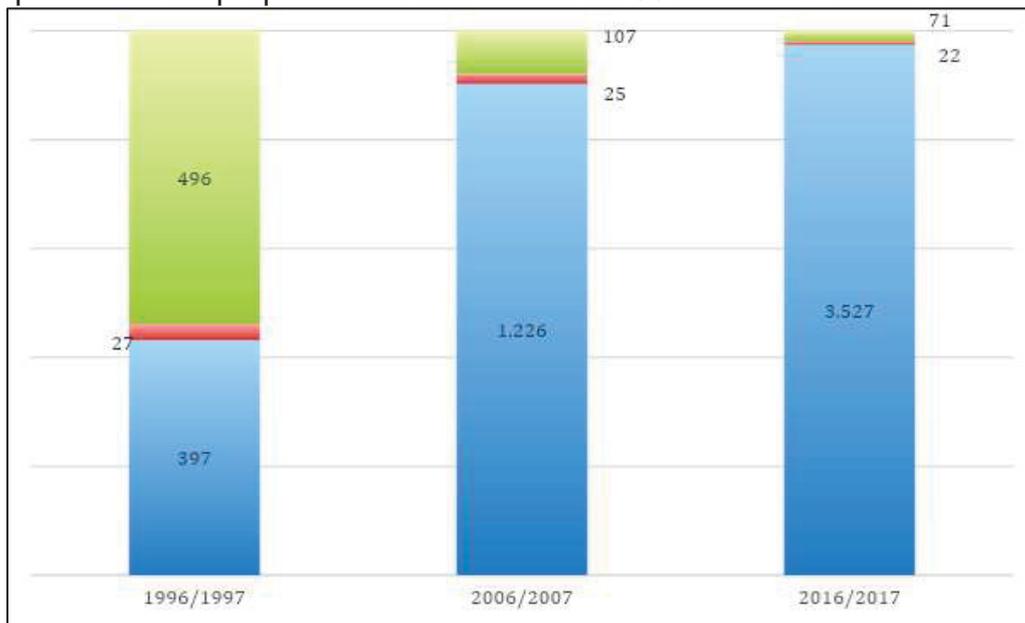
Figueira	953	10.718	12.357
Guapirama	3.646	4.970	38.252
Ibaiti	10.246	46.670	136.157
Itambaracá	30.968	25.176	86.761
Jaboti	3.098	12.680	41.170
Jacarezinho	21.658	88.950	156.089
Japira	3.399	9.403	41.384
Jataízinho	4.552	8.978	35.110
Joaquim Távora	7.086	19.816	63.477
Jundiá do Sul	4.952	13.963	34.594
Leópolis	10.752	18.948	86.099
Nova América da Colina	11.963	11.197	23.543
Nova Santa Bárbara	3.153	5.459	13.762
Nova Fátima	6.897	27.012	61.237
Pinhalão	3.171	19.267	46.385
Quatiguá	3.332	8.040	17.169
Rancho Alegre	4.891	13.766	92.790
Ribeirão Claro	11.727	28.865	56.604
Ribeirão do Pinhal	6.368	21.359	65.275
Salto do Itararé	2.141	11.781	19.026
Santa Amélia	5.269	10.111	33.371
Santa Cecília do Pavão	3.470	29.112	23.510
Santa Mariana	20.264	47.854	131.797
Santana do Itararé	3.381	19.396	68.444
Santo Antônio da Platina	15.688	48.301	114.270
Santo Antônio do Paraíso	4.703	9.812	44.313
São Jerônimo da Serra	6.470	31.312	103.179
São José da Boa Vista	5.195	17.610	96.307
São Sebastião da Amoreira	8.892	16.197	79.455
Sapopema	3.666	11.358	49.351
Siqueira Campos	2.542	17.853	43.303
Sertaneja	16.506	33.795	162.310
Tomazina	6.689	60.363	90.131
Uraí	8.812	59.028	109.953
Wenceslau Brás	6.230	21.376	101.820
Total da mesorregião	396.957	1.226.050	3.527.472

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Comparando todos os dados analisados, reafirma-se a relação de fechamento de escolas e queda na quantidade de propriedades com menos de 50 hectares, na mesma situação em torno do aumento do valor de produção agropecuária. As quase 27 mil propriedades foram reduzidas para 25 mil em 2006 e para 22 mil em 2016, enquanto as escolas fechadas somaram 425 das 496 existentes em 1997.

Observa-se que de 1996 para 2006 a redução de escolas foi de pouco mais de 20%, enquanto os valores de produção alcançaram um bilhão e duzentos milhões em 2006, sendo superiores a 300%. Considerando as duas décadas, houve fechamento em mais de 80% das escolas, e crescimento de produção de aproximadamente 900%, com redução de cerca de 25% na quantidade de propriedades inferiores a 50 hectares. Esse processo pode ser mais bem observado no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Norte Pioneiro



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora.

3.1.5 Mesorregião 5 – Centro-Oriental Paranaense

A mesorregião Centro-Oriental Paranaense é composta por 14 municípios, com população 689.356 habitantes e densidade demográfica de 31,6 hab/km², de acordo com dados do IBGE. Ponta Grossa se destaca como polo regional, e possui características do seu processo de ocupação, no qual a economia e a sociedade se organizam basicamente em grandes fazendas, que sustentaram os ciclos do tropeirismo, da erva-mate e da madeira. Por outro lado, nas pequenas áreas se praticava a produção de subsistência, assim como os agricultores pertencentes às colônias e organizados em cooperativas, bem como os grandes proprietários, através da incorporação de inovações, alcançando altos índices de produção agropecuária (IPARDES, 2004b). Na atualidade, a mesorregião tem se destacado na agricultura, comércio

atacadista, varejista, construção civil, extrativismo mineral e setor mobiliário. Trata-se de um território de colonização holandesa, com forte tradição na produção de leite, e se destaca pela excelência na produção, especialmente nas propriedades de pequenos produtores.

Tabela 21 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Centro-Oriental

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017
1. Arapoti	32	23	6	29
2. Carambeí	3	1	0	1
3. Castro	61	40	4	44
4. Imbaú	11	11	0	11
5. Jaguariaíva	25	17	2	19
6. Ortigueira	94	68	11	79
7. Palmeira	19	2	0	2
8. Pirai do Sul	38	22	9	31
9. Ponta Grossa	14	9	0	9
10. Reserva	82	49	23	72
11. Sengés	14	5	2	7
12. Telêmaco Borba	5	4	0	4
13. Tibagi	30	28	0	28
14. Ventania	12	11	0	11
TOTAL	440	290	57	347

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017). Elaborada pela autora a partir dos micros dados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Nesta mesorregião também tem ocorrido expressivo fechamento de escolas do campo, 78,68% foram fechadas nas últimas duas décadas, sendo que em alguns municípios ocorreu o fechamento de todos os estabelecimentos do campo, como no caso de Imbaú. A educação não obtém valores expressivos, gerando uma desigualdade quando comparada a outras mesorregiões. Nos demais municípios ocorreram uma redução significativa das escolas do campo. No entanto, na maioria deles permanece a existências de escolas do campo, o que está ligada à presença da agricultura familiar, que tem forte influência na produção de leite e derivados, pois a região é uma grande produtora destes alimentos.

A área ocupada em atividades agropecuárias corresponde a 1.692.437 hectares, sendo distribuída entre 24.511 propriedades rurais registradas. Deve-se considerar que nessa mesorregião, 8.497 propriedades possuem menos que 10 hectares, 6.245 possuem entre 10 e 50 hectares, e 5.705 possuem mais de 50 hectares. A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser analisadas na tabela a seguir, enfatizando-se que houve

um leve aumento na mesorregião de propriedades com menos de 10 hectares nos anos de referência, e um aumento um pouco maior de propriedades acima de 50 hectares.

Tabela 22 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2018 – Mesorregião Centro-Oriental

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2018	1996	2006	2018	1996	2006	2018
Arapoti	262	299	421	323	303	750	270	266	414
Carambei		113	40		96	67		126	115
Castro	1.932	1.191	1.309	962	783	850	473	394	438
Imbaú		306	444		163	365		62	99
Jaguariaíva	302	614	581	309	242	602	256	137	440
Ortigueira	2.957	1.634	1.396	1.887	1.297	2.525	690	545	915
Palmeira	1.041	1.108	946	578	842	726	168	403	312
Pirai do Sul	542	543	798	531	358	897	273	154	406
Ponta Grossa	804	745	355	391	451	361	308	423	542
Reserva	1.219	900	1.123	1.118	885	1.197	488	359	651
Sengés	527	246	305	413	223	643	202	117	268
Telêmaco Borba	443	93	73	197	14	49	78	11	21
Tibagi	392	469	553	383	422	957	537	343	834
Ventania	162	176	153	213	166	320	171	104	250
Total da mesorregião	8.389	8.437	8.497	46.020	6.245	10.309	3.171	3.444	5.705

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Além disso, considerando-se o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar o grande aumento ocorrido em todos os municípios, com exceção de Imbaú e Carambei, municípios que foram emancipados em dezembro de 1995 e, portanto, não apresentam dados consolidados em 1996. A produção de Imbaú era atrelada a Telêmaco Borba, o que indica que se o município não tivesse sido desvinculado, a produção de Telêmaco Borba em 2006 teria ultrapassado 110 milhões.

Tabela 23 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Oriental

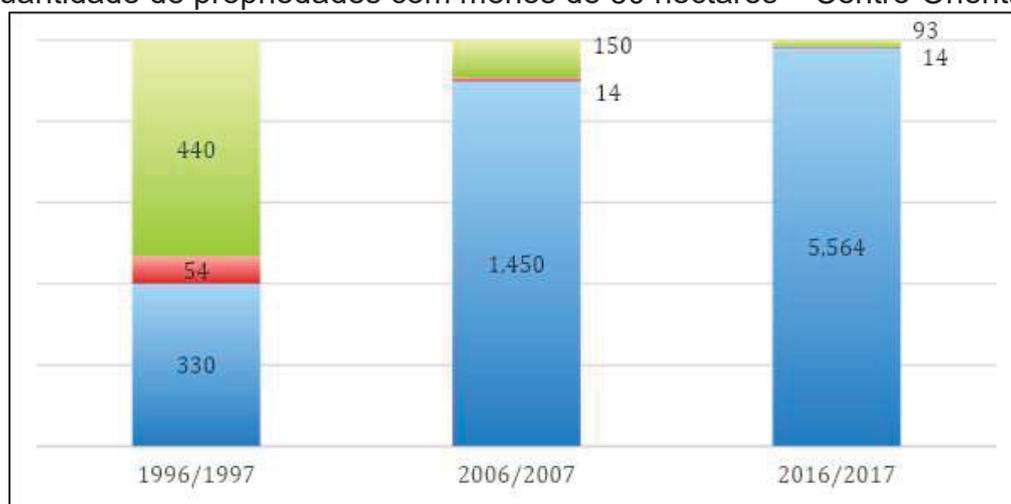
Município	Produção Agropecuária (x1000)		
	1996	2006	2017
Arapoti	30.603	182.585	504.785
Carambei		97.731	447.307
Castro	95.964	232.804	669.192
Imbaú		59.365	44.189
Jaguariaíva	12.739	58.800	278.640
Ortigueira	25.036	52.353	403.510
Palmeira	44.485	174.280	526.558
Pirai do Sul	34.917	72.901	325.665

Ponta Grossa	56.622	137.816	422.418
Reserva	24.549	68.886	189.378
Sengés	16.710	34.398	280.407
Telêmaco Borba	48.929	60.148	458.601
Tibagi	54.277	164.938	893.477
Ventania	11.808	53.128	119.839
Total da mesorregião	330.072	1.450.133	5.563.966

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Contra-pondo todos os dados analisados, percebe-se que, embora tenha havido aumento das propriedades com menos de 10 hectares, houve redução das propriedades com menos de 50 hectares, de 54.409 propriedades em 1996 até 18.806 em 2017; as propriedades com mais de 50 hectares passaram de 3.171 para 5.705 nesse período. Essa comparação pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Centro-Oriental



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora

Observa-se que quanto mais se expande o espaço dos valores de produção, menores tendem a ficar as quantidades de pequenas propriedades e de escolas. De 1996 para 2017, a redução de escolas foi quase 89%, enquanto as quantidades de propriedades com menos de 50 hectares sofreram queda de cerca de 70%, somado com o aumento de mais de 1.600% nos valores da produção agropecuária.

3.1.6 Mesorregião 6 – Oeste Paranaense

A mesorregião Oeste é composta por 50 municípios, dos quais se destacam três centros urbanos, Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, em função dos níveis de polarização que exercem sobre os demais e de suas dimensões populacionais. A região possui grande potencial hídrico, caracterizados nos rios Iguaçu e Paraná, dos quais são formadas as Cataratas do Iguaçu e a barragem de Itaipu, respectivamente; sendo esses fatores determinantes para o desenvolvimento econômico da região, além das fronteiras com a Argentina e o Paraguai (IPARDES, 2003).

A Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense se destaca por sua moderna base produtiva agropecuária de alto desempenho, pelo agronegócio cooperativo e por atividades relacionadas ao turismo (com destaque para o Parque Nacional do Iguaçu), que viabilizam o desenvolvimento do setor de serviços (IPARDES, 2004). Destaca-se a articulação existente entre essa mesorregião com uma rede urbana de alcance internacional, motivada por fatores políticos (defesa territorial na região da tríplice-fronteira Brasil, Paraguai e Argentina) e principalmente econômicos.

Conforme é possível visualizar na tabela a seguir, o fechamento de escolas do campo nessa mesorregião foi intenso, e dos 50 municípios, em 48 deles ocorreu o fechamento de escolas do campo.

Tabela 24 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Oeste

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	TOTAL Fechamento 1998/2017
Anahy	1	1	0	1
Assis Chateaubriand	13	11	0	11
Boa Vista da Aparecida	6	-	0	-
Braganey	16	8	5	13
Cafelândia	5	3	0	3
Campo Bonito	13	12	0	12
Capitão Leônidas Marques	10	10	0	10
Cascavel	18	8	4	12
Catanduvas	5	1	0	1
Céu Azul	5	3	0	3
Corbélia	7	7	0	7
Diamante do Sul	13	11	1	12
Diamante D'Oeste	8	8	0	8
Entre Rios do Oeste	2	2	0	2
Formosa do Oeste	12	7	2	9
Foz do Iguaçu	2	-	0	-
Guaira	14	10	0	10
Guaraniaçu	27	21	3	24

Ibema	2	2	0	2
Itaipulândia	3	-	0	-
Jesuítas	7	5	1	6
Lindoeste	15	13	0	13
Marechal Cândido Rondon	13	12	0	12
Maripá	6	5	0	5
Matelândia	7	5	0	5
Medianeira	15	14	0	14
Mercedes	8	5	0	5
Missal	18	10	1	11
Nova Aurora	9	9	0	9
Nova Santa Rosa	3	2	0	2
Ouro Verde do Oeste	6	4	0	4
Palotina	5	5	0	5
Pato Bragado	1	1	0	1
Quatro Pontes	1	1	0	1
Ramilândia	3	3	0	3
Santa Helena	32	23	0	23
Santa Lúcia	4	2	0	2
Santa Tereza do Oeste	8	7	0	7
Santa Terezinha de Itaipu	7	6	0	6
São José das Palmeiras	4	4	0	4
São Miguel do Iguaçu	24	14	1	15
São Pedro do Iguaçu	6	5	0	5
Serranópolis do Iguaçu	9	9	0	9
Terra Roxa	19	14	0	14
Toledo	16	3	0	3
Três Barras do Paraná	28	22	0	22
Tupãssi	1	1	0	1
Vera Cruz do Oeste	6	4	1	5
TOTAL	463	333	19	352

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos micro dados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Dos três polos de desenvolvimento, observa-se que Toledo é o que possui mais escolas. Cascavel possuía 18 escolas em 1997, e 6 em 2017. Foz do Iguaçu, por sua parte, possuía, em 1997, apenas 2 escolas do campo, e não há dados de 2017. Em Cascavel houve aumento da quantidade de grandes propriedades, assim como aconteceu em Toledo. No caso de Foz do Iguaçu, a situação foi diferenciada, tendo ocorrido aumento de cerca de 100% na quantidade dessas propriedades na primeira década analisada, e o decréscimo desse mesmo valor na segunda década.

Nesse contexto, com 2.285.100 áreas de hectares municipais, deve-se observar a existência de 42.145 propriedades rurais registradas em 2017. Nessa mesorregião, percebe-se que houve um leve aumento na quantidade de propriedades com mais de 50 hectares entre 2006 e 2017, mas a redução das propriedades com menos de 10 hectares foi de quase 30%. Em municípios como São Miguel do Iguaçu, houve redução na quantidade de todos os níveis de tamanho, o que indica aumento da proporção das propriedades. Em Assis Chateaubriand, a redução de propriedades menores que 10 hectares foram de

mais de 230% na última década, e de mais de 205% nas propriedades entre 10 e 50 hectares, enquanto a quantidade de propriedades com mais de 50 hectares permaneceu a mesma.

