

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE RENASCENÇA-PR: PERCURSO DE CRIANÇAS DO CAMPO À ÚNICA
ESCOLA MUNICIPAL**

ILIANE BAVARESCO GROFF

FRANCISCO BELTRÃO –PR
2018

ILIANE BAVARESCO GROFF

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE RENASCENÇA-PR: PERCURSO DE CRIANÇAS DO CAMPO À ÚNICA
ESCOLA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

FRANCISCO BELTRÃO-PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Groff, Iliane Bavaresco
O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA-PR: PERCURSO DE CRIANÇAS DO CAMPO À ÚNICA ESCOLA MUNICIPAL / Iliane Bavaresco Groff; orientador(a), Clésio Acilino Antonio, 2018.
183 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Acesso e Permanência à Educação Escolar. 2. Direito à Educação; Educação do Campo. 3. Política Educacional. 4. Nucleação. I. Antonio, Clésio Acilino. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ILIANE BARAVESCO GROFF

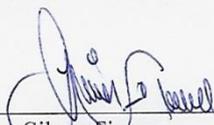
TÍTULO DO TRABALHO: O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA-PR: PERCURSO DE CRIANÇAS DO CAMPO À ÚNICA ESCOLA MUNICIPAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Clésio Acilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Gilmar Fiorese
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Maria de Lourdes Bernart
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Pato Branco (UTFPR)



Yolanda Zancanella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 26 de abril de 2018

Dedico este trabalho

Aos meus pais e a todos meus antepassados que doaram suas vidas ao cultivo da terra, ao cuidado com os animais, que lutaram pela sobrevivência no perímetro rural.

Aos momentos difíceis que passaram na esperança de dias melhores para os sujeitos do campo.

A todos meus familiares que ainda vivem no campo e dele retiram seu sustento.

Aos que direcionaram seus estudos em defesa aos direitos dos sujeitos do campo, que acreditam em uma educação emancipatória no/do Campo.

Aos movimentos populares do campo que lutam pela construção de uma sociedade mais justa.

Dedico às escolas, professores, alunos do campo e a todos que defendem o direito à Educação do Campo.

Aos corajosos que lutam por uma sociedade mais justa, aos que não se prostram frente às injustiças sociais e vão à luta.

AGRADECIMENTOS

A oportunidade de agradecer permite o reconhecimento de que nossas lutas não são individuais. Lembrar-me de todos os que estiveram ao meu lado antes de iniciar o Mestrado, de todos aqueles que durante a minha existência possibilitaram meu amadurecimento e evolução humana, torna este trabalho ainda mais valoroso.

Agradeço a oportunidade de existir, a Deus por me guiar, iluminar e amparar em toda a jornada. O alento divino me deu forças para continuar pesquisando apesar das limitações em minha formação.

Agradeço à minha mãe, Idalina Ana Bavaresco Groff, e a todas às mulheres da minha família que são guerreiras, que lutam por um futuro melhor. A força criativa que vem do feminino da família.

Agradeço ao meu pai, Armando Bavaresco Groff, pela dureza que me mostrou a realidade, pelos momentos em que se manteve ausente para que eu crescesse. A força masculina da família com suas raízes e teimosia de lutar por melhores condições no campo.

A todas as necessidades pelas que passei para conseguir estudar, as noites sem dormir, aos dias de exaustão que me impulsionaram a buscar novos conhecimentos. A necessidade não me deixou acomodar.

A meu esposo, Lucas Dias Gomes, que durante muitas noites sentiu minha ausência. Por me encorajar a lutar por meus direitos, me ensinar a dizer não e ser menos tolerável com as injustiças.

Ao meu filho, Cauã Lucca Gomes, que, muitas vezes, não recebeu colo, pois os trabalhos exigiam prazos, as leituras dedicação. Meu filho foi a alegria em dias difíceis.

À minha irmã, Luciane, que sempre me auxiliou nos momentos difíceis, estando presente em toda minha caminhada. Um presente em minha vida. Ao seu esposo, Ariones, pela força.

A meus avós, Tereza e Vitório, minha tia Vita e Loscar, minha prima Hellén que ajudaram a cuidar do meu filho para eu poder pesquisar.

Ao meu orientador, professor Dr. Clésio Acilino Antonio (UNIOESTE/Francisco Beltrão), que pacientemente me orientou, compreendeu minhas limitação e me permitiu evoluir. Me senti segura com o seu apoio e agradeço imensamente a paciência, a dedicação que teve em meus estudos. Aprendi muito com meu orientador principalmente a lutar por um mundo mais justo.

À professora Dra. Yolanda Zancanella (UNIOESTE/ Francisco Beltrão), minha orientadora inicial. Uma pessoa que tenho grande admiração e carinho. Agradeço por ter apostado em meu potencial e ter aceito meu projeto de pesquisa. Foi membro da minha banca, colaborando ainda mais para o enriquecimento de minha pesquisa.

Agradeço aos demais membros da minha banca ao professor Dr. Gilmar Fiorese (UNIOESTE/ Francisco Beltrão), à Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR/ Pato Branco), por tão relevantes apontamentos. Agradeço pelo respeito e carinho com que olharam meu trabalho. As contribuições foram de grande valia para a construção da dissertação.

Agradeço às professoras suplentes da Banca, Professoras Dra. Cecília Maria Ghedini (UNIOESTE/ Francisco Beltrão) e Dra. Iara Aquino Henn (IFPR/ Palmas), que colocaram seus nomes à disposição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIOESTE/ Francisco Beltrão), que brilhantemente me instruíram, forneceram o aporte teórico, fizeram-se refletir e construir novos conceitos. Minha maneira de ver o mundo se tornou muito mais complexa e reflexiva depois das aulas.

À Zelinda Bedenaroski Corrêa, Assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIOESTE/ Francisco Beltrão), por ser tão atenciosa, prestativa e profissional e me auxiliar no cumprimento dos prazos e entrega da documentação pertinente.

Aos colegas de turma, que durante todo processo me motivaram, permitiram discutir variados temas e dividiram angustias. Cada um à sua maneira colaborou para meu amadurecimento como pesquisadora.

Ao historiador, professor Darci Pacce, meu professor de história do Ensino Fundamental e Médio, grande pesquisador da história do município de Renascença. A história do município de Renascença é preservada por meio de seus livros e pesquisa. O professor Darci forneceu cópias de seus livros, pesquisas e materiais, os quais foram utilizados valorosamente nesta dissertação.

À ex Secretária de Educação, Ana Maria Zanini, a qual tive a conversa inicial e aceitou minha pesquisa, e à atual Secretária de Educação, Lívia Maria Buzzacaro Gutstein, que também colaborou para o bom andamento da pesquisa e permitiu o contato com documentos, com a escola. À professora Rosana Peter Paris que trabalha na área pedagógica da Secretaria de Educação, pelas informações prestadas.

À Diretora da Escola Municipal Professora Ida Kummer, Elcinei de Fátima Bortot Ruaro, à toda equipe pedagógica, professores e demais funcionários que colaboraram e aceitaram tão bem a pesquisa.

A Secretaria de Obras, Viação e Urbanismo de Renascença, na pessoa de Jairo Buzzacaro, pelas informações prestadas e materiais disponibilizados. Ao motorista Ivo Lui, que me permitiu acompanhar uma viagem no ônibus escolar.

A Secretaria de Ação Social do município de Renascença, que nos forneceu informações e documentos.

Enfim, muitos nomes não foram escritos, mas também colaboraram para construção desta dissertação. Agradeço imensamente a todos.

O Analfabeto Político

*O pior analfabeto
É o analfabeto político,
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos
políticos.*

*Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.*

*O analfabeto político
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia a política.*

*Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política
nasce a prostituta, o menor abandonado,
e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista,
pilantra, corrupto e o lacaio
das empresas nacionais e
multinacionais.*

(Bertold Brecht)

RESUMO

GROFF, Iliane Bavaresco. **O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal.** 2018. Dissertação (mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. 2018.

A Educação do Campo, apesar dos avanços constitucionais visando sua garantia e fortalecimento, ainda representa um espaço de luta e mobilização dos movimentos sociais populares e de organizações sociais do campo em prol sua manutenção e reconhecimento. São visíveis as contradições entre o que está transcrito constitucionalmente ao que tem sido praticado nacionalmente com as escolas do perímetro rural. Por meio deste estudo almejamos discutir a atuação das políticas públicas que fundamentam o direito à Educação do Campo e validam o acesso e permanência a Educação Básica no Município de Renascença/PR. Este trabalho envolve um fenômeno educativo pouco comum na Região Sudoeste do Paraná – a centralização dos alunos da Pré-escola/Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma única escola urbana, como resultado do processo de nucleação, ocorrido após o fechamento de todas as escolas rurais do campo, incentivadas pelas políticas educacionais da década de 1990. Embora Renascença seja um município agrário, não possui Educação do Campo, situação peculiar e contraditória frente à realidade existente com tantos acampamentos e assentamentos. Procuramos com esta pesquisa compreender como é garantido o direito à educação aos filhos dos trabalhadores do campo em uma única instituição de ensino e quais são as reais condições de acesso mediante o transporte escolar. Abordamos, com base em estudo bibliográfico e documental, o direito à educação a partir das políticas educacionais, visando compreender quais são as múltiplas determinações que interferem no direito à educação dos sujeitos camponeses. Buscamos conceber quais são as implicações na oferta da Educação do Campo mediante as categorias direito à igualdade e o direito à diferença e sua importância para a efetivação e manutenção das escolas do campo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida mediante estudo de caso, a partir de observações da realidade escolar, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas com a finalidade de comprovar nossas percepções de que o direito à Educação do Campo não tem sido garantido. Ao longo do texto discutimos os mecanismos das políticas educacionais que limitam o direito à educação aos sujeitos do campo. Entre os resultados, destacamos que a luta por uma Educação do Campo só é reconhecida e as instituições mantidas, frente à mobilização dos sujeitos sociais e dos movimentos sociais populares do campo; Embora exista o discurso de manutenção das escolas e documentos constitucionais de garantia a Educação do Campo, há uma forte tendência ao fechamento destas instituições dadas as práticas neoliberais e de gerenciamento de recursos. Embora o direito à igualdade seja uma importante conquista em nossa sociedade, o direito à diferença representa o reconhecimento de tudo aquilo que não é comum a todos, o fortalecimento da identidade. No decorrer de nossa pesquisa constatamos a necessidade do fortalecimento de políticas públicas que venham realmente assegurar aos sujeitos camponeses o direito à Educação do Campo.

Palavras-chave: Acesso e Permanência; Política Educacional; Direito à Educação; Educação do Campo; Nucleação.

ABSTRACT

GROFF, Iliane Bavaresco. **Access and permanence to schooling in the municipality of Renascença-PR: trajectory of rural children to the only municipal school.** 2018. Dissertation (master's degree) - Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão. 2018.

Despite the constitutional advances by improving and guaranteeing its rights, the Rural Education still represents an environment to the struggle and social movements mobilization and rural social organizations for its support and recognition. Contradictions are evident between what is written in the constitution, and what have really been practiced nationally about the rural schools. Through this research we aim to discuss the public policies performance that underpin the rights to Rural Education and support the access and permanence in Basic Education in the municipality of Renascença/PR. This project involves a rare educative phenomenal in Paraná southwest region, that it is a centralization of access to Kindergarten and Elementary School levels at the only school that is in the city, due to the result of permanently closing of countryside ones, that it was encouraged by the educational policies of the decade of 1990. Renascença is an agrarian town, but it does not have Rural Schools, what it is a peculiar and contradictory situation since there are so rural settlements and agrarian reform camps. With this research, we tried to understand how the education rights are guaranteed to the children of rural workers at the only school and what the real conditions of access by school transportation are. Under a bibliographical and documentary study, we approached the education rights based on educational policies, in order to understand what the multiple determinations that interfere with the education rights of rural people are. We seek to explain what the implications in the offer of Rural Education are, through the categories of the equal rights and the diversity rights and its importance for the implementation and support of the rural schools. The research is characterized as qualitative, it was developed through a case study, based on observations of the school reality, documentary analysis, quizzes and semi-structured interviews with the purpose of proving our perceptions that the Rural Education rights has not been guaranteed. Throughout the text we discuss the mechanisms of educational policies that limit the rights to education to the rural people. Among the results, we highlighted that the struggle for a Rural Education is only recognized and institutions are maintained, in face of the mobilization of social subjects and rural social movements. Although there is the speech of supporting schools and constitutional documents guaranteeing Rural Education, there is a strong trend to permanently close these institutions, given neoliberal practices and resource management. Although the equal rights is an important achievement in our society, the diversity rights represents the recognition of anything that is not common to all, the strengthening of identity. In the course of our research we noted the need to improve public policies that would really ensure Rural Education for rural people.

Keywords: Access and permanence; Educational policy; Education rights; Rural Education; Nucleation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola /Brasil 2015.....	36
Gráfico 2: Impacto do novo regime na educação: mínimo de gastos com educação com a regra da PEC 241 ou PEC 55/2016.....	46
Gráfico 3: Matrículas de Educação Básica por dependência administrativa/Brasil 2010-2016	48
Gráfico 4: Percentual de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com quadra de esportes e biblioteca/sala de leitura por local de funcionamento / Brasil 2016	67
Gráfico 5: Percentual de matrículas na Educação Básica por esfera administrativa localização territorial - Paraná /2013.....	71
Gráfico 6: Demanda de matrículas por Rede de Ensino – Renascença/2016.....	102
Gráfico 7: Demanda de alunos por instituição administrativa – Renascença /2016	102
Gráfico 8: Total de alunos atendidos pelo Transporte Escolar Público Municipal de Renascença /2017.....	130
Gráfico 9: Formação Superior dos Professores da Escola Municipal Professora Ida Kummer /2017.....	137
Gráfico 10: Dados referentes ao Gênero e local de residência dos profissionais da Escola Municipal Professora Ida Kummer /2017.....	137
Gráfico 11: Porcentagem de alunos por turmas atendidas na Escola Municipal Professora Ida Kummer /2016	139
Gráfico 12: Diferença em porcentagem no número de alunos matriculados na Escola Municipal Professora Ida Kummer que habitam o perímetro urbano e o perímetro rural /2017.....	139

LISTA DE IMAGENS

Mapa 1: Localização do município de Renascença no Estado do Paraná	88
Mapa 2: Divisas territoriais do Município de Renascença	89
Fotografia 1: Vista da Avenida Castelo Branco, cidade de Renascença em 1966	90
Mapa 3: Mapa rodoviário do município de Renascença com a localização aproximada dos acampamentos e assentamentos	92
Fotografia 2: Escola Isolada de Ponte do Santana /1966	95
Fotografia 3: Grupo Escolar Ney Braga /1965	96
Fotografia 4: Ginásio Cristo Rei /1965	97
Imagem 1: Nucleação das escolas rurais	121
Fotografia 5: Escola Municipal Professora Ida Kummer após recuperação física /2015	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcos legais que afirmam o Direito à educação em âmbito Nacional	37
Quadro 2: Marcos Legais da Educação do Campo 2002-2014.....	58
Quadro 3: Marcos Legais da educação do Campo no Estado do Paraná.....	71
Quadro 4: Marcos legais do Direito à educação no Município de Renascença ..	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrícula na Educação Básica por localização /Brasil 2016	65
Tabela 2: Taxa de rendimento escolar por localização /Brasil e o Estado do Paraná 2016	68
Tabela 3: Número de escolas públicas da Educação Básica localizadas no perímetro rural de 2010 a 2016.....	77
Tabela 4: População do município de Renascença de 1970 a 2010.....	90
Tabela 5: Taxa de rendimento escolar da Educação Básica no município de Renascença /2016	103
Tabela 6: Taxa de distorção idade ano/série na Educação Básica no Município de Renascença /2016	103
Tabela 7: Escolas cessadas no município com documentação de 1982 a 1998 ...	112
Tabela 8: Escolas cessadas no município com documentação do ano 2004	113
Tabela 9: Quadro demonstrativo de defasagem Idade/série 1 ^a a 4 ^a série /1998 ...	117

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APPF – Associação de Pais, Professores e Funcionários
CAES- Centro de Atendimento para Surdez
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CAE – Conselho de Alimentação Escolar
CANGO – Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFA –Centros Familiares de Formação por Alternância
CELEM – Centro Estudantil de Língua Estrangeira Moderna
CENC – Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
CGM – Códigos de Matrícula
CITLA – Clevelândia Industrial e Territorial Limitada
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEG - Companhia Nacional de Educandário gratuitos
COMERCIAL – Companhia Comercial e Agrícola Paraná LTDA
CONSED – Conselho de Secretários de Estado da Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DEDI – Departamento da Diversidade
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB — Fundo Nacional da Educação Básica

FUNDEF — Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná

GETSOP – Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná

GPS – Global Positioning System (sistema de posicionamento global)

GTI - Grupo de Trabalho Interinstitucional

IAP – Instituto Ambiental do Paraná

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

IPCA _ Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social

MASTEL – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Litoral do Paraná

MASTEN – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Norte do Paraná

MASTES – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste

MASTRECO – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Centro Oeste do Paraná

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NRE – Núcleo Regional de Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PEC _ Proposta de Emenda Constitucional

PME – Plano Municipal de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAP - Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PNTE ou PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PPA _ Plano Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROAGRO – Programa de Garantia da Atividade Agropecuária

PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

PROERD – Programa Educacional de Resistência às drogas

PROMUNICÍPIO – Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC CAMPO – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego para o campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRO-RURAL – Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural

PTE - Programa de Educação Tutorial

SAE – Sistema de Apoio ao Ensino

SAGI – Sistema de Administração e Gestão Integrada

SEED –Secretaria de Estado da Educação

SECAD - Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SESI – Serviço Social da Indústria

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

SUDE – Superintendência de Desenvolvimento Educacional

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I: O ACESSO E A PERMANÊNCIA COMO PRERROGATIVA LEGAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR	30
1.1 O acesso e a permanência e a questão do direito à educação escolar	31
1.2 O direito à educação em tempos de Neoliberalismo	39
1.3 O direito à educação frente à municipalização da educação escolar, descentralização e o gerenciamento dos recursos públicos.....	47
CAPÍTULO II: O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO/DO CAMPO	52
2.1 O acesso e a permanência como prerrogativa legal à educação escolar no campo, no Brasil	53
2.2 O acesso e a permanência como prerrogativa legal à educação escolar no campo no Estado do Paraná	70
2.3 Nucleação: medida para manter ou extinguir a Educação do Campo?	74
2.4 A educação escolar no campo como luta pela Educação do Campo.....	78
CAPÍTULO III: O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA/PR	87
3.1 Uma breve caracterização socioeconômica do município de Renascença	88
3.2 O processo histórico do acesso e permanência à educação escolar em Renascença	93
3.3 A atual situação do acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença	99
3.4 O acesso e a permanência como prerrogativa legal à educação escolar no município de Renascença	105
CAPÍTULO IV: O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA	110
4.1 Fechamento e nucleação das escolas em Renascença: o acesso e permanência à educação escolar das crianças do campo em questão	111
4.2 O acesso e a permanência à educação escolar no campo no município de Renascença	118
4.3 Acesso e permanência à educação no município de Renascença mediante a utilização do Transporte Escolar	125
4.4 O acesso e a permanência à educação escolar na Escola Municipal Professora Ida Kummer	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE	162
ANEXO	176

INTRODUÇÃO

O direito à educação, mediante o acesso e permanência à educação escolar de crianças do campo¹, no município de Renascença – PR, está intimamente relacionado com a construção de minha identidade. Sou filha de pequenos agricultores residentes no perímetro rural de Renascença, Comunidade XV de Novembro, local que permaneci até os dezoito anos. A primeira instituição de ensino que frequentei foi uma escola rural multisseriada, unidocentes denominada Escola Rural Municipal Generoso Marques, na Linha Alto Alegre, local que frequentei até a terceira série. No ano de 1989, essa escola foi fechada devido à diminuição do número de alunos.

Com o fechamento da Escola Rural Municipal Generoso Marques houve o primeiro sentimento de perda, pois não entendia o motivo da “morte da escola”, porque para nós era isso que representava. Durante as férias conversávamos entre amigos e todos tinham a mesma impressão de que algo havia sido roubado.

No ano seguinte (1990) fui matriculada em outra escola rural multisseriada e unidocente, denominada Escola Rural Municipal Caetano Munhoz da Rocha, na Comunidade XV de Novembro, que ficava a três quilômetros de minha casa. Foi um processo doloroso, pois me senti “sem chão”. Aos poucos fui me acostumando e me familiarizando com a nova realidade. Essa escola se manteve em atividade por mais três ou quatro anos. Posteriormente, foi doada para comunidade XV de Novembro, sendo utilizada em cultos religiosos. Atualmente (2017), pela precariedade da sala, o prédio da antiga escola foi demolido.

Nas duas comunidades em que estudei até a quarta série, hoje são propriedades de poucos moradores que cultivam a terra com práticas de monocultura e se dedicam à criação de gado leiteiro, suinocultura, avicultura e piscicultura. A primeira delas, Linha Alto Alegre, não possui mais comunidade, na segunda, XV de Novembro, o que mantém esta comunidade unida é a Igreja e as festividades religiosas de São Cristóvão, pois a maioria das terras foram vendidas para granjeiros que residem no perímetro urbano.

A diminuição dos habitantes do perímetro rural do município, com exceção dos assentamentos e acampamentos, resultou da expansão do capitalismo no campo. Com a

¹ É direito de todas as crianças residentes nas áreas rurais do país ser consideradas na sua diversidade populacional – filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas, dentre outros [...] (BRASILIA/GTI, 2014, p.04).

modernização da agricultura correu à venda das propriedades de pequenos agricultores para granjeiros, praticantes da monocultura e do plantio direto. Também sucedeu à ausência de políticas públicas e de incentivo aos pequenos proprietários de terra, que viviam em situações de grande restrição econômica. A falta de perspectivas no meio rural culminou com a expulsão de famílias e, principalmente, dos jovens do campo, que foram em busca de novas oportunidades. A mecanização do trabalho agrícola, a utilização de agrotóxicos, o agronegócio também contribuíram para esse processo, iniciando novas formas de organização do trabalho no campo.

A expulsão dos sujeitos campesinos², do perímetro rural, ocorreu em todas as comunidades do município. No entanto, nos últimos vinte anos, houve a intensificação das ações dos movimentos sociais populares do campo, fomentada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em prol a Reforma Agrária, com a ocupação de terras de antigas serrarias, fazendas e áreas pertencentes ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Atualmente, o município possui oito assentamentos e nove acampamentos, fenômeno que pode ser considerado como o retorno do homem ao campo.

Quarenta e duas escolas rurais do município de Renascença foram fechadas devido a múltiplas determinações, dentre as quais: a municipalização, descentralização de recursos, o processo de nucleação e incentivo ao transporte escolar, a atuação das forças políticas administrativas do município contrárias à manutenção de Escolas do Campo, diminuição dos sujeitos campesinos em algumas regiões e precariedade das escolas rurais multisseriadas e unidocentes.

Além destes fatores, as políticas de fundo, criadas em 1998, para o financiamento da Educação Básica Nacional, instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF³), que, posteriormente, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os dois modelos foram organizados para promover a redistribuição de recursos, com repasse de valores aos Estados e Municípios com base no cálculo de gasto aluno-ano ou custo-aluno.

² Sujeito campesino: povo que vive no campo. Sujeitos que faz parte das relações sociais que compõem a vida do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum. São pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (CALDART, 2012, p.27).

³ FUNDEF vigorou até o ano de 2006, a partir de 2007 foi substituído pelo FUNDEB com vigência prevista até 2020.

O repasse de recursos estando associado ao número de alunos da escola, impactou na forma de organização das instituições estaduais e municipais, que tiveram de se adequar ao novo modelo de gerenciamento de recursos. Houve o incentivo à nucleação e ao fechamento de instituições, principalmente, as Escolas do Campo. Mesmo não estando posto nos documentos oficiais a cessação de escolas, a lógica da administração financeira tenciona a administração pública a nuclear alunos em uma única instituição como forma de obter mais recursos e ter menos gastos, pois a redistribuição de recursos não atende as especificidades de cada instituição.

Assim ocorreu no município de Renascença-PR que nucleou todas as escolas no perímetro urbano. Ao todo são quatro instituições que possuem dependências próprias, sendo de responsabilidade do município: um CEMEI e uma escola municipal que atende a Pré-escola e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sob responsabilidade do Estado há o Colégio Estadual com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e uma Escola de Educação Especial (APAE).

O título de nossa pesquisa é - O acesso e a permanência à educação Escolar no Município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal. A escolha do enunciado foi realizada após muitas discussões e busca por um texto que melhor exemplificasse nossa pesquisa. Além do acesso e permanência trouxemos a questão do percurso como forma de expressar a movimentação que ocorre das crianças do campo até o perímetro urbano, também o percurso histórico que culminou com a extinção de todas as escolas rurais.

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado - Área de concentração: Educação – Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, sob a orientação do professor Dr. Clésio Acilino Antonio.

Por meio deste estudo almejamos discutir a atuação das políticas públicas que, contraditoriamente, fundamentam o direito à Educação do Campo⁴ e validam o acesso e a permanência à Educação Básica no município de Renascença-PR. Há a necessidade de estudarmos o problema e as contradições entre o legislado e o efetivamente praticado na única escola municipal⁵ do referido município. Desejamos compreender quais são os percursos e as múltiplas determinações que interferem no direito à educação dos povos

⁴ Educação do Campo como um direito: “[...] uma política de educação que se preocupe também com o sujeito de educar, quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos” (CALDART, 2012, p.27). A autora acrescenta que: “[...] trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo [...]”.

⁵ A escola municipal atende alunos da Pré-escola aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

campesinos, em uma realidade que não possui escolas do campo, de um município considerado rural, cuja realidade concreta apresenta inúmeros assentamentos e acampamentos.

Frente à realidade expostas de um município, basicamente agrário, sem escolas no/do campo⁶, torna-se pertinente compreender as condições de acesso e permanência dos estudantes do campo em uma única escola urbana e suas implicações frente ao direito à educação.

Nosso estudo torna-se pertinente devido à escassez de pesquisas referentes à unificação e nucleação da educação escolar em um município basicamente rural. Em nome do direito à igualdade ao acesso à educação escolar, em que todos estudam na mesma escola, concretizou-se uma realidade educacional em que o direito à diferença não se faz presente, principalmente para os alunos pertencentes ao perímetro rural. Ou seja, existe o direito à educação escolar, mas somente no perímetro urbano.

O fenômeno educativo a ser investigado está em movimento entre o passado, presente e o futuro. É preciso compreender a totalidade do processo de centralização da educação no município de Renascença, para desvelar as contradições que culminam na existência dessa realidade educacional que cessou todas as escolas do campo. A esse respeito, Vendramini (2008), apoiada no materialismo histórico dialético, salienta:

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. [...] Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto, em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade (4-5).

Buscamos a compreensão da realidade concreta, defendida por Marx, em que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978, p. 116). Precisamos, pois, compreender as múltiplas determinações da oferta da educação escolar no município de Renascença, percebendo que este contexto embora particular faz parte do todo, e é construído historicamente por múltiplas ação e determinações que concretizaram a realidade existente. Da mesma maneira, precisamos compreender as determinações maiores do direito à educação para, assim, entender o fenômeno em sua singularidade neste município.

⁶ Caldart (2002, p. 26) defende que a Educação deve ser no e do campo “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humana e sociais.”

O fenômeno singular, do direito à educação no município de Renascença, faz parte de um conjunto de determinações maiores, que, embora correspondente a uma realidade específica, soma-se ao contexto geral em que a educação nacional se desenvolve. Neste sentido, compreender esse objeto concreto significa ter a síntese de múltiplas determinações (MARX, 1978), as quais não estão atreladas apenas à realidade local, mas a uma esfera muito maior.

A realidade perante suas formas de concretização são estabelecidas historicamente. O saber histórico permite a compreensão dos fenômenos culturais, econômicos, políticos, religiosos e sociais produzidos ao longo do tempo. Marx (1978) percebe a história como um processo de desenvolvimento, capaz de explicar a origem ou a gênese da realidade concreta. Essa construção humana possibilita entender como e porque a sociedade se desenvolveu organizando determinados padrões existenciais e as relações de domínio e subordinação entre as classes sociais.

Esta pesquisa, por ser de abordagem qualitativa, exigirá o rigor na investigação, pois envolve um contexto amplo de uma escola municipal específica. Bogdam e Biklen (1994) destacam que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre, sendo assim, interessa-nos compreender o processo educativo desta realidade e seus significados. Os mesmos autores destacam que é fundamental saber como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, para isso torna-se pertinente questionar continuamente os sujeitos da investigação.

No campo da pesquisa qualitativa, a modalidade escolhida é o Estudo de Caso, pois “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p 37). A realidade a ser investigada possui características universais que é a oferta da educação pública municipal às crianças da Pré-escola ao 5º Ano, e possui características particulares referentes ao acesso e permanência em que todos os alunos, do campo e da cidade, estudam em uma única escola municipal, dado o fechamento de todas as escolas do campo. Por isso, “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE, 1986, p. 17).

Para o desenvolvimento do estudo de caso, analisamos a realidade existente, visando compreender a dinâmica da instituição, suas especificidades, sua essência, as contradições e reações perante o acesso e a permanência de muitos alunos do campo em uma única instituição urbana. Por meio da análise documental, buscamos informações sobre as determinações que interferem no direito à educação dos alunos do campo,

visando obter informações contextualizadas que permitam comprovar todas as afirmações realizadas nesta pesquisa. Vergara (1998) destaca que:

Investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, vídeo – tape, informações em disquete, diários, cartas pessoais e outros (p.46).

Procuramos desenvolver a análise do conteúdo dos documentos estudados⁷, do qual tal análise depende de um método empírico, que por meio de diferentes instrumentos, apuram múltiplos discursos e documentos, possibilitando “[...] à descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, sem, por isso, deixar de ser uma análise de significados” (LEMOS, 2013, p. 2). A autora ainda enfatiza que a descrição objetiva de algumas palavras, sua constante utilização, sugere a intencionalidade ou a focalização para um determinado tema, assunto ou prioridade.

Como transcrito, para a análise documental torna-se necessária a investigação de diferentes fontes que determinaram as condições de acesso e permanência à educação escolar dos alunos do campo no município. Muitos documentos estão em arquivos no Departamento Municipal de Educação de Renascença, sendo estes: atas de reuniões, atas de assembleias, Decretos, Leis Municipais, publicações em jornais, relatórios, estatísticas, Plano Municipal de Educação, rota do transporte escolar e sua organização, senso escolar. Algumas produções bibliográficas referentes ao assunto no município foram estudadas, como: monografias referentes à história da educação do município e livros sobre o município. Analisamos o Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar e documentos históricos sobre a Escola Municipal Professora Ida Kummer.

A análise documental foi iniciada no segundo semestre de 2016, tendo continuidade durante todo o ano de 2017, e neste processo exaustivo, não descartamos as possibilidades que surgiram para enriquecer nosso trabalho. Primeiramente, fomos ao Departamento Municipal de Educação, conversamos com a Chefe do departamento sobre nossa intenção de pesquisa. Nosso trabalho foi aceito e visto como uma possibilidade de fortalecer a educação local. No mesmo ano realizamos observações do espaço escolar, conversamos com a direção da Escola Municipal Professora Ida

⁷ Estes documento referem-se a todas as leis municipais que tratam sobre o direito à educação, tais como: atas, decretos, relatórios, planos municipais, entre outros.

Kummer e começamos a colher materiais para nossa pesquisa. Além da escola e do Departamento de Educação buscamos fontes junto a Secretaria de obras, viação e urbanismo, Secretaria de Assistência Social, Sindicato dos trabalhadores Rurais, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e na secretaria paroquial da Igreja Matriz de Renascença. Pesquisamos na internet notícias, dados, informações referentes ao município.

Além da análise documental realizamos a pesquisa bibliográfica com autores e obras que forneceram o aporte teórico e científico para nossas discussões. Destacamos quanto ao direito à educação: Bobbio (2004), Pompeu (2005), Algebaile (2009), Hotz (2008), Gramsci (1991, 2004), Torres Santomé (2003), Marx (1978, 2008), Pereira (2015), Viana (2015) e tantos outros autores que trabalham na perspectiva dos autores citados. O direito à Educação do Campo e o processo de nucleação está fundamentada em: Antonio (2013), Hage (2011, 2016), Cury (2002), Gonh (2011), Machado (2016), Caldart (2002, 2004, 2008 E 2012), Arroyo (2004, 2008), Pellin (2017), Peretti (2017), Molina (2012), Vasconcelos (1993), e autores que trabalham em consonância com nosso debate. O processo histórico do município de Renascença contou com Pacce (1991) e Valdameri (1998) e sobre a nucleação das escolas de Renascença Araujo (2007).