A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser verificadas na tabela a seguir:

Tabela 25 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Oeste Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Anahy	319	140	69	124	186	85	17	44	54
Assis Chateaubriand	2.291	1.020	438	1.005	1.373	667	147	403	365
Boa Vista da Aparecida	1.015	493	417	232	455	357	31	83	83
Braganey	507	343	212	240	325	177	66	122	120
Cafelândia	345	267	162	227	233	184	51	91	98
Campo Bonito	309	244	244	140	237	220	58	102	88
Capitão Leônidas Marques	904	563	506	283	397	380	17	66	101
Cascavel	1.268	2.140	1.519	955	1.300	1.116	368	509	581
Catanduvas	614	331	557	262	397	331	113	198	188
Céu Azul	574	292	341	256	320	326	57	146	134
Corbélia	436	210	121	384	272	168	121	203	165
Diamante do Sul	302	332	317	84	161	133	51	92	94
Diamante D'Oeste	441	328	361	117	252	233	51	80	99
Entre Rios do Oeste	229	103	132	126	115	147	5	41	34
Formosa do Oeste	1152	476	309	300	534	337	25	85	125
Foz do Iguaçu	232	810	456	76	140	64	40	88	45
Guaira	765	596	281	339	398	236	83	149	136
Guaraniaçu	2.065	891	725	676	812	579	218	375	354
Ibema	131	177	204	36	91	177	10	42	67
Iguatu	228	205	161	50	102	65	24	40	36
Iracema do Oeste	225	467	82	75	454	71	13	73	36
Itapulândia	357	254	315	99	127	146	26	46	47
Jesuítas	1.189	781	382	263	570	729	20	85	91
Lindoeste	745	291	339	139	438	349	49	83	82
Marechal Cândido Rondon	1.931	954	721	940	1.210	944	44	244	261
Maripá	652	306	201	401	343	343	29	112	120
Matelândia	563	381	418	318	446	409	69	146	144
Medianeira	1;299	453	527	602	580	493	55	122	132
Mercedes	505	305	330	248	404	315	11	57	61
Missal	1.107	1.000	683	318	614	537	26	73	111
Nova Aurora	1.187	466	271	514	702	390	61	148	178
Nova Santa Rosa	888	261	266	319	328	348	13	45	72
Ouro Verde do Oeste	415	163	174	187	219	189	49	109	97
Palotina	998	444	421	709	659	532	100	317	294
Pato Bragado	418	234	154	113	136	132	3	28	35

Quatro Pontes	378	167	115	175	255	195	4	45	54
Ramilândia	155	201	191	75	382	346	44	55	64
Santa Helena	1.738	1.416	851	523	791	566	49	135	171
Santa Lúcia	421	239	221	126	217	213	20	43	59
Santa Tereza do Oeste	162	192	137	166	205	165	76	107	87
Santa Terezinha do Itaipu	203	170	221	163	153	141	51	89	76
São José das Palmeiras	434	231	211	82	180	138	34	54	57
São Miguel do Iguaçu	1.291	1.020	759	625	691	603	99	255	226
São Pedro do Iguaçu	655	386	183	224	318	225	54	98	101
Terra Roxa	1.091	525	436	561	622	487	135	279	273
Toledo	1.685	1.172	1.018	1.211	1.440	1.116	135	451	413
Três Barras do Paraná	1.354	598	460	302	727	557	35	140	149
Tupãssi	846	506	242	302	451	237	35	120	134
Vera Cruz do Oeste	630	306	366	260	326	291	60	123	137
Total da mesorregião	16.561	23.850	18.227	15.952	22.088	17.189	2.952	6.641	6.729

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Além disso, considerando-se o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, observa-se que, de 1996 a 2017, houve aumento da produção de 847%, enquanto de 1996 a 2006 o aumento foi de 270%, e de 2006 a 2017, foi de 314%. Toledo foi um dos municípios que se destacou, com aumento de valor de produção de 728% nas duas últimas décadas. Assis Chateaubriand, que reduziu significativamente a quantidade de pequenas propriedades, apresentou aumento de valor de produção de mais de 850%.

Tabela 26: Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Oeste Paranaense

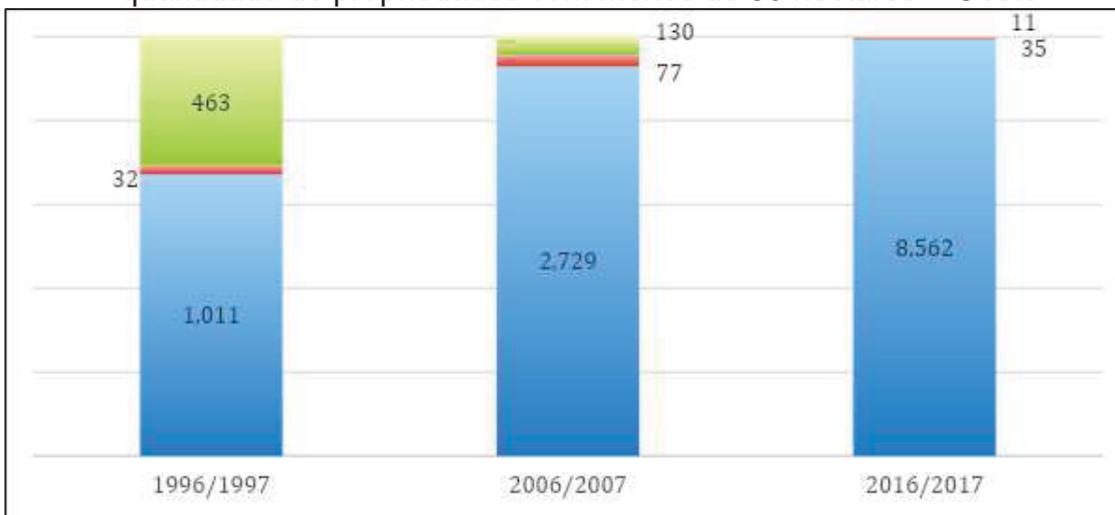
Município	Produção agropecuária (x1000)		
	1996	2006	2017
Anahy	3.418	10.874	37.005
Assis Chateaubriand	60.279	133.242	512.642
Boa Vista da Aparecida	7.165	17.909	53.697
Braganey	9.572	42.431	117.699
Cafelândia	31.808	136.647	178.266
Campo Bonito	9.989	29.104	107.308
Capitão Leônidas Marques	15.588	41.271	78.999
Cascavel	83.383	219.388	774.199
Catanduvas	14.842	43.049	123.671
Céu Azul	17.773	46.505	142.722
Corbélia	26.709	56.551	222.605
Diamante do Sul	2.284	13.211	30.962
Diamante D'Oeste	3.473	11.647	44.767
Entre Rios do Oeste	7.880	31.482	157.167
Formosa do Oeste	10.263	50.693	126.040
Foz do Iguaçu	4.781	30.830	67.798
Guaíra	19.400	54.396	167.843
Guaraniaçu	32.729	63.106	156.214

Ibema	5.248	7.763	40.720
Iguatu	2.110	8.649	29.923
Itaipulândia	7.529	41.251	149.664
Iracema do Oeste	4.317	13.259	41.008
Jesuítas	13.180	42.037	95.339
Lindoeste	6.533	20.167	60.680
Marechal Cândido Rondon	49.925	109.310	400.761
Maripá	17.625	53.389	185.890
Matelândia	17.648	47.905	161.590
Medianeira	28.461	55.704	172.334
Mercedes	8.129	27.422	92.110
Missal	15.184	46.147	130.539
Nova Aurora	56.286	93.255	240.722
Nova Santa Rosa	18.745	56.356	157.873
Ouro Verde do Oeste	15.007	56.785	179.328
Palotina	46.988	145.035	436.553
Pato Bragado	7.482	21.058	64.689
Quatro Pontes	7.606	31.480	133.940
Ramilândia	4.294	13.244	36.919
Santa Helena	27.778	87.436	296.153
Santa Lúcia	5.521	11.087	45.060
Santa Tereza do Oeste	12.658	39.738	133.129
Santa Terezinha do Itaipu	12.117	30.582	95.653
São José das Palmeiras	3.858	19.144	34.993
São Miguel do Guaçu	38.282	109.741	367.578
São Pedro do Guaçu	16.847	53.926	104.331
Terra Roxa	27.914	75.395	344.823
Toledo	112.032	297.527	815.989
Três Barras do Paraná	21.886	45.405	131.656
Tupãssi	23.584	51.978	162.933
Vera Cruz do Oeste	14.927	35.623	119.944
Total da mesorregião	1.011.037	2.729.441	8.562.428

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Contrapondo os dados apresentados, entende-se que houve crescimento da quantidade de terras menores que 50 hectares na mesorregião de 1996 a 2006, um movimento que foi revertido, e que não representou mudança, especialmente por que as propriedades com mais de 50 hectares tiveram crescimento de quase 230% já na primeira década analisada, mantendo certa estabilidade na década seguinte. Inevitavelmente, esse aumento das grandes propriedades restringe as pequenas, e, nessa mesma direção, as escolas do campo. Essa comparação pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Oeste



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora

Observa-se que de aproximadamente 32 mil propriedades de até 50 hectares em 1996, houve um salto para 77 mil em 2006, e um retorno para 35 em 2017. O valor de produção agropecuária, que já era alto em 1996 em comparação com outras mesorregiões, cresceu mais de 800% nessas duas décadas, enquanto as escolas foram reduzidas de 463 unidades para 352.

3.1.7 Mesorregião 7 – Sudoeste Paranaense

A mesorregião Sudoeste Paranaense está localizada no terceiro planalto paranaense é composta por 37 municípios, de acordo com IPARDES (2004) a ocupação demográfica ocorreu nas décadas de 1950 e de 1960, fundamentalmente impulsionada pela chegada dos migrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Sendo dos últimos territórios ocupados do Estado, o Sudoeste, com fortes características da agricultura familiar. Mesmo com o avanço do agronegócio o sudoeste mantém sua estrutura fundiária com forte predominância da pequena propriedade

A situação do Sudoeste paranaense é a mesma das outras mesorregiões. De 1997 a 2017 foram fechados 76,30% das escolas do campo, sendo que até 2007 já haviam interrompido o funcionamento de mais de 71%. Entretanto, deve-se considerar que, proporcionalmente, 6 municípios dos 37 ficaram sem escola do campo, ou seja, manteve-se as unidades educativas na maioria dos municípios, diferentemente do que acontece com outras

mesorregiões. Os dados do fechamento das escolas podem ser melhor analisados na tabela a seguir:

Tabela 27 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Sudoeste

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017
Ampére	14	9	0	9
Barracão	22	15	1	16
Bela Vista da Caroba	15	15	0	15
Boa Esperança do Iguaçu	15	14	1	15
Bom Jesus do Sul	16	9	5	14
Bom Sucesso do Sul	2	-	2	2
Capanema	10	6	0	6
Coronel Vivida	20	15	1	16
Chopinzinho	21	8	1	9
Cruzeiro do Iguaçu	4	1	2	3
Dois Vizinhos	13	7	0	7
Enéas Marques	9	8	0	8
Flor da Serra do Sul	17	12	3	15
Francisco Beltrão	40	32	0	32
Itapejara d'Oeste	6	4	1	5
Marmeleiro	24	20	1	21
Nova Esperança do Sudoeste	6	2	0	2
Nova Prata do Iguaçu	11	9	0	9
Pato Branco	8	2	0	2
Pérola d'Oeste	13	10	0	10
Pinhal de São Bento	2	2	0	2
Planalto	5	5	0	5
Pranchita	15	11	0	11
Realeza	25	21	0	21
Renascença	17	17	0	17
Salgado Filho	9	7	1	8
Salto do Lontra	15	2	2	4
Santa Izabel do Oeste	7	-	0	-
Santo Antônio do Sudoeste	34	25	0	25
São João	6	4	0	4
São Jorge d'Oeste	9	9	0	9
Saudade do Iguaçu	6	6	0	6

Sulina	4	1	3	4
Verê	13	10	0	10
Vitorino	8	8	0	8
Manfrinópolis	20	17	0	17
Total	481	343	24	367

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolares analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

Analisando as quantidades de pequenas propriedades rurais, os municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Capanema e Planalto, que apresentam maior número dessas pequenas propriedades, mantêm escolas, aparentemente, a partir de uma relação com a população ou a densidade demográfica. Planalto, que não possui nenhuma escola do campo, tem uma população estimada de 13.479 pessoas, com densidades de 39,49 hab./km² (zero escola do campo). Capanema tem população estimada de 19.124 pessoas e densidade de 44,25 hab./km² (4 escolas do campo). Dois Vizinhos têm população estimada em 40.641, e densidade de 86,42 hab./km² (seis escolas do campo). Francisco Beltrão tem população estimada de 91.093, e densidade de 107,39 hab./km² (oito escolas do campo). Contudo, quando se pesquisa sobre Santo Antônio do Sudoeste, que possui nove escolas do campo, pode-se averiguar que a população estimada é de 20.166 pessoas, com densidade de 58,00 hab/km². Isso indica que a relação quantidade de escolas, densidade e população não é uma regra para o fechamento. Santo Antônio do Sudoeste também está entre os municípios com maior quantidade de propriedades com menos de 10 hectares, mas seu número é inferior às outras cidades postas em comparação.

A mesorregião Sudoeste Paranaense é composta, como já foi apontado, de 37 municípios, com 1.164.579 hectares municipais, considerando-se 36.923 propriedades rurais registradas em 2017, das quais 4.149 são maiores de 50 hectares. Nessa mesorregião, percebe-se que houve redução de propriedades com menos de 50 hectares, incluindo as que possuem entre 10 e 50.

A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser analisadas na tabela a seguir. Ressalta-se que os municípios de Bela Vista da Coroba, Bom Jesus do Sul e Manfrinópolis foram fundados em dezembro de 1995, não apresentando dados das propriedades rurais e valores de produção no Censo Agropecuário de 1996.

Tabela 28 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudoeste Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Ampére	1.305	647	587	272	597	510	29	82	88
Barracão	1.224	343	464	317	294	282	34	52	48
Bela Vista da Córdoba		530	524		329	261		40	53
Boa Esperança do Iguaçu	476	241	159	162	300	213	15	47	59
Bom Jesus do Sul		393	492		299	277		56	62
Bom Sucesso do Sul	353	157	112	210	229	153	32	84	68
Capanema	1.900	1.193	976	519	1.114	819	24	81	122
Chopinzinho	1.636	789	569	697	856	678	124	264	297
Coronel Vivida	1.520	779	528	699	772	696	104	210	257
Cruzeiro do Iguaçu	390	208	250	130	197	143	28	63	55
Dois Vizinhos	1.659	1.072	1123	435	756	625	30	101	128
Enéas Marques	649	442	496	250	446	357	14	39	53
Flor da Serra do Sul	756	199	208	303	440	365	20	67	88
Francisco Beltrão	2.053	1.351	1165	877	1.604	1231	53	149	220
Itapejara d'Oeste	870	467	304	322	454	300	24	73	104
Manfrinópolis		275	227		298	267		63	68
Mariópolis	330	125	134	269	264	273	32	74	97
Marmeleiro	1.069	452	408	350	839	608	46	109	133
Nova Esperança do Sudoeste	619	443	485	282	500	398	9	63	48
Nova Prata do Iguaçu	1.017	593	420	319	606	437	33	102	349
Pato Branco	819	335	403	495	556	495	77	210	218
Pérola d'Oeste	1.550	788	553	363	513	451	19	31	75
Pinhal de São Bento	277	156	210	113	184	161	11	26	34
Planalto	2.021	1.314	979	390	1.000	773	14	64	101
Pranchita	686	279	161	304	321	205	32	106	94
Realeza	1.012	1.069	367	332	336	423	37	43	127
Renascença	458	227	215	304	556	426	74	121	142
Salgado Filho	1.138	311	214	429	352	271	40	61	67
Salto do Lontra	1.480	920	774	362	731	543	24	93	100
Santa Izabel do Oeste	1.160	680	750	364	596	458	21	100	116
Santo Antônio do Sudoeste	1.276	1.231	764	344	753	484	24	78	101
São João	1.176	625	557	388	633	503	45	131	152
São Jorge d'Oeste	1.072	528	493	323	472	420	42	102	111
Saudade do Iguaçu	256	228	180	122	362	318	21	31	37
Sulina	625	290	191	192	320	252	20	44	55
Verê	995	539	364	370	598	533	35	109	114
Vitorino	378	185	163	228	278	196	48	133	108
Total da mesorregião	19.414	20.404	16.969	6.643	19.755	15.805	704	3.302	4.149

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Além disso, considerando-se o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar que de 1996 a 2017 o aumento dos valores de produção da mesorregião alcançou 950%, enquanto de 1996 a 2006 foi de 337%, e de 2006 a 2017, de 282%. O município de Cruzeiro do Iguaçu, por exemplo, cresceu 1.776% de 1996 a 2017, e Enéas Marques, 1.431%, enquanto Barracão apresentou aumento de 623% nesse mesmo período, Pranchita, de 772%, e Salgado Filho, de 396%. Deve-se observar que em Barracão houve aumento de 13,5% na quantidade de propriedades com menos de 10 hectares na última década; em Pranchita houve redução de 42% dessas propriedades menores; enquanto em Salgado Filho, houve redução de 23%, o que indica que o aumento da produção municipal não está absolutamente atrelado ao crescimento dos valores de produção, já que Salgado Filho representa o menor crescimento de produção nas últimas décadas, em contraposição com o aumento de propriedades maiores de 50 hectares.

Tabela 29 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudoeste Paranaense

Município	Produção agropecuária (x1000)		
	1996	2006	2017
Ampére	9.905	29.971	89.991
Barracão	5.387	10.305	35.710
Bela Vista da Caroba		18.743	33.826
Boa Esperança do Iguaçu	5.552	17.021	74.604
Bom Jesus do Sul		5.056	25.228
Bom Sucesso do Sul	8.377	26.367	78.431
Capanema	18.038	45.791	134.374
Chopinzinho	23.627	75.082	211.901
Coronel Vivida	20.482	54.182	178.775
Cruzeiro do Iguaçu	6.749	32.202	119.850
Dois Vizinhos	30.587	164.637	319.290
Enéas Marques	8.285	29.266	111.067
Flor da Serra do Sul	9.355	18.238	61.371
Francisco Beltrão	45.515	131.101	282.648
Itapejara d'Oeste	17.988	48.215	121.773
Manfrinópolis		16.771	36.095
Mariópolis	11.118	29.948	86.720
Marmeleiro	14.130	72.295	148.346
Nova Esperança do Sudoeste	7.183	88.773	67.240
Nova Prata do Iguaçu	12.761	37.021	136.576
Pato Branco	21.681	78.473	199.545
Pérola d'Oeste	9.611	32.292	72.377
Pinhal de São Bento	1.876	7.756	28.135
Planalto	14.108	37.695	122.282
Pranchita	9.033	20.608	69.718
Realeza	10.798	25.221	110.157
Renascença	16.680	38.971	147.193
Salgado Filho	11.125	16.621	44.122
Salto do Lontra	15.664	66.395	156.708

Santa Izabel do Oeste	12.446	45.583	125.862
Santo Antônio do Sudoeste	9.293	49.644	282.110
São João	16.448	32.603	146.990
São Jorge d'Oeste	14.485	40.735	136.298
Saudade do Iguaçu	3.890	11.012	58.305
Sulina	6.688	20.377	53.070
Verê	17.302	40.540	140.041
Vitorino	11.851	28.652	105.442
Total da mesorregião	458.018	1.544.163	4.352.171

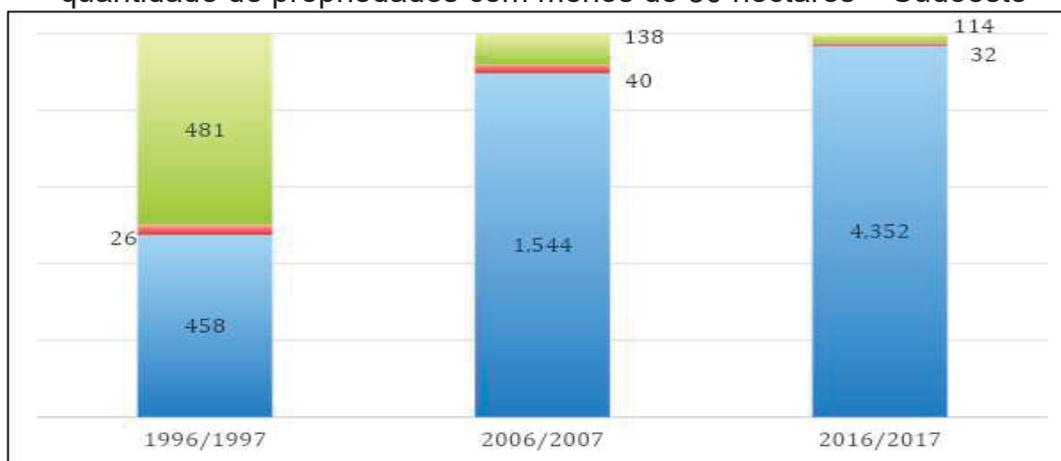
Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Contrapondo os dados apresentados, entende-se que houve crescimento da quantidade de terras menores que 50 hectares nessa mesorregião na primeira década analisada, um movimento que foi revertido, e que não representou alteração profunda, principalmente por que a quantidade de propriedades com mais de 50 hectares cresceu cerca de 469% já na primeira década analisada, e, nas duas décadas, alcançou um aumento de 590%.

Se fosse mensurável uma escola para cada milhão da produção agropecuária, os números seriam menos discrepantes. O que se pode observar com a perspectiva gráfica é que o crescimento desses valores de produção sufoca os pequenos produtores, não apenas pela imagem gráfica, que, de fato, é ilustrativa, haja vista se tratar de medidas diferentes, mas, em especial, pelo que os números têm mostrado.

A comparação dos dados pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Sudoeste



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora.

3.1.8 Mesorregião 8 – Centro-Sul Paranaense

A mesorregião Centro-Sul possui 29 municípios, sendo organizada e ocupada em grandes propriedades rurais, nas quais se desenvolveram, basicamente, atividades de cunho extensivo e extrativo. Além de a região apresentar baixa densidade de ocupação, ela possui características predominantemente rurais, reforçadas pelo elevado número de assentamentos rurais (34% das famílias assentadas no estado) e áreas indígenas (62%). Trata-se de uma das mesorregiões que possuem os indicadores sociais mais desfavoráveis do Paraná (IPARDES, 2004c).

Mesmo diante dessa perspectiva de não crescimento, nessa mesorregião, apenas o município de Virmond não conta na lista das escolas do campo, indicando que não houve implementação no local. Das 844 escolas existentes em 1996, apenas o município de Mato Rico fechou todas as unidades, e isso foi completamente efetivado ainda na primeira década analisada. Essa cidade apresentou evolução de valores de produção com aumento de 246% na primeira década analisada, e considerando as duas últimas décadas, houve um aumento de mais de 1.028%. Os dados de fechamento das escolas na mesorregião podem ser analisados na tabela a seguir:

Tabela 30 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Sudoeste

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017
Boa Ventura de São Roque	17	12	0	12
Campina do Simão	24	21	0	21
Candói	5	4	0	4
Cantagalo	25	22	0	22
Clevelândia	26	22	1	23
Coronel Domingos Soares	36	26	2	28
Espigão Alto do Iguaçu	30	23	0	23
Foz do Jordão	1	-	0	-
Goioxim	34	24	6	30
Guarapuava	52	47	1	48
Honório Serpa	30	28	1	29
Inácio Martins	36	22	7	29
Laranjal	21	13	2	15
Laranjeiras do Sul	24	16	3	19
Mangueirinha	32	23	0	23
Marquinho	32	28	1	29
Mato Rico	14	14	0	14
Nova Laranjeiras	45	29	2	31
Palmas	9	3	2	5
Palmital	50	45	0	45
Pinhão	76	54	11	65
Pitanga	74	62	2	64

Porto Barreiro	13	12	0	12
Quedas do Iguaçu	42	32	2	34
Reserva do Iguaçu	9	5	3	8
Rio Bonito do Iguaçu	6	1	2	3
Santa Maria do Oeste	43	33	0	33
Turvo	38	33	1	34
Total	844	654	49	703

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

A área da mesorregião corresponde a 2.640.978 hectares, com 38.068 propriedades rurais registradas em 2017. Deve-se considerar que nessa mesorregião, 14.686 propriedades possuem menos que 10 hectares, 17.831 possuem entre 10 e 50 hectares, e 5.551 possuem mais de 50 hectares, sendo que a mesorregião se destaca por não haver sofrido redução na quantidade que propriedades com menos de 10 hectares na última década, ao contrário, houve um pequeno aumento de 0,60%, e redução nos demais tamanhos de propriedades. Em municípios como Quedas do Iguaçu, por exemplo, o aumento de propriedades com menos de 10 hectares foi de 109% na última década, e em Rio Bonito do Iguaçu, quase 160%. Em Santa Maria do Oeste, por outro lado, houve redução de quase 79% de todas as propriedades com menos de 50 hectares.

A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser analisadas na tabela a seguir, enfatizando-se que os municípios de Foz do Jordão, Goioxim e Porto Barreiros foram fundados em 1995; os municípios de Reserva do Iguaçu, Marquinho, Espigão Alto do Iguaçu, Coronel Domingos Soares, Campina do Simão e Boa Ventura de São Roque foram desmembrados em 1997. Sendo assim, não há dados desses municípios para o ano de 1996.

Tabela 31 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Sul Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Boa Ventura de São Roque		528	612		464	519		165	161
Campina do Simão		141	185		205	193		67	82
Candói	864	611	637	507	671	614	215	531	228
Cantagalo	2.192	463	358	1.179	501	443	227	195	142
Clevelândia	398	206	164	214	342	376	109	234	220
Coronel Domingos Soares		303	264		477	622		303	304
Espigão Alto		419	293		377	311		85	70

do Iguçu									
Foz do Jordão		157	135		79	76		43	47
Goioxim		362	224		667	502		159	130
Guarapuava	2.248	1.085	784	838	946	897	515	467	451
Honório Serpa	460	116	112	418	613	523	70	85	98
Inácio Martins	457	105	310	247	310	366	97	105	118
Laranjal	829	236	196	219	487	499	88	125	118
Laranjeiras do Sul	1.189	689	495	692	660	622	149	221	226
Mangueirinha	788	697	622	571	856	698	126	254	235
Marquinho		384	344		454	399		187	186
Mato Rico	646	308	236	252	292	244	58	132	116
Nova Laranjeiras	1.544	478	805	621	858	932	163	289	303
Palmas	486	129	108	491	286	297	386	302	237
Palmital	1.421	787	527	518	960	869	151	282	284
Pinhão	1.769	1.044	1.225	1.147	1.053	1.230	383	381	397
Pitanga	3.457	1.643	1.412	1.505	1.381	1.085	392	563	476
Porto Barreiro		260	223		444	408		108	113
Quedas do Iguçu	1.430	676	1.415	575	1.538	1.619	92	122	106
Reserva do Iguçu		263	261		233	325		100	106
Rio Bonito do Iguçu	475	408	1.059	247	1.887	1.780	34	96	79
Santa Maria do Oeste	1.735	1.066	893	610	992	723	151	247	239
Turvo	949	861	628	358	472	401	128	215	190
Virmond	269	174	159	279	346	258	27	100	89
Total da mesorregião	23.606	14.599	14.686	11.488	18.851	17.831	3.561	6.163	5.551

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra

Considerando-se o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, observa-se que o aumento foi de 1.190% considerando o período que se estende de 1996 a 2017; de 388% de 1996 a 2006; e de 307% entre 2006 e 2017. Em Santa Maria do Oeste, por exemplo, o crescimento entre 1996 e 2017 foi de quase 1.500%, e em Clevelândia, foi superior a 2.000%.

Tabela 32 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Centro-Sul

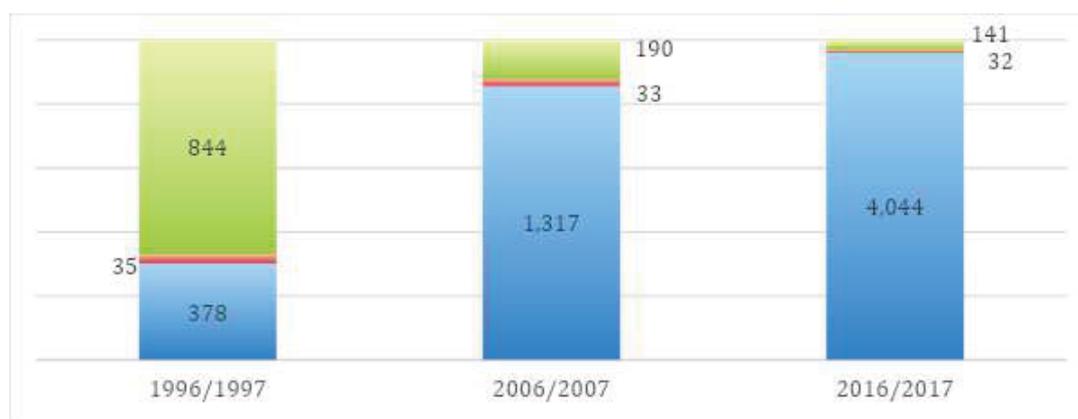
Município	Propriedades < 10 há		
	1996	2006	2017
Boa Ventura de São Roque		52.415	129.367
Campina do Simão		8.887	77.353
Candói	38.263	83.972	231.475
Cantagalo	17.611	35.693	103.198
Clevelândia	9.189	51.197	186.007
Coronel Domingos Soares		30.912	120.844
Espigão Alto do Iguçu		18.626	61.899
Foz do Jordão		28.047	70.772
Goioxim		36.907	91.337
Guarapuava	76.640	172.445	598.885

Honório Serpa	12.795	33.459	137.109
Inácio Martins	1.842	6.441	41.882
Laranjal	4.001	20.259	45.509
Laranjeiras do Sul	13.198	41.856	167.440
Mangueirinha	25.980	69.224	227.157
Marquinho		13.748	49.967
Mato Rico	4.787	11.770	49.216
Nova Laranjeiras	11.004	29.090	107.733
Palmas	16.891	45.029	235.825
Palmital	9.403	34.574	98.957
Pinhão	43.291	66.368	266.776
Pitanga	43.167	125.628	312.157
Porto Barreiro		16.766	65.441
Quedas do Iguaçu	25.256	138.071	128.637
Reserva do Iguaçu		26.786	70.996
Rio Bonito do Iguaçu	7.650	37.768	131.783
Santa Maria do Oeste	7.777	40.340	114.985
Turvo	4.770	25.034	70.493
Virmond	4.575	16.163	51.249
Total da mesorregião	378.090	1.317.475	4.044.449

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra.

Contrapondo os dados alcançados, percebe-se o grande aumento no valor da produção agropecuária, em oposição à redução de mais de 60% na quantidade de propriedades menores que 10 hectares, o que indica a desigualdade na mesorregião. Contudo, em se tratando de propriedades com menos de 50 hectares, os números parecem mais equilibrados. A composição dos dados pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Centro-Sul



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora (2019).

Nota-se que, graficamente, os pequenos proprietários aparecem em desvantagem no ano de 2017. Entretanto, como indicado nos números, a quantidade de imóveis rurais menores do que 50 hectares permaneceram

estáveis, variando de 35 para 33 mil, e depois para 32. Em contrapartida, pode-se perceber o crescimento da produção e a redução drástica da quantidade de escolas rurais entre 1996 e 2006.

3.1.9 Mesorregião 9 – Sudeste Paranaense

A mesorregião Sudeste abrange 21 municípios, dos quais se destacam os municípios de Irati e União da Vitória, devido às suas proporções populacionais e influência na região. O Sudeste paranaense é uma das áreas de ocupação mais antigas do Paraná, organizada em pequenas propriedades, dedicando-se às atividades extrativas e à pequena agricultura alimentar. O Sudeste possui a menor base populacional e é a região menos urbanizada do estado (IPARDES, 2004h).

Nessa mesorregião, todos os municípios possuem escolas do campo. Chamamos a atenção para Prudentópolis, que em 1997 tinha 130 unidades e em 2017 ainda continuou com 50. A cidade tem uma população estimada de 52.241, e densidade demográfica de 21,14 hab/km², o que realmente indica a inexistência de relação entre população e quantidade de escolas. O número de escolas fechadas nas décadas em questão pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 33 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Sudeste

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017
Antônio Olinto	21	17	1	18
Bituruna	35	32	1	33
Cruz Machado	76	55	13	68
Fernandes Pinheiro	12	8	1	9
General Carneiro	22	8	7	15
Guamiranga	12	9	0	9
Imbituva	29	8	11	19
Ipiranga	36	29	0	29
Irati	47	35	2	37
Ivaí	25	17	4	21
Mallet	26	25	1	26
Paula Freitas	14	10	0	10
Paulo Frontin	26	24	0	24

Porto Vitória	10	8	0	8
Prudentópolis	130	64	17	81
Rebouças	20	13	1	14
Rio Azul	37	10	15	25
São João do Triunfo	34	25	2	27
São Mateus do Sul	39	21	0	21
Teixeira Soares	16	7	4	11
União da Vitória	11	9	0	9
Total	678	434	80	514

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analíticos disponíveis no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

A mesorregião Sudeste Paranaense ocupa 1.702.090 hectares, considerando-se 32.671 propriedades rurais registradas em 2017. Nessa mesorregião, embora se perceba que houve redução em quantidades de todas as proporções de terras, pode-se notar, como em Imbituva, Irati e Prudentópolis que aconteceu aumento nas proporções das grandes propriedades, especialmente devido à redução das quantidades de propriedades com menos de 50 hectares. Ainda utilizando o exemplo de Prudentópolis, de 1996 a 2017 a quantidade de propriedades com mais de 50 hectares cresceu quase 290%, enquanto as menores de 10 hectares sofreram uma redução de cerca de 62% no mesmo período. Ou seja, os números da mesorregião apresentam certa estabilidade, entretanto, os municípios não. A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser analisadas na tabela a seguir, enfatizando-se que o município de Guamiranga foi emancipado em 1995, e Fernandes Pinheiro, em 1997, de modo que não apresentam dados das propriedades rurais e valores de produção no Censo Agropecuário de 1996.

Tabela 34 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudeste Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Antônio Olinto	649	868	552	338	579	343	381	116	112
Bituruna	396	353	348	738	1.047	902	140	326	311
Cruz Machado	1.113	737	844	1.584	2.048	1.827	105	384	365
Fernandes Pinheiro		300	275		189	148		75	98
General Carneiro	109	105	179	182	327	300	122	130	188
Guamiranga		753	664		295	301		64	63
Imbituva	1.828	1.308	960	538	591	496	102	181	143
Ipiranga	1.297	918	1.072	357	486	547	136	172	147
Irati	1.675	1.261	930	932	1.403	1.203	85	268	259
Ivaí	1.209	854	811	534	777	707	73	179	165

Mallet	748	364	543	711	897	840	52	162	140
Paula Freitas	339	166	273	213	210	225	36	84	102
Paulo Frontim	646	450	862	300	565	557	17	75	73
Porto Vitória	114	95	135	164	140	209	29	61	71
Prudentópolis	5.536	4.111	3.476	2.245	3.050	2.626	175	489	505
Rebouças	1.136	993	721	333	468	411	39	112	110
Rio Azul	1.019	950	1.109	558	814	840	43	105	93
São João do Triunfo	1.017	1.324	1.381	328	447	506	72	118	72
Teixeira Soares	786	361	247	341	525	369	134	164	127
União da Vitória	442	304	330	303	372	356	71	109	102
Total	20.059	16.575	15.712	10.699	15.230	13.713	1.812	3.374	3.246

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra (2019)

Além disso, considerando-se o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar que a mesorregião apresentou crescimento de 1.352% entre os anos de 1996 e 2017; considerando-se 425% de aumento de 1996 a 2006; e de 318% na década seguinte. Destacam-se municípios como Paula Freitas, com aumento de quase 2.000% na produção, mas mais que isso, Porto Vitória, com aumento de mais de 50 mil %. Dentre os municípios com menor aumento no valor de produção estão Bituruna, com 507% de crescimento, e General Carneiro, com crescimento de pouco mais de 260%.

Tabela 35 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Sudeste Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha		
	1996	2006	2017
Antônio Olinto	8.767	33.667	88.512
Bituruna	11.145	63.932	56.536
Cruz Machado	11.828	52.243	117.304
Fernandes Pinheiro		23.784	100.443
General Carneiro	8.070	18.243	21.219
Guamiranga		26.917	88.170
Imbituva	23.895	70.182	209.298
Ipiranga	19.527	134.914	259.536
Irati	21.360	76.585	252.023
Ivaí	11.901	40.896	140.935
Mallet	12.619	43.975	94.206
Paula Freitas	4.006	30.749	78.330
Paulo Frontin	7.069	36.605	105.365
Porto Vitória	1.109	5.768	621.647
Prudentópolis	36.875	108.568	365.450
Rebouças	8.621	79.146	107.986
Rio Azul	13.533	55.114	159.427
São João do Triunfo	12.092	52.837	161.732
Teixeira Soares	29.257	69.713	235.769
União da Vitória	2.966	17.055	43.878
Total da mesorregião	244.640	1.040.893	3.307.766

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra (2019)

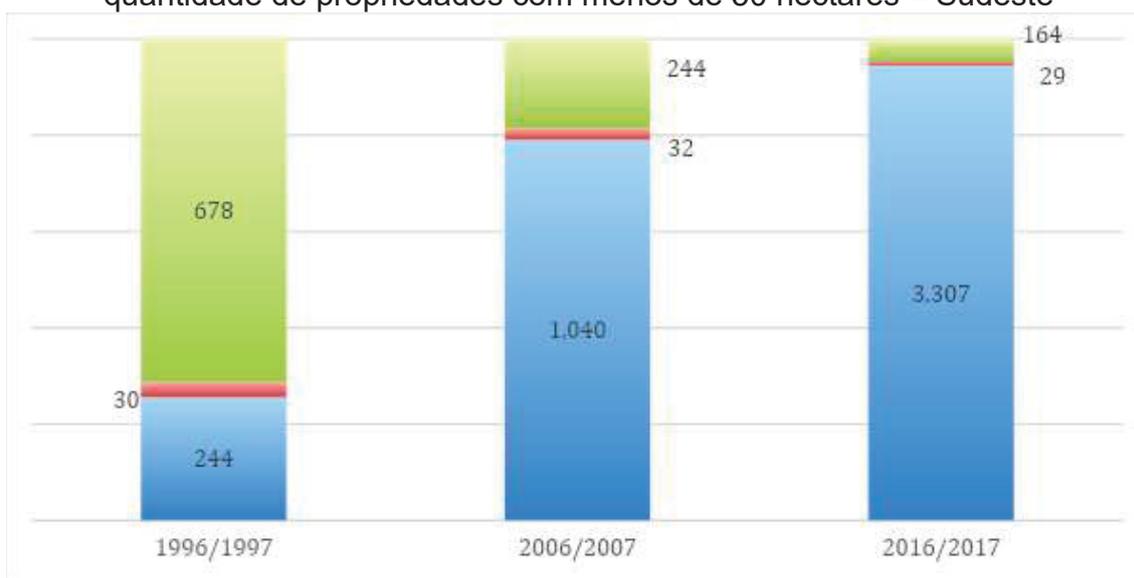
Comparando os números relativos ao desenvolvimento agropecuário, quantidades de propriedades e fechamentos de escolas, percebe-se que foi significativa a redução da quantidade de propriedades com menos de 10

hectares, mas pensando em menores de 50, os números são mais estáveis, já que cresceu a quantidade de propriedades entre 10 e 50 hectares, assim como as maiores de 50, um fator que tem se mostrado em todas as mesorregiões, com proporções diferentes. No cômputo geral das décadas, o fechamento de escolas alcançou 75%, mas é preciso levar em conta que todos os municípios são atendidos, ao contrário do que se viu até agora nas outras mesorregiões.