Para melhor compreensão dos diferentes significados da realidade educacional pesquisada e buscando respostas às problemáticas de nossa pesquisa, organizamos entrevistas semiestruturadas. Para Martins (2008, p. 27), a entrevista refere-se a uma técnica de pesquisa com o objetivo de coletar dados visando “[...] entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.” Também a entrevista “[...] ou questionário são instrumentos para conseguir respostas que o pesquisador não conseguiria com outros instrumentos” (GOLDENBERG, 2004, p. 90).

Gil (2008, p. 109) conceitua a entrevista como “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Foi o que realizamos, estruturamos a entrevista com o objetivo de dialogarmos com os sujeitos que fazem parte da realidade educacional, buscando colher informações pertinentes ao nosso trabalho. Deste modo, organizamos entrevistas semiestruturadas destinadas a: dois professores, sendo um que atuou nas escolas rurais; dois chefes do Departamento

de Educação, o atual e o que atuou no processo de nucleação; dois diretores, duas pessoas da equipe pedagógica e dois auxiliares de serviços gerais. As questões estiveram relacionadas ao acesso e à permanência dos alunos do campo à escola e ao direito à educação.

Precisamos saber o que dizem e pensam os sujeitos que historicamente participaram do processo e que hoje vivenciam uma outra realidade sem escola do campo. O que pensam os sujeitos que não participaram do processo? O discurso realmente contradiz a prática?

Todas as entrevistas foram marcadas previamente, em dias alternados, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Antes do processo ocorrer, explicamos nossa intenção de pesquisa e nos comprometemos com o sigilo da identidade dos participantes, pois nosso objetivo não é o de analisar a ação isolada dos sujeitos entrevistados e suas opiniões, mas, sim, estudarmos o fenômeno como um todo, confirmando ou não nossas hipóteses. Entregamos para cada participante um termo de ciência do responsável pelo campo de estudo, sendo que uma via ficou com o entrevistado. As entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente. Os sujeitos foram classificados como: Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4, Sujeito 5, Sujeito 6, Sujeito 7, Sujeito 8, Sujeito 9 e Sujeito 10.

Durante o processo não tivemos dificuldades com os sujeitos de nossa pesquisa, todos se mostraram dispostos a colaborar e repassar o que vivenciaram ou observam atualmente (2017). Os relatos foram fundamentais para compreendermos o fenômeno da nucleação.

Com a finalidade de se obter dados mais específicos sobre a instituição e seus profissionais, foi aplicado um questionário fechado, no ano de 2017, aos profissionais da Escola Municipal Professora Ida Kummer, totalizando a participação voluntária de 48 (quarenta e oito) trabalhadores em educação: 32 (trinta e dois) professores, destes, sete professores são regentes de duas turmas; doze auxiliares de serviços gerais; uma diretora; duas pedagogas e um secretário. O questionário foi formulado com 14 (catorze) questões fechadas referentes à formação, à vida profissional na instituição, dados sobre a turma de docência, atuação nas escolas do campo, número de alunos do perímetro rural e urbano. As informações prestadas foram utilizadas unicamente com vista aos objetivos de nossa pesquisa, sem denominações específicas dos sujeitos participantes.

A observação da realidade foi de fundamental importância para realização de nosso estudo. Para Marconi e Lakatos (2011, p. 275), a observação consiste em coletar dados “[...] para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Por meio dela, tornou-se possível perceber como a instituição municipal se organiza, quais foram os avanços, quais são as limitações em possuir um único núcleo escolar. Observamos também o trajeto de ônibus escolar com vistas a conhecer a realidade das comunidades, os alunos, as condições da estrada, tempo de estadia dos alunos no ônibus.

Nosso acompanhamento da viagem foi no segundo semestre de 2017, em que efetuamos uma rota do transporte escolar que passava pelos principais assentamentos e acampamentos do município, trazendo o total de sessenta alunos matriculados no CMEI, Escola Municipal, Colégio Estadual e APAE. Iniciamos (motorista e eu) o trajeto no perímetro urbano às 10:50 h. O embarque do primeiro aluno no perímetro rural foi às 11:15 h e seu desembarque na escola municipal às 13:06 h, perfazendo o total de quase duas horas de viagem para chegar até a escola. Na viagem, passamos pelo Assentamento Novo Horizonte, Acampamento Nova Geração, Acampamento Capinzal, Linha Planalto, Linha Esperança, Assentamento Karl Marx I, Karl Marx II, Linha XV de Novembro.

A partir desses vários procedimentos de levantamentos de dados da pesquisa, foi possível o desenvolvimento da análise e interpretação dos dados, os quais são definidos por Andrade (2010, p. 139), da seguinte forma:

A análise e interpretação constituem dois processos distintos, mas interrelacionados. Esses processos variam significativamente, de acordo com o tipo de pesquisa. Inicia-se a análise pela apresentação e descrição dos dados coletados. Através da análise procura-se verificar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores; os limites da validade dessas relações; buscam-se, também, esclarecimentos sobre a origem das relações. A interpretação procura um sentido mais amplo nas respostas, estabelecendo uma rede de ligações entre os resultados da pesquisa, que são cotejados com outros conhecimentos anteriormente adquiridos.

Nosso estudo está organizado em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo trata do direito à educação mediante as condições de acesso e permanência, discutindo as múltiplas determinações que consagraram a expansão da Educação Básica no Brasil, as leis Nacionais e Estaduais que asseguram o direito à educação, as forças

antagônicas que determinam este direito no sistema capitalista, com a política educacional de cunho neoliberal, a atuação de mecanismos internacionais e a intervenção de empresas privadas na educação nacional. Discutimos também o direito à educação frente à municipalização da educação escolar, descentralização e o gerenciamento dos recursos públicos. Trabalhamos com alguns marcos legais que afirmam o direito à educação em âmbito nacional como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, Plano Plurianual 2016 -2019 e em contraposição a todas essas leis a PEC nº 55.

No segundo, trazemos questões referentes ao acesso e permanência à educação escolar no campo, evidenciando os marcos legais que regulamentam esta modalidade de educação, seus avanços e limitações e a Educação do Campo como espaço de luta pela efetivação do direito à educação dos povos camponeses. Abordamos questões referentes ao direito à igualdade e ao direito à diferença, aos objetivos da luta dos Movimentos sociais populares por uma Educação do Campo, aos marcos legais que afirmam o direito à Educação do Campo: Resolução nº 01/2002, Resolução nº 02/2008, Resolução 04/2010, Decreto 7352/2010 e Lei 12.960/2014. Discutimos os principais pontos referentes às especificidades e peculiaridades da educação destinada aos sujeitos camponeses. Falamos sobre o acesso e permanência como prerrogativa legal no Estado do Paraná, seus principais marcos legais e contradições.

Abordamos também sobre o processo de nucleação e seus impactos para as escolas do campo e, por fim, elencamos a educação escolar no campo como luta pela Educação no/do Campo; tratamos sobre os principais aspectos das políticas públicas que impossibilitam os sujeitos do campo a terem o direito à educação no espaço onde vivem.

No terceiro capítulo, discutimos o acesso à educação escolar no município de Renascença. Trabalhamos com o resgate histórico da educação, visando compreender as condições da educação escolar neste município. Posteriormente, estudamos a dinâmica e organização das instituições de ensino presentes no momento (2017), os marcos legais do direito à educação na esfera municipal e a efetivação do atendimento aos alunos do campo no perímetro urbano. A história do fechamento e a nucleação das escolas rurais em Renascença ocorreu mediante as políticas de incentivo à nucleação, ocorrida principalmente, na década de 1990. Escrevemos sobre o acesso e permanência à educação escolar com fechamento de todas as escolas depois do período de 1998.

Enfocamos, neste capítulo, os marcos legais do Direito à educação no município e suas divergências com a prática estabelecida.

O quarto capítulo contempla o acesso e permanência à educação escolar de crianças do campo no município de Renascença, por meio do estudo do contexto escolar específico da Escola Municipal Professora Ida Kummer. Buscamos enriquecer o conhecimento sobre a realidade instaurada para identificar as implicações do processo de nucleação, as condições atuais que permitem aos alunos do campo o acesso e permanência à escola urbana, enfatizando as questões que interferem no direito à educação, nesta realidade. Identificamos as principais características da escola municipal, dando ênfase aos alunos que frequentam este espaço, suas origens, identidade, as formas que a escola se organiza para receber e trabalhar com as crianças do campo. Nesse processo, estudamos as possibilidades de acesso e permanência à educação escolar no campo e as questões do transporte escolar.

Por fim, nas considerações finais, construímos nossas conclusões sobre os resultados da pesquisa, procurando representar como a análise e a interpretação da realidade educacional investigada promoveu a reflexão das múltiplas determinações presentes nas políticas educacionais que envolvem o direito à educação dos sujeitos do campo.

I - O ACESSO E A PERMANÊNCIA COMO PRERROGATIVA LEGAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR

A expansão da educação escolar, o acesso e permanência da criança à escola, são temas atuais, isso porque, o direito à educação não vem sendo consolidado. Existe a necessidade constante de proteção do que foi construído por meio do dever do Estado em promover essa oferta, ou seja, um direito só pode ser materializado com a ação e efetivação do dever.

A questão do “dever”, quanto ao direito à educação, não se resume à ideologia do dever da família em levar seus filhos à escola. Ao contrário, a família tem o direito à educação. O dever é muito mais amplo, envolve a aplicação de políticas sociais que venham a garantir o que está determinado na Constituição e, para além dela. Isso porque é preciso extrapolar a lei, ir à frente dos padrões existentes, garantindo muito mais que uma Educação Básica.

Nessa esfera, discutiremos o direito à educação como política pública que, embora os avanços na expansão, nas modalidades, na ampliação da idade obrigatória, ainda apresenta muitas contradições e limitação em sua oferta.

Este capítulo foi organizado em três momentos fundamentais. Na parte inicial, dialogamos com os principais autores que discutem o acesso e permanência e a questão do direito à educação. Abordamos os marcos legais do direito à educação no Brasil, tendo por base documentos nacionais e internacionais que enfocam o tema. Abordamos também a materialidade da educação pública e suas particularidades quanto ao acesso e permanência frente as atuais políticas de representantes que governam o Estado.

No segundo momento destacamos a expansão da Educação Básica no Brasil, principalmente, dos anos de 1990, mediante as novas formas de controle social pelo liberalismo econômico, neoliberalismo internacional, a reorganização do sistema de ensino público e as formas de descentralização e gerenciamento da educação.

O processo de municipalização, descentralização e o gerenciamento de recursos fazem parte do terceiro momento. Enfocamos a intervenção do setor privado mediante a comercialização de materiais e serviços ao setor público sob o discurso de eficácia e eficiência.

1.1 O acesso e a permanência e a questão do direito à educação escolar

O direito à educação escolar está relacionado às questões do acesso e permanência e a apropriação dos conhecimentos. Dentro deste enfoque, organizamos este momento com discussões referentes aos múltiplos fatores que interferem no desenvolvimento e no direito à Educação Básica. Estudaremos as principais leis que asseguram o direito à educação em nosso país, observando a congruência e a contradição entre elas, bem como a materialização nas escolas públicas.

Compreender a construção do direito à educação escolar é saber que todo e qualquer direito advém da luta histórica gerada pelas relações entre os homens, conflitos ideológicos entre dominantes e dominados, favorecidos e desfavorecidos, dirigentes e subordinados, burguês e proletariado, classe dominante e classe trabalhadora, entre tantas outras hierarquias. Bobbio (2004, p.5) escreve que:

[...] os direitos dos homens, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

O mesmo autor enfatiza que o grande problema que envolve o direito dos homens, não está em fundamentá-lo, mas, sim, em protegê-lo (BOBBIO, 2004). E, assim, ocorre com o direito à educação, em que sua fundamentação é clara e objetiva, não há contestação sobre a importância social da escola pública enquanto direito proclamado; nossa discussão é sobre a proteção desse direito, que constantemente é violado por decisões legislativas e administrativas tomadas por representantes políticos que governam o Estado, em nome de uma elite conservadora. Há uma discrepância entre os objetivos proclamados e os objetivos reais nas políticas educacionais.

A lei é um instrumento de luta. Bobbio (2004, p.8) escreve que “não há direito sem obrigações; e não há nenhum direito nem obrigação sem uma norma de conduta. [...]”. Isso porque, em nosso sistema social, o direito à educação precisa estar sacramentado em leis de proteção, exigindo do Estado, por meio das políticas públicas e da legislação, o desenvolvimento de ações concretas que garantam à expansão, o acesso e a permanência à educação.

Um olhar crítico sobre a realidade mostra que, como já havia sugerido Bobbio (2004, p.25) “[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político.” O que significa, que a fundamentação dos direitos

educacionais, sua relevância social estão claros e não há contestação sobre sua importância, o que está em jogo é o interesse político em efetivá-lo, ou seja, os objetivos reais, em outras palavras “[...] qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p. 25).

Pompeu (2005, p.21) destaca que “o direito à educação é amparado por lei, e seu não cumprimento pode levar ao inquérito civil, ação civil pública e outras sanções judiciais”. A autora comenta que os direitos sociais são fundamentais para a qualidade de vida do homem em sociedade. Considera-se direitos primordiais o “[...] direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados” (POMPEU, 2005, p. 16). São direitos primordiais por caracterizarem o mínimo que todo o ser humano precisa para viver com dignidade. Para Andrade (2012, p. 372), “[...] respeitar a dignidade é respeitar os direitos fundamentais. Falando legalmente, não há dignidade humana se não há trabalho, se não há moradia, se não há educação”. A autora defende a educação escolar, em que um Estado que prima pela dignidade humana produz ambientes em que as potencialidades humanas são desenvolvidas em sua amplitude.

Quanto ao direito à educação, embora sua importância, necessidade e direito; existem ações contraditórias que interferem neste direito tão fundamental. Saviani defende que “a política educacional [...] é uma modalidade de política social” (SAVIANI, 2011, p.206) e complementa que “[...] a política social ⁸é uma expressão típica da sociedade capitalista, que produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 211). Ou seja, o sistema capitalista, gerador das desigualdades sociais pela força da manipulação entre as classes sociais, tenta amenizar os problemas gerados pela má distribuição da economia incentivando ações de caráter compensatório. As políticas sociais tendem a desenvolver ações pontuais e emergenciais que mantêm o modelo de sociedade existente.

Para Moretti (2016, p.244), o direito à educação, no Brasil, não ocorre da mesma forma para todos, o que é um desafio a ser superado. Existem grupos que historicamente foram excluídos e discriminados pelo modelo do sistema de ensino, como é o caso dos negros e indígenas que foram submetidos à cultura europeia, os povos do campo condenados à exclusão ou acesso a uma educação inepta, os filhos dos operários condenados em grandes centros e periferias. Três questões ainda precisam ser

⁸ Embora as contradições existentes as políticas sociais são fundamentais para garantir o direito à educação.

superadas quanto ao direito à educação: o acesso, permanência e a apropriação de conhecimentos ou sucesso escolar.

De acordo com Hotz (2008, p.96), em uma sociedade capitalista, o Estado exerce importante “[...] papel na reprodução do modo de produção, agenciando suas políticas econômicas e sociais no rumo da acumulação do capital, inclusive com a implementação de políticas sociais [...]”, essas políticas visam amenizar ou remendar os efeitos desastrosos da exploração e acumulação do sistema capitalista. Embora as problemáticas apontadas, destacamos que o Estado pode também servir aos interesses dos trabalhadores, diminuindo as desigualdades sociais.

Historicamente o controle das políticas públicas, no Brasil, fomentaram ações “[...] de violência e exclusão dos estratos mais pobres, condensando estes ao analfabetismo, à fome aguda, à fome crônica e ao abandono de modo geral” (REZENDE, 2005, p. 25). As oportunidades de emancipação e participação política foram e ainda são negadas aos que mais necessitam dela. Os detentores do poder, principalmente os que conduzem as políticas públicas e ditam as regras, aperfeiçoaram, ao longo do tempo, pensamentos ideológicos mantenedores das diferenças sociais e da opressão, ou seja, “abriu-se caminho para a naturalização de todas as práticas violentas e excludentes” (REZENDE, 2005, p. 29).

Nesta perspectiva, o estudo da educação, no Brasil, sua forma de organização e materialização, exigem a compreensão conceitual do fenômeno educativo de forma ampla, contextualizada em um conjunto de ações que envolvem o tempo, a história, as intencionalidades das ações humanas, as relações de trabalho e poder. Por exemplo, o conceito escola vai muito além do que uma simples definição. Algebaile (2009, p.41) destaca que a escola é “[...] uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional”. Assim, a materialidade da escola pode explicar as questões que envolvem a não materialidade, em que o direito à educação é percebido de forma minuciosa, com a observação de longe e de perto dos fatores que determinam a organização da educação pública.

As políticas públicas de melhorias da Educação Nacional são desenvolvidas à duras penas para as classes menos favorecidas e evidencia-se uma estreita relação entre o que poderia causar impacto, ao que verdadeiramente ocorre. É como descreve Algebaile (2009) sobre a típica “educação à brasileira”, em que, por falta de apoio governamental, a escola pública, principalmente dos mais pobres, “vai dando seu

jeitinho” para tentar amenizar os problemas sociais que interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

As condições de acesso⁹ à educação dependem da materialização da estrutura física, dos recursos humanos, da aplicação de verbas e da organização do sistema político administrativo. Esses fatores determinam as circunstâncias que os serviços públicos serão prestados, quais indivíduos terão direito, quais locais serão privilegiados, em que estruturas físicas será concebido o direito à educação. O acesso envolve muito mais que o ambiente escolar, pois está relacionado ao estado socioeconômico e cultural, bem como a organização da estrutura política. Sobre o acesso à educação, Peretti (2017) define que:

Acesso é definido como a liberdade e a capacidade de obter alguma coisa, ou dela fazer uso. Noutra concepção, o acesso está relacionado às dificuldades e às facilidades em obter algo desejado, estando, portanto, intrinsecamente ligado às características da oferta e da disponibilidade de recursos. A garantia de acesso pressupõe a remoção de obstáculos físicos, financeiros e outros para a utilização dos serviços disponíveis[...]. Nesta acepção está embutida uma subdimensão inerente ao acesso, que se refere à ideia de tempo oportuno (*timeliness*) (p.51).

Atrelado ao acesso, a permanência representa um grande desafio principalmente em ampliar o tempo de estadia dos alunos à escola, frequentando todas as etapas da Educação Básica, ainda que a permanência não esteja associada diretamente à estadia. A permanência, para Reis (2009), não corresponde unicamente ao tempo de estadia do aluno na escola. Há “[...] uma associação entre permanência e persistência por um lado, e uma relação direta entre permanência e tempo, por outro” (REIS, 2009, p. 3). O mesmo autor define permanência como tempo, duração que pode ocorrer de três modos do tempo: “[...] a “permanência, a sucessão e a simultaneidade”, ou seja, “[...] a permanência expressa em geral, o tempo como o correlativo constante de toda existência de fenômenos, de toda mudança e de toda simultaneidade” (REIS, 2009, p. 3-4). Quanto ao processo de permanência e sucesso escolar, Silva (2009) destaca que:

⁹ No Plano Plurianual 2016-2019 da Presidência da República do Brasil consta que: “[...] a ampliação do acesso implica necessariamente num esforço contínuo, cuja materialização demanda investimentos e inovações em todos os níveis” (PPA, 2016, p.27).

Acessibilidade – é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena (HADDAD, 2012, p. 217).

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação (p.220).

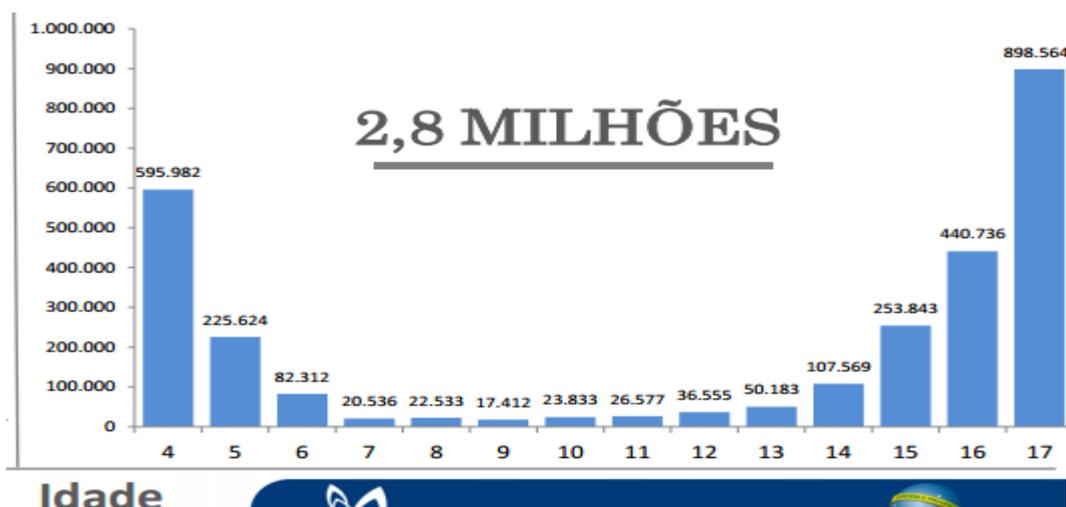
Reis (2009) propõe que a permanência representa também a possibilidade de existência com seus pares, o que é fundamental no desenvolvimento da educação para todos. “Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando *in* [...]” (REIS, 2009, p.4). Nesse processo, a duração do tempo escolar, seja em horas, dias, anos de estudo, implica em um reconhecimento também pelo outro. “Embora o verbo Permanecer (por ser intransitivo) não peça um complemento, o ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência [...]” (REIS, 2009, p. 6). Ou seja, depende das condições materiais, sejam elas: administrativas, estruturais, físicas, financeiras, humanas e políticas.

Percebemos que inúmeros fatores interferem no acesso e permanência à educação, fundamentalmente no direito à educação escolar da classe trabalhadora. Apesar das limitações e contradições, não podemos negar a importância da expansão da Educação Básica, os avanços que a obrigatoriedade da educação escolar representou e continua a representar. Houve melhorias quanto à alfabetização nacional e também no tempo de permanência do aluno após a Constituição Federal 1988, final da década de 1980 e 1990.

Embora os avanços na expansão da Educação Básica, são inúmeros os desafios que ainda precisam ser superados. Essas dificuldades não estão relacionadas unicamente ao cotidiano escolar, mas também às políticas públicas de incentivo à educação e de cumprimento ao que está legislado.

Além do acesso e permanência, existem fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que limitam à educação brasileira. Apesar da obrigatoriedade constitucional do Direito à educação, de acordo com dados INEP/MEC, por meio do Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios (PNAD 2015), 2,8 milhões (dois milhões vírgula oitocentos mil) da população de quatro aos dezessete anos não estão frequentando a escola.

Gráfico 1: população de 4 a 17 anos que não frequenta a escola /Brasil 2015



Fonte: INEP/MEC, Censo escolar 2016/dados do Pnad 2015.

O gráfico aponta que a população que mais frequenta a escola corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o antigo ensino primário de 1ª à 4ª série, sugerindo que além das questões pontuais do acesso e permanência à escola, existem fatores históricos do direito à educação que precisam ser superados.

O gráfico revela que crianças entre 4 e 5 anos são as que menos frequentam a escola, mesmo após a obrigatoriedade constitucional, similar ao que ocorre com os alunos entre 15 e 17 anos. Também observamos que as mudanças estabelecidas constitucionalmente, como à ampliação do tempo de estadia do aluno à escola, não ocorrem simultaneamente à implantação da lei. Existe um tempo cultural e administrativo para que essas medidas sejam incorporadas à população.

As disparidades existentes na educação destinada aos estratos mais pobres da sociedade, a diversidade existente não constituem um privilégio dos serviços públicos educacionais “[...] expressam a persistência e a atualização de desigualdades profundas na organização da sociedade e da vida econômica e política em território nacional” (ALGEBAILLE, 2009, p. 93). As ações governamentais imediatistas funcionam como remendo do sistema, não algo impactante para as populações mais pobres. A autora salienta que:

[...] a expansão lenta, permanente e “incompleta” do nível de ensino mais elementar (até 1971, o ensino primário de até quatro anos; a partir de então, o de primeiro grau, até 1996, e, em seguida, o fundamental, de no mínimo oito anos letivos) tem o papel nuclear referido, discuto a expansão da oferta educacional, nesse nível de ensino, a partir de três eixos: a definição dos limites mínimos da educação regular como direito social e dever do Estado, a expansão do

alcance populacional dessa educação mínima e o tipo de escola que se forma para sua realização. (ALGEBAILLE, 2009, p. 94)

As mudanças estruturais das políticas públicas incentivadas pelas novas relações e exigências do mercado de trabalho, foram concebidas no intuito de dar condições materiais básicas para a classe trabalhadora “usufruir” dos bens de consumo e se inserir no mercado de trabalho, o que impôs ao Estado, entre outras medidas, à garantia do acesso à educação atendendo as perspectivas do mercado. Essas modificações estruturais são percebidas por Gramsci (2004) como transformação do capitalismo que exige novos tipos de intelectuais. O autor destaca: “Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo” (GRAMSCI, 2004, p. 424).

O surgimento de novos intelectuais em prol do desenvolvimento do capitalismo não significa a emancipação das classes menos favorecidas, mas sim a manutenção das castas sociais. A expansão da oferta da educação pública, pensada pelas elites conservadoras, consiste em atender as transformações do capitalismo, que exige novos consumidores, ou seja, “[...] um tipo específico de intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 424) que se encaixe nos padrões do mercado.

No contexto nacional, alguns marcos legais regulamentam o direito à educação, os quais estão fundamentados em determinações internacionais como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793, Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Declaração Mundial sobre Educação para todos de 1990. Atendendo ao que está regulamentado mundialmente, o direito à educação faz parte da Constituição Federal de 1988 como um direito social, com obrigatoriedade e gratuidade dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Além da Constituição Federal, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024, o Plano Plurianual 2016 -2019 ¹⁰e a PEC 241 ou PEC 55/2006, com ações e metas das políticas educacionais.

Quadro 1- Marcos legais que afirmam o Direito à educação em âmbito nacional

Legislação	Origem	Súmula
Constituição da República Federativa	Supremo Tribunal Federal/ Assembleia Nacional	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-

¹⁰ O Plano Plurianual (PPA) é um planejamento de longo prazo, que deve ser realizado por meio de lei. Nele, são identificadas as prioridades para o período de quatro anos e os investimentos de maior porte. O projeto do PPA é encaminhado pelo Executivo ao Congresso até 31 de agosto do primeiro ano de cada governo, mas ele só começa a valer no ano seguinte. Sua vigência vai até o final do primeiro ano do governo seguinte. Essa passagem do PPA de um governo para outro visa promover a continuidade administrativa, de forma que os novos gestores possam avaliar e até aproveitar partes do plano que está sendo encerrado (BRASIL/ CAMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

do Brasil promulgada em 1988	Constituinte	estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional.
Lei Nº 8.069, de treze de junho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Câmara dos Deputados	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDBN	Congresso Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 13.005, de junho de 2014 – PNE 2014-2024	Congresso Nacional	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
Lei Nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016.	Congresso Nacional	Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019
Proposta de Emenda à Constituição nº55, de 2016	Senado Federal	Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

Fonte: Presidência da República/MEC/ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Senado Federal. Informações organizadas por Iliane Bavaresco Groff (2017).

As leis que regulamentam as políticas educacionais, no Brasil, tiveram um importante avanço com a Lei nº 12.796, de 2013, que estabelece a idade obrigatória e gratuita do direito à educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Embora as contradições existentes, é importante lembrar que muitos dos direitos contidos nestas leis, fazem parte da luta e militância dos Movimentos Sociais por melhores condições de vida e de educação para a classe trabalhadora.

A Constituição Federal de 1988 determina a educação como um direito social (Art.6). No Art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo ministrado nos princípios de igualdade de condições no acesso e permanência. Estipula que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. No Art. 212, estabelece que “ a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990, assegura o direito à educação a crianças e adolescente (Art.53) com igualdade de condições e determina o acesso à escola pública e gratuita próxima de suas residências.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre a garantia da Educação Básica sendo esta composta pela Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Art. 32, determina que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelece metas futuras para a melhoria da qualidade da educação, visa a ampliação dos tempos escolares, o fim do analfabetismo, o aumento no investimento de recursos em educação, a superação das desigualdades educacionais.

O Plano Plurianual (PPA) 2016-2019, Lei 13.249 de janeiro de 2016, estabelece as prioridades da administração pública federal, atendendo as metas do PNE e da Constituição Federal. O PNE estipula a valorização da educação por meio da oferta de uma educação de qualidade e na ampliação do acesso à educação com equidade articulando os diferentes níveis e modalidades e sistemas, garantindo condições de permanência à escola. Estabelece a intenção de construção de escolas para aumentar o de número de matrículas.

A Proposta de Emenda à Constituição nº 55¹¹, de 2016 (PEC nº 241/2016, na Câmara dos Deputados), institui o Novo regime Fiscal no âmbito do Orçamento Fiscal da seguridade Social da União que vigorará por vinte anos. Para Rossi e Dweck (2016), esta Emenda Constitucional representa a consolidação de cortes públicos permanentes, podendo acarretar sérios prejuízos quanto aos serviços públicos prestados, influenciando conseqüentemente no direito à educação.

A discrepância que existe entre o que é proclamado e o que é praticado por representantes políticos, provocam uma grande desestabilidade social. Diante do que foi apresentado observamos o surgimento de políticas neoliberais, contraditórias a todas as leis que visam a seguridade social dos trabalhadores. A lógica do mercado é controlar as políticas públicas, utilizando o Estado a favor das relações comerciais.

1.2 O direito à educação em tempos de Neoliberalismo

O direito à educação em tempos do Neoliberalismo¹² consiste em se compreender que a educação pública, na forma em que se organiza e se desenvolve,

¹¹ No próximo tópico debateremos com mais detalhes as conseqüências desta PEC.

¹² A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger e

consolida as relações de exclusão presentes no sistema capitalista. As formas com que o mercado e empresas privadas estão sendo incorporadas aos serviços públicos, demonstram a fragilidade do Estado¹³ em se colocar a favor da classe trabalhadora. Para os neoliberais a culpa da crise é do Estado e não das relações de exploração existentes.

Quanto ao papel do Estado, Antonio (2013, p.86) escreve que “[...] as possíveis políticas para a classe trabalhadora são aquelas em que o Estado cumpre uma determinada função pela sua orientação de reprodução da “questão social” em favorecimento à reprodução do capital” e complementa: “ o Estado, como instituição para legitimar a propriedade privada e as condições de funcionamento da economia capitalista, o Estado burguês, é originário da Revolução Burguesa”, o que explica tantas contradições nas políticas públicas.

Neste contexto, questionamos a materialização da realidade frente à dinâmica empresarial incorporada ao gerenciamento da política educacional, em que a expansão da educação pública é historicamente contraditória à emancipação da classe trabalhadora, sendo estabelecida muitas vezes “[...] como um carro que anda na frente dos bois” (ALGEBAILLE, 2009, p. 92).

Por mais clara que seja a lei que fundamenta o direito à educação, o modelo capitalista tende a submeter o sistema público escolar ao processo de mercantilização, eximindo assim o Estado de suas responsabilidades. Com essa nova forma de gerir o processo educativo como um serviço (HAGE, 2016), também há formas desiguais de atendimento ao consumidor que tem acesso à educação escolar, conforme seu poder aquisitivo. Muitos termos mercadológicos estão sendo incorporados às instituições de ensino, ocorrendo “[...] a aplicação de referências meritocráticas, competitivas, de excelência e hierarquizantes como parâmetro de qualidade da educação a ser alcançada no Brasil e no mundo” (HAGE, 2016, p. 260).

Frente à realidade, que se apresenta com múltiplos fatores interferindo no direito à educação, observa-se uma “modelagem” nas regras e organização da oferta educacional, em que a aparência e a realidade se confrontam. Essa “modelagem”, não

continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais (MATOS, 2013, p. 193).

A lógica do neoliberalismo é: “[...] a manutenção de um Estado forte o suficiente para romper o poder dos sindicatos e manter o controle monetário, mas diminuto nos gastos sociais e nas intervenções na economia. Além disso, propunham o abandono da meta do pleno emprego, para a criação de um exército de reserva de trabalhadores e reformas fiscais para incentivar os agentes” (MATOS, 2013, p. 194).

¹³ Para discorrer sobre essa formação social e histórica de Estado, é necessário situar um âmbito de análise que traz a marca da formação classista do Estado. Este já se forma com a separação entre sociedade civil e Estado, como função fundamental para o estabelecimento da manutenção da propriedade privada, da reprodução do capital, das relações desiguais entre a classe trabalhadora e a classe que detém e representa o capital.

implica no aumento de recursos à educação, ao contrário, tende reorganizar a oferta educacional de modo a padronizar o sistema de ensino, esboçando para isso políticas de gestão de recursos, voluntariado, introjeção de projetos de empresas privadas no contexto escolar. A busca por uma melhor qualidade da educação possibilitou ao setor privado desenvolver formas organizadas e inteligentes de lucrar com a educação pública, são exemplos dessas ações as avaliações nacionais, o sistema de apostilas incorporado a muitos municípios.

A lógica do mercado, ideologicamente, incorpora-se ao setor público por meio do Estado Mínimo¹⁴, que, para Silva (2016), baseia-se na gestão educacional gerencial, influenciando nas condições de acesso e permanência dos alunos à escola. Observa-se que há desigualdade “na distribuição da educação, que se constitui, nessa perspectiva, como um bem de consumo, ao invés de considera-lo como um bem imaterial e um direito fundamental legitimado nas sociedades democráticas” (SILVA, 2016, p.20).

Torres Santomé (2003) comenta que a educação em tempos do neoliberalismo, tende a desenvolver propostas baseadas na lógica do mercado, possui um cinismo ideológico conservador e gerador do desespero naqueles que sofrem suas consequências. Para Torres Santomé (2003, p.09), essa cultura dominante pode precipitar em um mundo em que “[...] os ideais de justiça social, de solidariedade e de democracia acabem sendo apenas palavras ocas, pois não são precisamente os ideais necessários em um mundo em que tudo é medido economicamente”.

Para Algebaile (2009), o excesso de atividades secundárias e a introjeção de projetos de empresas privadas à educação, significa uma mudança na organização da “[...] escola que consiste numa ampliação de sua esfera de atuação sem que a isso corresponda uma ampliação concreta de uma atuação “eficiente” sobre os novos campos e temas que passam a migrar para a escola” (ALGEBAILLE, 2009, p 329). A autora complementa que:

As novas “tarefas” que migram para ela não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento (ALGEBAILLE, 2009, p 329).

¹⁴ Estado Mínimo, em que este reduz suas funções descentralizando suas responsabilidades em âmbito local e Estado Máximo com práticas de controle e monitoramento das ações dos entes federados, ou seja, mínimo em relação às políticas sociais e máximo no sentido de remover os obstáculos que dificultam o mercado.

Entre as novas tarefas da escola, está a preocupação com os resultados contabilizados por empresas privadas que aplicam as avaliações em larga escala à educação pública. A terceirização das avaliações educacionais baseadas em modelos de empresas privadas está transformando a educação pública em um mercado competitivo e excludente. Os indicadores educacionais funcionam mais como um mecanismo de controle das ações escolares. O Estado torna-se o financiador de empresas privadas que além de lucrar com os recursos públicos, determinam o currículo escolar, padronizando o modelo de aluno ideal, ou seja, há um sentido político conservador por trás dessas medidas que seguem modelos ideológicos de eficácia e da eficiência, custo e benefício.

Hage (2016) aponta que o processo de mercantilização da educação que estamos submetidos remete ao esvaziamento da responsabilidade do poder público com a educação das classes menos privilegiadas. Ao transformar um bem público em serviço, são incorporados diferentes conceitos sobre qualidade da Educação. Um exemplo notável são os indicadores de cada instituição de ensino, em que dados estatísticos de aprovação e reprovação, evasão escolar, número de alunos por escola servem como parâmetro de qualidade do ensino. Tais dados são constantemente utilizados pelo Estado com a intenção de responsabilizar a comunidade escolar pelo fracasso de um sistema político que trata com “desigualdade os diferentes perfis de consumidor” (HAGE, 2016, p. 260).

As múltiplas determinações que interferem na consolidação do direito à educação estão muito além do contexto escolar, envolvem relações de poder de mecanismos internacionais e nacionais conservadores das diferenças sociais.

De forma tácita, corporações de empresas privadas influenciam as políticas públicas educacionais, impulsionando a expansão da Educação Básica, com vistas ao comércio de seus produtos e serviços, como revolucionários e promotores da qualidade do ensino. Tal fator compara-se a uma forma sutil e poderosa de direcionar as políticas públicas produzindo trabalhadores capazes de atuar nos novos modelos de produção da indústria internacional. A esse respeito, Torres Santomé (2003, p. 40) escreve que “[...] na medida em que o Estado delega suas funções ao mercado, este tenta inutilizar o próprio Estado, ou, pelo menos, tenta colocá-lo descaradamente a seu serviço”.

No centro das políticas públicas, o controle democrático gera um embate entre os representantes e os representados, pois aqueles tendem a sujeitar a classe trabalhadora às suas vontades gerando alienação social. No que se refere ao acesso e permanência à educação, esse controle é vislumbrado, principalmente, quando dados

técnicos são utilizados para “medir” a qualidade da educação nacional, e por meio deles desenvolvidas ações de fechamento de escolas, nucleações, incorporações de instituição, municipalização, descentralização, entre outros.

Na esfera das políticas educacionais o acesso e permanência e a expansão da educação são moldados de acordo com as tendências e necessidades do mercado, é um movimento que vai se reconstruindo conforme o momento. Muitas palavras como “transparência” das ações públicas funcionam mais como um adorno, sugerindo a presença da democracia. Basta questionar: quem decide às políticas públicas educacionais? O que decidem? Onde decidem? Para quem decidem? Com quais intenções?

A ideia de quantificar a educação permite ao Estado, por meio dos dados, manipular a opinião popular, de que medidas que retiram ou modificam direitos constitucionais (resultado da luta popular) são necessários. Com isso, cria-se a aparência de que as mudanças e as reformas beneficiam o povo, quando efetivamente se tornam mais um mecanismo para forjar a realidade.

A manipulação da realidade pode ocorrer com a restrição do saber e da qualidade da educação à classe trabalhadora, tornando-se uma ampliação para menos (ALGEBAIL, 2009), ou seja, estabelecem-se políticas emergenciais, como por exemplo à educação em tempo integral, sem fornecer o aporte financeiro e de formação necessários para que o processo ocorra efetivamente. Esse fenômeno descontrolado e contraditório constitui a história da expansão da Educação Básica no Brasil que serviu muito mais como uma representação e retratação internacional, dada à exigência mundial pela melhoria da qualidade da educação pública, do que para a emancipação dos mais pobres.

Ao mesmo tempo em que a educação é apontada pelo Banco Mundial como a alavanca do progresso social, também é caracterizada como a grande responsável pelas desigualdades. Para tais agências, o pouco estudo da população pobre culmina nos baixos salários, consolidando a pobreza (HOTZ). A ideologia que permeia este discurso, é a de que o pobre precisa melhorar sua escolaridade, para assim tirar proveito das oportunidades econômicas.

Infelizmente, o direito à educação é forjado em nome das relações de poder e de domínio social, agora com contornos mais perversos, estabelecidos no neoliberalismo. Novos padrões no capitalismo exigem um trabalhador com um pouco mais de racionalidade e aperfeiçoamento, o que não significa outro tipo de participação política,

domínio tecnológico e das ciências. São formas “eficientes” de conservar as relações de exploração.

A forte mercantilização da educação fica evidente quando veiculam a qualidade da instituição escolar “[...] a partir da esfera produtiva, alegando que não ensinam aquelas coisas que os proprietários dos meios de produção consideram prioritárias [...]” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 30), projetando a culpa pelo fracasso escolar aos professores e as escolas. Por meio do acesso à mídia, propagam acusações de ineficiência do sistema público. “A sua aposta em uma maior mercantilização da vida produtiva sempre vem junto com um discurso que prega a urgente privatização dos serviços públicos” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 30).

As ações intencionais de privatização do setor público tende a criticar as ações desenvolvidas pela escola e pela comunidade escolar, propagando ideologias falaciosas de que a qualidade da educação depende da intervenção de empresas privadas. “Dia a dia, o sistema escolar está se transformando em um mercado” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.39). Para o autor, existem quatro linhas de ação que provam essa afirmação: “descentralização; privatização; favorecimento do credenciamento e da excelência competitiva; naturalização do individual recorrendo ao inatismo” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.39).

A ideologia fortemente disseminada pelo Banco Mundial é de que a educação impulsiona as políticas sociais. No entanto, em suas ações incentivam a seletividade, empregando a ideologia de que não é necessário aumentar os recursos em educação e sim gerenciar os gastos ou despesas. Há um forte incentivo à descentralização sob a ideologia de que esta medida é promotora do alívio da pobreza e das desigualdades (HOTZ, 2008).

A “eficiência” nos gastos em educação é a receita prescritiva do Banco Mundial, dando a entender que há recursos suficientes para o desenvolvimento educacional no Brasil. Neste sentido, a má aplicação dos recursos é o grande problema. Esses mecanismos expressam opiniões tácitas com relação à educação pública, enfatizam a necessidade de aumentar o tempo de instrução e qualidade do ensino, elevando as oportunidades de aprendizado para os pobres, no entanto, sem o aumento na aplicação de recursos.

O interesse privado no setor público enfraquece o direito ao acesso e permanência dos estudantes a escola. “Em vez de aprimorar o funcionamento do Estado democrático de direito, frente aos seus limites e possibilidades históricas, optou-se por

sua minimização de gestão, oriundas da esfera privada [...]” (SILVA, 2016, p.20), tendo como foco a austeridade.

O princípio descrito por Silva (2016) é percebido nas políticas nacionais da atualidade (2017) em que uma lei se contrapõe a outra. Como vimos anteriormente, um exemplo é o Plano Nacional de Educação, que pode vir a não ser consolidado pela Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55/2016 (antiga PEC 241/2016) que estabelece limites dos gastos públicos incluindo a educação.

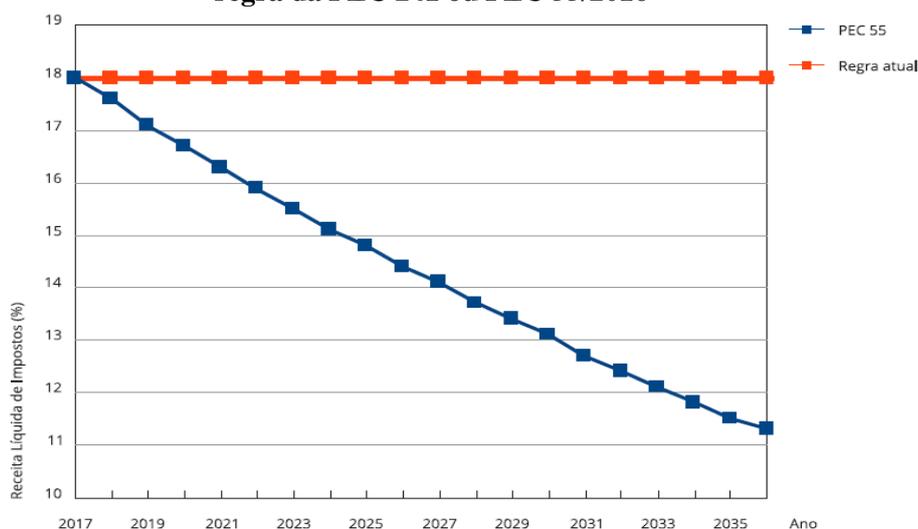
A proposta de Novo Regime Fiscal enviada ao Congresso Nacional pelo governo Temer propõe uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos, por meio da Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), aprovada pela Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado Federal como PEC 55. Nessa regra, os gastos federais, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o Novo Regime Fiscal implica um congelamento real das despesas totais do Governo Federal que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao número de habitantes. Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população (ROSSI; DWECK, 2016, p.01).

Essa proposta baseia-se na austeridade, ou seja, no rigor do controle de gastos públicos, iniciada ao final de 2014, como medida para recuperar a economia, reduzindo os investimentos nacionais em educação e saúde. “[...] Nesse sentido, a PEC do novo regime fiscal é, na verdade, a PEC da desvinculação da saúde e da educação” (ROSSI; DWECK, 2016, p.02).

Compreendemos que as políticas públicas, bem como os direitos sociais podem ser incorporados à sociedade de maneiras distintas, podendo promover a igualdade ou limitando as ações dos sujeitos sociais, reduzindo direitos. Muitas políticas sociais são baseadas no princípio de igualdade e solidariedade, no entanto, nem todas atendem às expectativas e às necessidades dos sujeitos sociais, como é o caso das políticas de austeridade implantadas, maciçamente, no Brasil. O resultado dessas ações de austeridade e recessão econômica é o aumento das desigualdades sociais, afetando, principalmente, as populações mais pobres e beneficiando, de modo especial, o setor privado e grandes incorporações internacionais.

Em menos de três anos instauram-se duas leis antagônicas: o PNE 2014 – 2024 que visa à ampliação dos recursos e expansão da educação em todos os níveis e modalidades, mas que se fundamenta em um plano futuro e incerto; e a PEC 55/2016 que já apresenta uma estrutura executiva, não flexível, impondo limites de gastos por vinte anos no setor público, consolidando um projeto de Estado Mínimo.

Gráfico 2: Impacto do novo regime na educação: mínimo de gastos com educação com a regra da PEC 241 ou PEC 55/2016¹⁵



Fonte: ROSSI; DWECK (2016).

A PEC 241, ou PEC 55/2016, baseia-se em dados técnicos em que as decisões tomadas constitucionalmente geram grandes incertezas quanto aos seus resultados principalmente para os mais pobres. Rossi e Dweck(2016) apresentam uma projeção da PEC 55/2016 e seus impactos com o corte dos gastos públicos na esfera Federal. Os investimentos em educação estarão configurados em uma escala de redução de gastos primários passando de 19,6% do PIB em 2015, para 15,8% em 2026 e 12% em 2036. O mesmo documento salienta que essa proposta é um projeto de Estado Mínimo e de austeridade permanente, baseada em afirmações falaciosas, que ignoram o aumento da aplicação de recursos conforme o país cresce, implicando em sucessivas recessões.

Perante o que foi exposto sobre a desmaterialização dos direitos sociais frente às políticas públicas, acreditamos que a proteção dos direitos dos trabalhadores ocorre ao se intelectualizar os menos favorecidos, não se aceitando os fatos da exploração e da alienação humana como algo consolidado e permanente, ao se juntar forças com os

¹⁵ A simulação parte da hipótese de que o PIB cresce 2,5% ao ano no período e que a receita líquida acompanha o crescimento do PIB.

movimentos sociais pela garantia de direitos, ao não se sujeitar a ser massa de manobra de uma elite dominante que produz seus próprios intelectuais, ao se tomar consciência do poder das ações coletivas, da classe popular na resolução das problemáticas sociais, novos processos são gerados. “O desenvolvimento da comunidade é proporcional à ação comunitária que visa proteger os interesses e zelar por soluções para as preocupações da própria população” (POMPEU, 2005, p. 141). A compreensão das formas engajadas em que o capitalismo se desenvolve e mercantiliza a educação não pode desencorajar as lutas sociais.

As batalhas travadas em função da garantia dos direitos dos sujeitos trabalhadores dão voz às necessidades sociais. Porém, subsistem políticas públicas que ao serem implantadas produzem um efeito contrário ao proclamado constitucionalmente. Um exemplo dessas políticas é o processo de municipalização, que, em nome de uma maior proximidade entre o poder público e a comunidade, os recursos nacionais são descentralizados, atribuindo maiores funções à esfera local, como é o caso das prefeituras. Ocorre que, na maioria das vezes, o repasse dos recursos é insuficiente para a demanda existente, exigindo da administração municipal medidas de corte orçamentário e adaptações a situação vivenciada nacionalmente.

Diante do que foi exposto, o direito à educação é preservado por meio do remonte da Educação pública com políticas de gerenciamento de recursos. Em breves palavras, cabe ao poder local garantir o direito à educação, mesmo que para isso não tenha recursos suficientes. Eis o motivo pelo qual fomentamos e lutamos pelo esclarecimento da classe trabalhadora, compreendendo o resultado destas políticas e como elas interferem no direito à educação.

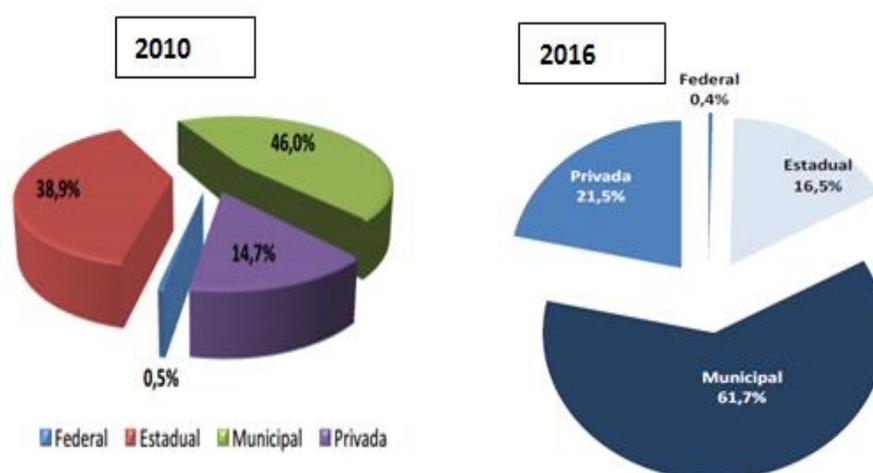
1.3 O direito à educação frente à municipalização da educação escolar, descentralização e o gerenciamento dos recursos públicos

As múltiplas determinações do neoliberalismo fizeram emergir novas políticas educacionais ancoradas no modelo capitalista de gerenciamento de recursos, instaurando sistemas baseados nas políticas de descentralização de recursos e na municipalização da educação escolar.

De acordo com Censo Escolar da Educação Básica 2016, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em fevereiro de 2017, os municípios possuem a maior rede de Educação Básica do país, respondendo por dois terços das escolas nacionais, cerca de 114,7 mil instituições.

Houve um aumento da oferta da Educação Básica pelas escolas privadas, passando de 21,1% em 2015 para 21,5% em 2016. O grande contingente de instituições municipais deve-se a medidas de descentralização iniciadas ao final da década de 1980 com base na Constituição de 1988 que define no Art. 211, § 2º, a obrigatoriedade dos Municípios atuarem com prioridade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Gráfico 3 . Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa Brasil 2010- 2016



Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica 2010 e INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica (2016).

A comparação entre os gráficos de 2010 ao de 2016 expressa uma nova realidade organizacional da Educação Básica mediante a municipalização de algumas etapas da Educação Básica. O setor privado também obteve um aumento significativo nos últimos anos de 14,7% (catorze vírgula sete por cento) em 2010 para 21,5% (vinte um vírgula cinco por cento) em 2016.

Para Viana (2015, p.22), “todo cenário gerado à volta da municipalização parece produzir uma ideia forte de mercantilização do cidadão de amanhã.”. A autora defende que com argumento de proximidade, eficácia e eficiência do sistema educativo, a educação pública ganha novas projeções em que a escola “[...] passa a ser racionalizada com base numa relação esforço e rendimento econômico, instrumentalizando o conhecimento para responder à consciência de ações advindas das lógicas econômicas” (VIANA, 2015, p 24).

A lógica da municipalização visa reduzir as responsabilidades sociais do Estado, em que “a tipologia que apresenta a municipalização da educação parece reconfigurar os municípios em *loja de conveniência*, que medeiam às diretivas governamentais, as

empresas locais e a escola” (VIANA, 2015, p. 24). As mesmas ações que podem ser positivas, dependendo das políticas locais, tornam-se negativas como é o caso da tomada de decisões mais próximas, agilidade administrativa, certa independência financeira, aumento da participação, modelos gestacionais flexíveis, autonomia ampliada. São ações que podem favorecer determinados grupos da elite local e empresas privadas, como também fortalecer o comércio local estimulando sua economia.

Frente à municipalização dos recursos, novos fenômenos vão surgindo quanto à aplicação dos gastos em educação. O dinheiro público tornou-se o alvo de empresas privadas que buscam parcerias com os municípios oferecendo serviços de melhoria da qualidade da educação, no entanto, constitui-se em uma prática mercantil bastante lucrativa e formadora de ideologias. De acordo com Pereira (2015), essas empresas estão atreladas ao Banco Mundial baseadas no neoliberalismo. Buscam parcerias ao meio escolar incorporando ao currículo “[...] elementos como empreendedorismo, sustentabilidade, cidadania, consumo consciente, tecnologia, entre outros [...]” (PEREIRA, 2015, p.21). Perante a mídia e a elite conservadora, representam os grandes propulsores na efetivação de uma educação crítica e reflexiva com vistas a inovação. No entanto, o que ocorre é o contrário, “[...] vende-se a ideia de que todos os problemas sociais, econômicos e culturais podem ser resolvidos, basta cada um fazer sua parte” (PEREIRA, 2015, p.21). A autora, ainda, defende que:

A educação deve ser pensada pela escola e seu coletivo assegurando à classe trabalhadora o conhecimento sistematizado. Dessa forma, a educação pode contribuir para a autonomia e não somente para a empregabilidade, flexibilidade e adaptação presente na lógica neoliberal (PEREIRA, 2015, p.32).

O processo de municipalização não pode transferir a responsabilidade do direito à educação às empresas privadas. Para Pereira (2015), a escola pública apoiada pelo Estado tem a responsabilidade por ensinar, organizar e pensar o currículo, as metodologias “[...] a capacitação dos professores, assumindo o compromisso de garantir o acesso ao saber sistematizado e elaborado para que a escola se torne um lugar de resistência e luta na garantia de direitos” (PEREIRA, 2015, p.57).

A municipalização e a descentralização de recursos têm facilitado a entrada de empresas às escolas. A escola pública se tornou um negócio rentável para empresas nacionais e internacionais, como é o caso da Organização Mundial do Comércio (OMC) que tem apostado na disseminação de material didático em forma de pacote comercial

(CÁRIA e ANDRADE, 2011). Isso tem evidenciando a potencialização de acúmulo de capital dessas empresas com a utilização de recursos estatais, como é o exemplo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O material apostilado, ao longo dos anos, foi se adequando às novas necessidades e potenciais do mercado privado, agregando serviços educacionais e se tornando cada vez mais promissor. Com a crescente municipalização do Ensino Fundamental desencadeou um fenômeno que vem adquirindo espaço no campo e no mercado educacional, provocando polêmicas entre educadores, academias, políticos e despertando a atenção da mídia, que é o uso do Sistema de Ensino apostilado nas escolas públicas municipais – via contratos de prestação de serviços ou das chamadas parcerias público-privadas (PPP) (CÁRIA; ANDRADE, 2011, p. 4).

Observa-se que o processo de municipalização, por não haver uma organização mais precisa por parte do governo Federal e Estadual, tornou-se um espaço aliado ao modelo neoliberal, que utiliza o direito à Educação Básica como um caminho necessário para o desenvolvimento de empresas privadas. A qualidade da educação tornou-se a base de atuação do setor privado, que propaga por meio da mídia a ideologia de que às escolas particulares são melhores do que as escolas públicas. As promessas de mudanças, de bons resultados nas avaliações nacionais funcionam como “iscas” para atrair os investimentos das prefeituras municipais. De acordo com Cária e Andrade (2011), essas empresas privadas não se beneficiam apenas do comércio de materiais pedagógicos:

O aquecimento do mercado educacional desde 1990 não se deve apenas à distribuição do livro didático, mas aos demais serviços advindos dos vários Programas educacionais mantidos com os recursos do Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/FUNDEB), como: Programa Merenda Escolar; Programa de Transporte Escolar, Programa de Alfabetização Solidária, Programa de Livro Didático, Programa Biblioteca na Escola, Programa Construção Escolar, Programa Formação Continuada de Professores, Programa Brasil Alfabetizado (CÁRIA; ANDRADE, 2011, p. 4).

A questão exposta não designa a má intenção do governo municipal e, sim, a ação de empresas privadas que se utilizam das necessidades do setor público e suas fragilidades para desenvolver seu comércio. O acesso e a permanência à educação tornam-se rentáveis para empresas privadas que, cada vez mais, criam novas necessidades para o setor público. A qualidade e o direito à educação são contabilizados

em dados isolados, baseados em metas lançadas pelo próprio Estado em parceria com o setor privado.

Embora as empresas privadas trabalhem tanto com o comércio de material didático para as escolas particulares, quanto municipais, os materiais não são iguais. Há um certo “empobrecimento” no aparato destinados às escolas públicas. Algo contraditório ao vir de um sistema que se diz “completo”. A diferenciação de materiais pedagógicos de uma mesma empresa privada respeitam os padrões conservadores estipulados na sociedade capitalista, em que o direito à educação pública é dosado conforme o interesse de grupos hegemônicos.

As iniciativas em prol da qualidade da educação tornou-se o foco intencional de empresas privadas, ao perceberem as fragilidades do sistema de ensino como uma oportunidade de comercialização de materiais e serviços. Para Viana (2015, p.48), funcionam como mecanismo de excelência “[...] geram-se modelos de negócio orquestrados em mecanismos de avaliação comparada, alimentadas por metas, reduzindo tudo ao interesse pelo valor econômico que representa”. Essas metas estão atreladas a mecanismos internacionais dedicados a promover a reforma da educação sob a justificativa de que o serviço público é ineficiente. Essa tendência de atuação do mercado privado à educação pública despreza o direito à diferença e a implantação de escolas do campo, trabalhando com ideologias de homogeneização das escolas em modelos urbanos.

As especificidades do acesso e permanência à educação escolar no/do campo abrem caminho para novas discussões sobre o direito à educação, não somente para que existam escolas do campo, mas também pelo respeito e reconhecimento dos sujeitos que vivem no perímetro rural.

II - O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO/DO CAMPO

O acesso e permanência à educação escolar dos sujeitos camponeses configuram-se no contexto nacional como uma história de exclusão. Embora os avanços, à educação do campo ainda seja um espaço a ser construído, não cessaram as lutas pela efetivação de uma Educação no/do Campo.

Neste capítulo estudaremos o direito à Educação do Campo, por meio da legislação, observando-se os principais avanços frente às políticas públicas que garantiram os direitos dos sujeitos camponeses a uma educação de qualidade no espaço onde vivem. Destacamos a participação do Estado como “[...] uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo” (HAGE, 2016, p. 266).

Para Hage (2016), não se trata apenas de ter o direito à educação, mas o direito de receber uma educação de qualidade no espaço onde vive. Os avanços constitucionais não foram suficientes para a garantia do direito à educação dos sujeitos do campo, a militância precisa ser fomentada constantemente para que haja o cumprimento do que foi construído historicamente como direito. “[...] A finalidade dos direitos sociais não é promover a igualdade, mas fomentar a oportunidade; não é evitar as desigualdades, mas impedir a exclusão de um universo de oportunidades” (POMPEU, 2005, p. 23).

Esta seção está organizada em quatro momentos. Iniciaremos com o acesso e permanência à educação e a prerrogativa legal à educação escolar no campo, no Brasil. Enfocaremos as condições legais da oferta da educação escolar seus avanços e limitações, as ideologias presentes, os processos de negação dos direitos sociais aos sujeitos do campo. Estudaremos as regulamentações legais do direito à educação escolar no/do campo, enfatizando questões pertinentes à igualdade e ao direito à diferença.

O segundo momento abordará o Estado do Paraná frente à legitimação da Educação do campo e a reorganização da educação pública, os marcos legais referentes ao direito à Educação do Campo. Enfatizaremos dados referentes ao nosso Estado com o percentual de escolas, matrículas de alunos nessas instituições, bem como as condições de funcionamento, os avanços, estagnação e necessidades.

A nucleação das escolas do campo será abordada na terceira parte, na qual abordaremos as principais contradições existentes e as consequências para as escolas do campo que, cotidianamente, estão sendo extintas.

As questões da educação escolar no/do campo como luta pela Educação do Campo será abordada na quarta parte do capítulo. Discutiremos a educação escolar do campo como luta pela Educação no/do Campo por meio do desenvolvimento de políticas públicas, enfatizando aspectos dos Movimentos Sociais Populares do Campo em prol da construção e de desenvolvimento de instituições no perímetro rural, contemplando todas as etapas da Educação Básica, e para além dela.

Constatamos que a educação destinada aos sujeitos do campo possui características próprias e fundamentais para a dinâmica das comunidades rurais. Cada momento de nosso estudo enfocará o direito à educação pública com ênfase à Educação do Campo.

2.1 - O acesso e a permanência como prerrogativa legal à educação escolar no campo no Brasil

A história do direito à educação para todos revela que aos pobres, além da exclusão do sistema de ensino, não eram amparados juridicamente quanto à efetivação de seus direitos sociais (POMPEU, 2005, p.94). A existência de novas leis não extinguiu as desigualdades sociais, nem a miséria humana, tornou-se algo distante daqueles que depositaram na justiça social sua esperança. O direito à educação só pode ser consolidado quando há escolas de qualidade para todos.

Uma escola de qualidade para todos diferencia-se do termo “a mesma escola para todos”, ou seja, o direito à educação possui suas especificidades, que demandam a expansão e o acesso da Educação Básica mediante sua universalização. No entanto, a padronização de uma única forma de se garantir esse direito pode se tornar um mecanismo de exclusão e de desrespeito à identidade de alguns povos. Existem muitas possibilidades de se promover a oferta escolar e ainda firmar a identidade de diferentes povos, como os sujeitos do campo, indígenas, quilombolas, populações das periferias. Neste contexto, não há negação da realidade e, sim, o fortalecimento dessas comunidades e suas formas de organização.

Na sociedade capitalista “grupos hegemônicos se beneficiam de sua condição estrutural, das instituições e legislações já elaboradas, que reforçam o atual estado de coisas” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 36). São grupos que estão no poder e se beneficiam do sistema. Em contrapartida, grupos sociais menos favorecidos tentam forçar a mudança nas instituições públicas e na legislação. Exemplo dessa luta, são os

sujeitos do campo que buscam o reconhecimento de seus direitos como classe trabalhadora e sujeitos sociais que fazem parte do processo democrático.

Com relação ao reconhecimento dos direitos dos sujeitos do campo, Moretti (2016, p. 253) salienta que “de acordo com o princípio constitucional da igualdade, grupos marginalizados devem poder gozar dos mesmos direitos e de seus benefícios tanto quanto faz a população dominante”. No entanto, o direito à educação dos sujeitos do campo exige a atenção constante dos movimentos sociais populares do campo em cobrar do poder público ações que venham a garantir e ampliar os direitos construídos historicamente. Para Antonio (2013, p. 58-59), os:

[...] movimentos sociais populares do campo imprimem o sentido das necessidades expressas por esses movimentos ao projeto educativo em construção. Isso quer dizer que o projeto educativo em construção pelos movimentos sociais está envolvido na condição da possibilidade de legitimá-lo, como também na condição de constituir mecanismos mobilizadores de identidade política que se contraponham aos projetos educativos contraditórios aos interesses de classe neles contido. [...] essa construção significa a direção cultural ou ético-política que sustenta, de modo amplo, os princípios formativos da luta social e que efetivam orientações ao projeto educativo que a ela está relacionado organicamente. Essa compreensão permite dizer que um projeto educativo não pode ser abordado desvinculado das relações estruturais da sociedade porque é sobre seus princípios que está efetivamente assentada a formação cultural das classes subalternas.

Para o autor, os movimentos sociais populares contestam “[...] as barreiras autoritárias e ampliam progressivamente os espaços da democratização que [...] interferem na redução das diferenças de poder” (ANTONIO, 2013, p. 63). Significa discutir as ações de enfrentamento “[...] que levam à expressão das necessidades que as classes populares do campo apresentam, de várias formas ou possibilidades na sociedade” (ANTONIO, 2013, p. 64). Neste processo, as necessidades populares são “[...] construídas na multiplicidade de experiências dos homens e mulheres em coletivos presentes no movimento por uma educação do campo” (ANTONIO, 2013, p. 65), que faz emergir novas formas de compreender o que significa o direito à igualdade e à diferença.

Aos trabalhadores do campo e da cidade, o direito à igualdade representou uma conquista muito importante, principalmente por acabar com alguns privilégios da classe dominante (HAGE, 2016). No entanto, o ser humano é complexo, pertencente a diferentes grupos e realidades que formam sua identidade. A padronização nos modelos de igualdade, embora pareça a proposta ideal, não corresponde à especificidade de

determinados grupos e seu direito democrático de conceber a vida e a cultura, acabando por gerar conflitos e exclusão social, como é o caso do povo campestre.