Nota-se que, de modo ilustrativo, a mesorregião Sudeste demonstrou impacto maior com a quantidade de escolas em 1996, mas, ainda assim, seguiu a mesma perspectiva das demais mesorregiões, tendo sido sufocada pela produção agropecuária, que foi superior a 1.300% entre 1996 e 2017.

A contraposição dos dados pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Sudeste



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora (2019)

3.1.10 Mesorregião 10 – Metropolitana de Curitiba

A região Metropolitana paranaense se destaca pelos valores mais elevados em termos de população, de densidade demográfica, empregabilidade e PIB per capita. Trata-se de números que confirmam a importância da região para o desenvolvimento estadual, especialmente devido à representatividade do município de Curitiba no país, enquanto centro urbano.

Na Mesorregião Metropolitana, composta por 37 municípios, merecem destaque Curitiba, cujo crescimento populacional já alcançou 164.592 habitantes, e São José dos Pinhais. São as cidades com maior crescimento de sua população urbana. Somadas, tem-se 218.121 habitantes, superando o restante das cidades da região metropolitana, que possui 216.315 habitantes.

Assim como ocorreu nas demais mesorregiões, a maior parte dos fechamentos de escolas aconteceu entre 1997 e 2007, ao mesmo tempo em que aconteceu um aumento de 477% na produção agrícola. Dos 37 municípios, apenas um não consta na lista apresentando quantidades de escolas, o que significa que a Metropolitana se encontra similar à do Sudeste. Os números relativos ao fechamento das escolas do campo podem ser analisados na tabela a seguir:

Tabela 36 - Número de escolas públicas do campo em funcionamento em 1997 e situação de fechamento em 2008 e 2017 – Metropolitana

Município	Total de escolas públicas campo em 1997	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017
Adrianópolis	23	7	8	15
Agudos do Sul	23	16	5	21
Almirante Tamandaré	13	-	9	9
Antonina	13	10	1	11
Araucária	9	4	0	4
Balsa Nova	9	3	1	4
Bocaiúva do Sul	34	25	3	28
Campina Grande do Sul	12	7	0	7
Campo do Tenente	3	-	0	-
Campo Largo	11	9	0	9
Campo Magro	6	1	1	2
Cerro Azul	47	9	13	22
Colombo	23	6	10	16
Contenda	16	13	0	13
Doutor Ulysses	27	4	10	14
Fazenda Rio Grande	7	2	3	5
Guaraqueçaba	30	4	6	10
Guaratuba	22	9	6	15
Itaperuçu	25	22	0	22
Lapa	58	32	9	41
Mandirituba	29	27	0	27
Matinhos	1	1	0	1
Morretes	23	6	4	10
Paranaguá	19	4	0	4
Piên	25	18	1	19
Pinhais	1	-	1	1
Piraquara	12	4	0	4
Pontal do Paraná	6	3	1	4
Porto Amazonas	4	4	0	4
Quatro Barras	1	-	0	-
Quitandinha	33	25	2	27
Rio Branco do Sul	60	30	9	39
Rio Negro	34	25	0	25
São José dos Pinhais	19	10	0	10
Tijucas do Sul	27	17	0	17
Tunas do Paraná	14	7	6	13

Total	719	364	109	473
--------------	------------	------------	------------	------------

Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017); Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analítico disponível no INEP/2019, sinopses-estatísticas-da-educação-básica.

A mesorregião Metropolitana abarca uma área de 2.282.370 hectares, e 25.919 propriedades rurais registradas em 2017. Deve-se considerar que nessa mesorregião, 15.765 propriedades possuem menos que 10 hectares, 7.885 possuem entre 10 e 50 hectares, e 2.269 possuem mais de 50 hectares. A quantidade de propriedades e sua distribuição por hectares podem ser analisadas na tabela a seguir, enfatizando-se que os municípios de Campo Magro e Pontal do Paraná foram emancipados em 1995, não apresentando dados do Censo Agropecuário de 1996.

Tabela 37 - Quantidade de propriedades rurais por municípios e por área nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Metropolitana Paranaense

Município	Propriedades < 10 ha			Propriedades 10 - 50 ha			Propriedades > 50 ha		
	1996	2006	2017	1996	2006	2017	1996	2006	2017
Adrianaópolis	237	506	363	159	173	157	88	201	141
Agudos do Sul	533	962	900	127	281	226	2	148	12
Almirante Tamandaré	618	189	147	165	45	52	25	6	7
Antonina	56	197	185	62	73	70	41	58	47
Araucária	684	862	751	440	574	537	23	79	99
Balsa Nova	93	209	135	82	104	90	26	86	69
Bocaiúva do Sul	629	238	160	248	170	135	92	77	78
Campina Grande do Sul	132	329	278	44	134	116	10	50	52
Campo do Tenente	239	149	189	89	101	90	32	35	43
Campo Largo	892	1.247	1.410	486	762	629	91	178	167
Campo Magro		270	626		107	197		22	35
Cerro Azul	1.920	1.076	1.273	499	578	553	106	204	162
Colombo	460	544	315	29	99	55	2	22	4
Contenda	594	354	506	343	514	500	10	81	68
Curitiba	699	135	107	277	26	13	65	8	3
Doutor Ulysses	56	249	593	6	200	363	3	105	134
Fazenda Rio Grande	85	131	97	32	69	35	4	7	2
Guaraqueçaba	106	265	310	73	102	130	33	33	28
Guaratuba	177	191	208	52	100	124	21	37	44
Itaperuçu	419	93	344	122	86	171	33	24	33
Lapa	1.888	1.297	1.004	827	1.041	873	235	393	411
Mandirituba	613	597	585	165	263	221	13	29	27
Matinhos	3	9	4	2	4	1	1	4	1
Morretes	602	463	342	109	175	145	27	43	39
Paranaguá	194	242	78	63	35	49	12	11	10
Piên	688	680	765	195	357	409	14	40	39
Pinhais	31	103	25	9	9	7	7	6	5
Piraquara	60	188	115	17	65	76	4	23	19
Pontal do Paraná		16	37		12	6		0	3
Porto Amazonas	8	43	23	24	33	27	38	33	45
Quatro Barras	57	96	92	18	45	27	9	20	14
Quitandinha	1.184	1.330	959	317	533	452	13	71	75
Rio Branco do	508	1.052	672	199	384	339	28	84	72

Sul									
Rio Negro	525	615	662	239	354	352	33	69	80
São José dos Pinhais	1.388	2.201	1.003	301	653	435	30	92	77
Tijucas do Sul	782	479	439	184	226	181	54	78	68
Tunas do Paraná	19	135	63	59	50	42	26	20	56
Total da mesorregião	17.179	17.742	15.765	6.063	8.537	7.885	1.251	2.477	2.269

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra (2019).

Além disso, considerando-se o valor de produção agropecuária total nos anos de referência, pode-se observar que houve aumento de 1.026% entre os anos de 1996 e 2017, sendo que de 1996 a 2006, o crescimento foi de 447%, e de 2006 a 2017, de 215%. O município maior produtor da mesorregião, Rio Negro, apresentou crescimento de 1.863% entre 1996 e 2017; em contraposição com Almirante Tamandaré, cujo crescimento foi de 252%.

Tabela 38 - Valor da produção agropecuária por município e total da mesorregião nos anos de 1996, 2006 e 2017 – Mesorregião Metropolitana Paranaense

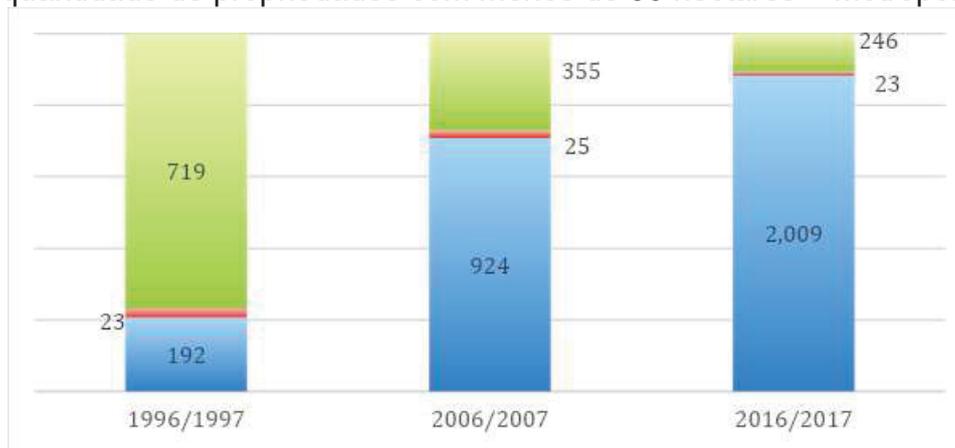
Município	Valores de produção (x 1000)		
	1996	2006	2017
Adrianópolis	2.241	14.567	22.780
Agudos do Sul	3.374	13.764	44.414
Almirante Tamandaré	5.088	5.927	12.815
Antonina	777	9.677	12.875
Araucária	16.772	65.987	192.630
Balsa Nova	3.518	15.040	40.813
Bocaiúva do Sul	2.722	10.240	16.708
Campina Grande do Sul	671	7.071	7.206
Campo do Tenente	3.593	28.833	74.641
Campo Largo	15.920	20.981	49.492
Campo Magro		8.798	17.939
Cerro Azul	8.132	20.734	43.036
Colombo	4.940	20.342	59.056
Contenda	11.852	30.198	83.274
Curitiba	1.091	2.899	11.580
Doutor Ulysses	3.410	6.315	34.354
Fazenda Rio Grande	1.107	4.799	6.503
Guaraqueçaba	410	5.199	16.585
Guaratuba	2.510	36.353	40.512
Itaperuçu	1.350	1.314	9.567
Lapa	39.495	236.402	367.744
Mandirituba	7.782	27.159	62.428
Matinhos	46	170	53
Morretes	7.172	14.800	28.470
Paranaguá	481	2.067	3.919
Piên	6.713	31.671	117.638
Pinhais	524	1.619	1.872
Piraquara	910	14.242	9.326
Pontal do Paraná		474	672
Porto Amazonas	1.880	7.661	39.780

Quatro Barras	588	1.545	2.850
Quitandinha	9.554	36.519	73.900
Rio Branco do Sul	2.142	7.762	10.688
Rio Negro	10.682	31.310	294.335
São José dos Pinhais	15.801	139.649	124.544
Tijucas do Sul	7.978	41.993	38.597
Tunas do Paraná	252	379	36.061
Total da mesorregião	192.453	924.460	2.009.657

Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra (2019)

Contrapondo os resultados apresentados, percebe-se que a mesorregião Metropolitana apresenta maior equilíbrio com relação à distribuição das terras, e, em contrapartida, demonstra um percentual superior a 1.000% no valor de produção, equiparável a outras mesorregiões, o que poderia indicar que a concentração das terras não necessariamente é o que promoveu esse súbito desenvolvimento agropecuário no estado. Além disso, a Metropolitana é a mesorregião com número mais elevado de escolas do campo. A comparação dos dados pode ser mais bem observada no gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Quantidade de escolas com os valores de produção agropecuária e quantidade de propriedades com menos de 50 hectares – Metropolitana



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017) e IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborado pela autora (2019).

Nota-se que, inclusive em um gráfico que não apresenta de forma objetiva e inter-relacionada os dados, é possível visualizar a diferença na condição das escolas do campo na mesorregião metropolitana, utilizando os mesmos parâmetros dos gráficos anteriores.

3.1.11 Algumas peculiaridades em torno da posse das terras

É importante ressaltar que, como afirmado pelo INCRA e de acordo com a Lei n. 8.629/1993, a pequena propriedade é definida com a abrangência de até quatro módulos fiscais; a média, de quatro a quinze; e a grande, superior a 15 módulos fiscais (INCRA, 2019). Os módulos fiscais (MF) variam de acordo com as determinações municipais, e no Paraná um módulo pode representar de 12 a 30 hectares. Isso significa que no estado, uma pequena propriedade de 4 módulos terá 120 hectares em Adrianópolis, e 48 em Arapongas, por exemplo (IAP, 2019).

Os grandes proprietários do Paraná, ou seja, que possuem registro de mais de 15 MF, são detentores de 7.346.780 hectares de terras da estrutura fundiária, distribuídas em 9.614 propriedades, em um total de 20.751.604 hectares no estado. Isso significa que 36% das terras, em hectares, pertencem aos grandes proprietários, conforme apontado pelo Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR, 2018a). Algumas mesorregiões apresentam números mais elevados, como a mesorregião Centro-Oriental, com 53% das terras concentradas em grandes propriedades (SNCR, 2018b).

No ano de 2018 havia 590.632 imóveis registrados, dos quais 539.959 pertencem a pequenos proprietários, 34.451 propriedades são médias, e 9.614 propriedades são grandes. Ou seja, 9% das propriedades, as grandes, abarcam 36% das terras; 6% das propriedades, as médias, envolvem 22%; e 85% das propriedades, as pequenas, ocupam 42% das terras.

Sob outra perspectiva, se os grandes proprietários possuem 9.614 propriedades tem-se uma média de 764 hectares por cada um; ao passo que as 539.959 pequenas propriedades ocupam 8.707.286 hectares, uma média de 16,3 hectares por cada uma. As 34.451 propriedades médias, por sua parte, ocupam 4.697.532 hectares, uma média de 136 hectares para cada uma. Essa desigualdade se mostra em diversos municípios do estado (SNCR, 2018a).

Por exemplo, em Nova Fátima, 64% das terras pertencem aos grandes proprietários. Em Jacarezinho, 57%, dos quais 11% pertencem a apenas um proprietário. Em Sengés um único proprietário rural possui 79.881 hectares dos 119.216 hectares da estrutura fundiária do território municipal, o que representa 67%. Mais discrepante que isso, em Telêmaco Borba, um proprietário possui 150.147 dos 158.637 hectares totais do município, 94,7% do território. Nessa

cidade, especificamente, há atualmente 143 imóveis rurais e apenas os cinco considerados como grandes propriedades, ou seja, com mais de 15 MF, têm o controle de 155.477 hectares. Há apenas 127 pequenos produtores, aqueles que possuem menos de 4 MF, e apenas 73 proprietários cujas terras somam menos de 10 hectares, em um município com população estimada em 78.974 pessoas no ano de 2019 (SNCR, 2018b).

Por outro lado, há municípios nos quais a distribuição de terras é mais equilibrada. Em Carlópolis, as grandes propriedades abarcam 19% do território municipal. Em Uraí, 6%. Em Santa Cecília do Pavão, apenas 4%.

Por exemplo, apenas 16 municípios da mesorregião Noroeste Paranaense possuem 1 MF correspondente a 20 hectares, 1 município (São Carlos do Ivaí) possui 1 MF correspondente a 16 hectares, 17 municípios possuem 1 MF correspondente a 22 hectares, 26 municípios possuem 1 MF correspondente a 24 hectares, e em 1 município (Querência do Norte) 1 MF corresponde a 30 hectares. Na mesorregião 37.645 propriedades possuem menos de 1 MF, 52.127 e são consideradas pequenas propriedades, com até 4 MF, 4.339 possuem entre 4 e 15 MF (médias propriedades), e 1.193 são consideradas grandes propriedades, ou seja, com mais de 15 MF. Essas grandes propriedades abarcam 35% de todo o território utilizado na agropecuária.

Na mesorregião Centro-Occidental apenas 502 propriedades rurais são consideradas grandes na mesorregião, enquanto 30.862 são pequenas e 2.461 são médias. Cabe ressaltar que apenas os municípios de Campo Mourão, Farol e Luiziana possuem 1 MF equivalente a 18 hectares, e Terra Boa possui o MF equivalente a 22 hectares, ao passo que nos demais municípios 1 MF equivale a 20 hectares. Além disso, os proprietários com até 1 MF, 20 hectares para a maioria dos municípios, somam 20.254 imóveis em toda a mesorregião, dos 34.074 já apontados. Em Luiziana, por exemplo, há 707 imóveis considerados pequenas propriedades a título de registro, e apenas 79 propriedades consideradas grandes, mas há 389 com mais de 50 hectares. Em Terra Boa há somente 1 propriedade grande e 68 com mais de 50 hectares, 19 médias propriedades e 664 com área entre 10 e 50 hectares; e em Mamborê há 27 propriedades grandes e 495 imóveis com mais de 50 hectares, ao passo que são registradas 1.670 pequenas propriedades.