Sobre o direito à diferença e à constituição por igualdade, Hage (2016) salienta que “[...] os marcos legais explicitados se voltam também ao problema da diferença, por compreender que o ser humano não é uno em sua concretude, mas diverso, carregado de particularidades [...]” (HAGE, 2016, p. 164), fato que não deve ser ignorado no desenvolvimento de sua educação. O direito à diferença, por meio do desenvolvimento de políticas públicas que respeitem as especificidades culturais, ambientais e econômicas fizeram emergir o protagonismo dos movimentos sociais populares do campo, gerando um novo contexto, com o início de “[...] outra etapa no processo de escolarização no meio rural” (HAGE, 2016, p.264). Para Cury (2002, p. 255):

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.

O autor defende que o direito à diferença só subsiste se amparada no reconhecimento da igualdade, enfatiza que ao mesmo tempo em que estamos diante do “[...] homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal” (CURY, 2002, p. 255). Sobre a igualdade, Molina (2012, p. 588) enfatiza que:

A pertinente crítica que se faz é que a igualdade jurídico-política oculta a impossibilidade de a igualdade real se materializar nas sociedades capitalistas: existe nelas uma barreira intransponível para a igualdade real entre os sujeitos decorrente da instituição da propriedade privada, que impede os sujeitos de serem iguais de fato, visto que uns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho de outros.

A luta pelos direitos sociais dos sujeitos camponeses, como da classe trabalhadora, está condicionada ante as impossibilidades de igualdade real em uma sociedade capitalista que privilegia grupos mais abastados

A Constituição Federal de 1988, mesmo não trazendo especificidade sobre a Educação do Campo, abre possibilidades do direito constitucional à educação no Art. 205 ao ser concebida como direito de todos. As Constituições que antecederam a de 1988 direcionavam políticas educacionais para essas populações com atividades rudimentares necessárias para a vida cotidiana e para a realização de tarefas simples, instrumentais e assistencialistas ou de controle social. Aqui, há um reconhecimento da diversidade existente, não limitando as possibilidades, mas utilizando a diferença como forma de construir direitos, dentre os quais o de ter educação no lugar onde vive, uma proposta de educação escolar para os povos do campo.

No Brasil, a atuação dos movimentos sociais populares do campo foi fundamental para conquista de muitos direitos que historicamente foram negados aos trabalhadores do campo e da cidade, dentre eles o direito à educação. Para Gohn (2011), os movimentos sociais:

[...] representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam. [...] Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta (p.336).

Ainda, para a autora, a relação entre educação e movimento social encontra-se nas “ [...] ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações” (GOHN, 2011, p. 334).

Embora a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 tenham representado importantes avanços para a educação nacional, a lei, por si só, não promove mudanças, pois é algo que regulamenta o que é permitido ou não constitucionalmente. Pellin (2017) considera que a contribuição dos movimentos sociais foi fundamental na conquista de novos direitos para educação escolar e “[...] por essa razão, a sociedade

civil, por meio dos movimentos sociais, deve manter-se organizada para garantir a sua efetivação e cumprimento” (PELLIN, 2017, p. 33).

A LDB 9394/96, em seus Art. 23 e 26, determina que a Educação Básica possa ser organizada de diferentes formas, em grupos seriados ou não e os currículos, além da Base Nacional Comum, deverão contar com uma base diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Esta lei estabelece algumas peculiaridades na garantia da oferta da Educação Básica no Campo, respeitando e valorizando a cultura local, fator que não constava até então nesta lei. O Art. 28 apresenta o seguinte texto:

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).

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)¹⁶ (BRASIL/LDBEN, 1996).

Embora o caráter contraditório em muitas leis nacionais, no século XXI, nas décadas de 2000 e 2010, principalmente pela ação dos Movimentos Sociais populares do Campo, novos documentos são aprovados em prol do direito à Educação do Campo. Nos anos de 1990, principalmente, com a ação e atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), há a propagação da ideia de uma educação voltada para os povos do campo. O reconhecimento do direito à Educação do Campo explicitou-se na LDB 9394/1996, especialmente, no Art. 28 e seus respectivos incisos.

A organização dos Movimentos Sociais populares do Campo corresponde à mobilização e luta dos povos camponeses como sujeitos de direito perante a realidade que apresentava “[...] o campo brasileiro com concentração de terra, problemas ambientais, desemprego, e o pior de tudo a exclusão dos sujeitos do campo por um sistema capitalista”(MOSQUEN;&CINELLI, 2008, p.4) Por meio da luta dos

¹⁶ 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. (BRASIL, 2014).

movimentos sociais populares do campo, foram estabelecidos novos marcos nacionais com a efetivação de políticas públicas em prol à Educação no e do Campo. Na Lei Nº 13.005, referente ao PNE 2014-2024, em uma perspectiva futura, prevê-se na Meta 06, referente à Educação Integral, o propósito de ampliação em tempo integral nas escolas do campo. Na Meta 07 fomenta-se o fortalecimento da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e estabelece o objetivo de desenvolver o currículo e a proposta pedagógica para a educação escolar para as escolas do campo. A Meta 18 institui as especificidades socioculturais das escolas do campo, provendo cargos efetivos para essas escolas. Na Meta 20 almeja-se a ampliação de recursos de forma a atingir o investimento de 7% do PIB no quinto ano de vigência da lei e 10% no último ano.

O Plano Plurianual (PPA) 2016-2019 destaca o acesso à educação com equidade, associando diferentes níveis e modalidades, garantindo a permanência, aprendizado e valorização da diversidade. Objetiva também ampliar o atendimento escolar com qualidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Observa-se que tanto o PNE 2014-2024 quanto o PPA 2016-2019 estabelecem um plano ideal para o desenvolvimento da Educação Básica. No entanto, sua efetivação depende da efetivação das políticas públicas, como indicamos anteriormente.

Nacionalmente, alguns marcos legais que tratam da Educação do Campo estão representados no quadro abaixo:

Quadro 2: Marcos Legais da Educação do Campo 2002-2014

Legislação	Origem	Súmula
Resolução nº 01/2002	CEB/CNE	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer nº 1/ 2006	CEB/CNE	Reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Resolução nº 2/2008	CEB/CNE	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução nº 4/2010	CEB/CNE	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica; reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo.
Decreto nº 7352/2010	Presidência da República	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Lei nº 12.960/2014	Presidência da República	Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgãos normativos do sistema de ensino para o

		fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
--	--	--

Fonte: MEC/ SECADI – 2002-2014. Elaborado por Hage (2016, p. 266).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovaram a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo a diversidade que constitui a identidade dos diferentes sujeitos do campo. A Resolução foi aprovada com participação dos movimentos sociais e organizações sociais do campo com a participação de universidades e instituições de pesquisa, instituições não governamentais “[...] dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, MEC, CONSED, UNDIME [...] do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável” (HAGE, 2016, p.267). O documento trata das diretrizes para o desenvolvimento da Educação Básica a serem adequados ao projeto institucional das escolas do campo, atendendo aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais em todas suas modalidades de ensino. O Art. 2º define 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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL,CNE/CEB Resolução nº 1/2002).

A oferta da Educação do Campo, de acordo com o documento, estará pautada nos princípios de justiça social, da solidariedade e do diálogo entre todos independente de pertencer a áreas urbanas ou rurais; deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, não mencionando o Ensino Superior; visará formar um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Ainda conforme o documento, a diversidade da educação do campo contemplará as questões: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Como também, cabem aos sistemas de ensino regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilidade da organização do calendário escolar, respeitando os tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

O Parecer CEB/CNE nº1, de fevereiro de 2006, estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância¹⁷ nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Os objetivos estão em desenvolver a formação integral dos jovens do meio rural, incluindo melhor qualidade de vida por meio da aplicação de conhecimentos “[...] técnico-científico e o estímulo ao jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário [...]” (BRASIL, 2006).

A Resolução CEB/CNE nº 2/2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O Art. 1º estabelece que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Essa Resolução estabelece a oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo no lugar onde vivem, respeitando a diversidade existente e as formas variadas de produção da vida. Também enfatiza a responsabilidade dos entes federados no planejamento e execução de ações que venham a consolidar essa proposta. Quanto à nucleação, a Resolução fundamenta que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas *próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças*.
§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. *Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso*

¹⁷ A Pedagogia da Alternância visa o desenvolvimento global dos alunos unindo teoria e prática, tornando o aluno construtor do seu projeto de estudo, possibilitando a análise crítica da realidade. Faz parte desta pedagogia: Escolas Familiares rurais; Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias, Escolas de Assentamentos, Escolas Técnicas Estaduais, PROJOVEM e o Centro de Desenvolvimento Rural.

residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008. Grifos nossos).

A Resolução estabelece que, quando não é possível o atendimento dos alunos em suas comunidades, “[...] a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (BRASIL, 2008). Quando for necessário o deslocamento das crianças “[...] deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (BRASIL, 2008). Entretanto, a expressão “evitando-se ao máximo”, em períodos de austeridade, possibilita ao poder público estabelecer as normas da oferta da Educação Básica para os sujeitos do campo em espaços fora do campo tendo como parâmetro o gerenciamento de recursos baseado no custo e benefício por aluno. Para Machado (2016, p. 1637) “O maior desafio das escolas do campo na atualidade é continuar existindo em meio ao quadro de soterramento dos direitos sociais e políticos que estamos vivenciando”.

A autora ainda complementa que, no contexto das políticas nacionais atuais (2017), a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), são demonstrativo, como já exposto, que o quadro político ideológico presente trabalha “[...] em favor de uma minoria detentora do grande capital (banqueiros, empresariado, latifundiários, etc.), em detrimento da grande maioria: a classe trabalhadora” (MACHADO, 2016, p. 1638). A autora complementa que esse processo “[...] impacta diretamente a educação do campo, que se sustenta na tríade campo-educação-políticas públicas [...]temos observado [...], uma retração das políticas focadas nas diversidades” (MACHADO, 2016, p. 1638).

Quando não há a participação efetiva dos sujeitos do campo sobre seus direitos, muitas vezes, provocadas pelo poder público, as novas formas de controle do sistema educativo, por meio da descentralização e cortes de recursos, promovem a nucleação, ou simplesmente fechando às escolas do campo e transportando os alunos para cidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, Resolução CEB/CNE nº 4/2010, reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo. O Art. 8 estabelece que a melhoria da qualidade da educação está condicionada ao acesso, inclusão e permanência dos alunos na escola, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série. Estabelece que os espaços e tempos educativos estão dentro e fora da escola e considera “[...] a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à

diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010).

A Resolução CEB/CNE nº 4/2010 cita que as fases do processo educativo possuem previsão de idade própria para cada ano ou série, destacando os casos que não atendem a normas padronizadas pelo Sistema, sendo: atraso na matrícula escolar, reprovação, retorno de alunos que haviam abandonado a escola, habitantes de zonas rurais, de indígenas e quilombola. Ou seja, o acesso e permanência à educação são condicionados à realidade temporal e local de cada região ou comunidade.

No Art. 27 da mesma Resolução, a Educação do Campo é contemplada como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Alguns de seus artigos estabelecem que:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.[...]

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010).

O reconhecimento da modalidade de Educação Básica do Campo é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com conteúdos curriculares que venham a atender as peculiaridades dos sujeitos do campo e suas necessidades. Não significa, pois, o empobrecimento curricular, nem mesmo o desenvolvimento do senso

comum, mas sim a apropriação dos saberes históricos, culturais, científicos, políticos e sociais necessários para a formação humana.

A materialização de condições concretas na realidade educacional do campo ainda é algo a ser construído, não nos padrões da precariedade das escolas isoladas, mas nos fundamentos que sustentam as lutas sociais por igualdade e respeito às diferenças. É a luta dos movimentos sociais populares do campo por uma nova política capaz de superar os valores capitalistas instaurados, com ações focadas no ideal das “[...] coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 572).

Retomando os aspectos legais, o Decreto nº 7.352/2010 da Presidência da República dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A criação do Programa ocorreu “[...] em meio a uma ampla mobilização social em torno da luta pela terra e pela educação, e tem sido um grande impulsionador do acesso à educação pelos trabalhadores rurais” (HAGE, 2011, p.145).

O Pronera se consolidou como um espaço de resistência, por meio da formação política, técnica e profissional dos sujeitos do campo para além da elevação de escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, e posicionarem-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social.

Estabelece em regime de colaboração entre os entes federados a ampliação e qualidade da oferta da Educação Básica e Superior aos sujeitos do campo. Essa lei consolida a diversidade que compõe os sujeitos do campo, sendo estes: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, da Presidência da República, as Escolas do Campo não são apenas aquelas situadas na área rural. As escolas urbanas que atendem predominantemente a população do campo serão consideradas escolas do campo. A oferta desta modalidade de educação deverá respeitar a diversidade do campo e seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (Art. 2º). As instituições do campo deverão formular seus projetos políticos pedagógicos correspondentes à realidade, com incentivo a práticas de

formação continuada dos profissionais que trabalham em escolas do campo. Cabe à União planejar e implementar dispositivos que assegurem “[...] a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010).

Quanto às particularidades da Educação do Campo, o Censo Escolar da Educação Básica 2016 apresenta alguns dados referentes ao número de dependências e matrículas das escolas rurais (termo utilizado no documento), destacando:

- Das 15,1 mil creches rurais 97,4% estão sob a responsabilidade dos municípios (INEP/MEC, 2017, p.5), sendo 14.698 dependências municipais, 54 estaduais, 1 federal e 345 privadas;
- Apenas 13,4% das escolas com Pré-escola funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula, dessas 95,1% estão na zona rural (INEP/MEC, 2017, p.6);
- Das 44,9 mil escolas rurais que ofertam a Pré-escola, 98,0% estão sob a responsabilidade dos município (INEP/MEC, 2017, p.6);
- 19,9 mil escolas que oferecem Anos Iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade encontra-se na zona rural (95,1%) (INEP/MEC, 2017, p.7);
- 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica (INEP/MEC, 2017, p.9);
- Embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas (5,6 milhões) (INEP/MEC, 2017, p.10);

Os dados apresentados permitem compreender que, mesmo após o reconhecimento da educação como direito de todos, na Constituição de 1988, na LDB 9394/96 (Art.28 que trata a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica), na Resolução 01/2002, e tantas outras leis, ainda recaem sobre a educação campesina traços de precariedade e do descaso político. Grande parte dos documentos oficiais identificam as escolas do campo como escolas rurais, sugerindo que ainda não há o reconhecimento da Educação do Campo como espaço de produção de ciência e de conhecimento.

A disparidade entre a porcentagem de dependência nacionais no perímetro rural 33,9% e o número de alunos nessas instituições 11,4% (5,6 milhões), pode ser

consequência das políticas de fortalecimento do transporte escolar voltado ao atendimento das instituições urbanas, ou pela limitação da oferta da Educação Básica, predominantemente, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais, também pela presença de dependências unidocentes em que a escola é composta por uma única sala de aula e um professor. Percebe-se que as questões da expansão da Educação Básica no/do campo em suas etapas mais avançadas ainda não ocorreu, havendo a necessidade de maior incentivo de todos os entes federados.

Tabela 1: Matrícula na Educação Básica por localização /Brasil 2016

Região Geográfica	Total	Localização	
		Urbana	Rural
Brasil	48.817.479	43.236.458	5.581.021
Norte	5.030.223	3.858.248	1.171.975
Nordeste	14.325.245	11.264.033	3.061.212
Sudoeste	19.350.189	18.654.372	695.817
Sul	6.468.176	6.062.849	405.327
Centro-oeste	3.643.646	3.396.956	246.690

Fonte: INEP/MEC/Notas estatísticas – Censo Escolar 2016.

Os municípios brasileiros possuem o maior número de dependências da Educação Básica compostas, prioritariamente, pela Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como a maior quantidade de escolas do campo. Observa-se entre as regiões que o Norte e Nordeste respondem por 75,84% das escolas do campo, enquanto que o Sudeste, Sul e Centro-Oeste por 24,15% dos estabelecimentos rurais. A diferença na oferta entre as regiões pode ser consequência dos processos de industrialização que, em alguns Estados, é mais predominante incentivando a oferta educacional em instituições urbanas, as questões da posse da terra, predomínio dos latifúndios, do agronegócio e monocultura em outros, ou pela reorganização das instituições de ensino com fechamento de escolas rurais unidocentes e processo de nucleação. De acordo com o Censo Escolar 2016:

62,5% das escolas brasileiras oferecem os anos iniciais do ensino fundamental. Nos últimos oito anos, houve uma redução de 17,5% no número de escolas que ofereciam esta etapa de ensino. Este movimento se deve à estabilidade demográfica, à melhoria do fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e à reorganização das redes de ensino, que pode ser observada pela redução de escolas de pequeno porte – o número de escolas com uma sala que passou de 41.493 em 2008, para 21.313 em 2016 (INEP/MEC, 2017, p.4).

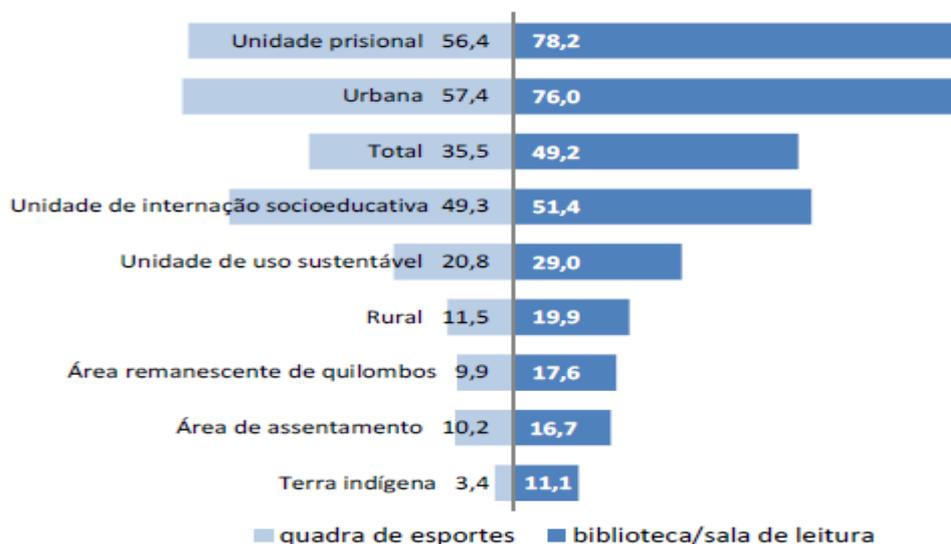
Quanto às condições físicas de funcionamento das instituições de Educação Básica no Brasil, percebe-se uma grande diferença entre as escolas urbanas e as escolas do campo. O Censo Escolar 2016 pontua:

- 3% das creches não dispõem de abastecimento de água. Dessas, 96,6% encontram-se na zona rural (INEP/MEC, 2017, p.5);
- Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água (INEP/MEC, 2017, p.6);
- Na zona rural, 9,9% das escolas do Ensino Fundamental/Anos Iniciais não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas 9 escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente (INEP/MEC, 2017, p.7);
- Banheiro dentro do prédio aparece em 84,7% das escolas dos anos iniciais. Na zona urbana, esse número é de 97,1% e, na zona rural, de 71,1% (INEP/MEC, 2017, p.7);
- Na zona rural, 7,6% das escolas do Ensino Fundamental/Anos finais não possuem energia elétrica, 11,9% não têm esgoto sanitário e 7,4% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas três escolas), 0,2% e 0,2% respectivamente (INEP/MEC, 2017, p.8);
- 79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, 35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam (INEP/MEC, 2017, p.14);
- Em relação à localização do estabelecimento de ensino, urbana ou rural, observa-se que 84,3% dos professores trabalham em escolas urbanas, 12,9% em escolas rurais e 2,8% atuam tanto na área urbana quanto na rural (INEP/MEC, 2017, p.23);

A precariedade ainda é marca de muitas escolas do campo que funcionam sem as mínimas condições de infraestrutura e saneamento básico. Os investimentos visando a melhorias dessas escolas são racionados, o que sustenta a tese de que os direitos constitucionais estão bem fundamentados, o que falta é o cumprimento por parte dos entes federados do que está determinado por lei. A descentralização de recursos e o processo de municipalização pensado sob a lógica de custo e benefício por aluno, pouco

colaboraram para a expansão da Educação Básica as etapas mais avançadas ENEM para a melhoria das estruturas das escolas do campo.

Gráfico 4 - Percentual de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com quadra de esportes e biblioteca/sala de leitura por local de funcionamento /Brasil 2016



Fonte: INEP/MEC Notas estatísticas – Censo Escolar 2016.

O acesso e permanência à educação dos sujeitos campestres não pode estar condicionada à falta de espaço e a ambientes apropriados para a aprendizagem, assim como há melhorias nas escolas urbanas, também são possíveis melhorias nas escolas do campo. Se existe a escola rural sem água encanada, sem luz elétrica, sem saneamento básico, existe também escolas do campo com laboratório de informática e internet, laboratório de ciências, quadra de esporte, biblioteca e sala de leitura, horta escolar, sala de jogos e recreação, refeitório, enfim, uma escola organizada com espaços e recursos adequados para atender os alunos do campo.

Embora se aspire por uma escola do campo ideal e com todos os recursos possíveis, observa-se a desigualdade entre as estruturas das escolas urbanas e rurais, da educação destinada aos povos indígenas, quilombolas, áreas de assentamentos, unidades de uso sustentável. Para esses povos ocorre a negação tanto do direito à igualdade como do direito à diferença, pois simplesmente são excluídos das políticas públicas.

A garantia do acesso e permanência à educação para os sujeitos campestres no lugar onde vivem é fundamental. O contexto social, cultural e político são determinantes para a permanência dos alunos à escola, bem como às práticas pedagógicas seus significados e aplicabilidade social. Entendemos que o direito à educação dos sujeitos

do Campo está condicionado ao acesso e permanência como forma de democratização e de equidade social.

Para melhor entender dos processos relacionados ao direito à Educação do Campo, consideramos oportuno apresentar alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sistematizados pelo site do QEdu que é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann, onde constam informações educacionais obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores especiais do Inep. No Portal é possível obter informações sobre cada escola, município, Estado e o Brasil.

Sistematizaremos dados com a taxa de rendimento escolar¹⁸ do Brasil e do Estado do Paraná, direcionando um olhar sob os Anos Iniciais do Ensino Fundamental por estarem relacionados ao foco de nosso estudo. Utilizaremos estes dados com o objetivo de questionar os fatores que levam as instituições rurais a obter resultados inferiores às instituições urbanas. Algumas perguntas são pertinentes: Por que o número de evasão e repetência é maior nas escolas do campo? As escolas do campo estão recebendo todos os subsídios necessários para promover uma educação com qualidade? Os índices apresentados são utilizados para a melhoria ou para o fechamento das escolas do campo?

Tabela 2: Taxa de rendimento escolar por localização /Brasil e o Estado do Paraná 2016

Etapa escolar	Localização	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Brasil – 2016	Urbano	6,1% 621.729 reprovações	0,9% 90.015 abandonos	93,0% 9.472.449 aprovações
	Rural	9,8% 237.543 reprovações	2,0% 48.404 abandonos	88,3% 2.149.081 aprovações
Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Paraná -2016	Urbano	5,6% 34.605 reprovações	0,1% 620 abandonos	94,3% 584.505 aprovações
	Rural	6,6% 3.603 reprovações	0,2% 99 abandonos	94,3% 584.505 aprovações

Fonte: Site do QEdu. Quadro elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

O aspecto relacionado à permanência dos alunos campesinos à Educação do Campo está intimamente condicionado as questões do acesso à educação e ao sucesso escolar. As informações demonstram que as taxas de reprovação e abandono escolar são maiores entre os alunos que frequentam dependências localizadas no perímetro rural, o que exige do poder público um maior incentivo quanto ao direito à educação dessas populações. Ocorre a necessidade de uma maior aproximação dos representantes do

¹⁸ São dados quantitativos que não nos permitem compreender a realidade em sua totalidade, principalmente no que se refere à qualidade e as situações específicas da educação.

Estado nessas instituições visando fortalecer a Educação do Campo em conjunto com toda comunidade em que a escola está inserida.

Os dados apresentados nos indicadores nacionais da tabela anterior, quando utilizados como espelhos da qualidade da educação, geram grande desconforto para as instituições de ensino, principalmente para as que apresentam níveis inferiores. É importante olhar com outras lentes os resultados, pois estes estão associados a condições mais amplas de acesso, permanência e sucesso escolar e também as condições estabelecidas pelo contexto histórico e político de violação de direitos sociais. A utilização dos indicadores quantitativos, quando usados, exigem a responsabilidade da não rotulação das instituições de ensino, tais como: “escola forte”, “escola fraca”, “pior escola”, “a escola do campo é pior que a escola da cidade”, entre tantas outras rotulagens.

Mais que os dados apresentados anteriormente quanto ao rendimento escolar, pensamos que a permanência à educação dos sujeitos do campo envolve a continuação dos estudos, mediada pelas ações de políticas públicas que venham a favorecer o tempo de estudo e de permanência desses estudantes à educação ou seja, a permanência tanto em dias letivos, como na troca de experiências e transformação dos sujeitos sociais nas etapas mais avançadas da Educação Básica e para além dela. Para Caldart (2008, p.23):

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal: direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Frente ao exposto por Caldart (2008), observa-se que os cortes de recursos públicos com a política de austeridade visam retirar direitos fundamentais como educação e saúde dos mais pobres, ajudando a aumentar as desigualdades e injustiças sócias. O sacrifício social para vencer a crise serve para beneficiar a classe dominante que se utilizam do esforço da classe trabalhadora em prol o acúmulo do capital. As políticas neoliberais, sob o comando de governantes conservadores tendem a efetuar manobras constitucionais que retiram do povo trabalhador as condições favoráveis para sua emancipação.

A luta pelo direito à igualdade representou uma grande conquista para toda sociedade brasileira. No entanto, compreendemos que perante a realidade concreta demonstra contradições na efetuação desse direito, o que mantém a exclusão das

populações que historicamente não tiveram direito à educação escolar, como é o caso dos sujeitos camponeses.

Todos os documentos oficiais que garantem o direito à Educação do Campo foram construídos perante a luta e resistências dos movimentos sociais populares do campo. O território nacional foi marcado pela mobilização dos Movimentos Sociais Populares do Campo pela efetivação e reconhecimento de seus direitos. O Brasil, por possuir um território extenso, apresenta, em cada região, situações específicas do acesso e permanência à Educação do Campo.

Estados, como o Paraná, possuem algumas regulamentações quanto à Educação do Campo. As especificidades das leis estaduais permitem compreender que muitos foram os avanços quanto as prerrogativas legais do direito à Educação do Campo, no entanto, escolas continuam sendo fechadas.

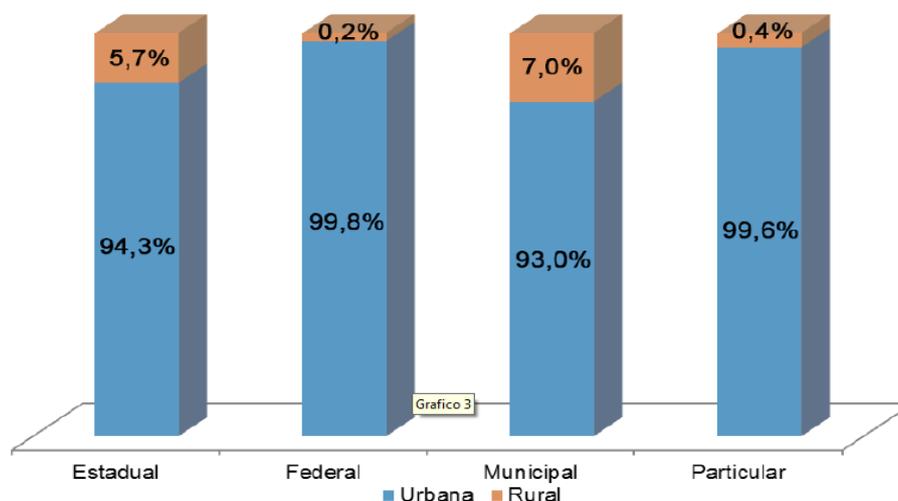
2.2 - O acesso e a permanência como prerrogativa legal à educação escolar do campo no Estado do Paraná

O Estado do Paraná, assim como o contexto nacional, enfrenta dificuldades na garantia ao direito à Educação do Campo. Mesmo os direitos construídos e amparados em Leis Nacionais não são suficientes para se assegurar o acesso e permanência à educação escolar aos sujeitos camponeses.

A população paranaense atual é de 11.242.720 habitantes, distribuídos em 399 municípios paranaenses. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Censo Demográfico 2010, a população do Paraná era composta por 10.444.526 habitantes dos quais 8.912.692 residiam no perímetro urbano e 1.531.834 residiam no perímetro rural, com a taxa de urbanização correspondente a 85,33%. Dados do IBGE (2016) indicam que ocorreu um aumento populacional de 798.194 habitantes de 2010 para 2016.

A educação pública no Estado do Paraná é predominantemente urbana. Embora com o fechamento da maioria das escolas rurais e com o processo de nucleação, a maior oferta da Educação do Campo está sob a responsabilidade dos municípios e do Estado, o que pode ser observado no gráfico, a seguir.

Gráfico 5 - Percentual de matrículas na Educação Básica por esfera administrativa localização territorial – Paraná/2013



Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar da Educação Básica – PARANÁ , 2015, p.29.

Observa-se que o número de matrículas nas Escolas do Campo não chega a 8%, enquanto nas instituições urbanas o percentual não baixou de 92%. Esse aumento progressivo de matrículas em instituições urbanas sugere que seja o resultado de duas razões: da expulsão dos sujeitos campestres do campo pelas ações dos latifúndios, do agronegócio e da monocultura que interferem na subsistência e organização do trabalho no campo (MAZUR, 2016). Outro fator se relaciona ao processo de nucleação e reorganização escolar adotada pelos municípios e Estado em prol o atendimento desses alunos em escolas urbanas, incentivados pelos programas de transporte escolar (PERETTI, 2017).

Além da Legislação Nacional referente à Educação do Campo, no Estado do Paraná foram elaboradas algumas leis de incentivo e de proteção à Educação do Campo. Destacamos as principais do período de 2004 a 2010:

Quadro 3: Marcos Legais da educação do Campo no Estado do Paraná

Legislação	Súmula
Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004	Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do estado do Paraná.
Resolução nº 4783/2010 – GS/SEED	Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional.
Resolução Nº 5590/2010	Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino.
Resolução CEE/CEB Nº 117/10 de 11/02/2010	Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes.
Constituição do Estado do	Institui o ordenamento básico do Estado, em consonância com os

Paraná - Emenda Constitucional nº 31, de 22.05.2012	fundamentos, objetivos e princípios expressos na Constituição Federativa do Brasil,
Resolução SEED 777 - 18 de Fevereiro de 2013	Estabelece critérios, forma de transferência de recurso, execução, acompanhamento e prestação de contas do Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE, a partir de 2013.
Plano Decenal dos direitos da criança e do Adolescente no Estado do Paraná 2014 -2023	Institui a garantia do direito da criança e do adolescente no Estado do Paraná.
Decreto Estadual n.º 12.728, de 08 de dezembro de 2014	Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025

Fonte: Elaboração própria com base na Legislação da Educação do Campo SEED, Portal Dia a Dia Educação.

Um documento importante é o Parecer CEE/CEB N.º 1011/10, aprovado em 06/10/10, referente à consulta sobre as normas e os princípios para a realização da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. O Parecer faz apontamentos quanto à legislação nacional vinculando as políticas estaduais do Direito à Educação do Campo.

O documento aponta que em 2000, na II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo¹⁹, surgiu a iniciativa do desenvolvimento de um espaço de estudo com educadores do campo, visando a reflexão de proposta de Educação Básica vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo, sendo denominada como a Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”, incorporando as concepções e propostas da Educação do Campo. Antonio (2013, p.135) escreve que:

A identificação de lutas sociais associada à educação no movimento “Por uma Educação do Campo”, como preceitos do projeto educativo popular, expresso pelos movimentos sociais populares do campo, considera-se que esse projeto está no seio das lutas democráticas e suas questões educacionais cruciais. Nesse sentido, a luta por educação no movimento “Por uma Educação do Campo” surge não apenas de cada contexto particular dos educadores e educadoras e dos movimentos sociais, mas também de um contexto de inserção analítica e política, de forma mais ampla, com vista à educação do campo.

Esse movimento culminou com o surgimento no ano de 2003, da Coordenação da Educação do Campo, na Secretaria do Estado da Educação. Esta coordenação teve papel importante em “[...] disseminar a concepção de Educação do Campo dentro da rede de Educação Básica e a desenvolver, em parceria com movimentos de base

¹⁹ No ano 2000, diferentes representações de base política compostas por sujeitos do campo do Paraná, se reuniram no município de Porto Barreiro, sudoeste do Estado paranaense, para realizar a “II Conferência Paranaense: por uma Educação Básica do Campo”. O objetivo geral do evento era “criar um espaço, de educadores e educadoras do campo, para reflexão de uma Educação Básica vinculada a um projeto de desenvolvimento do Campo” (PARANÁ, 2010).

popular, com ênfase no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...]” (PARANÁ, 2010, p. 5) propondo novas possibilidades de escolarização aos sujeitos do campo. O fortalecimento de políticas educacionais da Educação do Campo passou a ser vigorada com a publicação de materiais de apoio pedagógico, construção de diretrizes curriculares, amparando o trabalho pedagógico escolar. Iniciou-se a formação continuada nesta modalidade, “[...] dando visibilidade às especificidades e às territorialidades dos sujeitos do campo, bem como, a importância de ser considerada toda a diversidade existente na cultura escolar” (PARANÁ, 2010, p. 5).

Todos os Decretos, Instruções, planos e Resoluções apresentados no Quadro 2, estão fundamentados e amparados em Leis Federais²⁰. Os documentos tratam sobre a regulamentação da Educação do Campo como Política Pública Educacional no Estado, com atendimento aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. A Resolução Nº 4783/2010 – GS/ SEED considera população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água. As escolas do campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente de sua localização. Estabelece que as escolas de Educação do Campo necessitam de investimentos em infraestrutura, tornando-se apropriadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequados para o processo de ensino e aprendizagem.

A Constituição do Estado do Paraná - Emenda Constitucional nº 31, de 22.05.2012 estabelece que o Estado tem o dever de assegurar o direito à educação (Art.165); o Art.177 conceitua a educação como direito de todos e dever do Estado, respeitando os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, gratuidade e demais fundamentações da Constituição Federal de 1988. Não apresenta nada específico sobre a Educação do Campo.

A Resolução SEED 777, de 18 de Fevereiro de 2013, estabelece critérios, forma de transferência de recurso, execução, acompanhamento e prestação de contas do Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE, a partir de 2013. O Art. 3 estipula direito ao transporte escolar para alunos da Educação Básica do Campo e da cidade,

²⁰ Constituição de 1988, ECA, LDB 9394/96, PNE 2014- 2024, PPA 2016-2019, PEC nº 55. Não descreveremos todas as Leis Estaduais, pois cada uma delas apresenta especificidades de acordo com a necessidade locais e regionais. Trataremos de alguns parâmetros legais, tendo por base o direito à educação mediante o acesso e permanência dos alunos do campo à educação escolar no Paraná.

cuja residência se encontre a uma distância superior a 2.000 m (dois mil metros) da escola. Especifica também sobre o recebimento e utilização dos recursos do Transporte escolar.

O Plano Decenal do Direito da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná está ancorado no ECA e o Plano Estadual de Educação 2015-2025 segue as metas do PNE. O Plano Estadual de Educação do Paraná menciona outras modalidades da oferta da Educação Básica, sendo: “[...] Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Profissional e Educação do Campo” (PARANÁ, 2015, p. 17). Menciona o atendimento específico aos povos do campo:

[...] como diferentes categorias sociais representadas por posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragem, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e as etnias indígenas (PARANÁ, 2015, p. 27).

O Plano visa por meio de programas nacionais a obtenção de verbas para a aquisição e conservação do transporte escolar “[...] para estudantes matriculados na Educação Básica da zona rural, Educação do Campo, população ribeirinha e ilhéus e em áreas de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) [...]” (PARANÁ, 2015, p.74). O documento enfatiza que é de responsabilidade dos entes federados o dever em garantia por meio das políticas públicas o acesso e permanência de todos à educação pública e gratuita.

A prerrogativa legal do direito à Educação do Campo no Paraná não é suficiente para o fortalecimento das escolas do campo. Em muitas realidades a lei funciona mais como um adorno e não como uma seguridade social. A realidade que se estabelece se contrapõe ao que foi conquistado com muita luta pelos sujeitos do campo. Diante disso, as ações nacionais de incentivo as melhorias da qualidade da educação, passaram por mudanças, dentre as quais o incentivo a nucleação de instituições, principalmente das escolas rurais.

2.3 – Nucleação: medida para manter ou extinguir a Educação do Campo?

No Estado do Paraná, na década de 1990, ocorreu a intensificação do processo de nucleação das escolas do campo e a municipalização da Educação Infantil e dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com esse processo várias escolas rurais, do antigo primário de 1ª a 4ª séries, foram fechadas, concentrando-se os alunos em escolas do perímetro urbano ou núcleos nas sedes dos municípios.

Para Pellim (2017), o processo de nucleação se refere “[...] junção de duas ou mais escolas, centralizando o atendimento em uma escola de maior porte. A nucleação pode ocorrer pela união de diversas escolas do campo, ou mesmo das cidades [...]” (PELLIM, 2017, p. 104), o que pode culminar com o fechamento das escolas do campo, unificando o atendimento em escolas urbanas.

Esse processo de junção de duas ou mais escolas apresenta diferentes denominações conforme autores. Santos (2013) trata o conceito como “Escolas Reunidas”, legalmente reconhecidas no Mato Grosso na década de vinte por meio do Regulamento 1927- Art.19 p. 166. Vasconcelos (1993) define como “agrupamento” desenvolvido em São Paulo ao final da década de oitenta. Ramos (1991) e Tibucheski (2011) destacam o termo “Escola Consolidada”, iniciadas nos anos setenta, visando cumprir o dispositivo da Lei 5.692/ 71, “[...] principalmente quanto à obrigatoriedade de oferecer transporte e condições de acessibilidade às escolas, urbanas ou rurais [...]” (TIBUCHESKI, 2011, p.100) por meio da junção de instituições.

A nucleação, independente do termo utilizado, possui como foco o discurso da melhoria da qualidade da educação aos sujeitos do campo, evitando a multisseriação, busca a centralização física de bens e equipamentos pedagógicos, promoção da economia em escala baseada na redução de custo médio por aluno (custo e benefício). Para a sua efetivação exige o transporte escolar, que, de acordo com Vasconcelos (1993, p.72), “ os agrupamentos podem levar a custos elevados de transporte [...] que podem até acabar anulando os benefícios econômicos dos agrupamentos, eliminando assim a economia em escala”.

Os movimentos sociais populares do campo se posicionam contrários à nucleação da educação no perímetro urbano e defendem concretização da escola do campo e no campo, com a formação de um espaço escolar “[...] que reconheça o modo de vida desses povos e a importância deles para a construção da nação brasileira” (PERETTI, 2017, p.143).

O processo de nucleação, fomentado pelos ideais de custo e benefício, tornou-se, em muitos municípios paranaenses a possibilidade para o fechamento de todas as Escolas do Campo, promovendo a nucleação em escolas urbanas. A ideologia falaciosa, propagada pelos representantes governamentais que estabelecem essa organização, é de

que ao matricular todos os alunos na mesma escola, as questões da igualdade estão sendo contempladas. No entanto, o que se materializa é uma realidade paradoxal, em que os direitos dos sujeitos campesinos são violados.

A peculiaridade do processo de nucleação em instituições urbanas em que a Educação do Campo foi extinta nos municípios, envolve realidades basicamente agrárias, com significativo número de habitantes no campo, muitas vezes com assentamentos, acampamentos e predomínio do pequeno agricultor, mas que não possuem escolas do campo. Nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006) manifesta-se a importância das escolas localizarem-se no campo:

Destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, para que seja reforçado o debate da educação do campo. Mesmo havendo necessidade de nuclearização, é importante que esta seja efetivada no próprio campo. A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Fixada no campo, evita o desgaste provocado pelas grandes distâncias e pelo transporte de baixa qualidade (PARANÁ, 2006, p.34).

O transporte escolar que vem sendo incentivado nas últimas décadas “[...] contraria o sentido da luta pela educação do campo, pois retira as crianças e adolescentes da sua realidade local, levando-os para os núcleos urbanos” (PARANÁ, 2006, p. 34). A precariedade nas condições das estradas e dos ônibus usados para o transporte escolar põe em risco a vida e as condições de dignidade dos alunos do campo (ABREU, 2015), tratados como mercadoria em uma relação de custo e benefício.

Hage (2011) defende que o fechamento das escolas do campo em prol do transporte dos alunos para instituições urbanas somadas as dificuldades de acesso, a falta de manutenção e conservação do transporte escolar, bem como as condições das estradas “[...] concluiremos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo” (HAGE, 2011, p. 103 -104).

Mesmo com o amparo legal, mediante o processo de municipalização, intensificou-se o fechamento das escolas rurais municipais no Paraná. Segundo a SEED-PR/SUDE, “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 1.332 prédios” (PARANÁ, 2010, p. 6).

O transporte escolar, mediante o fechamento das escolas rurais e o processo de nucleação, tornou-se uma estratégia de viabilidade do acesso à educação escolar por meio da desterritorialização dos sujeitos do campo (PARANÁ, 2010). A educação escolar em grandes núcleos, não se detém a compreender os percursos territoriais e culturais enfrentados pelo aluno do campo, em que estes para ter o direito à educação, precisam se afastar de suas bases e identidade. Historicamente, esse processo de negação à Educação do Campo se configurou em atividade rotineira e ideológica de pensadores neoliberais que consideram a exclusão dos sujeitos camponeses como um processo natural e imutável.

De acordo com Peretti (2017, 105), o direito do aluno à educação escolar no/do campo é violado [...] a medida que se impõe a política do transporte escolar e do processo de nucleação [...]. A autora descreve que em sua pesquisa a “[...] educação municipal foi nucleada em uma escola urbana e passou-se a utilizar o transporte escolar como meio para deslocamento das crianças do campo” [...] (PERETTI, 2017, p.105) em todas as etapas da Educação Básica. Medida adotada por muitos municípios no Estado do Paraná.

A cessação das Escolas do Campo, embora as Leis que regulamentam e reconhecem à Educação do Campo, tem aumentado ano a ano. Realizamos um levantamento com o número de escolas da Educação Básica localizadas no Perímetro rural, de 2010 a 2016, no Brasil e no Estado do Paraná. A tabela, a seguir, apresenta os dados apurados.

Tabela 3: Número de escolas públicas da Educação Básica localizadas no perímetro rural de 2010 a 2016

ANO	BRASIL				PARANÁ			
	Municipal	Estadual	Federal	Total	Municipal	Estadual	Federal	Total
2010	72.700	6.018	58	78.776	1.190	427	1	1.618
2011	69.627	5.983	68	75.678	1.145	432	1	1.578
2012	67.810	5.706	68	73.584	1.122	431	1	1.554
2013	64.614	5.535	70	70.219	1.055	426	1	1.482
2014	61.353	5.478	73	66.904	990	422	1	1.413
2015	58.524	5.478	77	64.091	956	417	1	1.374
2016	56.817	5.472	80	62.369	933	423	2	1.358

Fonte: Site QEdu. Elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

Nota-se que no período de 2010 a 2016, mesmo depois da LDB 9394/96 (Art.28), da Resolução Nº 01/2002, de Pareceres, Decretos e Leis, amparando e reconhecendo o direito à Educação do Campo, o processo de fechamento dessas escolas,

nucleação e incorporação a instituições urbanas continuaram a aumentar. Para a maioria dos estudantes do campo o acesso e permanência à educação estão vinculados ao transporte escolar.

A análise das informações revela que tanto no contexto nacional, como estadual, houve redução no número de escolas no perímetro rural nos anos de 2010 a 2016, apontando que, no Brasil, a redução foi de 20,82%, enquanto que no Paraná foi de 16,08%. Os dados municipais chamam a atenção por serem mais elevados tanto nacional quando estadual, com a redução de 21,84 % das escolas municipais do campo no Brasil, e 21,59% das escolas municipais do campo no Paraná.

Não podemos negar que o grande contingente de escolas existentes no perímetro rural são municipais, resultantes do próprio processo de municipalização e descentralização de recursos. As escolas rurais municipais ou de Educação do Campo ofertam principalmente a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o antigo ensino primário expandido desordenadamente em escolas unidocentes, multisseriadas e em condições de grande precariedade (ALGEBAILLE, 2009). Esse traço histórico da oferta da Educação Básica de 1ª a 4ª série, ainda é um elemento chave que caracteriza muitas escolas rurais municipais que não expandiram a oferta de todas as etapas da Educação Básica.

Discutimos, aqui, o acesso e permanência à educação do Campo no Estado do Paraná e a forma como a realidade vem se materializando frente ao constante fechamento de instituições do perímetro rural. Percebemos que existem contínuos movimentos em prol a manutenção e incentivo as escolas do perímetro rural, por outro lado, existem representantes do Estado que consolidam práticas de desrespeito aos direitos dos sujeitos camponês. Imaginamos que ainda não conhecemos amplamente os múltiplos fatores que interferem na expansão e na organização da Educação Básica, e cabe aos povos camponeses a vigília constante sobre os direitos conquistados.

2.4 – A educação escolar no campo como luta pela Educação do Campo

Ao se refletir sobre a história da Educação do Campo, no Brasil, percebemos dentre muitos aspectos, a luta entre classes, em que os sujeitos do campo batalham pelo reconhecimento de seus direitos perante a legislação. Nesse processo de transformação, observamos inúmeras conquistas, principalmente por meio dos movimentos sociais do

campo, pelo reconhecimento da Educação do Campo como direito constitucional das comunidades campestres.

Na década de 1980 houve a mobilização intensa dos sujeitos do campo pelo “clamor pela terra” (ARROYO, 2004, p. 9), não somente pelo direito a terra, mas à dignidade humana, à alimentação, à educação, à participação política. É o clamor desses sujeitos mostrando para a sociedade que o campo faz parte da sociedade e de suas evoluções. Inicia-se uma nova etapa, com mobilização dos diversos sujeitos campestres.

O conceito Educação do Campo foi construído ao longo do tempo mediante lutas, militância e resistência dos movimentos sociais populares do campo. Esses movimentos em prol da Educação do Campo estão envolvidos por trabalho, cultura, conhecimento e lutas da classe trabalhadora, visando ampliar as “[...] concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 258).

Um importante marco na luta pelo direito à Educação Básica do Campo ocorreu com o rompimento do conceito educação rural, para educação no e do campo. Em que “[...] No: o povo tem direito a ter educação no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Para Hage (2016, 266), “a educação rural está subordinada a demarcação ideológica de desenvolvimento hegemônico praticado no campo, resultante da aliança entre os diversos segmentos do capital”. A subordinação descrita por Hage, relaciona-se aos condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais a que as populações do campo estiveram subalternas. A limitação da educação rural não abrange a magnitude dos sujeitos e das relações existentes no campo, estando atrelada ao capital e aos interesses do mercado (CALDART, 2002).

Arroyo (2004, p. 26) descreve a Educação Rural como aquela que classifica os sujeitos do campo como “[...] atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes”. Para o autor, a ideologia dominante incute a ideia de que “[...] para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com enxada não há necessidade de muitas letras. [...] a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras” (ARROYO, 2004, p.71). Ribeiro (2012) aponta que, na concepção de educação rural, o objetivo é oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples.

Em contraposição à Educação Rural, a Educação do Campo se apresenta de forma inversa. A Educação do Campo “[...] busca contribuir com a construção de uma

modelo de desenvolvimento mais incluyente, onde o espaço rural de fato significa um bom lugar para se viver e trabalhar” (Hage, 2016, p.266). Para Caldart (2012) A Educação do Campo representa os movimentos sociais populares do campo, pensados e construídos por seus sujeitos, visa compreender o pluralismo existente, promovendo a emancipação dos trabalhadores do campo. Na concepção de Arroyo (2004, p.13):

[...] a educação do campo traz uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

O autor complementa que, ao discutirmos a Educação do Campo, estamos lidando com a educação pensada para a totalidade dos trabalhadores do campo “[...] sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida a ao trabalho no meio rural” (ARROYO, 2004, p. 25).

Ampliando os conceitos existentes no quadro anterior, Caldart (2002) destaca que a Educação do Campo retrata os Movimentos Organizados do Campo, pensados e construídos por seus sujeitos, visa compreender o pluralismo existente, buscando a emancipação dos trabalhadores do campo.

O conceito Educação do Campo contempla muito mais do que o saber escolar, envolve todo processo formador dos sujeitos do campo²¹, a luta e as formas de resistência ao longo da história, a tomada de consciência sobre os direitos sociais dos trabalhadores do campo e militância por uma sociedade mais justa e promotora da emancipação humana.

A luta pelo direito à Educação do Campo refere-se à proposta de uma educação adequada com vistas ao ambiente social, natural e cultural dos sujeitos camponeses. É o desenvolvimento de políticas públicas que vão desde a “[...] organização do currículo, passando pela estrutura escolar, até a finalidade da educação [...]” (HAGE, 2016, p. 265). Não significa desvincular a Educação do Campo da Educação Nacional e seus processos de desenvolvimento, pelo contrário, a escola do

²¹ O Ministério da Educação caracteriza como homem do campo “[...] agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros [...]” (BRASIL, 2007, p.9) possuem direito a uma Educação do Campo de qualidade no lugar onde vivem. O documento destaca que historicamente não houve equidade entre a educação do campo e da cidade, para os sujeitos do campo a expansão da educação ocorreu de forma precária com conhecimentos rudimentares, necessárias para o desenvolvimento de tarefas simples.

campo vem a fortalecer o sistema de ensino atendendo as evoluções da educação como um todo.

O direito à Educação do Campo, o acesso e permanência estão relacionados às transformações das possibilidades de vida no campo com as melhorias das condições materiais dessas populações. A falta de incentivo e de políticas públicas que venham a garantir a qualidade da educação do campo se torna um fator negativo no reconhecimento desses sujeitos como produtores de conhecimento. A universalização da educação ocorre quando se torna um sistema público efetivo “[...] Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação” (CALDART, 2008, p.23).

Percebe-se que a Educação do Campo não recebeu o mesmo tratamento quanto ao processo de acesso e permanência escolar. O próprio sistema capitalista determinou ao longo do tempo a exclusão e expulsão dos sujeitos do campo, vítimas das situações de miséria e abandono social. Romper com os mecanismos conservadores de exclusão social e de exploração demandam tempo e organização dos povos do campo, que lutam incessantemente pela garantia de seus direitos e visibilidade frente ao poder público. A garantia dos direitos sociais dos sujeitos do campo estão fundamentados no direito à diferença, o que, por meio do desenvolvimento de políticas públicas, respeitando-se as especificidades culturais, ambientais e econômicas, fez emergir o protagonismo dos movimentos sociais populares do campo, gerando um novo contexto, com o início de “[...] outra etapa no processo de escolarização no meio rural” (HAGE, 2016, p.264). Para Caldart (2008, p.20), é importante:

[...] pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/ projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

Essa particularidade e reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos concretos que fazem parte das evoluções e processo histórico é fundamental para a consolidação da educação do campo, em que:

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino

Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2006, p. 16).

Elencamos a importância não somente do desenvolvimento da Educação Básica, mas também o acesso e permanência ao Ensino Superior, em que “os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas [...]” (PARANÁ, 2006, p.9). Os movimentos sociais populares do campo lutam pelo fortalecimento de uma educação pública gratuita de qualidade, com vistas ao respeito e valorização da diversidade humana. Pensar a diversidade camponesa “[...] implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação [...]” (PARANÁ, 2006, p.33).

Para Caldart (2004), a escola do campo tem a importante função de trabalhar e resgatar a identidade dos sujeitos camponeses. O reconhecimento da identidade faz parte da essência humana e é fundamental no enfrentamento dos desafios cotidianos e na luta pelo reconhecimento constitucional desses sujeitos como cidadãos de direito (CALDART, 2004). Entre os objetivos da Educação do Campo está a construção e o fortalecimento da identidade dos sujeitos camponeses, reconhecendo-se seus valores, a cultura, o mundo e seu território, visando-se melhorias na qualidade de vida e na formação emancipatória. Para que esse processo se efetive, a materialização por meio da transformação nas políticas agrícolas, a valorização das pequenas propriedades, a reforma agrária são fatores que impulsionam o desenvolvimento do campo como um todo, culminando no desenvolvimento da educação.

A Educação do Campo pertence à totalidade da Educação nacional, mesmo havendo por parte da classe dominante a rejeição pelos Movimentos Sociais Organizados do Campo. As elites conservadoras tendem a incutir ideologias preconceituosas e de enfraquecimento dos movimentos por meio da manipulação da opinião popular, facilmente doutrinação por intermédio da grande imprensa. Para a classe dominante pouco importa a universalização da Educação Básica, o que interessa é a manutenção da mão de obra barata e capaz de executar determinadas funções técnicas.

A luta pelo direito à educação, por uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica advém da batalha travada historicamente por militantes populares, visando-se acabar com as condições de alienação social por meio da emancipação da

classe trabalhadora. É uma luta árdua e fundamental para o fim das desigualdades advindas de um sistema astuto e opressor. Caldart (2008, p. 24) defende que:

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva como ideário, como projeto educativo e como política de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo na construção deste projeto tem sido garantido pelo protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. [...] Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

Para Arroyo (2008), mais que a proposta de ensino a Educação do Campo, deve-se ter uma proposta de educação. Para o autor, é necessário mais radicalidade no enfrentamento aos problemas da expansão da Educação do Campo.

[...] Fala-se de uma melhor gestão, da nucleação, do transporte, porém não se trata de gerir melhor o que não queremos e sim de se contrapor a isso. Não de dizer: "- Senhor Secretário, Senhora Secretária que não falte ônibus, nem nos dias de chuva e atolado!" Não é isso! Basta de pegar nossos filhos e carregá-los para fora de seu ambiente cultural e social (ARROYO, 2008, p.46).

Quanto ao direito à Educação do Campo, Arroyo é enfático ao defender “[...] que o ensino até pode se dar na escola urbana, para os filhos do campo, mas educação não. Por que educação não? Porque Educação do Campo só floresce no campo” (ARROYO, 2008, p.46). Consiste, assim, o ato de educar na formação humana em todas as suas dimensões,

“[...] e somente nos formamos sujeitos humanos, culturais, cognitivos, éticos, de memória, de emoção e de indignação, no lugar, na terra. O direito à terra é importante por quê? Só porque nos dá batata, feijão e arroz? Não, porque nos dá identidade, cultura, valores, porque isso faz parte de nossa formação como sujeitos humanos.

Para Schwendler (2008), o descaso político com a garantia da posse da terra, ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação tem colaborado para o aumento das desigualdades sociais no campo. Para a autora, o desenvolvimento do campo é imprescindível para o desenvolvimento do Brasil, o que implica reconhecimento do campo, como:

[...] elemento essencial para o desenvolvimento do país, como lugar de trabalho, de produção econômica, de saberes e de cultura, implica construir políticas públicas nas quais a educação esteja articulada a um projeto de desenvolvimento para o campo, que se viabilize para a população do campo - inclusive a que não teve possibilidade de freqüentar na idade própria - o acesso e a permanência na escola, bem como a profissionalização, levando em conta a especificidade da vida e do trabalho dos povos do campo, sua diversidade cultural, seus gostos e seus sonhos (SCHWENDLER, 2008, p.33-34).

A efetivação de uma Educação do Campo exige um olhar atento às dinâmicas do campo “[...] para as experiências e as contribuições que os movimentos sociais trazem para o repensar do campo, da educação do campo e das políticas públicas” (SCHWENDLER, 2008, p.41). Para Caldart (2012, p.262), “o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência”.

Para Hage, o direito à Educação do Campo é negado para a maioria dos sujeitos camponeses:

As estatísticas oficiais são demonstrativas dessa realidade, quando revelam que mais de 30 milhões de pessoas (30.681.466) vivem no campo na atualidade, os quais representam 15,22% do total da população brasileira (201.467.084), porém, apenas 5.899.899 encontram-se matriculados na escola, nas diversas etapas da Educação Básica (IBGE, 2010). Isso significa que apenas 19,22% dos sujeitos do campo acessam a escola, ou dizendo de outra maneira, que de cada 10 brasileiros que vivem no campo, apenas dois têm o seu direito à educação assegurado, conforme prevê e estabelece os marcos regulatórios legais existentes (Hage, 2016, p.278).

A exclusão dos sujeitos do campo ao direito à educação são demonstrativos de que a expansão da educação não culminou com o fim das desigualdades instituídas pela atuação do estado neoliberal. Os efeitos do corte de recursos e da precariedade na prestação de serviços públicos geraram um novo contexto de vulnerabilidade “[...] que, sob diferentes aspectos, expressaria as múltiplas formas de combinação entre a desigualdade acumulada e as novas perdas implicadas com as mudanças do capitalismo em nível mundial” (ALGEBAILLE, 2009, p 243). Para Caldart (2012, p. 262):

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação corporativa.

A naturalização das ações de opressão e exclusão social, por parte da classe dominante, sugere que todas as formas de violência, às quais a classe trabalhadora está exposta, são planejadas e articuladas por meio de políticas públicas pouco eficazes.

Entre os aspectos relevantes do direito à educação há a necessidade do respeito à diversidade existente. Proporcionar o acesso à educação para todos e com qualidade se faz mediante planejamento político educacional ancorado na realidade existente, que não é igual para todos. Fatores ambientais, culturais e econômicos (HAGE, 1016) determinam as condições de acesso e permanências dos estudantes na escola.

Se as condições da realidade ambiental, cultural e econômica não são iguais para todos os estudantes, também existem especificidades que precisam ser pensadas para essas populações. Nem sempre dar as mesmas condições de acesso, significa respeitar as diferenças, igualdade pode significar exclusão, como é o caso dos sujeitos do campo que não possuem escolas no/do campo.

O que melhor define o parágrafo anterior não é trabalhar na desigualdade e, sim, na diferença, no desenvolvimento de um modelo pensado para a emancipação da classe trabalhadora. Faz-se necessário compreender que, para diferentes realidades, há a possibilidade de se proporcionar uma educação escolar de qualidade capaz de garantir o acesso e permanência à educação escolar de todos os estudantes, prolongando-se o tempo e os níveis de escolarização.

Para Hage (2016, p. 280), a violação e a negação “[...] da universalização dos direitos humanos se efetiva quando se privilegia a apropriação privada da riqueza produzida socialmente, o consumo, a mercantilização da vida e das relações sociais [...]”, isso porque ao transformar a educação em um bem de consumo, as ações pedagógicas tornam-se secundárias, dando lugar a um modelo sustentado pelo custo/benefício, que nada mais é do que o barateamento da educação popular.

Para o desenvolvimento de uma Educação do Campo, salientamos que: “As classes populares, necessitam elaborar [...] seus próprios intelectuais orgânicos” (1991, p. 9). “Todo homem desenvolve uma atividade intelectual qualquer, [...] participa de uma concepção de mundo, contribuindo assim para manter ou modificar essa concepção, isso é, promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1991, p 7-8). Almejamos desenvolver um estudo que seja realmente pertinente e esclarecedor frente ao direito à Educação do Campo. Um trabalho articulado à realidade existente, e aos saberes acumulados ao longo da história, que não se encerram ou se aplicam unicamente à dinâmica do campo, mas, sim, a todos aqueles que lutam e pensam em um projeto

educativo destinado às populações excluídas, marginalizadas e que necessitam sair da alienação social.

III – O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA/PR

Assim como a história, observamos que “[...] os direitos ditos humanos são produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação” (BOBBIO, 2004, p. 32). A organização da Educação, no Brasil, é determinada por hierarquias constitucionais em que todos os decretos, leis municipais, estaduais estão atreladas à Constituição Federal de 1988 e outras leis federais, estudadas no primeiro capítulo.

Neste capítulo, trazemos por meio do estudo de caso da educação pública no município de Renascença/ PR, compreender as condições de acesso e permanência à educação escolar dos sujeitos renascentinos. Para uma melhor compreensão da educação pública no município de Renascença, fez-se necessário a investigação em documentos oficiais, como: Lei Orgânica do município de Renascença, Plano diretor, Plano Municipal de Educação, Decretos e Leis Municipais que ancoram o direito à educação, documentos históricos referentes à organização da educação do município e das instituições de ensino.

Este capítulo está organizado em quatro momentos. A primeira parte destina-se ao conhecimento do município de Renascença com uma breve caracterização socioeconômica deste.

No segundo, trabalhamos com o processo histórico referente ao acesso e permanência à educação escolar, permitindo a compreensão específica da realidade que está sendo pesquisada. O fenômeno que se concretizou e naturalizou tem raízes nas ações desenvolvidas ao longo do tempo, as formas de gerenciamento dos recursos públicos, e as Leis que interferem na promoção e materialização do direito à educação.

No terceiro momento discutimos a atual situação do acesso e à educação escolar no município de Renascença. Descrevemos a forma de organização do sistema de ensino tendo por base as instituições de ensino presentes.

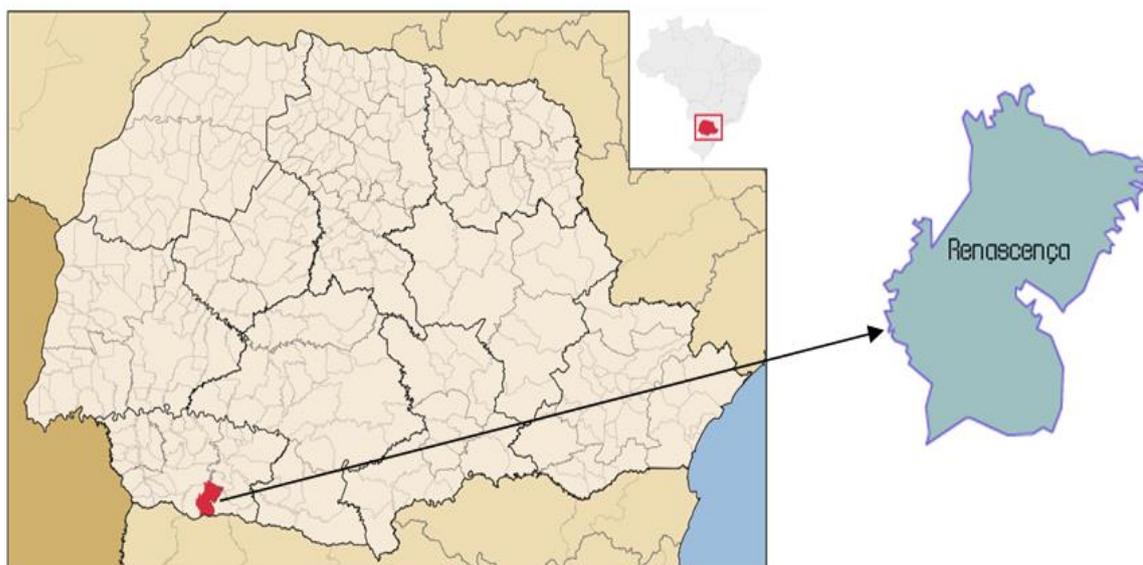
Debatemos no quarto momento o acesso e permanência como prerrogativa legal à educação escolar no município de Renascença. Nossa discussão estará pautada em documento municipais como: Lei Orgânica Municipal, Plano Diretor, Plano Municipal de Educação, e o Plano Decenal da Criança e do Adolescente.

3.1 Uma breve caracterização socioeconômica do Município de Renascença

Assim como a história do Sudoeste do Paraná, a história do município de Renascença foi construída em meio a conflitos, exploração e luta pela posse da terra. Nesta seção, descrevemos as características gerais do município, para assim situarmos a realidade econômica, política e social em que o direito à educação se consolidou.

Geograficamente, o município de Renascença²² localiza-se na região sul do Brasil, no Sudoeste do Paraná. O município possui uma área total de 425.274 quilômetros quadrados. O perímetro urbano é composto por cinco quilômetros quadrados. Suas divisas territoriais são com os municípios de Marmeleiro, Francisco Beltrão, Vitorino e Bom Sucesso do Sul, todas do Estado do Paraná, e Campo Erê e São Lourenço D'Oeste, do Estado de Santa Catarina.

Mapa 1 - Localização do município de Renascença no Estado do Paraná



Fonte: Plano Municipal de Educação do Município de Renascença (2015).