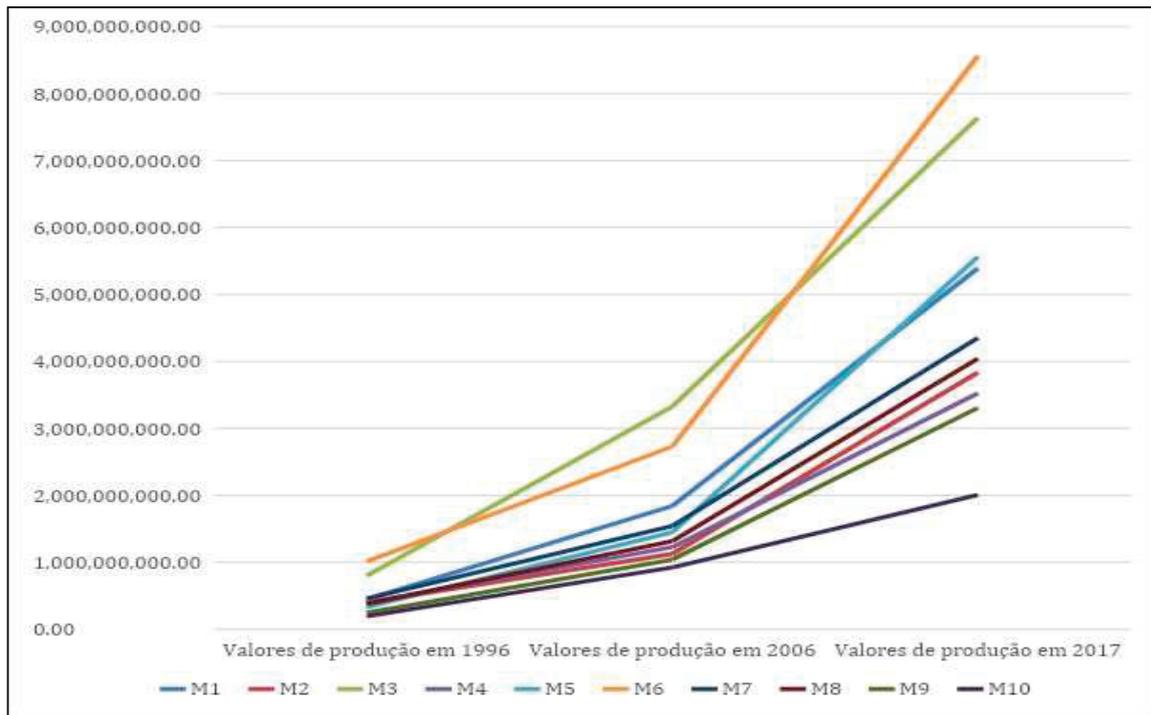
E na mesorregião Centro-Oriental, apenas 923 propriedades rurais são consideradas grandes na mesorregião Centro-Oriental Paranaense, enquanto 16.189 são pequenas e 2.119 são médias. Cabe ressaltar que apenas o município de Piraí do Sul possui 1 MF equivalente a 16 hectares, ao passo que nos demais municípios 1 MF equivale a 20 hectares. Isso significa que as propriedades com até 10 hectares possuem 0,5 MF, exceto em Piraí do Sul. Ou seja, são considerados legalmente grandes proprietários apenas aqueles com mais de 300 hectares, entretanto, cabe ressaltar que os proprietários com até 1 MF, 20 hectares, somam 10.191 imóveis em toda a mesorregião, dos 19.575 já apontados. Em Sengés, por exemplo, há 1.040 imóveis considerados pequenas propriedades a título de registro, e apenas 55 propriedades consideradas grandes. Em Telêmaco Borba há 5 propriedades grandes, e em Ortigueira há 161.

3.2 Análises gráficas das comparações

- Valor de produção agropecuária: comparativo das mesorregiões

A análise dos dados coletados para este estudo indicou um crescimento notável na produção de todas as mesorregiões pesquisadas a partir de 1996, sem evidências de estagnação. Estas informações foram extraídas das edições de 2019 das publicações do IBGE (2019a, 2019b, 2019c) e organizadas pela autora com base nos dados fornecidos pelo Sistema Sidra. Contudo, ao comparar as mesorregiões, observou-se que a Metropolitana (M10) teve o menor incremento produtivo. Em contraste, a mesorregião Oeste (M6) sobressaiu com os níveis mais elevados de produção, seguida pelas mesorregiões Norte-Central (M3), Centro-Oriental (M5) e Noroeste (M1), como demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 12- Os valores de produção em todas as mesorregiões

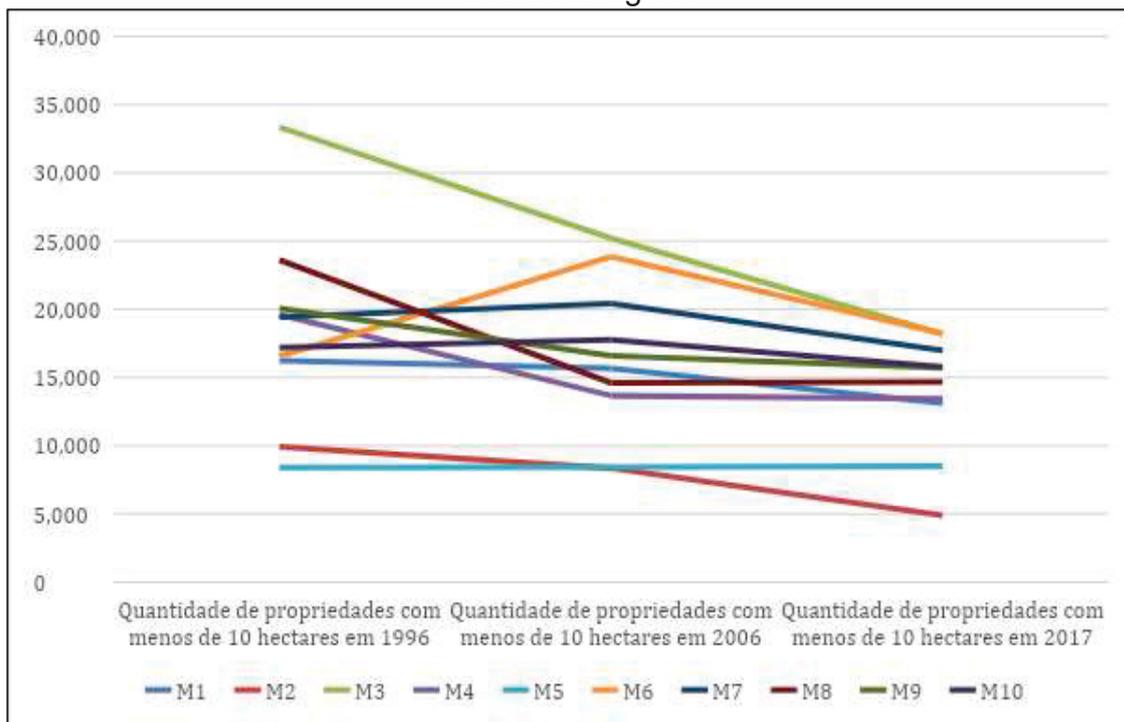


Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra (2019).

- Quantidade de propriedades: comparativo das mesorregiões

No sentido inverso ao aumento dos ganhos da produção agropecuária, no que toca à quantidade de propriedades com menos de 10 hectares, percebemos que a M5 (Centro-Oriental) apresentou uma variação mínima no decorrer das duas décadas, e que a maior redução das pequenas propriedades ocorreu em M3 (Norte-Central). M8 (Centro-Sul) e M4 (Norte Pioneiro) passaram por uma redução mais brusca nessa quantidade entre os anos de 1996 e 2006, e, na década seguinte, alcançaram certa estabilização. M2 (Centro-Occidental), ao contrário, entrou em processo de redução da quantidade dessas propriedades de modo mais acentuado na segunda década analisada. Ou seja, de um modo geral, as pequenas propriedades foram compradas aumentando a concentração de terras, exceto na mesorregião Centro-Oriental.

Gráfico 13: Quantidades de propriedades com menos de 10 hectares em todas as mesorregiões

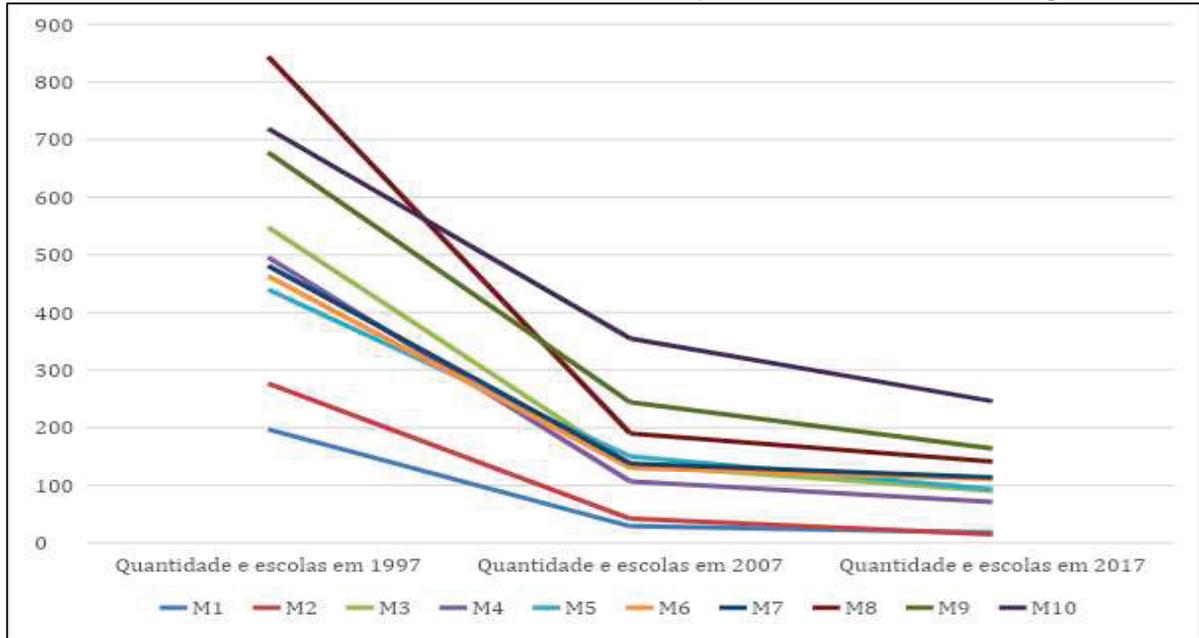


Fonte: Dados do IBGE (2019a, 2019b, 2019c). Elaborada pela autora a partir das informações do Sistema Sidra (2019).

- Quantidade de escolas no campo: comparativo das mesorregiões
 Conforme foi possível verificar, em todas as mesorregiões, sem exceção, de 1997 a 2007 houve um forte movimento de fechamento das escolas do campo. O gráfico a seguir aponta, com números reais, a quantidade de escolas em funcionamento em cada década. Pode-se entender que após a tendência daquela década no fechamento das escolas, o que se relaciona com o nucleamento já abordado neste trabalho, de 2007 a 2017, os fechamentos foram reduzidos.

Não foi possível encontrar qualquer relação do fechamento das escolas com a quantidade de habitantes nos municípios, e, pelo contrário, conseguimos identificar que, independentemente da densidade demográfica ou da população, os parâmetros que definem o fechamento parecem estar, de fato, mais relacionados com os movimentos migratórios para regiões urbanas, frutos das políticas públicas e, em especial, econômicas, adotadas no país. A questão que fica pendente é: As escolas fecham porque não há alunos? Ou os alunos migram para outros pontos porque não há escola?

Gráfico 14 -: Quantidade de escolas do campo em todas as mesorregiões



Fonte: Dados do INEP (1997 a 2017). Elaborada pela autora a partir dos microdados do censo escolar analítico (2019).

Percebe-se pelo gráfico que a mesorregião 8 era a que mais possuía escolas em 1997, e que o movimento de fechamento foi menos brusco em M10, bem como em M1, que naquela década já havia disposto de bem menos unidades que outras mesorregiões.

CAPÍTULO 4 – VOZES DA RESISTÊNCIA: O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Por meio da pesquisa baseada no levantamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), somada às denúncias dos próprios movimentos sociais do campo, foi possível verificar a existência de uma política de fechamento de escolas rurais no estado do Paraná, as quais, nesse texto, chamaram de fechamento de escola do campo, ainda que as orientações existentes nas legislações sejam contrárias a essa prática, conforme analisamos no capítulo um e dois.

Os dados quantitativos revelam que ao longo de 20 anos vem ocorrendo intenso fechamento de escolas do campo no estado do Paraná. Contudo, este processo não é aceito passivamente. Esta pesquisa também interroga: Quais são as posições e estratégias de enfrentamento dos movimentos e grupos sociais organizados frente à política do fechamento? Verificamos que existe resistência, as quais apresentamos a seguir, através das vozes dos sujeitos que fazem a resistência a essa política, que há décadas vem sendo implementada.

Mas quem são estes sujeitos entrevistados? São representantes da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, da qual elencamos algumas das entidades, movimentos, sindicatos e universidades para dar voz às denúncias de fechamento de escolas do campo, assim como fazem resistência diante desta realidade.

Participaram das entrevistas: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; NUPECAMP - A UTP - Universidade Tuiuti do Paraná; Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato; integrante do Conselho Estadual de Educação do Estado Paraná - CEE; Universidade Federal do Paraná – Campus Litoral, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS; Universidade Estadual do Paraná UNESPAR e Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR. Sujeitos comprometidos que fazem a luta pela permanência das escolas no e do campo com qualidade, desde seus territórios de atuação, produzindo pesquisas, realizando momentos formativos com as comunidades acerca do direito à

educação, da permanência das escolas no e do campo e organizando a luta para conquistas de novas unidades escolares.

4.1 O papel dos movimentos sociais na resistência ao fechamento de escolas no campo

Os movimentos sociais há décadas têm denunciado o fechamento de escolas do campo. Dentre as justificativas mais recorrentes das administrações públicas está a densidade populacional que ano a ano se reduz no território rural, realidade não espontânea verificada em nosso trabalho. As famílias são condicionadas, induzidas pela política de Estado a deixar este território. No campo, as escolas estão sendo fechadas, pois o agronegócio precisa de um campo sem muita gente. Fechar escola no campo é crime e promove o enfraquecimento da comunidade. Uma das consequências desse processo é o direcionamento desta população para os grandes centros ou para escolas nucleadas.

Tendo em vista o grande número de fechamento de escolas do campo, em 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra lançou a campanha **"Fechar escola é Crime!"**. **Buscou-se** denunciar a problemática para que o conjunto da sociedade possa discutir e defender a educação pública através da mobilização das comunidades, movimentos sociais, sindicatos. Enfim, para que o conjunto da sociedade civil se mobilize para mudar essa realidade.

Figura 5 - Cartaz da Campanha Fechar Escolas é Crime



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

No que tange aos fatores que motivam o fechamento das escolas rurais no estado do Paraná, um fator de destaque é a redução do número de alunos matriculados, o que segundo as administrações públicas inviabilizaria o funcionamento. Portanto, num primeiro momento de avaliação percebe-se que as motivações para os fechamentos foram as de cunho financeiro/administrativo, porém permeadas pelo esvaziamento do campo no Estado, o que pode se configurar como uma estratégia de concentração de terras.

A lógica imposta pelo sistema capitalista compreende a terra como mercadoria, o que incentiva o avanço do agronegócio, que, por sua vez, estimula à exclusão dos camponeses e assalariados do campo, possibilitando o fortalecimento da concentração da terra, a globalização da agricultura, a insegurança alimentar e o aumento da violência no campo (Alentejano, 2011). Tudo isso força e legitima o esvaziamento do campo e o fechamento de suas escolas. O estado do Paraná está inserido na lógica da agricultura de negócios - ainda que existam territórios onde os camponeses proponham uma outra. Entretanto, a lógica dominante é a capitalista, que desvaloriza a agricultura camponesa/familiar ou não lhes proporciona políticas públicas para a sua

manutenção, expulsando dessa forma as famílias, preparando a terra para a mercantilização. O pressuposto deste processo: é a terra sem gente.

A fim de oportunizar uma reflexão a partir dos sujeitos que fazem a luta para o não fechamento de escolas do campo, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, as quais tiveram o objetivo de nos auxiliar em uma análise qualitativa dos dados. Para tal, realizamos entrevistas com nove representantes da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo³⁰, que estão localizadas no interior das dez mesorregiões do estado do Paraná. As vozes dos entrevistados propõem um contraponto ao discurso hegemônico sobre o fechamento de escolas rurais. As entrevistas foram realizadas tendo como base a ideia de dialogicidade de Freire (2005). Nessa lógica, os entrevistados são considerados sujeitos da pesquisa, que, através do diálogo, nos proporcionaram apreender o processo analisado a partir de suas próprias perspectivas.

Ao efetuarmos as entrevistas, assim como nas reflexões produzidas, consideramos o processo de humanização a que se refere Freire (2005, p. 77), que “é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Ouvimos os entrevistados, escutamos suas reflexões acerca de suas realidades, considerando-as reflexo das ações. De acordo com essa compreensão, o centro da pesquisa não é o pesquisador e sim a realidade que se propõe investigar através dos sentidos daqueles que a vivenciam. Sendo assim, as vozes dos sujeitos entrevistados são importantes a fim de captar os significados dos fechamentos das escolas, das lutas contra este processo na perspectiva de cada um deles. Como já apontado, optamos por realizar entrevista semi-estruturada, uma perspectiva que possibilita o diálogo, mesmo com um roteiro de questões previamente organizadas, que foram o ponto de partida, conforme anexo.

As vozes dos entrevistados demonstraram os sentimentos de pertencimento, como elemento fundante dos que militam pela educação do campo, que tem relação com sua história de vida, com seus vínculos laborais e enraizamentos. Alguns estão inseridos nesta realidade desde crianças quando estudantes das séries iniciais, outros se apropriam deste debate, a partir de

³⁰ Entidades que compõem a APEC: UFPR-Litoral, MST, FETAEP, UFFS, ARCAFAR-SUL, UNICENTRO, APP-Sindicato, NUPECAMP, ASSESOAR, UFPR, FETRAF-SUL, UNIOESTE, UNESPAR, UEMP, UEPG, UEL, IFPR e Via Campesina.

sua inserção social no movimento social, sindical e no ambiente acadêmico. Na questão 1 perguntamos: Qual o seu vínculo com a escola do campo? Com o objetivo de perceber o vínculo pessoal com a temática, várias foram as realidades, entretanto, vamos destacar 3 (três) respostas, buscando demonstrar os vários caminhos que foram trilhados por nossos sujeitos.