²² Renascença situa-se entre as principais cidades do Paraná, estando a 18 quilômetros de Francisco Beltrão, 140 quilômetros de Cascavel, 290 quilômetros de Foz do Iguaçu, 474 da Capital Curitiba, 20 quilômetros da divisa com o Estado de Santa Catarina, 80 quilômetros da divisa com a Argentina e 300 quilômetros da divisa com o Paraguai (RENASCENÇA/PME, 2015).

Mapa 2 - Divisas territoriais do Município de Renascença



Fonte: Plano Municipal de Educação do Município de Renascença (2015).

A colonização branca iniciou-se com os tropeiros em meados do século XX, com a fixação de algumas famílias, em sua maioria, descendentes de italianos, alemães e poloneses. Os novos habitantes se dedicaram à agricultura, às atividades de comércio e à exploração de madeira, dando origem a dois distritos: a Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951 criou o Distrito de Vargem Bonita, que na época pertencia ao município de Pato Branco; a Lei Municipal 118, de 22/03/1953 criou o Distrito de Renascença²³, que pertencia ao município de Clevelândia, ambos separados por uma estrada que ligava Pato Branco a Francisco Beltrão. Sobre a escolha do nome Renascença, há o registro no livro de Renascença 50 anos, em que Pacce (2011) escreve:

Segundo relatos de João Guilherme Padilha, que foi o primeiro secretário geral do município de Renascença [...] Um político de Clevelândia, que tinha “safra de porco”, no Jaracatiá, atual Enéas Marques, ao retornar para Clevelândia, viu novas construções sendo feitas as margens de um riacho. Já existia ali um velho barracão, que servia de pouso para os viajantes. Este local é onde a Rua Nereu Ramos passa o Arroio Calcanhar. As casas que estavam sendo construídas eram das famílias: Dalla Cortt, Soutier, Zuffo e Valdaméri, isto em 1947. Ao chegar em Clevelândia teria dito: “aquele pouso velho de tropeiros esta renascendo”, Com a criação do distrito em 1953, usou-se o nome de Renascença (RENASCENÇA, 2011, P. 07).

²³ No final do século XX tinha em Palmas uma fazenda com o nome de Renascença, pertencia a Ernesto Justiniano de Araújo, portanto o nome Renascença já era conhecido (RENASCENÇA, 2011, p. 07).

A Lei Estadual nº 4.245, de 25 de junho de 1960, elevou Renascença à categoria de Município, sendo instalado em 29 de novembro 1961, data em que se comemora o aniversário do município.

Fotografia 1 - Vista da Avenida Castelo Branco, cidade de Renascença em 1966



Fonte: Acervo fotográfico do Padre José Junior Vicente.

No Plano Municipal de Educação, baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), faz menção à diminuição do número de habitantes a partir da década de 70, principalmente no perímetro rural. Entre os fatores que contribuíram para essa redução, Pacce (1991) destaca a mecanização da agricultura e o fechamento das indústrias madeireiras por falta de matéria-prima. A tabela, a seguir, fornece informações a respeito.

Tabela 4 - População do município de Renascença de 1970 a 2010

Ano	Urbana	Rural	Total
1970	1.665	7.617	9.280
1980	2.103	5.800	7.903
1990	2.160	5.385	7.545
2000	2.929	4.303	7.232
2010	3.485	3.327	6.812

Fonte: Plano Municipal de Educação do Município de Renascença (2015).

Observa-se que a população do município, entre 1970 a 2010, reduziu de 2.468 habitantes, o que corresponde 26,59% no número de habitantes. Os dados do

IBGE (2010) apontaram que 51,16% da população pertenciam ao perímetro urbano e 48,84% ao perímetro rural.

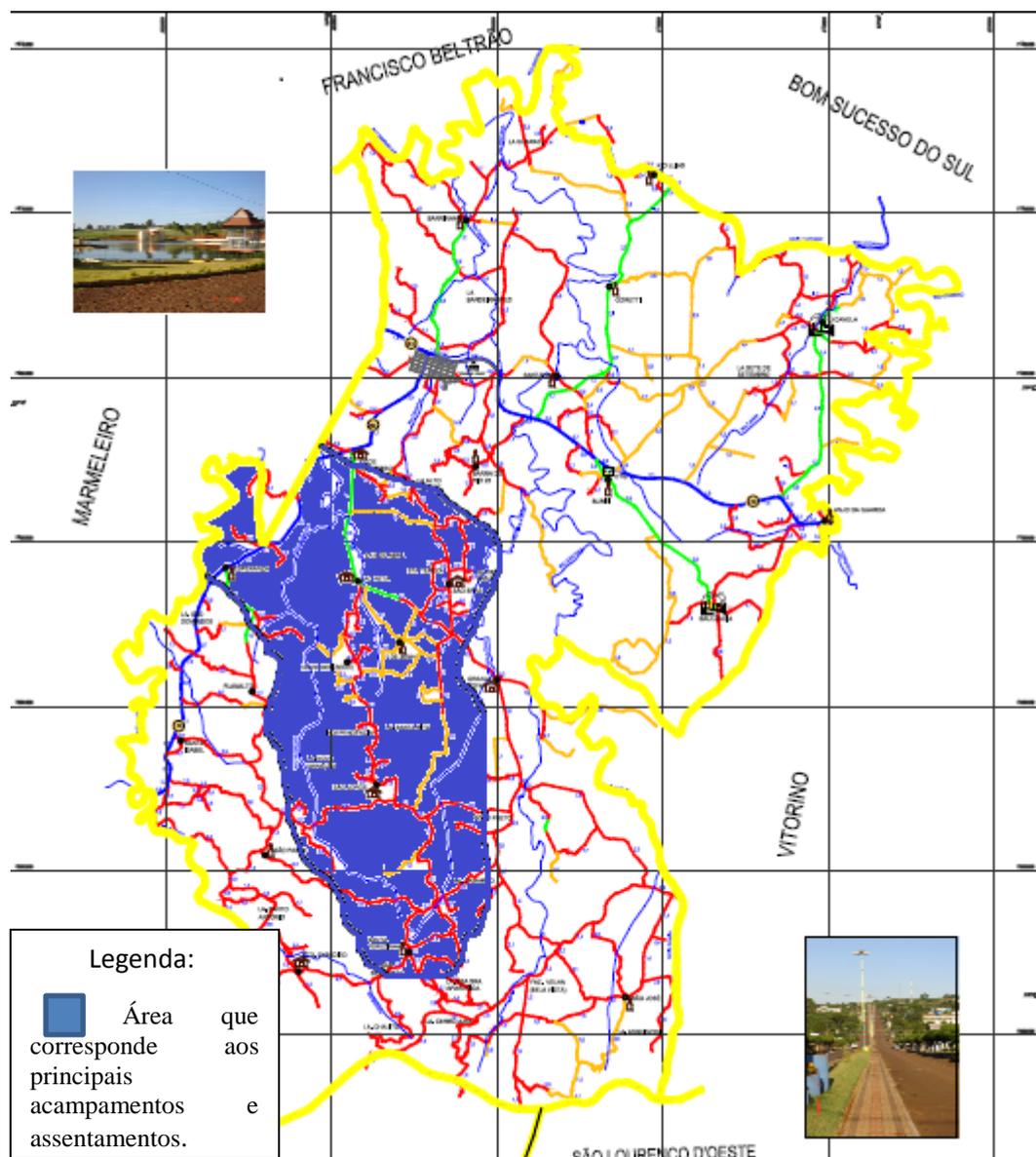
De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015), a base da economia do município de Renascença é a agropecuária, representando 56% do PIB (Produto Interno Bruto) municipal, seguido dos serviços que representam 36% e da indústria que é de 8%. A atuação agrícola sustenta grande parte da economia do município. Entre os habitantes do perímetro urbano, para muitos, a renda familiar provém da agricultura; são, pois, pessoas que vivem na cidade e possuem terras no campo ou que prestam serviço no perímetro rural.

Percebe-se que uma parcela estimada da população vive em condições precárias de subsistência, tendo a necessidade do amparo de políticas sociais para viver com mais dignidade²⁴. No presente (2017), o número de famílias que vivia em situação de extrema pobreza foi superado (BRASIL SEM MISÉRIA/RENASCENÇA, 2017), embora um importante avanço, ainda as desigualdades sociais condicionam grande parcela da população.

Atualmente (2017), de acordo com a Secretaria de Obras, Viação e Urbanismo existem oito assentamentos: Assentamento João de Paula com as comunidades 1º de Junho, Linha cinco de abril e Jaciretã; Assentamento Santa Tereza; Assentamento Quebra Braço com as comunidades Santa Tereza e São Braz; Assentamento novo Horizonte; Assentamento São Jorge; Assentamento Linha Camargo; Assentamento Santa Terezinha; Assentamento Linha São Sebastião e Assentamento Nossa Senhora Aparecida. O município possui nove acampamentos: Acampamento Santa Rita, Acampamento Nova Geração, Acampamento Sete de Setembro, Acampamento Independência, Acampamento Karl Marx I, Acampamento Karl Marx II, Acampamento Ademir Dalazen, Acampamento Setenta e Acampamento Capinzal.

²⁴ O Plano Municipal de Educação (2015) baseado em dados do IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento econômico e Social, apresenta os seguintes dados: a taxa de Pobreza do município corresponde a 40,56%. A população economicamente ativa na área urbana é de 1.849 e na área rural 2.355, totalizando 4.204 pessoas (IBGE, 2010). O IDF – Índice de Desenvolvimento Familiar é de 0,55. No município a taxa de extrema pobreza da população é de 17,37% (Censo 2010). No município 1,7% da população tinha pelo menos uma deficiência grave, dessas 0,8% tinham renda per capita de até ¼ do salário mínimo (IBGE 2010).

Mapa 3: Mapa Rodoviário do Município de Renascença com a localização aproximada²⁵ dos acampamentos e assentamentos.



Fonte: Secretaria de Obras, Viação e Urbanismo de Renascença. * A criação da legenda e a pintura do mapa em azul foi feita por Iliane Bavaresco Groff, fornecendo uma visão estimada da realidade.

Com tantos assentamentos e acampamentos, o município possui uma característica diferenciada em relação aos demais municípios da Região Sudoeste do Paraná. Observa-se um contexto em que novas famílias ocuparam o perímetro rural lutando pelo direito à terra e conseqüente houve o aumento no fluxo de crianças no

²⁵ No município não há um mapa atualizado com a inserção dos Assentamentos e Acampamentos. A área pintada corresponde à localização aproximada da localização dos Acampamentos e Assentamentos, não sendo um dado exato pois foi feito por mim Iliane Bavaresco Groff com a colaboração do Departamento de obras, viação e urbanismo de Renascença. A área pintada em azul possui não somente acampamentos e Assentamentos, mas comunidades do município também.

campo. Esse fenômeno torna viável a construção de escolas no perímetro rural, podendo atender os alunos assentados e acampados bem como das comunidades vizinhas.

Todas estas informações são importantes para entendermos a dinâmica histórica, social, econômica, cultural do município de Renascença, para, assim, chegarmos aos objetivos de nosso estudo, identificando-se quais as reais condições de acesso e permanência à educação escolar no município, seus avanços e impasses.

O acesso e permanência à educação escolar do município foi construído historicamente sob a lógica e intencionalidade de modelos políticos educacionais que desenharam os novos padrões de educação brasileira. O exemplo da história do Município de Renascença serve como parâmetro para se compreender o que ocorreu nacionalmente.

3.2 - O processo histórico do acesso e permanência à educação escolar em Renascença

O estudo da história²⁶ da educação escolar no município de Renascença se faz necessária, pois permite compreender sob quais bases foram formuladas e efetivadas as novas organizações educacionais. Neste contexto, discutiremos a atuação do Estado, a construção de escolas rurais e sua cessação em prol a nucleação e incentivo ao transporte escolar.

A colonização do Sudoeste do Paraná ocorreu de forma tardia, em meio a contradições e exclusões, o que refletiu no desenvolvimento da educação escolar no município de Renascença, ocorrida morosamente . O historiador Pacce (1999) demonstrou em seus estudos que, as primeiras escolas públicas da região surgiram em Palmas e Clevelândia. Nas regiões interioranas, as famílias mais abastadas contratavam professores particulares. Pacce (1999, p.9) escreve que:

Na verdade o ensino parece não ter sido uma grande preocupação, nem do povo e nem das autoridades da época. O povo vivia, sabendo ou não escrever, aprendia sim a fazer contas de cabeça. Para as autoridades, se desenhassem o nome, já era um voto.

²⁶ Encontramos dificuldade em compilar os fatos e datas da história, pois as informações obtidas foram colhidas por meio de depoimento orais organizados pelo historiador Pacce (1991) e nos estudo de Valdameri (1998). Algumas datas e registros são diferentes entre um autor e outro, o que se deve a falta de documentos escritos da época passada. A pesquisa dos autores mencionados foi fundamental para a escrita e resgate histórico da educação no município. Acreditamos que ao trazermos as informações compiladas, com maior exatidão possível, estaremos colaborando para estudos futuros sobre a região bem como para o resgate da história de Renascença, permitindo que todos tenham acesso a ela.

As informações sobre a presença da educação escolar na região, devido à falta de registros escritos, tornou-se possível por meio do depoimento oral de antigos moradores. De acordo com os relatos colhidos por Pacce (1991), o primeiro professor foi contratado pelo Senhor Antônio Pinto de Camargo, morador da região da Fazenda Velha. O trabalho do professor era pago em troca de terras.

Outra informação sobre a presença de professores foi no ano de 1910, em que Oleandro Lopes, tropeiro, vindo de Santa Catarina, fixou residência em São Domingos, atual comunidade de Santa Izabel. Esse colonizador, que transportava animais de uma região para outra, ao fixar residência no município, sentiu a necessidade de contratar um professor para lecionar na região (PACCE, 1991).

Mais tarde, na década de 1930, um morador que se dedicava à criação de porcos, conhecido como Luiz Marciano, empregou um professor de sobrenome Abel. O registro dos fatos que ocorreram nessa época, devido ao próprio analfabetismo dos habitantes, não foi documentado, ficando poucos resquícios de como à educação escolar ocorria.

A primeira escola²⁷ do município surgiu em 1945, funcionando em casas particulares, tendo como professor Martinho Batista Dias (VALDAMERI, 1998). De acordo com Pacce (1991), a primeira sala, ensino primário, foi organizada na capela da igreja católica, construída pelos primeiros moradores, onde hoje está localizada a Igreja Matriz Cristo Rei de Renascença, tendo como primeira professora Carolina Brandão.

Em 1948, a escola foi transferida para a residência da professora Olga Calomeno, próximo ao Arroio do Calcanhar, na Rua Nereu Ramos. Nessa data, o município de Renascença era denominado Vargem Bonita e pertencia ao município de Clevelândia.

No mesmo ano de 1948, o senhor Teodoro Bumbier, imigrante europeu (Letônia), doou uma área de terra pertencente à comunidade Ponte do Santana para a construção de uma escola Estadual, a qual foi inaugurada em 1950, intitulada como Escola Isolada de Ponte do Santana (VALDAMERI, 1998). O primeiro professor foi João Maria Castanha, e o segundo Silvio Dalmolim. Em 1960, a escola chegou a atender aproximadamente 70 alunos das quatro séries iniciais.

²⁷ Não há registros de que a primeira escola foi pública ou uma iniciativa da comunidade local.

Fotografia 2: Escola Isolada de Ponte do Santana /1966

Fonte: Acervo fotográfico do Padre José Junior Vicente.

Entre 1958 a 1967, a Escola Isolada Ponte do Santana teve como professor Evaristo Castanha, morador da região, juntamente com sua esposa Terezinha Ferreira Castanha (professora no período de 1958 a 1970). As empresas madeireiras presentes na região chamaram novos moradores para a comunidade Ponte do Santana. “O povoado cresceu ao ponto de possuir 65 casas [...] com uns 350 habitantes” (VALDAMERI, 1998, p. 15).

A construção da escola, com recursos do Estado, ocorreu no mandato do governador Moisés Lupion ao final da década de 1940, localizava-se onde hoje é a Praça Prefeito Ivaldino Gobbi. Os professores eram nomeados pelo governador estadual, “[...] após realizarem exames de conhecimento, sendo necessário atingir uma determinada pontuação para que a nomeação fosse concedida” (VALDAMERI, 1998, p. 20). As primeiras professoras a serem nomeadas pelo Estado foram: Carolina Brandão, Olga Batista Calomeno, Augustina Saiz, Eliza Tranquillo Zatta, Iria Buzzacaro, Gema Scandolaro e Alzira Siliprandi.

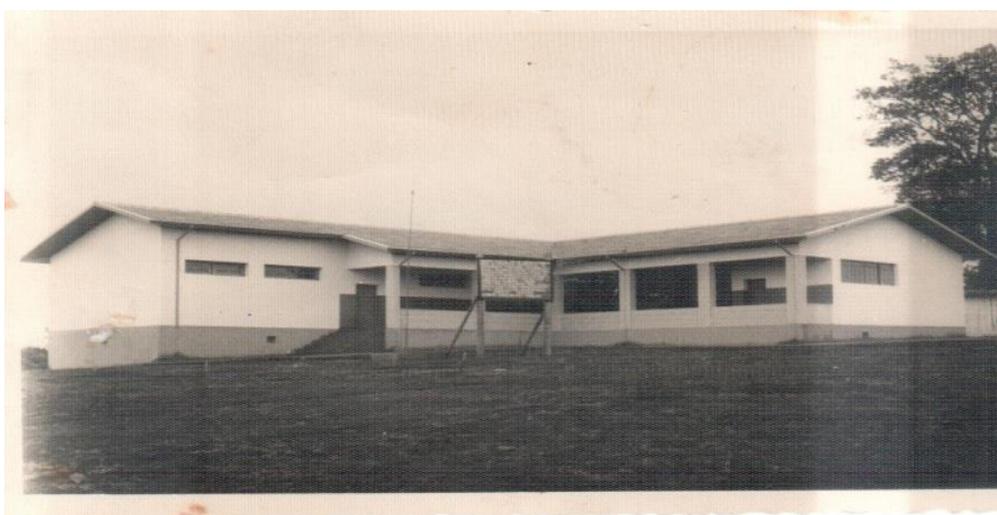
Em 1949, com a abertura da estrada que dá acesso às cidades de Pato Branco a Francisco Beltrão, aumentou o número de habitantes na sede do município. A década de 1950 foi marcada pela chegada em maior número dos colonizadores brancos vindos do Rio grande do Sul e Santa Catarina, descendentes de italianos, alemães e poloneses, exigindo a presença de escolas para os filhos dos novos moradores (VALDAMERI, 1998).

Por meio da Lei 790/51, de 14 de novembro de 1951, baseada na linha divisória da estrada principal, dividiu-se a Vila Vargem Bonita em dois distritos. À direita da estrada continuou sendo Vargem Bonita, pertencente a Pato Branco, à esquerda passou a denominar-se distrito de Renascença, fazendo parte de Clevelândia. No distrito de Vargem Bonita foi construída uma escola, onde atualmente é a rodoviária municipal. As professoras eram Gema Capelari Scandola e Terezinha Tardetti.

No ano de 1951, no Distrito de Renascença, foi construída uma escola pública, em madeira, com uma ampla sala de aula, denominada “Escola Isolada de Renascença”, com aproximadamente 80 alunos matriculados nas séries iniciais do então denominado Ensino Primário. “Era uma escola de madeira, com uma ampla sala de aula, área coberta e residência da professora” (VALDAMERI, 1998).

A Lei 4.245, de 29 de novembro de 1961, criou o município de Renascença, com a fusão dos distritos de Vargem Bonita e Renascença. Entre as prioridades administrativas do prefeito eleito Otávio Gonçalves Padilha estava a construção de uma escola para atender os alunos da sede do município. Em março de 1965 foi entregue à população um prédio escolar com quatro salas de aula e dependências administrativas, atendendo somente alunos da 1ª a 4ª séries. Foi a primeira obra de alvenaria para o setor educacional. O estabelecimento recebeu o nome de Grupo Escolar Governador Ney Braga. Esta escola está localizada onde funciona o Colégio Estadual de Renascença Padre José Júnior Vicente - Ensino Fundamental e Médio.

Fotografia 3 - Grupo Escolar Ney Braga /1965



Fonte: Acervo fotográfico colhido e organizado por Vanderson Rodrigo Zanini.

O ensino ginásial surgiu no município através da Companhia Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG²⁸), com o objetivo de ensinar todas as pessoas que não possuíam condições econômicas para estudar. Mais tarde, a CNEG passou a ser denominada Companhia Nacional de Escolas da Comunidade (CENC), criando em 1965, em Renascença, perímetro urbano, o ensino de 5^a a 8^a série, com o nome Ginásio Cristo Rei (VALDAMERI, 1998).

Fotografia 4 - Ginásio Cristo Rei /1965



Fonte: Acervo fotográfico do Padre José Junior Vicente.

O Ginásio foi fundado em 06 de janeiro de 1965, pelo Decreto 18.290 de 28/05/65, assinado por Ney Braga. De acordo com Pacce (1991), o ginásio funcionava no período noturno, em um estabelecimento construído para abrigar irmãs religiosas. O primeiro diretor foi o Padre José Junior Vicente, que permaneceu na função até estadualização do ginásio, em 1969. Nesta data, o curso ginásial foi transferido para o Grupo Escolar Ney Braga, passando a denominar-se Ginásio Estadual de Renascença.

²⁸ A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), teve uma presença significativa na educação brasileira, atuando da educação infantil ao ensino superior, em todos os estados da federação, contando com o apoio do poder público, além da presença de conhecidos representantes políticos na sua estrutura de poder. Na Bahia, a fundação da CNEG, se deu no ano de 1952 e, até o ano de 1987, possuía o maior número de escolas e de matrícula da rede cenequista (201 do total de 1.187 escolas no país e 77.771 do total de 443.118 alunos) com uma grande expansão no período da ditadura militar (ASSIS, 2005, p.9). A CNEG se beneficiava da carência de escolas públicas nas cidades do interior da Bahia, e da falta de um comprometimento efetivo por parte do Estado Brasileiro na promoção de políticas educacionais que visassem atender tais municípios com um ensino público, gratuito e de qualidade (ASSIS, 205, p.70).

O Ginásio Cristo Rei era mantido pela CNEG que pagava os professores, o prédio era cedido pela Igreja Católica e os alunos pagavam uma taxa simbólica para a limpeza da sala e a manutenção de algumas atividades. Tinha como finalidade a formação do educando, mantinha-se em regime de externato, para ambos os sexos, com curso Ginásial. Era formado por uma direção técnica, coordenação, corpo docente, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres. Na sua implantação, o ginásio possuía 60 alunos matriculados em duas turmas, no período noturno, e o quadro docente era composto por quatro professores (VALDAMERI, 1998). A autora escreveu que o Ginásio Cristo Rei foi mantido e dirigido pela CNEG-CNEC até 1969, “[...] quando o interesse das autoridades e comunidade foi concretizado com a estadualização e passou a denominar-se Ginásio Estadual de Renascença”(VALDAMERI, 1998, p. 39).

Em 30 dezembro de 1969, por meio do Decreto nº 17.781, foi criado o Ginásio Estadual de Renascença, o curso foi reconhecido pela Resolução nº 245/84, com funcionamento no Grupo Escolar Ney Braga.

Com a reforma da Lei 5.692/71, o Colégio passou a chamar-se Ginásio Estadual de Renascença – Ensino de 1º e 2º Graus, com cursos do Magistério e Administração. Com essa Lei houve a obrigatoriedade da escolaridade de 8 anos (dos 7 aos 14 anos de idade), exigindo a expansão de todo o Ensino Fundamental. Neste período, o município já contava com 34 escolas que atendiam aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, os alunos residentes na sede do município continuavam a ser atendidos nas dependências do Colégio Estadual.

De acordo com Valdameri (1998), em 1975, foi autorizado o funcionamento do Ginásio Estadual de Renascença no Distrito do Canela; e em 1977 no Distrito da Baulândia em forma extensões devido ao grande número de alunos que residiam nesses distritos.

Entre as décadas de 1970 e 1980, foram construídas mais de 40 escolas no perímetro rural do município, funcionando com salas de 1ª a 4ª série, multisseriadas e unidocentes.

Em 1981, por meio da Resolução nº 401/81, o Ginásio Estadual de Renascença passou a ser denominado como Colégio Estadual de Renascença – Ensino de 1º e 2º Graus.

Em 1981, o município possuía 34 escolas rurais, atendendo 785 alunos do perímetro rural. Existindo uma única escola no perímetro urbano que ofertava o ensino de 1ª a 8ª série e 2º grau, no Colégio Estadual de Renascença (VALDAMERI, 1998).

Resumidamente, em 1982 iniciou-se o processo de nucleação das escolas rurais. Em 1991, houve a municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. As datas posteriores a 1981 serão abordadas com mais detalhes, principalmente no Capítulo IV.

3.3 – A atual situação do acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença

Atualmente vivenciamos, no Brasil, a expansão de todas as etapas da Educação Básica, consolidada com o aumento da idade obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos (Constituição Federal de 1988 e LDBN 9394/96). O avanço no acesso e permanência dos estudantes à escola não se materializou da mesma forma em todas as etapas. Dados estatísticos do município de Renascença (INEP, MEC, Plano Municipal de Educação 2015) demonstram que a etapa com maior assiduidade dos alunos permanece nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas etapas posteriores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o índice de reprovação e evasão aumenta, gradativamente.

No município de Renascença são ofertadas todas as etapas da Educação Básica em escolas municipais e estaduais, com quatro instituições escolares no perímetro urbano, quais sejam: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Girassol, com: o berçário, maternal, jardim I e jardim II; Escola Municipal Professora Ida Kummer - Ensino Fundamental, que oferta a pré-escola e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Colégio Estadual de Renascença Padre José Júnior Vicente - Ensino Fundamental e Médio que oferece o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio regular; e a Escola Renascença - Educação Infantil e Ensino Fundamental, Modalidade de Educação Especial (RENASCENÇA/PME, 2015).

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Girassol possui sete turmas, atendendo crianças a partir dos seis meses até os três anos e onze meses de idade, todas em tempo integral perfazendo, em 2015, um total de 113 alunos²⁹.

Quanto ao direito à Educação Infantil, a prioridade das matrículas para o CMEI são para as mães que trabalham e para crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar (crianças com vulnerabilidade social), o que contraria o propósito da Educação Infantil

²⁹ Com a adoção municipal de apostilas do Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo, os alunos do CMEI trabalham com os materiais da editora.

como direito da criança. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015), o número pela procura de vagas é maior do que a oferta, tendo alunos na lista de espera para ingressar na instituição. Quanto à prioridade de vagas, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB 9394/96 não fazem menção de que esta etapa seja prioridade à criança cuja mãe trabalha, percebe-se esta medida como uma norma interna do município.

No Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 1265/14, em 03 de março de 2014, que estabelece Normas e Princípios para a Educação Infantil. O Art. 2º enfatiza que a Educação Infantil se constitui como um direito inalienável das crianças do nascimento aos cinco anos de idade, com obrigação do Estado em atender. A matrícula é obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 (quatro) anos. Quanto às vagas, o Art. 8ª estabelece que “as vagas serão limitadas segundo a capacidade do número de alunos por turma e professor, definida pela escola no início do ano” (PARANÁ/CEE, 2014, p. 3).

O acesso à Educação Infantil é direito de todas as crianças, embora a própria lei reconheça a não existência de vagas para todos, principalmente na idade não obrigatória (do nascimento aos três anos de idade). A limitação das matrículas com prioridade para as mães que trabalham, desconsidera o direito da criança à Educação Infantil, transferindo esse direito para determinadas mães, excluindo outras, tornando-se contraditório ao que determina a Constituição Federal de 1988 e a LDBN 9394/96, sobre a igualdade de condições.

A oferta da Pré-Escola/Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorre na Escola Municipal Professora Ida Kummer. Até o ano de 1991, o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries era de responsabilidade do Governo Estadual, sendo o mesmo ministrado em escolas rurais e na sede da cidade no Colégio Estadual de Renascença, Ensino de 1º e 2º Graus.

A municipalização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve início com a Resolução nº 2.690/91, de 13 de agosto de 1991. A partir dessa data até 1995 o atendimento às crianças da esfera municipal ocorreu em regime de compartilhamento de espaço entre a escola municipal e o colégio estadual, quando em 1995, foi inaugurada a nova escola, localizada atualmente na Rua Luiz Caovilla, nº 60, Bairro Cristo Rei, Renascença – PR.

Entre os principais desafios da Escola Municipal Professora Ida Kummer está à necessidade da ampliação do espaço físico (RENASCENÇA/PME, 2015). Atualmente (2017) estão sendo construídas seis salas.

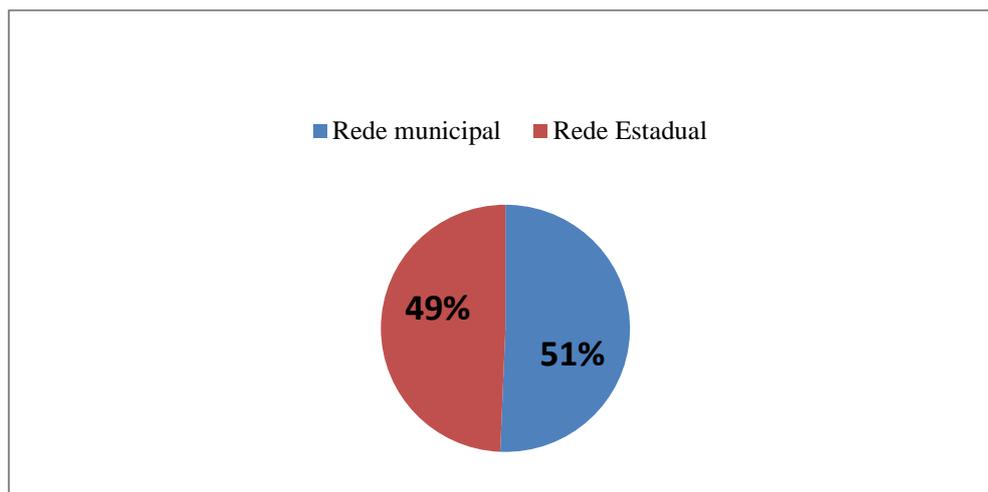
Na década de 1990 houve a intensificação da descentralização e aumento da municipalização por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e da Lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído pela criação do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). Com essas medidas normativas ocorreu o desenvolvimento e aumento na matrícula na Educação Infantil e Ensino Médio, um crescimento da universalização do acesso ao Ensino Fundamental³⁰.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano e o Ensino Médio são ofertados no Colégio Estadual de Renascença Padre José Júnior Vicente, criado em 1969. Atualmente (2017), de acordo com o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), estão matriculados na instituição o total de 705 alunos, 427 pertencem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e 278 ao Ensino Médio. O colégio possui 13 (treze) turmas no período matutino, 10 (dez) no período vespertino e 5 (cinco) no noturno. São ofertadas em contraturno Sala de Recursos, Sala de Apoio, CELEM (Centro Estadual de Língua Estrangeira Moderna) de espanhol, turmas de treinamento esportivo badminton.

No ano de 2016, no município de Renascença, o levantamento do número de matrículas das escolas públicas, que oferecem a Educação Básica, de acordo com o site QEdu³¹, revela um equilíbrio no número de alunos matriculados na rede municipal (51%) com a rede estadual (49%).

³⁰ A LDB 9394/96 estabelece que o Ensino Fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito em instituições públicas, iniciando aos seis anos de idade.

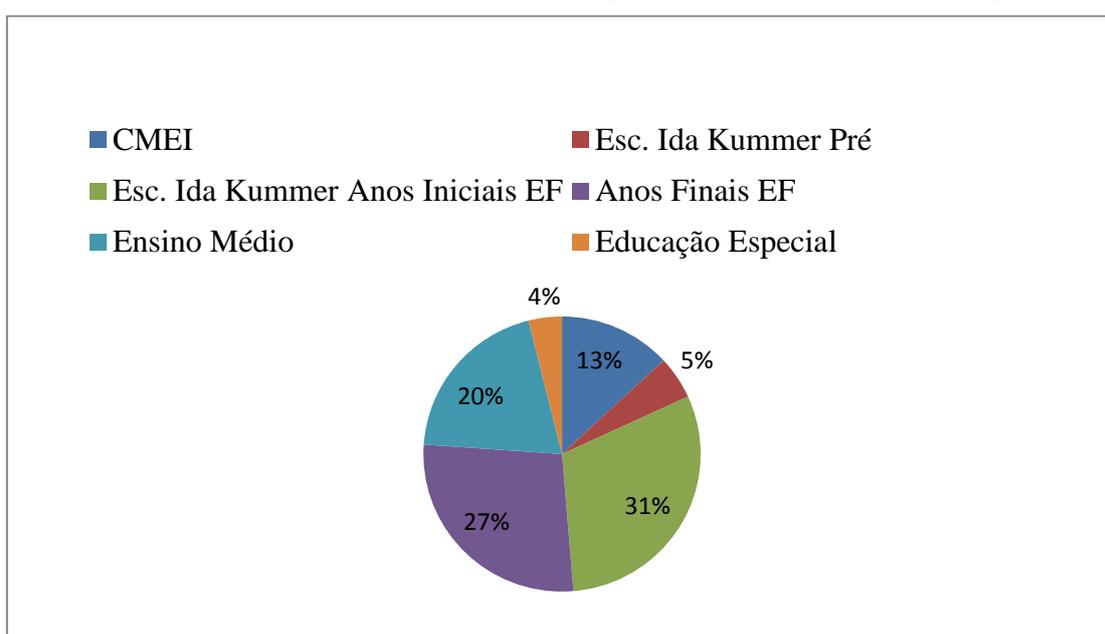
³¹ QEdu é um portal aberto e gratuito, onde se encontram informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. No QEdu, é possível encontrar diversas informações obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro, como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores especiais do Inep. Todas as informações estão disponíveis na *homepage* de cada escola, município, Estado e para o Brasil.(QEdu, 2017).

Gráfico 6 - Demanda de matrículas por Rede de Ensino – Renascença/2016

Fonte: Site do QEduc. Elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

A diferença entre a esfera municipal e estadual poderia ser ainda menor, caso houvessem vagas na Educação Infantil para todas as crianças do nascimento aos três anos de idade.

O gráfico, a seguir, representa a porcentagem de matrículas por instituição de ensino do município correspondente à Educação Básica. Todas as instituições são nucleadas no perímetro urbano, atendo à demanda da Educação Básica. A Escola Ida Kummer atende duas etapas de ensino a Pré-escola/Educação Infantil e o Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 7 - Demanda de alunos por instituição administrativa – Renascença/2016

Fonte: QEduc. Elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

Os dados obtidos por meio do número de matrículas por instituição demonstram que o maior contingente de alunos encontra-se no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, representando 58% da demanda. A Educação Infantil somando os alunos do CMEI e da Pré-escola atendidos na Escola Municipal Ida Kummer correspondem a 18%, o Ensino Médio a 20% e Educação Especial 4%.

Os indicadores da taxa de rendimento escolar do município de Renascença no ano de 2016, de acordo com o IPARDES, apontam que o nível de reprovação e evasão escolar são maiores nas etapas mais avançadas da Educação Básica, com aumento progressivo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e ainda maiores no Ensino Médio.

Tabela 5 - Taxa de rendimento escolar da Educação Básica no município de Renascença/2016

Etapa da Educação Básica	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
Ensino Fundamental	95,8%	2,7%	1,5%
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	98,1%	1,9%	-
Anos Finais (6º ao 9º ano)	93,2%	3,5%	3,3%
Ensino Médio	82,4%	7,0%	10,6%

Fonte: IPARDES, Caderno estatístico do município de Renascença (2017).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como ocorre no Brasil e no Estado do Paraná, as taxas de rendimento escolar são mais elevadas. O aumento gradativo do insucesso escolar e do abandono estão relacionados a inúmeros fatores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual de Renascença Padre José Júnior Vicente (2007), a reprovação e o abandono são resultados principalmente de fatores, como: distorção idade/série, baixo desempenho dos alunos, falta de interesse nos estudos, alunos pouco participativos e sem perspectivas futuras. Observamos que a distorção idade e ano/série também são mais elevados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tabela 6 - Taxa de distorção idade ano/série na Educação Básica no Município de Renascença/2016

Etapa da Educação Básica	Taxa (%)
Ensino Fundamental	10,4%
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	3,3%
Anos Finais (6º ao 9º ano)	18,2%
Ensino Médio	29,7%

Fonte: IPARDES, Caderno Estatístico do Município de Renascença (2017).

Os dados da tabela são apresentados de forma quantitativa, não possibilitando um estudo minucioso dos reais problemas que interferem no acesso e permanência dos

estudantes à escola. No censo de 2010 consta que os maiores índices de reprovação e abandono escolar ocorrem entre as populações cuja renda per capita é menor a ½ salário mínimo.

De acordo com estudos de Borja e Martins (2014), existem fatores internos e externos à escola que colaboram para a evasão escolar. Entre os fatores externos destacam-se: contexto sociocultural e familiar do aluno em que não há o incentivo aos estudos; questões emocionais relacionadas à baixa autoestima; preocupação com o trabalho; situações familiares (gravidez, parceiros que não permitem estudar, ter que cuidar dos irmãos menores, entre outros); drogas; marginalidade e preconceitos sociais.

Quanto aos fatores internos, Borja e Martins (2014) apontam entre os motivos que levam o aluno a abandonar os estudos: dificuldade de aprendizagem, linguagem acadêmica nas escolas distante da realidade dos educandos, a violência existente na escola, preconceitos, a precariedade de materiais pedagógicos, professores sem prática e pouco comprometidos, apatia do aluno à escola, relação de conflito entre professor e alunos ou aluno e alunos e insucesso escolar. Existem inúmeros fatores que interferem no direito à educação, muitos deles fogem ao controle das instituições de ensino por serem causados por questões maiores envolvendo o contexto econômico, social e cultural.

Os elevados índices de distorção idade ano/série resultam, principalmente, da reprovação e do abandono escolar com o retorno do aluno que estava evadido. Outro fator é o ingresso tardio à educação escolar, entre tantas causas específicas (BORBA ; MARTINS, 2014). Assim como no rendimento escolar, as taxas de distorção são maiores nos Anos Finais do Ensino fundamental e no Ensino Médio. Percebe-se que, mesmo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há uma porcentagem considerável de alunos que apresentam distorção, fator que repercutirá em todas as etapas futuras desses alunos.

Consideramos que a qualidade da educação pública não pode ser julgada unicamente com base em dados quantitativos. Os elementos qualitativos somados aos dados quantitativos permitem obter uma melhor versão da realidade com a precisão dos fatores que interferem no acesso, permanência e sucesso do aluno à escola. Estes estudos são necessários especialmente para o direcionamento de políticas públicas que possibilitem resolver as problemáticas sociais e educacionais, não para ranquear instituições e privatizar o setor público.

3.4 - O acesso e a permanência como prerrogativa legal à educação escolar no município de Renascença

Na esfera municipal o direito à educação escolar possui como base as leis nacionais. A legislação referente ao direito à educação no município de Renascença está subordinada as determinações Nacionais e Estaduais, devendo existir conformidade entre os entes federados, respeitando-se sempre a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, LDBN 9394/96, o PNE 2014-2024.

O quadro, a seguir, apresenta alguns documentos que estão relacionados às políticas públicas e ao direito à educação no município de Renascença.

Quadro 4 - Marcos legais do Direito à educação no Município de Renascença

Legislação	Origem	Súmula
Portaria nº 161/2006 – Plano Diretor Municipal	Secretaria do Estado de Desenvolvimento Urbano	Apresenta as diretrizes e propostas com o objetivo de promover o desenvolvimento urbano e municipal de Renascença.
Emenda à Lei Orgânica Municipal nº 005/2014	Câmara Municipal de Vereadores de Renascença-PR	Dispõe sobre a revisão e consolidação da Lei Orgânica do Município de Renascença-PR.
Lei nº 1446 de 18 de junho de 2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação.	Câmara Municipal de Vereadores de Renascença-PR	Engloba as principais metas e estratégias, dentro das políticas educacionais do município de Renascença, para um período de dez anos.
Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente no município de Renascença – 2017 - 2027	Câmara Municipal de Vereadores de Renascença-PR	Objetiva desenvolver ações integradas com a rede de atendimento a criança e adolescente nas áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, justiça e segurança pública.

Fonte: Documentos pesquisados na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município de Renascença; Departamento e Assistência Social, Leis existentes no site da prefeitura Municipal de Renascença . Quadro elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

O Plano Diretor Municipal de Renascença, reconhecido por meio da Portaria nº 161/2006, da Secretaria do Estado de Desenvolvimento Urbano do Paraná, criou as diretrizes e propostas com o objetivo de promover o desenvolvimento urbano e municipal de Renascença. O plano reconhece que a educação tem papel primordial na formação humana, sendo fator necessário para expansão econômica, para o desenvolvimento social e político da região. Entre as principais metas consta a garantia ao acesso à educação.

Este Plano prevê a ampliação da infraestrutura das creches, do Ensino Fundamental e Médio, justificando que a distribuição de escolas no município é

satisfatória, no entanto há a demanda para ampliação que conseqüentemente proporcionará maior número de vagas.

Em 2014 é aprovada pela Câmara Municipal de Vereadores de Renascença, a Emenda à Lei Orgânica Municipal nº 005/2014. A Seção III do documento refere-se à política Educacional, enfocando no Art. 216 que a educação é direito de todos e dever do município, sendo prioridade do município o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Quanto ao dever do município com a educação, consta os seguintes Artigos:

Art. 217 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem discriminação ou segregação [...].

Art. 218 - O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

II - atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...].

III– atendimento gratuito, na educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, inclusive àquelas com deficiência.

IV - atendimento ao educando, na educação infantil e no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...]

XI – matrícula na escola pública mais próxima da residência do educando e atendendo às especificidades da pessoa com deficiência;

§1º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (RENASCENÇA, 2014, p. 52).

Os artigos mencionados estão em conformidade com as leis federais e estaduais do direito à educação. Observa-se que a obrigação do município com a Educação Básica está focada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, processo iniciado nos anos de 1990 com a municipalização dessas etapas. Quanto à matrícula ser na escola mais próxima da residência do educando torna-se inviável, pois no município, em todas as etapas da Educação Básica, há uma única instituição para cada etapa, ou seja, existe um único CMEI, Uma Única Escola dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, um colégio que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino médio, todas as instituições localizadas do perímetro urbano.

Entre as obrigações públicas municipais, o Art. 219 incube o recenseamento anual das crianças e adolescentes em idade escolar, bem como dos jovens e adultos que estão fora da escola, mantendo, assim, o controle sobre a evasão escolar.

Quanto à frequência no Art. 220 consta:

Art. 220 – Compete ao Município zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência do educando a escola, comunicando aos órgãos e autoridades competentes os casos de evasão escolar.

Parágrafo único - A frequência do educando a escola e dos pais ou responsáveis às reuniões pedagógicas é condição imprescindível, na forma da lei, para a participação nos programas sociais do município (RENASCENÇA, 2014, p. 53).

O controle da frequência dos alunos incentivando a assiduidade é um fator importante para que os alunos compareçam à escola diariamente, pois o acesso, a aprendizagem e a permanência não se resumem à matrícula, mas a todo o processo escolar do aluno.

Entre as medidas estaduais adotadas para um maior controle da assiduidade dos alunos à escola, foi implantado ao final da década de 90, no Estado do Paraná, o sistema SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar). O SERE é:

O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O SERE é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas do Estado do Paraná. As que utilizam o SERE têm seus dados importados para o Sistema Educacenso -Censo Escolar, evitando o “retrabalho” no cadastramento dos alunos e no registro dos dados de movimentação e rendimento escolar (PARANÁ/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017).

O sistema SERE agilizou o processo de cadastro dos alunos, possibilitando um panorama geral sobre a vida escolar do estudante. Por estar cadastrado em uma rede, é possível obter-se todas as informações necessárias sobre a vida escolar dos alunos, até mesmo a frequência.

Ainda, quanto à Lei Orgânica nº 005/2014 do município de Renascença, o Art. 221 possibilita flexibilidade e adequação do calendário escolar à realidade local, as

condições climáticas, à identidade cultural. O Art. 222 faz menção ao currículo escolar, mencionando que é preciso reconhecer a diversidade local, cultural e histórico dos alunos. O Art. 231 estipula a aplicação municipal de 25% (vinte e cinco) da receita resultante de impostos e tributos ao desenvolvimento da educação.

A Lei nº 1446, de 18 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação do município de Renascença. Todas as metas estão relacionadas ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, correspondendo aos mesmos objetivos. Entre as principais está a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar o número de vagas no CMEI passando a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 (três) anos de idade até o final de vigência do plano.

O documento prevê a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos visando garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Entre as estratégias para a efetivação do plano consta:

Assegurar o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (RENASCENÇA/PME, 2015, p.66).

Entre as metas consta a universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos elevando a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

O Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no município de Renascença 2017-2027, visa garantir o direito à educação, à cultura, ao esporte e lazer. Estabelece que é dever da família, da sociedade como um todo e do Poder Público assegurar os direitos referentes “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (RENASCENÇA, 2017, p. 12).

O atendimento à criança e ao adolescente foi municipalizado devido à proximidade da esfera municipal à realidade das crianças e adolescentes, cujos locais devem ser discutidos e soluções encontradas para as problemáticas existentes. A esfera Federal e Estadual fornecem o respaldo técnico e o auxílio financeiro para a implantação de atendimento.

O direito à educação é mencionado no Plano como um direito primordial para a criança e o adolescente, sendo fundamental para a vida futura e para o desenvolvimento de toda a sociedade. “Após a família, a escola é o segundo meio comunitário em que a criança e o adolescente convive e estabelece as primeiras relações com a sociedade” (RENASCENÇA, 2017, p. 19).

O Plano Decenal possui os mesmos propósitos que o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo dever do Estado garantir a educação escolar dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria.

Cabe à família ou responsáveis matricular e acompanhar o desenvolvimento de seus filhos na rede de ensino fundamental. O descumprimento desses deveres cabe responsabilização dos pais ou responsáveis, cabendo medidas protetivas ou responsabilizáveis, cabendo medidas protetivas constantes nos Art. 101 e 129 do Estatuto.

O direito à educação, no município de Renascença atende às determinações federais, no entanto, percebemos que a materialização dos pressupostos legais, nem sempre ocorrem de acordo com o que é regulamentado por lei. Um exemplo é a não oferta da educação do Campo aos sujeitos campesinos, fato que discutiremos no capítulo IV.

IV - O ACESSO E A PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA

Este capítulo possui quatro partes que discutem o acesso e a permanência à educação escolar de crianças do campo, no município de Renascença, com o estudo de caso da Escola Municipal Professora Ida Kummer, instituição que atende toda a demanda de alunos da Pré- escola/ Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além do contexto histórico, há uma realidade que foi concretizada, na qual encontram-se diferentes alunos, profissionais em educação, famílias, enfim, diferentes sujeitos que participam da dinâmica da instituição.

Neste capítulo, além das fontes documentais e compilação do questionário fechado, também analisamos as entrevistas semiestruturadas, as quais colaboram de forma qualitativa para o entendimento da realidade.

Iniciamos nossas discussões com a história da nucleação e fechamento das escolas do campo, ressaltando o contexto político e ideológico em que ocorreu a extinção da Educação do Campo no município de Renascença.

A segunda parte está tecida pelo acesso e permanência à educação escolar no campo no município de Renascença, tendo por base as contradições existentes, a concretude dos fatos e seus impactos no acesso e permanências dos alunos do campo ao direito à Educação do Campo.

Para o terceiro momento destinamos as questões do transporte escolar, as formas de organização, os aspectos futuros com relação à otimização das rotas do ônibus, o acesso e permanência à educação, mediante o transporte escolar.

Na última parte, destacamos o acesso e permanência à educação escolar no município de Renascença, com ênfase no atendimento de crianças da Pré-escola/Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Ida Kummer. Com o processo de municipalização e o incentivo a nucleação, por meio do transporte escolar, no período de 1982 a 1998, todas as escolas rurais foram fechadas, culminando em uma realidade peculiar em que, além da nucleação, houve a unificação ou uniformização do atendimento aos alunos.

4.1 Fechamento e nucleação das escolas em Renascença: o acesso e a permanência à educação escolar das crianças do campo em questão

O fechamento das escolas do perímetro rural teve início em 1982 com o cessação de duas escolas: Escola Rural Municipal Carlos Albuquerque e Escola Rural Municipal Souza Naves. Em 1985, mais duas escolas deixaram de funcionar: Escola Rural Municipal Rocha Pombo e a escola Rural Municipal Julia Wanderley Petrich.

Com o fechamento das madeireiras e novas organizações do trabalho no campo³² os moradores da comunidade Ponte do Santana diminuíram. A redução do número de alunos, o processo de nucleação incentivados pela políticas nacionais dos anos de 1990 culminaram com fechamento da Escola Isolada de Ponte do Santana. Os poucos alunos restantes passaram a frequentar a escola do perímetro urbano devido à proximidade.

Em 1991, houve a municipalização da Educação Infantil e do Ensino de 1ª a 4ª série, até então mantidos pelo Estado. Nessa data, o município possuía 26 escolas de 1ª a 4ª séries no perímetro rural e uma na sede. Com a diminuição dos habitantes do município “[...] a solução encontrada foi trazer os alunos do interior para estudar na sede, especialmente os de 5ª a 8ª séries e 2º grau, para isso a prefeitura dispõe de 4 ônibus e uma Kombi, nos turnos da manhã e noite” (PACCE, 1991, p.41).

Até 1995, crianças dos quatro aos seis anos eram atendidas na Escola Municipal Professora Ida Kummer³³. Por meio do Decreto nº 600, de 22 de setembro de 1995, houve a implantação do Centro Municipal de Educação Infantil Girassol (CMEI), com a denominação de Centro Municipal de Educação Infantil Girassol – Creche e Pré-escola, atendendo os alunos em espaços provisórios até 1997. Em 1998, a instituição passou a funcionar em sede própria, local em que atualmente localiza-se a Secretaria Municipal de Educação, e por meio da Deliberação nº 003/98 do Conselho Estadual de Educação e da Resolução nº 3.120/98, da Secretaria de Estado da Educação, passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil – Girassol, atendendo crianças até aos seis anos (RENASCENÇA, 2015). O prédio atual foi construído em 2012 no Bairro Cristo Rei.

Até 1995, os alunos matriculados no perímetro urbano, do Estado e Município dividiam o mesmo prédio pertencente ao Estado. A partir 1998, foi criada a Escola

³² As novas organizações do trabalho no campo sofrem mudanças com a modernização da agricultura, iniciadas com a revolução verde, baseada nas transformações tecnológicas, insumos, máquinas e equipamentos. A força animal deixa de ser utilizada, as lavouras passam a ser mecanizadas diminuindo a mão de obra e o serviço braçal.

³³ A escolha do nome Ida Kummer ocorreu porque a professora prestou serviços relevantes ao município de Renascença.

Municipal Professora Ida Kummer, com sede própria, passando a atender, em 1999, todos os alunos de 1ª a 4ª série por meio do processo de nucleação. Quanto ao fenômeno da nucleação, Valdameri (1998) comenta que:

A finalidade é proporcionar a todos os educandos, ensino de qualidade, estruturado para acompanhar as mudanças educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Os alunos participam de aulas de Educação Física, Artística, com professores qualificados. Recebem atendimento odontológico, e alimentação escolar baseada nas recomendações nutricionais, sendo esta parcialmente municipalizada, com convênio com o FNDE e MEC. A Escola Municipal Professora Ida Kummer, conta com 784 alunos divididos em 27 turmas, e 3 classes especiais, que oferecem ensino especial aos portadores de deficiências leves de audição, visão e deficiência mental (VADAMERI, 1998, p. 24).

Embora os documentos oficiais apresentem uma data definitiva da cessação das escolas do perímetro rural entre 1982 a 2004, a pesquisa de Valdameri (1998), o Sistema de Administração da Educação Vida Legal do Estabelecimento de Ensino (SAE), Relatório Anual do fluxo de alunos das escolas rurais no município de Renascença, apontam que das quarenta e duas escolas rurais que existiam, apenas uma continuava em funcionamento em 1998, a Escola Rural Municipal Rosa Annoni Nedeff, na Fazenda Jaciretã, atualmente denominado Assentamento João de Paula, com 97 alunos, divididos em quatro turmas.

A Escola Rural Municipal Rosa Annoni Nedeff se manteve até o final de 1998, quando foi cessada, com a transferência de todos os alunos para a Escola Municipal Professora Ida Kummer. A diferença entre a data do real fechamento e Resolução final se deve ao fato de que muitas instituições tiveram cessação temporária, para depois ocorrer a cessação definitiva. Entre a data de encerramento das escolas rurais e a oficialização dos documentos há uma diferença estimada de cinco anos ou mais. Assim, as escolas extintas nas Resoluções de cessação definitiva de 2004 (dezoito escolas) na realidade já estavam cessadas em 1998.

Tabela 7 - Escolas cessadas no município com documentação de 1982 a 1998

Denominação	Ano da cessação temporária	Ano da Cessação definitiva	Resolução da cessação definitiva
Escola Rural Municipal Carlos Albuquerque Endereço: não informado	1982	1982	2943/82
Escola Rural Municipal Souza Naves Endereço: Linha São Roque	1982	1982	2943/82
Escola Rural Municipal Rocha Pombo Endereço: Linha Rio Branco	1985	1985	3556/85

Escola Rural Municipal Julia Wanderley Petrich Endereço: Serraria São Pedro	1985	1985	3356/85
Escola Rural Municipal Generoso Marques Endereço: Linha Alto Alegre	1990	1990	3490/90
Escola Rural Municipal Jesuíno Marcondes Endereço: Linha São Domingos	1990	1990	3490/90
Escola Rural Municipal Ubaldino do Amaral Endereço: Linha XIX de Novembro	1991	1991	1816/91
Escola Rural Municipal Adolfo Lamenha Lins Endereço: Linha Pranchita	1990	1991	1816/91
Escola Rural Municipal Alfredo Taunay Endereço: Linha União da Serra	1984	1992	3494/92
Escola Rural Municipal Azevedo da Silveira Endereço: Linha São Paulo	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Baulândia Endereço: Baulândia	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Bento Munhoz da Rocha Endereço: Linha São Sebastião	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Carlos Cavalcante Endereço: Linha Nossa Senhora Aparecida	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Emiliano Perneta Endereço: Linha São José	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Ernesto Gomes Carneiro Endereço: Linha Avai	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Casemiro de Abreu Endereço: Linha Esperança	*	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Francisco Correia Júnior Endereço: Linha Santo Antônio	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Gabriel de Lara Endereço: Linha Novo Horizonte	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Prefeito Guilherme Zanini Endereço: Canela	1997	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Jucundino Furtado Endereço: Linha São Jorge	*	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Martins Lemes Endereço: Linha Camargo	*	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Pereira de Abreu Endereço: Linha Santa Izabel	*	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Silva Machado Endereço: Granja Fofa	*	1998	2736/98
Escola Rural Municipal Zacarias de Vasconcelos Endereço: Linha Planalto	*	1998	2736/98

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2006).

Tabela 8 - Escolas cessadas no município com documentação do ano 2004

Denominação	Ano da cessação temporária	Ano da Cessação definitiva	Resolução da cessação definitiva
Escola Rural Municipal Victor do Amaral Endereço: Barrinha	1994	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Vicente Machado Endereço: Barra do Rio Vinte e Cinco	1995	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Silva Gomes Endereço: Linha Divisor	1991	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Rosa Annoni Nedeff Endereço: Fazenda Jaciretã	1998	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Ponte Santana Endereço: Fontana	*	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Parigot de Souza	1994	2004	2996/04

Endereço: Linha Vale Dourado			
Escola Rural Municipal Moisés Lupion Endereço: Linha Anguioni	1995	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Manoel Ribas Endereço: Linha 7 de Setembro	1995	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Manoel Antônio Guimarães Endereço: Linha Anjo da Guarda	1994	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Ildefonso Pereira Endereço: Linha Goreti	1993	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Floriano Bento Viana Endereço: Linha Cerro Azul	1994	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Fazenda Velha Endereço: Fazenda Velha	*	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Faria Sobrinho Endereço: Linha Céu Azul	1995	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Caetano Munhoz da Rocha Endereço: Linha XV de Novembro	1994	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Buriti Endereço: Burity	1995	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Arnaldo Busato Endereço: Rio Elias	1991	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Antônio Alves Araújo Endereço: Linha Guaraci	*	2004	2996/04
Escola Rural Municipal Afonso Alves de Camargo Endereço: Linha Araucária	1995	2004	2996/04

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2006.

* Escolas cuja cessação temporária não consta em documentos oficiais.

De acordo com Valdameri (1998) e Araujo (2007), o ano de cessação das últimas escolas rurais existentes no município ocorreram entre 1997 a 1998, com a matrícula de todos os alunos do campo na Escola Municipal Ida Kummer em 1999.

No período da cessação das escolas do perímetro rural, a medida foi concebida como um avanço. Sobre isso, Valdameri (1998) escreve que: “O município venceu um grande desafio de eliminar completamente as classes multisseriadas, cumprindo a Lei Orgânica Municipal que prevê a nuclearização das escolas multisseriadas da zona rural” (VALDAMERI, 1998, p. 24). A autora complementa que o trabalho desenvolvido pela Escola Municipal Professora Ida Kummer visa proporcionar o atendimento integral e pleno das crianças, incentivando a construção de conhecimentos e identidade. Entre as atividades desenvolvidas pela escola havia o atendimento nutricional, odontológico preventivo e curativo, os quais permanecem até o momento 2017.

Quanto ao fechamento das escolas do campo, entre os sujeitos que atuaram em turmas multisseriadas surgiu o seguinte apontamento:

[...] era mais trabalhoso, mas eu vejo que era muito gratificante, porque a gente fazia desde a merenda, a faxina, muitas vezes buscava a água que não tinha na escola, e tinha que buscar água em outros lugares, mas era muito bom, nós tínhamos a presença dos pais, eu vejo assim a preocupação que eles tinham de vir pra escola, cuidar do pátio

da escola, do jardim da escola, da horta da escola. Era muito bom (SUJEITO 2).

Também o sujeito 4, fez menção à escola multisseriada:

[...] uma escola boa pelo padrão da época né, e assim tinha as quatro séries e a gente trabalhava multisseriada, diferenciado, eu achei uma experiência muito boa multisseriada, gostei, porque aquele que gostava de estudar quando ele estava na metade do ano, tinha criança do segundo ano que acompanhava a quarta série. Eu gostei não era tanto maçante, na verdade era só se organizar. Agente fazia tudo, mas tinha a colaboração dos alunos.

Embora todas as dificuldades das escolas rurais unidocentes e multisseriadas, com características de precariedade e sobrecarga de trabalho dos professores, Hage (2005, p. 57) escreve que:

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas [...]. Essa é uma questão importante a ser considerada, pois entre as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, encontra-se a afirmação do direito inalienável que todos os sujeitos têm de serem educados no próprio lugar em que vivem e convivem com seu grupo social, o qual constitui pré-requisito fundamental para o fortalecimento dos laços de pertencimentos dos sujeitos e para a afirmação das identidades culturais das populações do campo. A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural.

Esse enfoque se faz necessário, pois muitas escolas do campo foram fechadas em nome da multisseriação, incluindo a realidade de Renascença. Para Hage (2005, p.55), é preciso superar a degradação a que estão expostos os sujeitos do campo. Há uma disseminação acelerada de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade “[...] é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro enquanto o campo é entendido como o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência”.

Os dados colhidos durante a entrevista semiestruturada mostram que houve a intenção em cessar as escolas do perímetro rural por serem multisseriadas, unidocentes com a necessidade do professor fazer tudo: a merenda, dar aula, limpar a sala. De

acordo com relatos da pessoa que estava na Secretaria de Educação na década de 1990, quando foi pensado no fechamento das escolas rurais, a primeira atitude tomada foi a reunião com a comunidade interessada, então, reunia-se os pais, era colocada a situação, os benefícios, as dificuldades e “ninguém foi obrigado a fazer, as escolas que não quiseram fechar, não foram fechadas [...] todo processo, era decisão da comunidade” (SUJEITO 1, 2017).

Outro relato de um professor, que trabalhava à época em uma escola rural, revela que a iniciativa de nucleação era de que as crianças do campo tivessem as mesmas condições que as da cidade. Na época da nucleação existiam escolas maiores no interior, algumas já eram seriadas, e tinha cozinheira, zeladora, uma equipe para cuidar dos alunos. De acordo com o professor, o fechamento das escolas rurais não foi algo positivo “[...] porque se tirou a criança do meio dela, do meio natural onde ela vivia [...] veio pra cidade e muitas ainda hoje a gente vê, vislumbradas com a cidade, querem viver como uma criança da cidade” (SUJEITO 2, 2017) e acrescenta que “[...] tirando a criança de lá, ela deixou muita coisa que era própria da criança do campo pra traz, ela não se vê mais como criança do campo, ela se vê como crianças da cidade hoje.” (SUJEITO 2, 2017).

O discurso propagado, ao longo do tempo, incorporou a ideologia de que escola do campo não teria como se manter, pois houve diminuição no número de alunos. Em nome da redução da precariedade das escolas rurais, muitas escolas com boas condições de funcionamento no perímetro rural foram fechadas. As medidas adotadas estiveram ancoradas no princípio de igualdade, na melhoria da aplicação dos recursos, na locomoção dos professores e incentivo à educação urbana como ideal de educação.

Os entrevistados de nossa pesquisa, entendem que o fechamento das escolas do campo gerou situações novas nas comunidades, no entanto, não associam que esse fechamento resultou na expulsão dos sujeitos camponeses de suas terras, argumentam que há questões maiores envolvidas e, que a escola, por si só, não conseguiria manter as comunidades do campo. Ocorreu uma espécie de urbanização dos sujeitos do campo. Para Folador e Teixeira (2005, p.01):

Uma diversidade de valores e atividades até então consideradas típicas da vida urbana passam cada vez mais a fazer parte do cotidiano rural. Esse processo tem gerado uma sensação (e muitas vezes uma angústia) de que o campo tem se urbanizado e está passando por um processo de descaracterização cuja consequência é a desvalorização da cultura camponesa.

Perante o fechamento das escolas rurais, o direito à educação das crianças do campo ficou atrelado ao transporte escolar. Em 1998, havia dez rotas de ônibus, sendo cinco terceirizadas e cinco mantidas pela prefeitura municipal. Diariamente eram transportados 1370 alunos do interior, dos quais 507 para a Escola Municipal Professora Ida Kummer e 800 para o Colégio Estadual de Renascença e 22 para a APAE (VALDAMERI, 1998).

Em 1998, a Escola Municipal Professora Ida Kummer atendia 784 alunos, divididos em 27 turmas e 3 classes especiais (atendimento a alunos com deficiência auditiva, visual e mental).

Entre os desafios pedagógicos educacionais, apontados por Valdameri (1998), encontrava-se a implantação do Projeto Correção de Fluxo, visando reverter o quadro de repetência e de evasão, reorganizando o fluxo escolar. Dados revelam que em 1998 existia uma grande porcentagem de alunos com distorção, na 4ª série chegando a 24,45%.

Tabela 9: Quadro demonstrativo de defasagem idade/série 1ª a 4ª série /1998

Série	Idade ideal	% de defasagem
1ª	7	3,2%
2ª	8	7,3%
3ª	9	14,3%
4ª	10	24,45 %

Fonte: Departamento de Educação, cultura e Esporte de Renascença – organizado por Valdameri (1998).

A distorção idade/série aumentava gradativamente, conforme os anos escolares, tendo índices mais elevados ao final de cada etapa.

Em 1998, o município apresentava a seguinte estrutura escolar: uma escola rural municipal (mantida até o final do mesmo ano), duas escolas municipais na sede (uma creche e uma escola das séries iniciais do Ensino Fundamental), um Colégio Estadual e uma instituição filantrópica (APAE- Escola Especializada Começo de Vida), atendia ao todo 2.335 alunos.

No trabalho desenvolvido por Valdameri (1998) foram realizadas entrevistas com professores e a direção da Escola Municipal Professora Ida Kummer e do Colégio Estadual de Renascença. Na transcrição das entrevistas observou-se que, na opinião dos participantes da época, a nucleação e aceleração da aprendizagem foram vista como ganho de tempo e de melhoria ao acesso à educação. Um dos entrevistados comenta que a nucleação das escolas de 1ª a 4ª série ocorreu centralizando uma escola na cidade e

outra no interior do município, objetivando melhorar a aprendizagem dos alunos. O fechamento das escolas rurais ocorreu frente a uma realidade com grande demanda de alunos no perímetro rural. De acordo com Araujo (2007), os ônibus escolares vinham superlotados, o que sugere que a nucleação poderia ter sido organizada intracampo.