Trajetória 1: Estudante de Escola do Campo e militante de movimento social:

Meu vínculo com a escola do campo começa com uma escola rural na verdade, eu estudei até a 3º série numa escola rural no município de São Bento, e da 4º série em diante, até o sexto ano eu cursei na sede do município de Três Barras do Paraná. Já mais consciente no reassentamento de atingidos por barragens de Três Barras do Paraná compreendi, de que a escola do campo tem que ter uma proposta diferente de educação e não reproduzir o que era escola rural, vi nascendo o debate da educação no campo no Brasil, com o primeiro Enea em 1997 (João Campos – dirigente Estadual do Setor de Educação do MST)³¹.

Trajetória 2: Professora militante do movimento sindical:

Eu passo a ter o contato maior com as escolas do campo, quando eu passo a fazer parte da direção e militar na atividade sindical representativa de classe, ainda no município onde eu passei a dar aula que era Campo Mourão, participando da direção da APP em Campo Mourão, foi onde eu tive meus primeiros contatos com os movimentos em defesa da escola do campo, de que modelo de escola de campo defendia. É a partir daí que eu passo a ter relação, no núcleo sindical da APP de Campo Mourão e quando eu venho para a direção Estadual assumo a secretaria educacional, intensificando as demandas de manutenção dessa escola, eu passo a ter relação com os movimentos e com as disputas que envolvem essa temática (Walkíria Olegário Mazetto – Direção Estadual da APP- Sindicato)³².

Trajetória 3: Urbana com origem familiar camponesa que tem seu primeiro contato com a Educação do Campo na academia.

Eu morava em uma área urbana, mas minha família tem tradições, cultura camponesa, o meu avô plantava, trabalhava com isso, então a gente foi criada muito dentro dessa cultura camponesa. Não moro no campo, mas tenho muito carinho. Conheci a educação do campo enquanto concepção, perspectiva de enfrentamento, de lutas, quando eu comecei a fazer a graduação, quando eu tive aula com a professora Maria Antônia. Antes disso eu não tinha essa relação, inclusive de formação de educação básica, nunca tive essa reflexão em relação ao território camponês, enfim, toda essa discussão, foi construída a partir do curso de Pedagogia (Camila Pereira Castelinho – NUPECAMP – Universidade Tuiuti do Paraná)³³.

³¹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

³² APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

³³ Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP.

À medida que aprofundamos o diálogo, perguntamos: Como você vê o fechamento de escolas do campo? Constatamos que os entrevistados, compreendem que o fechamento de escolas do campo é uma consequência da política de Estado. Percebem que a produção agropecuária capitalista, voltada para a produção de commodities tem forte influência, assim como assinalam a postura das administrações públicas, que compreendem as escolas do campo como custo, visão que contribuiu fortemente para o seu fechamento, segundo nossos entrevistados:

O fechamento das escolas é uma cadeia de várias ações, inicia com o agronegócio, mas também tem os setores da classe dominante da burguesia, a ausência do estado que não tem uma política mais sólida para educação do campo; eu vejo que em toda a região Sudoeste, o fechamento das escolas é sorrateira, um processo de investimento sorrateiro e às vezes até envolve entidades, organizações, instituições de ensino que às vezes até se confundem com questão dos fechamentos de escolas, e isso é uma tática dessa burguesia da classe dominante do agronegócio para fechar as escolas (André de Souza Fedel - Assessorar³⁴).

Eu vejo o fechamento das escolas do campo como uma política, um projeto deliberado do governo. Não é um projeto para a sociedade. O objetivo é baratear as terras para utilizá-las como mercadoria, retirando as pessoas que moram, plantam e trabalham no campo. São agricultores com vínculos profundos com aquela região. Então, a ideia do fechamento das escolas do campo é fragilizar as relações que acontecem ali, tirar as pessoas que moram ali, fazer com que percam o seu vínculo, sua identidade e cultura. Visa também dificultar o entendimento do contexto de posicionamento e enfrentamento. Tudo isso para que se realize a transformação do campo em algo puramente mercadológico. Assumo isso porque já é um fato dado. Então, essa é a forma de materializar essa condição, enquanto uma política de educação forjada a partir de outras políticas. Então, temos a política de transporte escolar, a política de agricultura industrializada; políticas que estão sendo construídas e que geram essa política de fechamento de escolas. (Camila Pereira Castelino – NUPECAMP).

Percebemos que as reflexões elencam uma série de ataques que as escolas do campo têm sofrido, a exemplo das armadilhas das administrações públicas, as quais potencializam o transporte escolar para as comunidades camponesas, a agricultura de negócios, que busca acabar com a identidade dos agricultores, sendo o fechamento de escola uma eficiente ação, pois contribui para individualizar as famílias, que perdem o sentimento de pertencimento à comunidade.

³⁴ Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR.

No entanto, destacamos a importância da permanência das escolas do campo, assim como reforça a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (2002): “É necessário e possível contrapor-se à lógica de que a escola do campo é a escola pobre, ignorada e marginalizada [...] Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!” (Arroyo, Caldart, Molina, 2004, p. 209).

A Educação do Campo possui uma dimensão que ultrapassa os muros de uma escola. A educação nesse contexto envolve a luta para se ter uma escola que realmente pratique o direito à educação estabelecida nas leis. O papel da escola é oferecer uma educação essencial para a formação humana das novas gerações. A escola precisa ser um espaço efetivo onde a educação do campo ocorra de modo a atender as demandas e especificidades da comunidade rural (Mazur, 2016).

[...] acreditamos que a Educação do Campo, aliada a um projeto educativo diferenciado do que está vigente e a um projeto de campo que se contraponha ao campo do agronegócio, constitui-se enquanto uma proposta contra hegemônica ao capital. E para que ela se efetive há uma necessidade de primeira ordem: a existência de escolas no campo, por isso a defesa pelas escolas do e no campo (Mazur, 2016, p. 81).

Quando perguntamos se o modelo fundiário influencia no fechamento de escolas do campo, nossos sujeitos da pesquisa se posicionaram indicando que o modelo de produção hegemônico no campo e de setores da burguesia agrária tem forte influência quanto ao fechamento de escolas do campo.

Depende de que modelo fundiário que está falando, porque se for o modelo fundiário do latifúndio não vai ter escolas, ainda mais esse latifúndio que constitui na fase atual, esse latifúndio, atrasado. Também temos a realidade de latifúndio moderno, muitas máquinas, o fazendeiro não mora no campo, o fazendeiro mora na cidade, ele tem a terra, mas nem ele mora lá, então para que uma escola? (Ana Hammel – Professora da UFFS)³⁵.

É o reflexo do sistema capitalista, o qual expulsa os sujeitos do campo, invade os territórios tradicionais, explora os recursos naturais e fecha escolas do campo. De acordo como a visão de nossa entrevistada:

O modelo de agricultura ou capitalismo agrário, falando assim, ele tem na sua essência, não ter gente no campo, ele continua expulsando. A educação do campo está dentro de um projeto de sociedade que faz a contraposição a esse modelo fundiário, que privilegia o agronegócio como um todo, uma tecnologia de ponta, com máquinas cada vez maiores, produzindo monocultura e a maioria são

³⁵ UFFS - Universidade Federal Da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul.

as commodities que são colocadas para fora do Brasil. Estas geralmente não produzem alimento, produzem matéria-prima, saindo do Brasil e depois elas retornam processadas. Então ela influencia muito, porque, por exemplo: os territórios quilombolas é impossível imaginar há um tempo atrás que esse modelo fundiário chegaria no meio das montanhas e eles estão lá hoje, as comunidades perdendo território, plantando pinus e criando búfalos. Invadiram as terras quilombolas, então eles ficaram sufocados entre o rio e as montanhas. Então, é um modelo que não vê, não prevê muita gente no campo e para isso até a lógica da natureza, eles não têm essa perspectiva do cuidado da terra, do solo. Então o modelo tem muita influência sim, no fechamento de escola (Maria Isabel Farias - Professora da UFPR³⁶).

Percebemos que as escolas localizadas no campo, podem se configurar em espaços de resistência ou contraespaços, segundo as perspectivas dos movimentos sociais e universidades, desde que efetivada a Educação do Campo. Nesse sentido, deve-se recordar, como já apontado anteriormente, que, como indicado por Oslender (2002) e Moreira (2011), esses espaços de resistência ou contraespaços promovem reflexões em torno da desterritorialização e das perdas das próprias comunidades de seu espaço de convívio e elaboração de estratégias para conter tais processos.

Os ataques aos povos do campo têm provocado o esvaziamento destes territórios, que são pressionados de diversas formas, especialmente pelo poder econômico, que, de acordo com Caldart (2012), é um modelo de agricultura que é indiferente à presença do ser humano no campo. Neste modelo, o campo deve estar esvaziado de vida comunitária, o interesse maior é a produção e sua rentabilidade.

Na questão 4, buscamos investigar se as organizações sociais possuem algum grau de influência, no sentido de fazer resistência ao fechamento de escolas do campo. Sendo assim, efetuamos a seguinte questão: Onde tem assentamentos da Reforma Agrária ou alguma organização social ocorre algum diferencial na postura da comunidade com relação à escola do campo?

A educadora Maria Izabel Grein, militante do MST, ao refletir sobre a importância da escola do campo nas comunidades dos acampamentos e assentamentos do MST, destaca também a importância de conscientizar e organizar as comunidades do sudoeste do Paraná acerca da permanência das

³⁶ Professora da Universidade Federal do Paraná – Litoral/Setor Litoral.

escolas do campo. Pontua, ainda, que uma das causas do fechamento de escolas é a fragilidade organizativa por parte de algumas comunidades:

Nossa luta é para manter as escolas e garantir às escolas dentro das áreas de assentamentos. Para isso, então, nós lutamos em 2003 e 2004 para a criação da escola itinerante. Em 2003 e 2004, nós criamos as escolas itinerantes nos acampamentos para garantir, já nesse momento de acampamento, a presença da escola no local onde estavam as crianças no campo. E, saindo do assentamento, é para que essa consciência da importância da escola na própria comunidade se perpetue. Porque a escola é um elo de união da comunidade; na escola, todos se encontram. Então, para nós, a escola é fundamental dentro do assentamento e o que a gente percebeu: onde nós temos assentamento, tem escola. Se mantiveram as escolas, não quer dizer que não fechou algumas. Mas fechou algumas, onde a comunidade não teve força, fechou, né? E, por outro lado, por exemplo, no Sudoeste, a ASSESOAR é forte. Muitas escolas se mantiveram pela força da comunidade segurando as escolas."(Maria Izabel Grein – Direção Nacional do Setor de Educação do MST).

A representante de APP-Sindicato no Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, ao refletir sobre a questão, destaca a importância da organização social para a permanência das escolas do campo.

A organização desses movimentos, a conexão do movimento em relação à questão da terra, questão do lugar e a própria valorização do lugar em relação a escola é muito diferente, por exemplo: de uma propriedade onde você tem a questão do agronegócio, é muito importante quando esse movimento está presente, até porque ele dá significado para a escola, ele dá significado para a Pedagogia da escola do campo e vê a importância desse espaço, coisa, por exemplo: que muitas vezes um político, um prefeito não tem essa visão de um todo, possui uma visão mais econômica, sem falar na questão do próprio agronegócio, da própria situação da agricultura comercial (Professora Tais Mendes – CEE³⁷).

A educação do campo tem representando resistência ao processo de desterritorialização³⁸, de expropriação, dos povos do campo, organizados em movimentos sociais. Para Arroyo (2012, p. 9):

³⁷ Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná - CEE

³⁸ Segundo afirmam Menezes e Cardoso (2017, p. 109-110), “a problemática da desterritorialização está vinculada ao capital que, cada vez mais, precisa de novos espaços para ampliar a sua área de atuação e consequentemente obter mais lucro”. Além disso, após o século XX, o território passa a ser visto como um resultado histórico do relacionamento da sociedade com o espaço, o qual pode ser desvendado por meio do estudo de sua gênese e desenvolvimento. A análise sincrônica de tais processos no âmbito espacial – que envolve as dimensões econômica, política e cultural da vida social – permite o resgate da história de como se conformaram os territórios existentes no mundo contemporâneo. A formação territorial é, do ponto de vista espacial, um processo acumulativo que articula os resultados de forma de sociabilidades não necessariamente contínuas e sincrônicas; as intervenções e construções anteriores aparecendo ante um novo, perfilando-se ao lado das características do meio natural, como elementos de qualificação dos diferentes espaços. Neste entendimento, o território é

Os povos do campo em tantas ações e movimentos puxam o olhar amedrontado dos donos da terra, dos donos do poder, das leis, das Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPIs), dos aparatos da coerção e repressões, dos mantenedores da ordem e dos direitos de propriedade. Um olhar de medo. Mas também, nesse gritar e lutar, terminam puxando o olhar atento dos gestores de políticas e da academia, do latifúndio, do saber, da pesquisa, da produção teórica.

A resistência dos povos do campo, abordada por Arroyo (2012), ocorre através dos movimentos sociais que lutam contra a desterritorialização e expropriação. Neste cenário, a educação do campo assume um papel vital de resistência para as comunidades, pois impulsiona mudanças significativas, por meio da organização e luta por políticas públicas de educação no campo.

Quando indagamos sobre o fechamento de escolas do campo, nossos entrevistados apresentaram um conjunto de justificativas, as quais se dão a partir da seguinte pergunta: Quando as escolas do campo são fechadas, quais justificativas são usadas pelo poder público? Dentre as justificativas apontadas está a questão financeira, a falta de informação e de organização das comunidades. De acordo com a representante do CEE/PR:

A questão financeira, com o discurso de otimizar recursos públicos, essa é a primeira questão que vem, a segunda é o número de alunos que eles alegam que o aluno ele vai para uma escola é melhor e maior, para que ocorra a socialização, para ter acesso a informação, a computadores, enfim, ou seja, eles descaracterizam toda essa estrutura da escola do campo e da necessidade de manter escola do campo dentro das suas características, sem deixar de ter uma infraestrutura boa na escola, de todas as condições. Não é porque o aluno é do campo que ele não tem que ter os mesmos direitos do aluno que vive na zona urbana; mas infelizmente o que me parece é uma questão econômica, mas também o modelo que está sendo imposto de sucateamento da escola pública como um todo. Então a escola do campo por ser mais frágil, é mais atacada, por ter um número menor de alunos, às vezes, a comunidade não é organizada, ela tem uma dificuldade muito maior na verdade de resistir em relação ao fechamento da própria escola e quando não tem alguém, professora, um diretor de escola ou até mesmo uma organização por trás que dê respaldo para que essa comunidade possa ser ouvida, normalmente acontece o fechamento das escolas (Professora Tais Mendes – Integrante do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná - CEE³⁹).

Para o professor da Universidade Estadual do Paraná do Campus de Paranavaí, as justificativas para o fechamento de escolas do campo estão sempre acompanhadas do discurso da qualidade, número muito baixo de

resultado dos processos históricos, contínuos ou não, que vão se construindo na economia e na política”.

³⁹ Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná - CEE

estudantes e contenção de gastos. Relata que, muitas vezes, as comunidades não conhecem os seus direitos e acabam concordando com o poder público e, assim, as escolas são fechadas.

As justificativas são de contenção de despesas, mas eles não dizem isso - o gestor público. Justifica, afirmando que a demanda é pouca para o campo. Então olha nós não temos como sustentar uma escola com vinte crianças; geralmente induzem as famílias em concordar que é mais vantajoso estudar na cidade e as famílias sem aquele parâmetro real do entre a escola do campo e a escola da cidade desse diferencial acabam muitas vezes sendo induzidas; a assembleia para que a comunidade decida - o vencedor é o interesse do poder público, então é muito preocupante nesse sentido. Aí eles justificam a falta de demanda de número de crianças. Os gestores acabam escondendo outros motivos que são de contenção de despesa, de diminuição de quadro de professores e assim por diante (Elias Brandão - Universidade Estadual do Paraná do Campus de Paranavaí - UNESPAR).

É recorrente a visão de que a escola do campo, comparada ao ensino da cidade, representa o atraso. Este pensamento tem o objetivo de desqualificar o ensino ministrado na escola do campo, criando no imaginário coletivo que a escola do campo não é boa, que não ensina. Para Arroyo (2012, p. 10)

Imaginários extremamente negativos. [...] Vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência.

Entretanto, o direito à educação tem sido violado aos camponeses, pois de acordo com a LDB 9394/96, o direito à educação é para todos. Apesar do aparato legal, esse direito vem sendo negado na medida em que temos a constatação do fechamento de escolas no campo. Sendo assim, elaboramos nossa questão 6, a partir da qual perguntamos: O fechamento de escolas do campo pode ser considerado uma violação de direito?

Ela é uma violação, porque a partir do momento em que a arranca a escola da comunidade obriga essas crianças a andarem quilômetros, horas, dentro de ônibus nas piores condições, com fome, tem criança que acorda de madrugada e vai para uma escola na cidade, chegam lá sofrendo todo tipo de situação, até o preconceito por serem do campo, pela forma que falam, que se coloca. Às vezes com fome, tendo que esperar até o momento do recreio, 10 horas, sem café, então é uma agressão, eu diria, uma agressão a essas crianças. Mas o que é mais assim, que o processo de alienação ela não faz perceber que o sujeito, não são sujeitos de direito que podem lutar pela escola, que podem lutar por uma educação de qualidade, e que podem ter uma escola organizada. Por exemplo, a gente vê as escolas no Paraná, localizadas no campo, são quase 600 escolas

estaduais, mais de mil escolas municipais. As escolas estaduais representam 26% do total de estudantes. É um grande número, é representativo; e mesmo assim o fechamento tem ameaçado essas escolas e não são só escolas que têm poucos estudantes, têm escolas com 50/70 estudantes que estão ameaçadas de fechamento. Então esse processo todo de arrancar as pessoas não por vontade, mas por convencimento é uma agressão sim (Maria Isabel Farias – Professora da UFPR).

A violação do direito à educação do campo está cada vez mais atual. As comunidades não têm pleno conhecimento de seus direitos de acesso, de permanência e de qualidade do ensino em todos os níveis. Sendo assim, aceitam que as crianças das comunidades andem horas e horas de ônibus até uma escola fora de sua comunidade, pois se está construindo no imaginário dessas famílias que a escola na comunidade não tem qualidade, que o ensino bom está fora. Desconstruir o imaginário de que a educação ofertada no campo tem menos qualidade é um grande desafio. Pois a falta de conhecimento da existência do direito corrobora com a violação do direito. Se não há conhecimento da existência do direito, não existe luta pela efetivação de políticas públicas. Não adianta existir uma legislação que assegure o direito, se os sujeitos de direitos não as conhecem e, portanto, não conseguem acessar. Para o Professor Elias Brandão:

Em relação à sexta questão sobre fechamento de escolas do campo, sim, pode ser considerado uma violação de direito. Todo o fechamento de escola é uma violação. É uma violação à Constituição. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, então, é inaceitável. Poderíamos dizer em situações onde o número de população de crianças que diminuíram de forma drástica que fica difícil a gente sustentar a continuidade da escola. Mesmo sabendo que só tem cinco ou oito crianças. Fica complicado, mas é uma violação do direito, porque o direito à educação é um direito constitucionalmente garantido no Brasil. Saber que os municípios não têm nenhum interesse em manter uma escola próxima das comunidades. Então, é uma situação muito triste nos governos atuais. A gente tem observado que eles, mesmo onde têm cinquenta crianças, vão pegar e levar para as cidades. Eles estão tentando fechar escolas e concentrar essas crianças em outras escolas. Estamos vendo um processo inverso ao direito de estudar, a violação (Universidade Estadual do Paraná do Campus de Paranavaí - UNESPAR).

O fechamento das escolas do campo tem se constituído como uma violação do direito à educação no lugar onde vivem os educandos, e vem sendo adotado como política na atualidade pelas redes municipais, a fim de reordenar suas redes de ensino. Ao constatarmos que existe o fechamento de escolas do campo, buscamos perceber por meio da questão 7, a partir do olhar

de nossos entrevistados, as consequências e impactos destes processos: Quais as consequências e impactos que ocorrem na vida dos estudantes quando a escola do campo é fechada?

Vários aspectos foram abordados dentre os quais elencamos: perde o vínculo com a família, fica mais dentro do transporte escolar/ônibus do que com a família e na escola, são induzidos a distanciar-se da comunidade de origem. A família vive em uma comunidade no meio rural e a criança vai estudar na cidade – os elos, vivências, cultura das realidades locais se distanciam. Há outros que não se adaptam à nova realidade escolar e abandonam os estudos, o que não é imediato, é um processo, passam a ter muitas faltas, o que vai ocasionando constantes reprovações e, não raro, humilhações. Logo, quando têm oportunidade, desistem de estudar sob o pretexto de trabalhar. As escolas que recebem os estudantes do campo não possuem, em sua grande maioria, uma proposta pedagógica de acolhimento e inserção deste estudante nesta nova realidade. Para professora Ana Hammel:

Acho que uma das questões é o deslocamento, tempo; mas além disso é também ligado ao direito dela estudar onde ela vive, e aí tem toda essa questão da influência cultural. Não que ela/estudante não precise socializar com outras pessoas, essa coisa de ir para outra escola para conhecer outros espaços, tudo isso é importante, mas o que oprime é a visão de que um espaço é melhor que o outro. Não é isso, são espaços diferentes e a pessoa tem que ter direito de escolher. Lembro que a escola do assentamento, era vista com preconceito, mas ali naquela escola se sentiam em casa, é o meu espaço. Então a gente tem que pensar, a gente tira o jovem do espaço dele, vê que o espaço dele não é mais aquele, para um espaço melhor, o que é o melhor, que a escola de lá é melhor para ele, acho que essas são consequências?

Maria Izabel Grein destaca que ocorre uma perda progressiva da identidade, valores familiares e da comunidade, ensinamentos como o valor do trabalho, tudo ocasiona a falta de vínculo e o preconceito por ser da roça. Assim como cansaço físico e mental das crianças que passam longos períodos no transporte escolar:

Olha as consequências são muito graves; na vida de uma criança talvez conscientemente a criança não perceba, mas tem impacto. Primeiro que ela sai da comunidade, dependendo se ela foi para cidade mesmo é outra vida, ela vai ficar dependendo do lugar, eu conheço muitos lugares que a criança sai, levanta a 4 horas da manhã para pegar o ônibus das 4:30 e para chegar na escola às 07:00/07:15 horas. Quando essa criança é a primeira da linha então o ônibus passa por toda a comunidade, então imagina como essa criança vai estar às 07:00h, cansada já, como que ela vai estudar que disposição ela vai ter para as aulas. Outra, a aula vai ser fora da

realidade da vida; ainda mais se for na cidade com crianças urbanas. O professor vai trabalhar, não vai lembrar que essa criança ela vem lá do campo. [...], vai trabalhar a partir da realidade da cidade, então essa criança vai ter um deslocamento da sua vivência diária para escola e é possível que essa criança ou adolescente seja impactado e essa criança se revolte, que não consiga estudar, não consiga aprender. Vai ter problemas, provavelmente de aprendizagem, de discriminação. Muita criança sofre discriminação por que vem do campo, chegar lá cheio de pó e os outros tudo bonitinho, cheiroso e ela cheia de pó, suada, com fome, coisa que os outros estão [acostumados], porque eles vieram de casa pertinho, andaram meia hora e chegaram na escola, ela andou 2 horas, 3 horas nesse ônibus. E a outra é a experiência de vida, ela tem uma experiência de vida do campo, dos animais, da terra e ela chega lá e as outras crianças tem outra experiência de vida, não que essa troca não seja importante. Mas isso tem um impacto na vida, ela deveria ser planejada e orientada, não violentada e obrigada a vivenciar essa outra vida. Para mim é violência sim e tem impacto negativo na educação desse jovem, dessa criança e quando é que ela vai aprender a lidar com as lidas do campo, se ele é um camponês tem direito. A raiz da gente é muito importante, de onde a gente vem, mesmo que amanhã eu não queira ser um agricultor, essa criança esse jovem não queira ser um agricultor, mas é importante que ele entenda de onde ele veio. Esse povo é importante, esse povo o agricultor e a profissão que a humanidade não vive sem ela. Agricultura é a única profissão em que sem essa profissão não existe vida. Precisa produzir comida, é quem produz comida. E essa criança barrada do direito de aprender essa profissão, de conhecer pelo menos essa profissão, porque ela sai de madrugada e volta as 3 horas da tarde, morta de cansada, quando chegar em casa com fome de novo ou sai as 10:00 horas da manhã e volta às 07:00/ 08:00 horas da noite para casa. Ela perde o contato com a família inclusive os pais têm dificuldades em trabalhar com esse jovem, a gente viu isto muitas vezes no campo.

Nossa 8ª e última questão reflete sobre a importância da organização coletiva para assegurar o direito à educação no e do campo no lugar onde se vive. A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é um instrumento organizativo que acolhe diversas entidades, movimentos sociais, sindicais, universidades e Ongs. A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo se fortalece na luta por políticas públicas, dada a realidade do campo no Paraná se caracterizar pela negação do direito a uma educação no e do campo, principalmente com o fechamento das escolas situadas em áreas rurais. O aumento da demanda por educação a partir da intensificação da luta pela terra e dos conflitos do campo; a experiência acumulada de educação camponesa dos movimentos sociais e organizações do campo; a construção de parcerias entre as instituições públicas, movimentos sociais e o governo federal a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); a força organizativa dos movimentos camponeses, em resumo, é relevante nesse ambiente.

A APEC se constituiu nos anos 1990, no processo de preparação da 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, dada a necessidade de os movimentos sociais e as universidades que tinham algum vínculo com o campo se articularem frente às demandas da Educação do e no campo, pois, neste momento, cada movimento fazia suas lutas se articulando de modo individual. É nos anos 2.000 com a segunda Conferência Estadual em Porto Barreiro que se passa a efetivar ações conjuntas entre os movimentos sociais, Curso de Agroecologia (Assesoar) e o curso de Pedagogia (MST). A partir de 2003 com a mudança na conjuntura estadual ocorrem lutas conjuntas contra o fechamento de escolas e em prol da criação das Escolas Itinerantes, e a necessidade de articular as experiências em Educação que as organizações e movimentos sociais vêm fazendo no estado.

Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” é, por assim dizer, a expressão da Educação do Campo no Paraná. Nos diferentes espaços, a Articulação deve mostrar quem é, o que faz e como faz a educação do campo. Neste sentido a Articulação é também um espaço de negociação entre as diversidades para que possa construir Políticas Públicas de Educação do Campo (Articulação Paranaense Por Uma Educação Do Campo, 2000, p. 49).

A APEC tem como bandeiras de luta

a) Lutamos por escola pública, gratuita e de qualidade para todos) Construção de Projetos Políticos Pedagógicos com identidade do Campo) Criar cursos de Ensino Médio e Pós Médio voltados aos interesses dos trabalhadores rurais, agricultores familiares e assentados; d) Criar cursos de formação inicial, cursos permanentes e formação continuada – formais e não formais – de professores do campo.

Denunciar: a) Nucleação das escolas do campo nas cidades num raio muito grande; Fechamento de escolas.

Reivindicações: a) Autonomia das propostas Pedagógicas (Lei de Diretrizes e Bases Educação – LDB n 9394/96); b) Garantir o Ensino Fundamental Regular para jovens e adultos em regime de alternância; c) Reconhecer o processo de educação indígena (onde, como e quando); d) Garantir uma vaga no Conselho Estadual de Educação para a Articulação Paranaense de Educação do Campo; e) Criar um departamento específico para a Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação; f) Reconhecimento das Escolas e dos Cursos de Educação do Campo pelo Conselho Estadual de Educação – Ensino Médio) Proporcionar um processo de formação de professores que garanta a diversidade do campo respaldado pelas experiências já vividas; h) Plano de Carreira Docente devido à ofensiva da terceirização (Articulação Paranaense Por Uma Educação Do Campo, 2000, p. 50-51).

Buscando investigar essa atuação coletiva realizamos a seguinte questão: Qual é o papel da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, enquanto movimento de resistência na luta contra o fechamento de escolas do Campo?

Para a dirigente estadual da APP-Sindicato, Walkíria Olegário Mazetto, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é um elo articulador em defesa da escola pública, com olhar voltado para toda a diversidade do campo, das águas e das florestas:

Acho que articulação já traz no nome o que ela já representa é um movimento que integra e articula setores, sindicatos, movimentos; quem pode ajudar nessa defesa da manutenção das escolas do campo no campo. Então ela cumpre esse papel de buscar quem possa atuar, agregar quem possa atuar e organizar as frentes que precisam de atuação. Então a APP sindicato compõe a articulação Paranaense para a educação do campo, como uma dessas entidades que está disposta a contribuir na manutenção e na defesa da escola do campo e as reuniões que a gente tem de articulação, elas nos dão essa linha sim, a gente divide as tarefas, em que frente cada uma dessas entidades vai atuar ou se todas atuarão numa determinada frente. Mas todo esse planejamento da luta, planejamento da manutenção, o pensar o que nós queremos para aquela escola também enquanto proposta pedagógica, enquanto definição, acho que ela tanto nos organiza nessa luta. Então é uma frente importante, quanto provoca as definições e as contribuições para outros espaços. Acho que a articulações tem muitos desafios ainda, que já vem se desafiando algum tempo mais com alguma dificuldade que é de ampliar para outras escolas que também estão no campo, mas que por definição seja cultural, étnica, às vezes essas comunidades não se leem como comunidades do campo, como os indígenas, aos quilombolas, faxinalenses, que estão no campo, mas fazem definição étnica ou região geográfica ou regional. Então acho que a gente tem aí um trabalho grande pela frente, porque o ataque vivenciado hoje pela escola do campo e as comunidades rurais de pequenos agricultores, isso vai ser ampliado para outras comunidades, sejam elas tradicionais. Então a gente não vê uma perspectiva no período curto recente, a partir desse momento político histórico que o Brasil vive de que esses povos terão vida mais tranquila. Vai ter que unificar as lutas para garantir que as escolas estejam próximas aos estudantes, sejam elas nas comunidades quilombolas, sejam elas um pequeno agricultor, as indígenas, os faxinalenses e outras comunidades, Ilhéus que é outra frente de luta, que tem bem forte. Então acho que a articulação acho que vai ter, ela já cumpre um pouco desse papel hoje, cumpre muito bem alguns segmentos, mas talvez seja o desafio futuro de um futuro muito próximo e muito curto, que é garantir a existência e o respeito à educação pública, gratuita e estar ali à disposição do estudante.

Ao longo da trajetória histórica da educação do campo a Articulação desenvolveu diversas ações de mobilização coletiva acerca do debate da educação do campo, assim como material de orientação com boletim

específico sobre a temática do fechamento de escolas do campo (2015), apresentando dez razões para o não fechamento da escola do campo:

Figura 6- Boletim Articulação: Fechamento criminoso de escolas

Número 1 - Julho de 2015

5

Dez razões para não fechar escolas no campo

- 1 As crianças, adolescentes, jovens e idosos do campo, têm o direito à educação no lugar onde vivem, tendo acesso aos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade.
- 2 Os povos do campo têm o direito à escola com as condições físicas e pedagógicas adequadas. Cabe aos gestores públicos garantir uma escola de qualidade.
- 3 A escola do campo valoriza a história, o jeito de viver e produzir a vida pelos trabalhadores do campo e desenvolve o ensino, partindo desta realidade e tem como referência valores como o cuidado com a terra e com a vida.
- 4 A escola do campo, estando próxima às casas dos camponeses e agricultores familiares, dá condições aos pais e mães acompanharem a educação dos seus filhos(as), participando das reuniões, assembleias e das atividades festivas, propondo e definindo o futuro da educação.
- 5 Estudar próximo da residência diminui a evasão escolar. O transporte em grandes distâncias, com estradas ruins, submete os estudantes a situações de risco.
- 6 A escola do campo, faz parte da comunidade camponesa, tornando-se um espaço de encontro das gerações.
- 7 A aprendizagem perpassa por um bom acompanhamento aos educandos(as), possibilitando trabalhar as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de todos e de cada um.
- 8 Nas escolas da cidade, os estudantes do campo perdem a referência de comunidade e identidade do campo. São inseridos numa cultura, que considera o campo lugar do atraso, sendo desmotivados pela distância e discriminação.
- 9 A superlotação nas salas de aula/escolas, compromete a aprendizagem e as relações de convivência. "Dificultar a aprendizagem é negar o direito a educação".
- 10 Por lei, mesmo as escolas do campo com poucos estudantes, são viáveis, mediante outras formas de organização como: agrupamentos por idades, por nível de conhecimento, em dias inteiros de aula e alternados.

**Fechar escola é crime,
é negar o direito de viver e estudar no campo!**

Fonte: arquivo pessoal, 2015.

Assim como neste boletim, organizaram-se os passos de orientação para impedir o fechamento de escolas do campo:

Figura 7: Orientações da Articulação: Procedimentos contra o fechamento de escolas do campo

Número 1 - Julho de 2015 7

Como impedir o fechamento de escolas no campo

Se a escola da sua comunidade receber o comunicado de fechamento de turmas, turno ou até mesmo de escola, toda a comunidade deve se reunir (pais, mães, responsáveis por estudantes, professores, alunos e lideranças), para juntos discutir essa situação. Abaixo sugerimos alguns procedimentos:



- 1 Organizar uma assembleia geral:** reunir a comunidade escolar, responsáveis pela educação (município e do estado), para uma assembleia na escola para discutir sobre esse fato. Se possível convide órgãos da imprensa, representantes de Movimentos Sociais e Universidades próximas, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo na sua região. Nesta assembleia elaborar dois documentos:
 - Documento 1:** Uma Ata com a decisão da comunidade, justificando o porquê não pode fechar a escola, todos devem assiná-la;
 - Documento 02:** Organizar um abaixo assinado, solicitando a permanência da turma, turno e escola. Todos os presentes devem assinar (estudantes, comunidade, autoridades, representantes dos Movimentos Sociais e Universidades). Se houver tempo hábil, estender a
- 2 Organizar uma comissão** com a representação dos pais, mães, educandos, lideranças e professores para encaminhar os documentos ao Ministério Público e à Secretaria Municipal de educação e/ou Núcleo Regional de Educação.
- 3 Encaminhar os documentos para o Ministério Público:** a ata e o abaixo assinado devem ser protocolados, oficializando a denúncia.
- 4 Solicitar uma reunião com a promotoria pública** e fazer a denúncia pessoalmente. **Atenção!** É importante levar uma cópia de todos os documentos, bem como, guardar uma cópia na comunidade.
- 5 Fazer reunião com vereadores, Secretaria Municipal de Educação e/ou Núcleo Regional de Educação** e apresentar os documentos (ata e abaixo assinado) solicitando revisão do encaminhamento de fechamento da escola.
- 6 Fazer a divulgação na imprensa local:** as discussões da comunidade devem ser divulgadas na imprensa local (rádio e jornal) e em outros ambientes para que se possa ter o apoio amplo da sociedade.
- 7 Encaminhar a denúncia para Articulação Paranaense por uma Educação do Campo** no e-mail: articulacaoopr@gmail.com ou disque denúncia (42) 3621-1462.

Lembramos que não é o número de educandos(as) que garante a manutenção das escolas do campo, isso depende muito mais da organização e união comunitária.

Fonte: arquivo pessoal, 2015.

A gravidade destas denúncias realizadas pelos entrevistados demonstra que a política de fechamento de escolas do campo continua atual. É necessário e urgente dar fim a essa prática sistemática de fechamento de escolas, porque: Fechar escola é crime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, refletimos sobre educação, políticas públicas, educação do campo e a escola no e do campo. Percebemos a intensa relação, ao mesmo tempo conflituosa, entre o Estado e movimentos sociais do campo, pois a escola do campo tem um papel educativo que perpassa diversas dimensões formativas. Nela reside o germe de uma nova sociedade, já que ela deseja formar um sujeito, mulher e homem emancipado. É neste território que está também a educação rural, que antes se fundamentava em uma visão de educação voltada para a conformação de um sujeito passivo e submisso, sob a ótica capitalista de formação de mão-de-obra não questionadora.

O neoliberalismo e seu desejo de lucros, para além da perspectiva de o Estado se isentar das responsabilidades com a população e sempre se voltar para a redução de seus gastos, compreende as comunidades camponesas como atraso, pois a produção de alimentos aliada à cultura camponesa está na contramão do mercado. E, nesse sentido, a escola do campo é um contraponto ao capital e ao agronegócio. Mas, ao mesmo tempo, a capital disputa a lógica do trabalho pedagógico e dos conteúdos trabalhados nas escolas que permanecem no campo ou atendem a estudantes do campo.

Buscando compreender a dinâmica da educação do campo, direito nosso dever do Estado, adentramos nos fundamentos do direito à educação, como um direito social, abordando as legislações em âmbito nacional e paranaense. Dos fundamentos históricos até a nossa contemporânea legislação, o que perpassa toda essa construção histórica é luta e resistência. As organizações e movimentos sociais têm pressionado o Estado, com o intuito de conquistar políticas públicas, assim como de fiscalizar a sua efetividade ou denunciar sua não realização. Se na atualidade temos escolas e modalidades de ensino, podemos afirmar que são resultado de árduas lutas históricas entre o Estado e a sociedade civil.

Abordando o direito à educação, entendemos que as escolas brasileiras e paranaenses têm sofrido diversos processos que as fragilizam, dentre os quais a falta de investimentos quanto à infraestrutura. Do ponto de vista pedagógico, uma falha clássica e notória está nas salas multisseriadas, onde

muitas vezes as professoras exercem a unidocência - uma única professora dá aula de todos os conteúdos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Além disso, é preciso repensar fatores como quando ocorre o fechamento de uma escola do campo e, concomitantemente, acontece a nucleação escolar, que pode ocorrer no campo - nucleação intracampo ou no território urbano. Seja qual for o local, as crianças, jovens e/ou adultos terão que se deslocar. Em ambos os formatos, a nucleação diminui o número de estabelecimentos de ensino. Entretanto, a nucleação intracampo está de acordo com a legislação e busca minimizar os impactos causados pelo distanciamento daqueles sujeitos da sua comunidade e família. O deslocamento de muitas crianças e jovens para chegar às escolas varia de 30 minutos a duas horas ou mais de duração, o que pode causar impacto no processo de ensino e aprendizagem. Eles continuam vinculados ao território camponês, diferente do que ocorre quando a nucleação é na cidade, com realidade totalmente adversa.

A partir dessas considerações, torna-se oportuno retomar mais uma vez as perguntas que foram elaboradas no princípio desta investigação.

Primeiro: Qual é a real proporção do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná, no período de 1997 a 2017? Notamos, ao realizarmos os estudos de dados estatísticos sobre o fechamento das escolas do campo no estado do Paraná entre 1997 a 2017, que a extinção das escolas é um ataque à educação do campo, pois nos anos 90 e início dos anos 2000, aconteceram avanços do ponto de vista da legislação, entretanto, foi justamente neste período que foram fechadas 70,4% das escolas do campo estado do Paraná.

As conquistas relativas à legislação de educação do campo nacional e paranaense se entrelaçam historicamente. Elas refletem o contexto político que proporcionou conquistas importantes para as populações das águas, da terra e das florestas, sempre com a presença forte e atuante dos movimentos sociais do campo. A educação é um direito de todos e dever do Estado. Entretanto, presenciemos oportuna desconsideração ao cumprimento do dever constitucional do poder público. A violação desse direito é, muitas vezes, naturalizada pelas comunidades do campo. Constata-se, com base nas pesquisas citadas, que o fechamento de escolas no campo é recorrente no estado do Paraná, assim como em outras unidades da federação.

Paradoxalmente, o aumento desse fenômeno ocorre justamente num período em que a política de educação do campo é implementada e assegurada pela legislação educacional. Além disso, com o fechamento das escolas posterga-se o direito à participação da sociedade civil, através de suas organizações e movimentos sociais, no debate e na gestão das políticas públicas educacionais, bem como no planejamento pedagógico e administrativo.

As considerações finais desta pesquisa são fruto de um processo investigativo quantitativo e qualitativo, que revelou o fechamento de escolas do campo no estado do Paraná, nas últimas duas décadas, a partir da base de dados do Inep. Vimos que as frequentes denúncias de fechamentos de escolas do campo são uma realidade. Averiguamos que de 1997 a 2017 foram fechadas 4.083 escolas localizadas em áreas rurais; e o mais alarmante é que de 1997 a 2007, foram fechados 3.625 estabelecimentos de ensino, ou seja, a década de 90 foi extremamente violenta no que toca à educação do campo. Entretanto, os dados nos revelaram que o fechamento de unidades escolares no campo é contínuo, pois entre 2007 a 2017, ocorreu a cessação de 458 unidades.

Segundo: Como o agronegócio e a distribuição de terras se relacionam com toda essa situação? Para compreender os fatores que permeiam o debate sobre o fechamento de escolas do campo, também era necessário adentrar o debate da questão agrária – injusta e desigual, que perpassa toda a história brasileira. Vivemos em um país cheio de contradições. Entretanto, com os avanços do capital, o agronegócio na atualidade é entendido como moderno, como se a própria agricultura fosse uma novidade. Esse moderno agronegócio cultiva milhões de hectares com tecnologia, mas não tem espaço para as pessoas, comunidades e escolas. Por isso, vivemos consequências desse modelo econômico, como a concentração de terra, a produção de *commodities* em grande escala, o uso da alta tecnologia, frente a necessidade de precisão e eficiência. O campo, aquele espaço das pessoas, não tem lugar nesta lógica, e é essa concepção que germina o fechamento de escolas do campo, algo que tem sido uma realidade ao longo dos 20 anos, quando foram intensificadas as diversas tecnologias agrícolas no país.

A presença de escolas do campo expressa o domínio de território, revela as disputas e contradições entre o agronegócio e os pequenos agricultores, em

específico, a agricultura camponesa. Nesse contexto, foi possível constatar que na medida em que as escolas foram fechadas, as grandes propriedades rurais aumentaram em quantidade e em extensão, ao passo que as com menos de 10 hectares foram sendo reduzidas na maioria das mesorregiões paranaenses. Nessas duas últimas décadas, o agronegócio multiplicou os ganhos por mais de mil vezes, enquanto os pequenos agricultores foram perdendo espaço em suas próprias comunidades.

E terceiro: Quais são as posições e estratégias de enfrentamento dos movimentos e grupos sociais organizados frente à política do fechamento? Em nossas entrevistas, constatamos que a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, assim como os movimentos sociais, entidades, sindicatos e universidades que a compõem, realizam a luta contra as perversidades impostas pelo sistema capitalista. A presença destes sujeitos – que denominamos vozes da resistência – é contra-hegemônica, já que eles desempenham ações de estudo, conhecimento, organização e resistência, atuam politicamente para enfrentar as políticas de Estado.

No decorrer deste trabalho foi possível constatar que o fechamento de escolas do campo não é um processo natural, mas uma consequência de interesses regidos pela lógica capitalista. O fechamento de escolas do campo revela um campo em disputa: de um lado temos os pequenos agricultores, e, de outro lado, os interesses da agricultura de negócios. O fechamento de escolas do campo expõe a política fundiária paranaense e as suas desigualdades quanto ao acesso e distribuição da terra. Quando uma escola do campo é fechada, significa que muitas famílias migraram, pois não conseguem produzir ou ter as condições materiais de existência, deixam aquele território, e junto com ele ocorre a extinção do espaço educativo, provavelmente também a ampliação da concentração de terras.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná entre os anos de 1997 a 2017, mapeando as mesorregiões e os municípios paranaenses, detectando onde esse processo ocorre com maior intensidade, a fim de averiguar se o desenvolvimento da agroindústria pode ter relação com a situação, bem como identificando possíveis estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados. Pode-se entender que nosso objetivo foi cumprido,

na medida em que analisamos cada mesorregião separadamente com relação ao fechamento de escolas, aos valores de produção agropecuária e ao desenvolvimento da questão da distribuição de terras no estado.

Conforme a análise realizada, observamos que as mesorregiões Oeste e Norte-Central obtiveram se sobressaíram na produção agropecuária. Essas regiões se destacam não apenas pelos significativos lucros obtidos, mas também por um padrão distinto na distribuição de terras. Desde 1996, a mesorregião Norte-Central apresentou a maior redução percentual em pequenas propriedades, evidenciando uma tendência contínua. Em contraste, a mesorregião Oeste aumentou o número de pequenas propriedades até 2006, tornando-se a segunda em quantidade destes imóveis rurais. Após esse período, houve uma diminuição acentuada, coincidindo com um aumento expressivo nos valores de produção, o que levou a região a ser a maior produtora, segundo os dados analisados neste estudo. No que se refere ao fechamento de escolas rurais, as quantidades mantiveram-se elevadas durante o período analisado. Na mesorregião Norte-Central, foram fechadas 458 escolas, enquanto na Oeste, o número chegou a 352. É importante notar que a mesorregião Metropolitana, apesar de ter registrado o valor mais baixo em termos de receita de produção, também teve a quantidade mais reduzida de fechamentos de escolas rurais. A região Sudeste, em comparação, apresentou resultados mais positivos quanto à manutenção de escolas rurais, em relação às demais mesorregiões.

Por fim, realizar esta pesquisa permitiu compreender, localizar e visualizar o fechamento das escolas do campo no Paraná, um estado com 399 municípios subdividido em 10 mesorregiões. Foi possível concluir que existem disputas de interesses neste território, sendo que o projeto hegemônico reproduz desigualdades e profundas contradições, enquanto os pequenos agricultores e movimentos de resistência buscam construir um território como produção de vida e alimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO - ABAG. **História, Missão, Visão e Valores**. Disponível em: <http://www.abag.com.br/institucional/historiamissaovisao>. Acesso em 17 ago. 2017.

ALMEIDA, A. C. S. A colonização do território paranaense e o dinamismo dos municípios da Frente Norte. **Revista GEOMAE**, v.7, n.1, p. 9-20, 2016.

ARROYO, M. G. Educação básica e movimentos sociais do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Os movimentos sociais reeducam a educação. *In*: ALVARENGA, M. S. et al. **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ARROYO, M. G. ; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Três ensaios sobre a democracia**. São Paulo: Cardim&Alario, 1991.

_____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORGES, V. E. **A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no Município de Almirante Tamandaré**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases para Educação Nacional, e dá outras providências. v. 2. Brasília, 1996.

_____. **Parecer nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. CBE, 2001.

_____. **Lei nº 12.960/2014, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937.**
[S.l.]: Presidência da República, 1937. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm . Acesso em:
12 dez. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946.**
[S.l.]: Presidência da República, 1946. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em:
12 dez. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRITO, R. B. Grileiro: Categoria de acusação simbólica – Reconfiguração de forças nas relações entre posseiros e grileiros no pré-golpe empresarial-militar. **Enfoques**, Rio de Janeiro, Edição Especial XIX Jornada Discente do PPGSA/UFRJ, p. 24-44, 2019.

CALAZANS, M. J. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida et al. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: INCRA, 2008.

_. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

_. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_. Reforma agrária popular e pesquisa. *In*: ALENTEJANO, P. R. R; CALDART, R. S. (orgs). **MST: universidade e pesquisa**. SP: Expressão Popular, 2014.

_. A Educação do Campo e a construção da Pedagogia Socialista. *In*: **Seminário Construção histórica da Pedagogia Socialista: Legado da Revolução Russa de 1917 e os desafios atuais**. Guararema, SP: Expressão Popular, Julho, 2017.

_. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60- 81, Jan/ Jun 2003.

CAMPOS, A. R. **Entre o rural e o urbano: política de nucleação, escolarização, relação família-escola e escola família em comunidades rurais de São João Del-Rei, MG**. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003

CORDEIRO, T. G. B. de F. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

COSTA, O. R. G. Estruturas agrárias de Curitiba-Paraná no século XIX. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**, n. 43, p. 79- 108, 1986.

DRUCIAKI V. P. Planejamento e desenvolvimento regional: Algumas notas sobre o estado do Paraná. **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**, ano 3, n. 1, maio 2013.

UM marco para o agronegócio, 2018. **Estadão**. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,um-marco-para-o-agronegocio,70002545455>. Acesso em: 15 out. 2019.

FERNANDES, B. M. A Territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil. **Reforma Agrária em dados**. 1999. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1495-4357-1-PB.PDF>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, ano 8, n. 6, 2005a.

_. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Brasília, DF : **I Encontro Nacional de pesquisa em Educação do Campo**, 2005b.

_. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para a reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Sobre a tipologia de territórios**. UNESP, 2008a.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. *In*: **Revista NERA**, año IX, n. 24, p. 73-85, out. 2008b

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. 03 mar. 2014. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>. Acesso em: 20 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. Torino: Nuova Universale Einaudi, 1975.

_____. **Escritos políticos**, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**.

Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo, 2005.

INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ - IAP. **Módulos Fiscais dos Municípios do Estado do Paraná**. 2019. Disponível em: <http://www.iap.pr.gov.br/pagina-1328.html>. Acesso em: 23 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE; SISTEMA SIDRA. **Censo Agropecuário 1995-1996**. 2019a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-1995-1996>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Censo Agropecuário 2006**. 2019b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Censo Agropecuário 2017**. 2019c. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Cidades**. s.d.. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

INCRA. **Classificação dos imóveis rurais**. 2019. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/tamanho-propriedades-rurais>. Acesso em: 23 nov. 2019.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO DE TERRAS, CARTOGRAFIA E GEOGRAFIA DO PARANÁ - ITCG. **Regularização Fundiária, Agricultura familiar e Cidadania**. (2019a). Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Cadastro de imóveis rurais**. (2019b). Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, V. de J. **Educadoras, Educadores e Estudantes das escolas itinerantes do MST-PR debatem a relação entre educação e agroecologia**. 10 maio 2016. Disponível em: <http://apecpr2011.blogspot.com/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LOMBA, L. **Secretaria da Educação admite que estuda fechar 71 escolas no Paraná**. 22 out. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/secretaria-da-educacao-admite-que-estuda-fechar-71-escolas-no-parana-27orrgs2si2rteic6kbyobzs0>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MARRAFON, A. M. de A. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP)**. 2016 . Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania e Classe Social*. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZUR, I. 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. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 2016.

MENEZES, H. J; CARDOSO, E. S. Território e territorialização: Questões conceituais para uma abordagem e leitura dos movimentos sociais. **Revista Pegada**, v. 18, n.3, p. 101-123, set./dez. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOREIRA, R. O espaço e o contraespaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, M. et al. **Território, territórios**: ensaios sobre ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MUNARIM, A. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A atualidade das idéias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

OLIVEIRA, A. U de. Barbárie e Modernidade: As Transformações no Campo e o Agronegócio no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo, ano 19, n. 21. p. 113- 156. jul/dez. 2003.

OLIVEIRA, L. L. N. A; MONTENEGRO, J. L. A; MOLINA, M. C. Panorama da educação do campo. *In*: MUNARIN, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

OSLENDER, U. Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “especialidad de resistencia”. **Scripta Nova - Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, 2002. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-115.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

PEREIRA, C. C. **A Política de Fechamento de Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba 2017.

PEREIRA, E. P. Resistência descolonial – Estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, v. 2, n. 43. 2017.

REICHENBACH, V. **O Estado, as Políticas Públicas e atuação da Articulação Paranaense na luta por uma Educação do Campo**. 2013. (Monografia). Fundação Osvaldo Cruz, 2013.

RIBEIRO, A. G. As transformações da sociedade e os recursos da natureza na região de Palmas e Guarapuava. **Bol. Geogr.**, v. 1, n. 7, p.16-79, 1989.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012, p. 295 -301.

ROOS, D. Os limites da reforma agrária brasileira e as conquistas camponesas no Paraná. **Geografia em questão**, v. 4, n. 2, 2011.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 3.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAVIANI, N. **Saber escolar e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. H. Políticas públicas, Estado e educação: notas a partir dos escritos de Gramsci. **Revista Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 5, 2016.

SCHWENDLER, S. F. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. *In*: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005, p. 31-42.

SCHWENDLER, S. F.; REICHENBACH, V. A Educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios. *In*: Silva, Paulo Vinicius; Dias, Lucimar R.; Trigo, Rosa Amália E. (Org.). **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos**. v. 2. Curitiba: Appris, 2015, p. 201-225.

SCHWENDLER, S. F. **“Rompendo o Silêncio”**: A resistência das mulheres camponesas frente a expansão da monocultura do eucalipto no Rio Grande do Sul e a criminalização das lutas sociais. *In*: TÁRREGA, M. C. V. B.; SCHWENDLER, S. F. (Org.) **Conflitos Agrários: seus sujeitos, seus direitos**. Goiás: Editora PUC, 2015, p.155-188.

_. Políticas Públicas de Educação do campo na Atualidade: avanços e contradições. In: SILVA, S. M. S. e; OLIVATTO, J. (Org.). **Uma Face da Hidra Capitalista: Críticas às políticas Educacionais para a classe trabalhadora.** Curitiba, Editora Prismas, 2017, p. 69-99.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO PARANÁ. **II Caderno Temático da Educação do Campo.** Curitiba: SEED – PR, 2010a.

_____. **Parecer CEE/CEB nº1011/10, de 06 de outubro de 2010b.** 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, 2010.

_____. **PARECER NORMATIVO Nº 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.

SEGANFREDO, K. A. **Comitê estadual da educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo do Paraná.** 2014. Tese (Doutorado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SERRA E. Conflitos rurais no Paraná: como foi que tudo começou. **Bol. geogr.**, v. 28, n. 1, p. 75-89, 2010.

_. **Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná.** 1991. Tese (Doutorado) 202 f. UNESP, Rio Claro, 1991.

SILVA, M. L. Os fundamentos do Liberalismo Clássico. **Aurora**, ano V, n. 9, dez. 2011.

SILVEIRA, L. M. A ocupação e organização espacial do território paranaense face aos recursos da natureza, **Acta Scientiarum**, v. 20, n. 1, p. 129-136, 1998.

SISTEMA NACIONAL DE CADASTRO RURAL - SNCR. Estrutura Fundiária Paraná. (2018ba). Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/regularizacao-fundiaria/estatisticas-cadastrais/estrutura_fundiaria_-_uf-pr-07-2018.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Estrutura Fundiária Paraná – Municípios.** [online] (2018b). Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SOUZA, S. M. R. de. **A emergência do discurso do agronegócio e a expansão da atividade canavieira:** estratégias discursivas para a ação do capital no campo. 2011. Tese (Doutorado) 282 f. Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2011.

START AGRO. **Por que a Globo criou a campanha “Agro é Tech, Agro é Pop”.** [online] 05 abr. 2017. Disponível em: <http://www.startagro.agr.br/por-que->

o-agronegocio-precisa-de-uma-comunicacao-moderna/. Acesso em: 23 nov. 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VENDRAMINI, C. R. Educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

ANEXO

QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Qual o seu vínculo com a escola do campo?
2. Como você vê o fechamento de escolas do campo?
3. Para você, o modelo fundiário influencia no fechamento de escolas do campo?
4. Onde tem assentamentos da Reforma Agrária ou alguma organização social ocorre algum diferencial na postura da comunidade com relação à escola do campo?
5. Quando as escolas do campo são fechadas, quais as justificativas que são usadas pelo poder público?
6. O fechamento de escolas do campo pode ser considerado uma violação de direito?
7. Quais as consequências e impactos que ocorrem na vida dos estudantes quando a escola do campo é fechada?
8. Qual é o papel da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, enquanto movimento de resistência na luta contra o fechamento de escolas do Campo?