Mediante as mudanças e a reorganização da educação escolar do município de Renascença, com o fluxo de alunos nucleados no perímetro urbano, o direito à educação consagrou-se em uma perspectiva homogênea com a oferta do Ensino Fundamental em uma única escola, no entanto, com distinção quanto ao acesso e permanência, em que os alunos do campo estão submetidos ao direito à educação no perímetro urbano, dadas as políticas educacionais.

4.2 - O acesso e a permanência à educação escolar no campo no município de Renascença

Os alunos que provêm do perímetro rural pertencem a famílias de assentados, sem-terra, pequenos e médios agricultores, agregados, arrendatários e trabalhadores rurais. São crianças que, a partir dos quatro anos, utilizam o transporte escolar para obter o direito à educação.

Embora caracterizando-se como município basicamente agrário, Renascença reorganizou as escolas municipais em prol de modelos gerenciais de promoção à educação escolar, extinguindo todas as escolas rurais, retirando dos sujeitos camponeses o direito à escola no espaço onde vivem. É um fator controverso perante a dinâmica do campo existente, em que houve importantes conquistas com a posse de terra de oito assentamentos e a formação de nove acampamentos. Embora muitos sujeitos do campo tenham migrado para outras regiões e mesmo para o perímetro urbano, ao mesmo tempo, muitas famílias voltaram ao campo lutando pelo direito de ali permanecer. A maioria dos Acampamentos e Assentamentos localizam-se em regiões com proximidade e acesso entre um e outro o que facilitaria a construção de uma escola.

Junto com a construção de escolas do campo, torna-se importante compreender que, em uma escola, cujos alunos do campo e da cidade se equiparam, o direito à diferença é primordial. Para Santos (2003, p.56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça

as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Pensamos que o que está em questão é: o direito a sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. É preciso avançar no reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo. Esse reconhecimento vai muito além de saber que na escola os alunos do campo são filhos de pequenos agricultores, de Assentados, acampados, agregados. Há uma dinâmica que envolve os sujeitos do campo, uma forma particular de viver e interagir com a natureza.

Retomando nossas reflexões sobre a cessação das escolas rurais, com vistas às determinações existentes no Estado do Paraná, o fechamento de atividades das escolas rurais ocorre mediante um processo de encerramento legislado pela Deliberação nº 03/13- CEE/PR, a qual regulamenta o fechamento de escolas e atividades escolares. De acordo com esta Lei, a cessação pode ser voluntária ao ser solicitada pelo responsável pela instituição, ou compulsória, por determinação da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). A cessação pode ocorrer de forma temporária com a suspensão de dois anos das atividades com prorrogação para mais dois anos ou definitiva desde que resguarde os direitos dos alunos.

Quanto à cessação das escolas rurais de Renascença, elas ocorreram anteriormente à Deliberação nº 03/13- CEE/PR. As datas de cessação contidas nas Resoluções do Plano Municipal de Educação de 2015, informam que 18 (dezoito) escolas foram fechadas no ano de 2004. Porém, por meio de depoimentos orais de antigos professores, na pesquisa de Valdameri (1998) e de Araujo (2007), observamos que, em 1998, foi fechada a última escola rural. A diferença nas datas deve-se a fatores burocráticos com a morosidade no retorno dos documentos enviados à Secretaria de Estado da Educação, com a cessação definitiva solicitada pelo município e também ao fato de que algumas escolas foram cessadas temporariamente.

Com relação ao direito à educação escolar no campo, em 17 de julho de 1997 foi encaminhado um ofício pelo Departamento de Educação de Renascença à SEED-PR, solicitando-se o fechamento definitivo das escolas rurais para o início do ano letivo de 1998 (ARAUJO, 2007). O autor comenta que:

No ano de 1997, a Secretária de Educação Sandra Regina Parizotto, juntamente com seus coordenadores e secretários da prefeitura realizaram reuniões em todas as escolas rurais, sendo que toda a comunidade estiveram presentes. O objetivo dessa reunião seria o de comunicar e oficializar o fechamento destas escolas, procurando demonstrar que o ensino seria melhor na cidade. A promessa às

pessoas presentes nas reuniões era a seguinte: a partir do momento que estes alunos fossem inseridos na cidade, a qualidade de ensino seria bem melhor uma vez que a escola seria estruturada para acompanhar todas as mudanças educacionais destes alunos (ARAUJO, 2007, p.24).

De acordo com os relatos orais, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizada em nossa pesquisa (2017), professores que participaram do processo de nucleação da rede municipal descrevem que, durante as reuniões com as comunidades, a proposta dos representantes da Prefeitura Municipal de Renascença era a de promover a nucleação tanto intracampo como campo e cidade. Contudo, a realidade se concretizou com a extinção de todas as escolas rurais, o que foi uma surpresa em algumas comunidades que serviriam de núcleo para atender aos alunos das comunidades vizinhas, como foi o caso do Distrito da Baulândia e a Fazenda Jaciretã, os quais possuíam estrutura e demanda para continuar suas atividades.

No momento que ocorreu a nucleação, não havia discussão no município sobre a importância da Educação do Campo, simplesmente era educação. Nos moldes da educação atual talvez o processo não tivesse ocorrido:

Seria diferente, eu acho que, porque hoje a criança vindo, eles são obrigados a frequentar dos quatro aos dezessete, então se for analisar, a nucleação nesses moldes de uma escola na cidade eu acho que não teria. [...] eu acho que fosse conversar, por exemplo, com os pais hoje, eles já teriam outro pensamento, era outro pensamento totalmente diferente porque eu como mãe não traria, não deixaria meu filho de quatro anos pegar um ônibus, né, andar quarenta quilômetros pra vir pra escola sozinho, né, porque as vezes não tem nem o irmãozinho pra cuidar, então eu não toparia, se tivesse a nucle..., a não ser...(SUJEITO 1).

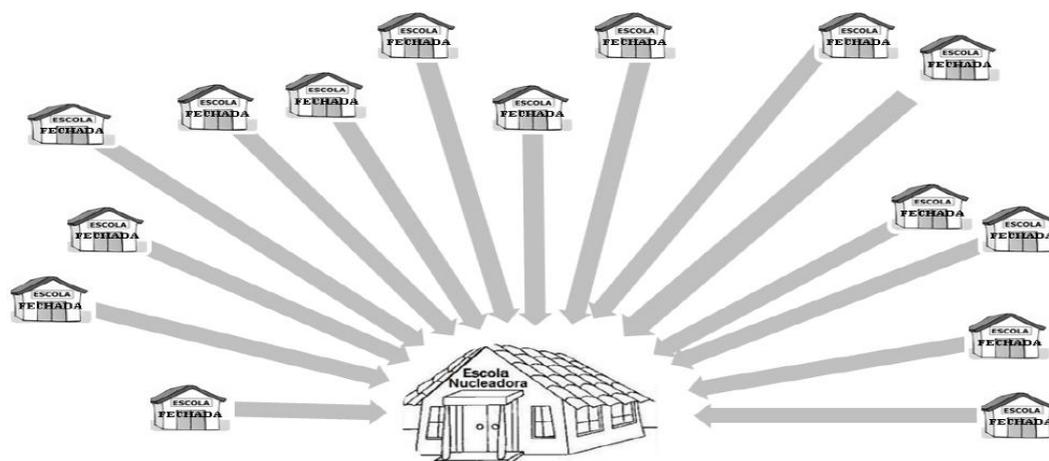
Entendemos, neste processo, que as políticas públicas referentes ao direito à Educação do Campo vieram tardiamente, e, hoje, a realidade que se consolidou parece não permitir aos sujeitos, que fazem parte da educação, reiniciarem esse processo de criação de uma escola do campo. Observamos que há uma ruptura nos movimentos que lutam pela efetivação dos direitos dos sujeitos camponeses. Mesmo nos acampamentos e assentamentos, entre seus sujeitos há a propagação da ideologia de que a ascensão social está no perímetro urbano.

Araujo (2007) expõe que se difundiu no município a ideia de que as escolas rurais foram fechadas por falta de qualidade na oferta do ensino. Conforme o registro no Ofício, de julho de 1997, a cessação de todas as escolas rurais ocorreu devido à “redução do número de alunos; aprendizagem insatisfatória; turmas multisseriadas,

dificuldade de acompanhamento pedagógico; dificuldade de acesso à informação (vídeo, biblioteca, retro projetor, etc.)” (ARAÚJO, 2007, p. 24). Com essa justificativa e a propagação do discurso de que a escola do perímetro urbano seria melhor, a partir de 1999, a educação municipal foi totalmente urbanizada em nome da qualidade do ensino.

A figura abaixo demonstra a nucleação das escolas rurais. Expressa o processo de fechamento das escolas rurais no município de Renascença, resultando no percurso dos alunos do perímetro rural à única escola urbana, quando, poderiam ter sido elaboradas políticas públicas com a criação de núcleos no campo.

Imagem 1 - Nucleação das escolas rurais



Fonte: Ilustração elaborada por Andrea Margarete de Almeida Marrafon (2016, p. 48).

O processo de fechamento das escolas rurais unificou o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais na Escola Municipal Professora Ida Kummer, situação que se mantém na atualidade.

O argumento da qualidade à educação pública tornou-se o discurso oficial da administração municipal, propagando essa ideologia em reunião com os pais para o fechamento de muitas escolas do campo. A universalização e a expansão da Educação Básica foram estabelecidas em um modelo precário de educação com ideologias e princípios urbanos. Priorizou-se a escola urbana como modelo ideal de educação de qualidade.

No município de Renascença alguns documentos oficiais contemplam a possibilidade de se promover a oferta da Educação do Campo. Destacamos a Lei Orgânica Municipal nº 005/2014, cujo Art. 224 estabelece como prioridade a implantação de Escolas do Campo com o objetivo de garantir aos alunos do perímetro rural um tratamento adequado à realidade da vida no campo. Entre os artigos, destacamos:

Art. 224 - O Município, no âmbito de sua atuação prioritária, em regime de colaboração como Estado e a União ou mediante consórcios municipais, implantará escolas do campo, objetivando a universalização do acesso e com garantia de que os alunos nelas matriculados tenham direito a tratamento adequado a realidade da vida rural e as peculiaridades locais, 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.

Parágrafo único - O Município poderá solicitar à União ou ao Estado apoio técnico e financeiro suplementar para atendimento educacional das populações do campo, atendidas as condições previstas na legislação federal ou estadual, e desde que no Plano Municipal de Educação estejam previstas as diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo.

Art. 225 - O fechamento das escolas do campo será precedido de manifestação do Conselho Municipal de Educação, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Art. 226 - O Município assumirá o transporte escolar dos alunos da rede municipal de ensino. [...]

Art. 229 - O Município sempre que possível difundirá a educação agropecuária e ecológica em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública de valorização de um ambiente saudável com adequação das práticas agrícolas e tecnologias proporcionando melhores condições para permanência do homem no campo (RENASCENÇA, 2014, p. 53).

O Art. 224 evidencia que será implantada a Educação do Campo no município com o apoio dos entes federados. O Art. 225 faz menção ao fechamento de Escola do Campo, que só poderá ocorrer a partir da existência de Escolas do Campo. O Art. 226 refere-se à responsabilidade do município com o transporte escolar dos alunos da esfera municipal, e o Art. 229 comenta sobre políticas públicas de incentivo à permanência do homem ao campo. A construção de Escolas do Campo, no município de Renascença, está amparada constitucionalmente na Lei Orgânica Municipal (2014), sugerindo-se o apoio dos representantes do governo municipal pela efetivação de escolas no perímetro rural.

A luta por uma Educação no/do Campo, no município de Renascença, é incitada pelos movimentos sociais populares do campo. De acordo com Moura (2015, p.1), “a Educação do Campo tem suas raízes nos movimentos sociais do campo. Dentre esses, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. Para esses movimentos, educar é manter diálogo com “[...] todos os sujeitos envolvidos na produção do conhecimento numa perspectiva ética e política” (MOURA, 2015, p. 3).

Uma das ações dos movimentos sociais populares do campo, no referido município, ocorreu em 2011, demonstrado no Jornal Estadão, pelo jornalista Fadel, em 21/02/2011. O texto comenta que um grupo de 200 integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra acamparam em frente à prefeitura municipal reivindicando o apoio do prefeito municipal quanto ao repasse de áreas públicas para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de serem utilizadas para a reforma agrária. Solicitaram também a melhoria de estradas e a instalação de uma escola itinerante para acampados e assentados. De acordo com o texto, em 2011, existiam cerca de 300 famílias em acampamentos e assentamentos no município. Dados de 2014 indicam que:

O Município possui quatro assentamentos totalizando 216 famílias e sete acampamentos de sem terras, totalizando 310 famílias. Nos acampamentos, as famílias vivem em situação precária, sem saneamento, trabalhando de diarista esporadicamente, outros dedicam-se a atividade exclusiva da agricultura familiar e outros à produção e comercialização de leite. Residem em sua grande maioria em casas de madeira e alguns barracos construídos com madeira/compensados e lona. Dispõem de energia elétrica. Na zona urbana, o Município possui quatro ocupações irregulares: Bairro Associação, localizado a beira o Rio Calcanhar, moradias construídas em terreno público de propriedade da Prefeitura nas Ruas Getúlio Vargas, Marechal Hermes da Fonseca e moradias construídas às margens da Rodovia BR 280 em terreno do DER. Outros cinco bairros: Santa Maria, Esperança, São João, Nova Era e Cohapar que são formados por loteamentos, totalizando 244 famílias (RENASCENÇA, 2014, p. 7).

O debate sobre o direito à Educação do Campo,³⁴ no município de Renascença, foi discutido no Seminário sobre o Direito à Educação do Campo, realizado no Assentamento João de Paula, interior de Renascença, no dia 17 de setembro de 2013. Estiveram presentes representantes da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar), da Secretaria de Educação do município e da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), assentados da Reforma Agrária do Sudoeste do Paraná, Secretaria de Educação do município de Renascença. Os participantes firmaram um compromisso de continuar na luta pela garantia da construção de uma escola de

³⁴ As últimas informações sobre as iniciativas de implantação da Educação do Campo no município, aparecem no dia 28 de novembro de 2014, na Página online do Deputado Federal Zeca Dirceu, com o título: Escola de Renascença é tema de audiência com ministro da educação. Na ocasião o parlamentar solicitou ao Ministro Paim a construção de uma escola de seis salas, na zona rural da cidade de Renascença -PR, com o objetivo de melhorar o acesso à educação dos alunos do campo.

Na página do Deputado Federal Zéca Dirceu, de 10 de agosto de 2016, consta a notícia: “Deputado federal Zeca Dirceu destaca liberação de recursos para escola em Renascença”. Consta que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pagou o valor de R\$ 89 mil para o município de Renascença, referente à construção de uma Escola Municipal de 6 salas de aula. O que representa 9% da obra. Ao todo para a realização da obra será aplicado aproximadamente um milhão.

assentamento no perímetro rural do município. Waskiewicz (2013) menciona que o seminário objetivou discutir qual proposta de Educação do Campo seria pertinente aos trabalhadores Sem Terra, levando-se, em conta, principalmente o currículo, as relações entre educação e produção. Comentou-se sobre a importância da escola no processo formativo e dos desafios e limites que o sistema capitalista impõe à educação escolar. Ressaltou-se a importância das mobilizações sociais em prol a efetivação de uma Educação do Campo de qualidade, concluindo o texto com a frase “Escola: Direito nosso, Dever do Estado” (WASKIEWICZ, 2013).

Entre as falas dos sujeitos entrevistados sobre o direito à Educação do Campo, observou-se que houve movimentação do MST e dos sindicatos em se proporcionar um núcleo com a oferta da Educação no Campo no Assentamento João de Paula nos anos de 2013 a 2014. De acordo com o Sujeito 4, que participou nas reuniões no assentamento,

“ [...] as famílias do campo não quiseram, eles preferem que as crianças venham pra cidade”. Percebemos que entre a população do campo e da cidade há a visão de que a Educação do Campo será nos moldes da educação rural com escolas multisseriadas e unidocentes, o que gera uma certa resistência quanto à sua efetivação. Não houve a introjeção de uma escola do campo de qualidade, formativa, de cunho científico, “Omnilateral³⁵ no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p.190).

Quanto à mobilização dos movimentos populares do campo pelo direito à uma Educação do Campo, o Sujeito 1, lembra:

Na verdade (fala vagarosamente e compassado) sempre teve né, então geralmente o pessoal que era dos movimentos, sindicatos, os movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, né, mas mais os sindicatos assim, eles eram, eles sempre questionaram, mas a própria população não, não quis. Como o fechamento foi feito com a anuência da comunidade em questão, que a escola iria ser fechada, sempre, sempre se discutiu, por exemplo, sempre cobraram em, principalmente em períodos de pleitos eleitorais, eles cobravam, né, queriam que os prefeitos prometessem que ia voltar, né, mas no fundo no fundo ninguém prometia, né, porque sabia que era uma questão bem, bem séria. Eles sempre fizeram movimentos para conseguir uma escola específica, lá do movimen... lá do MST, mas nunca... não sei se não obtiveram sucesso, mas sempre houve, mas é interessante essa mobilização, né então...

³⁵Educação omnilateral tem exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada. (CIAVATA, 2014, p.202).

Notamos que há um distanciamento dos movimentos populares do campo das políticas municipais. As mobilizações ocorrem, principalmente, em períodos eleitorais e depois a luta pela efetivação da Educação do Campo não é mais fomentada. Observamos que não há uma vontade dos gestores das políticas públicas atuais em se efetivar o direito à Educação do Campo, os espaços que se abrem são em melhorar o que já existe, trabalhando na escola urbana questões do campo.

Embora a ampliação do tempo escolar seja uma das metas do PNE, percebemos que a possibilidade de construção de uma escola do campo³⁶ encontra múltiplas resistências, entre elas, do governo municipal. Por um lado, há o amparo legal da lei Orgânica Municipal de 2014, que prevê a construção de escolas do campo, por outro lado, observa-se que a luta pelas mudanças e melhorias estão focadas na escola do perímetro urbano. Podemos concluir que não há a intenção explícita da administração municipal em se construir escolas do campo. Desta forma, acreditamos que a construção de uma escola do campo, no município de Renascença, só vai ocorrer com a mobilização dos movimentos sociais populares do campo. Ou seja, a Educação do Campo precisa ser entendida como direito dos povos camponeses, construída por meio de políticas públicas de educação (CALDART, 2002).

Como percebemos, são múltiplas as determinações que interferem no direito à Educação do Campo dos sujeitos camponeses. Não podemos ignorar as políticas públicas de incentivo ao transporte escolar como uma força contrária a manutenção e construção de escolas do campo.

4.3 - Acesso e permanência à educação no município de Renascença mediante a utilização do Transporte Escolar

Estudamos anteriormente que, no início da década de 1990, ocorreu a municipalização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as diversas políticas de gestão em prol à redução de gastos públicos com a educação, e promoção de melhorias da qualidade da educação, iniciou-se o processo de nucleação, medida adotada para fortalecer as escolas do campo, minimizando-se as questões das escolas multisseriadas e unidocentes, almejando-se a nucleação intracampo. No entanto,

³⁶ O recurso recebido pelo município está sendo utilizado na construção de mais um bloco de seis salas de aula junto à Escola Municipal Professora Ida Kummer, salas que serão utilizadas futuramente para implantação da educação em tempo integral.

devido às novas facilidades de organização da educação escolar e o forte incentivo à urbanização, culmina-se com o fechamento de muitas escolas do campo.

O transporte escolar tornou-se um meio propício para os municípios e os Estados determinar como modelo de educação ideal as escolas urbanas. Para se fechar ou se manter uma escola do campo basta organizar a rota do transporte escolar. Ou seja, se o transporte escolar encaminha os estudantes para a cidade, as escolas do campo, aos poucos, vão perdendo alunos e, por falta de demanda, fecham. Se ao contrário, a rota do transporte escolar fosse planejada para reunir os alunos das comunidades próximas em escolas do campo, dificilmente essas instituições deixariam de existir, por haver alunos.

Entre as maiores implicações do processo de nucleação encontra-se o transporte escolar, o que ainda é um desafio a ser superado, principalmente, quanto à otimização das rotas, o tempo de estadia dos alunos no ônibus, a conservação das estradas, a manutenção do veículo, a falta de monitores dentro do ônibus, aplicação de recursos, entre inúmeras situações.

Com o fechamento de todas as escolas rurais do município, em 1998, o deslocamento das crianças do campo para a cidade tornou-se problemático devido à má qualidade das estradas e a precariedade do transporte escolar. Em dias de chuva, devido à falta de cascalho nas estradas, os ônibus atolavam com facilidade, o que impedia repetida vezes os alunos de chegarem até a escola. Segundo Araujo (2007), houve dias em que o ônibus quebrou e os alunos tiveram de percorrer a pé, longos trechos, para chegarem até a escola. Ocorreu o caso em que um ônibus caiu em sarjeta e os alunos tiveram de sair pela janela. Como também, em vários momentos, o transporte escolar estava sem freio, expondo todos ao perigo de um acidente. Nesses casos, os alunos tinham de desembarcar do ônibus em movimento. São expostas situações em que os alunos saíam de casa de madrugada, retornando duas ou três horas da tarde “[...] já houve vários casos de passageiros viajarem totalmente embriagados, algumas vezes vomitando em cima de alunos, em bancos e até em outros passageiros” (ARAÚJO, 2007, p. 23).

O processo de nucleação, idealizado como a solução para a qualidade da educação, apresentou e ainda mostra fragilidades, principalmente quanto ao transporte escolar. Atualmente (2017), por meio de medidas do Departamento Municipal de Educação, atendendo a reivindicações da comunidade, o transporte escolar é de uso exclusivo dos alunos, não sendo permitidas exceções.

Nacionalmente, o transporte escolar é regulamentado e financiado de acordo com as determinações do FUNDEB e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). O Direito ao transporte Escolar é assegurado pela Constituição Federal, modificado com Emenda Constitucional nº 59/09, relacionada às obrigações do estado, entre elas, o atendimento ao “educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009).

A LDBN 9394/94 estabelece no Art. 4º (VIII) que a educação escolar pública, deve garantir o atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (redação dada pela Lei nº 12.796/13). Nos Art. 10 e 11 incumbe-se aos municípios e estados a responsabilidade com o transporte escolar de alunos matriculados em suas redes de ensino, conforme área de atendimento prioritário.

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus Art. 54 e 208, reforça o texto da Constituição Federal de 1988 e da LDBN 9394/96. O documento pontua no Art. 53, que a criança e o adolescente têm direito à escola pública e gratuita próxima a sua residência.

O PNE 2014-2024 inclui, entre as estratégias para o desenvolvimento da Educação Nacional, a ampliação de programas e ações de auxílio aos alunos da Educação Básica “[...] por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, coerente com as disposições constitucionais (BRASIL, 2014, p. 15).

Entre as Leis que regulamentam o transporte escolar destaca-se a Lei Federal nº 10.880 de 09 de julho de 2004, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. O Plano do Transporte Escolar (PTE), de 2014, desenvolvido pela SEED atribui as normas para Gestão do Transporte Escolar Público, e a Resolução SEED nº 777, de 18 de fevereiro de 2013, estabelece critérios, forma de transferência de recurso, execução, acompanhamento e prestação de contas do Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE, a partir de 2013.

A organização do transporte escolar, no município de Renascença, atende as orientações e regulamentações das Leis Nacionais e Estaduais. A Lei Orgânica Municipal de Renascença, no Art. 218, enfatiza o atendimento ao educando, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de

material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; no Art. 226 ressalta que o município assumirá o transporte escolar dos alunos da rede municipal de ensino.

Atualmente, neste município, doze ônibus são responsáveis pelo transporte escolar de todos os alunos da Educação Básica. Onze veículos são terceirizados por empresas privadas que participam do Pregão. São as empresas contratadas que designam os motoristas que irão fazer a rota do transporte escolar estipulado pela prefeitura. Um ônibus é de responsabilidade da prefeitura com motorista concursado.

O serviço de transporte escolar público funciona no período matutino e vespertino. Em algumas linhas, devido à redução do número de alunos e à distância percorrida, o ônibus faz a rota em apenas um dos períodos. Para a organização da rota são adotados alguns critérios estipulados em Leis Nacionais e Estaduais, as quais determinam que:

- distância mínima entre a casa do aluno e a escola em que está matriculado, para atendimento aos alunos do ensino fundamental e médio = 2 km, exceto os casos específicos;
- tempo máximo diário admitido para permanência dos alunos em viagem = 2 horas (PARANÁ/PLANO DO TRANSPORTE ESCOLAR, 2014, p.52).

Embora os avanços e preocupações com o transporte escolar³⁷, os alunos de regiões mais distantes do município permanecem mais de duas horas no ônibus, estando fora de casa cerca de oito horas diárias, o que é considerado irregular, se observado o tempo máximo descrito no Plano do Transporte Escolar (2014), de duas horas diárias.

Todos os sujeitos que entrevistamos citam o transporte escolar como um dos pontos fracos do processo de nucleação, pois muitos alunos ainda permanecem longos períodos no ônibus. De acordo com o Sujeito 10, “as crianças cansam e muitas eu sei que dormem no caminho, que chegam aqui na escola e são os motoristas que acordam ou os colegas, [...] as que almoçam muito cedo a viagem não faz bem”. O Sujeito 2 comenta que:

[...] se ouvir um motorista contando o trajeto que ele percorre dentro do assentamento, ele conta assim, vocês tem que ir lá conhecer a realidade pra ver onde eu passo dentro do assentamento; onde ele passa, que é um espaço que é muito grande, então o trajeto é difícil né, pra percorrer, então tem trajetos e trajetos que o ônibus passa.

³⁷ Em entrevista com os responsáveis pelo transporte escolar do município (2017), observou-se que existe a preocupação com os alunos que ficam bastante tempo no ônibus, entre as medidas almejadas para resolver a questão encontra-se a otimização das linhas de ônibus e a utilização de veículos alimentadores.

O Sujeito 1 destaca que “se eu morasse no campo eu ia querer que meu filho estudasse perto da minha casa”. O Sujeito 3 enfoca que:

A intenção também do transporte a partir dessa análise dessas medições do GPS é partir para uma otimização, um estudo, uma logística de talvez pra frente a gente conseguir atribuir veículos alimentadores, né que seriam ônibus que pegariam nas comunidades e repassariam para outros carros para esses veículos conseguirem vir numa trajetória mais direta pra escola, reduzindo o número de, o horário dos alunos, a permanência dos alunos no transporte escola, então há possibilidade também de repente de uma análise de estudar e otimizar os turnos por comunidade, então conforme a localização da comunidade estabelecer um turno só, pra vir, então com isso a gente acabaria, é um estudo de uma logística, é um desafio, a gente já pensou, já estudou é uma coisa que pode ser feito, que pode melhorar a permanência dos alunos, a vinda, a quantidade de tempo que passam no ônibus. Pra escola e também a redução, redução não, a questão de economia, de não desperdício no recurso público, isso demonstra também uma responsabilidade com o acesso e permanência dos alunos com a melhoria no atendimento né nesse trajeto e responsabilidade da gestão fiscal e orçamentária do dinheiro público.

O Transporte Escolar é um dos grandes desafios da realidade de Renascença, pois a grande extensão territorial tornou-se um problema quanto ao acesso à escola. Entre todas as medidas, ainda, assim, existe o problema da estadia dos alunos no transporte escolar. Um núcleo no perímetro rural resolveria melhor a questão.

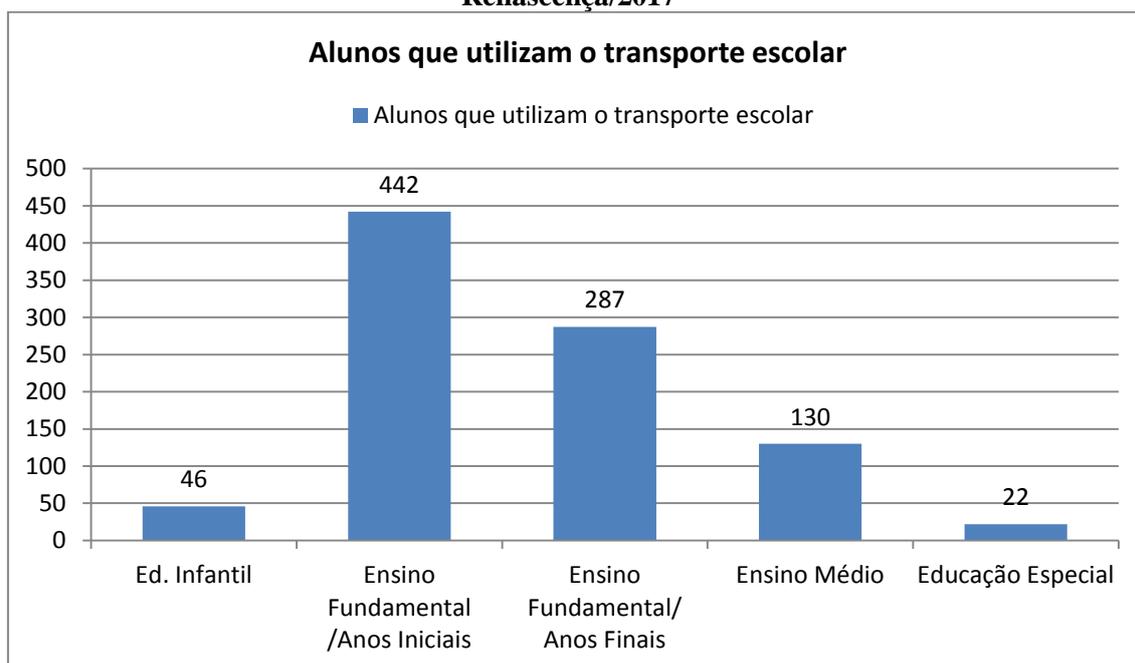
A otimização das linhas ocorre com o roteamento do transporte, cujo objetivo é reduzir a distância total a ser percorrida, bem como a diminuição do número de ônibus ou dos períodos em que o este circula. Entre as propostas para resolver a problemática do transporte, está a utilização de “veículos alimentadores” que funcionam com a disposição de um carro menor, exemplo uma Kombi, que capta os alunos de uma determinada região até um ponto central, onde os alunos embarcam em um veículo maior, como exemplo de um ônibus. O “veículo alimentador” tem a função de potencializar o tempo, diminuindo o tempo de estadia do aluno no transporte escolar. De acordo com a Secretária Municipal de Educação, esses dois aspectos serão repensados de maneira a melhorarem as condições de acesso à educação, aos alunos do perímetro rural. Lembramos que são medidas futuras e que, na atual organização do transporte (2017), ainda não ocorre.

Os gastos municipais com o transporte escolar são elevados. No ano de 2016, o total de despesa com transporte foi de R\$ 1.064.000,00 (um milhão e sessenta e quatro mil reais), dos quais R\$ 472.500, 00 (quatrocentos e setenta e dois mil e quinhentos

reais) foram de recursos próprios do município, R\$ 195.500,00 (cento e noventa e cinco mil e quinhentos reais) dos recursos do Governo do Estado e R\$ 325.500 (trezentos e vinte e cinco mil e quinhentos reais) recebidos do Governo Federal e 70.500,00 (setenta mil e quinhentos reais) gastos com a frota própria. Consta que os maiores investimentos em prol ao direito à educação escolar mediado pelo transporte escolar está sob a responsabilidade dos municípios. O cálculo de gasto por aluno nem sempre corresponde à realidade de despesas, ficando a cargo das prefeituras investirem recursos próprios para cobrir a diferença.

Atualmente (2017) são atendidos pelo transporte escolar 927 (novecentos e vinte e sete) alunos do perímetro rural, dos quais: 46 (quarenta e seis) da Educação Infantil, 442 (quatrocentos e quarenta e dois) do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, 287 (duzentos e oitenta e sete) alunos do Ensino Fundamental/ Anos finais, 130 (cento e trinta) alunos do Ensino Médio e 22 (vinte dois) da Educação Especial.

Gráfico 8 - Total de alunos atendidos pelo Transporte Escolar Público Municipal de Renascença/2017³⁸



Fonte: Dados colhidos no Departamento Municipal de Educação de Renascença, elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

Embora os problemas que envolvem o transporte escolar, o acesso e permanência à educação dos alunos do perímetro rural só seja possível mediante a utilização do transporte Escolar, os dados do município de Renascença indicam que o

³⁸ Dos 442 alunos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais que utilizam o Transporte Escolar, 280 são do campo.

grande contingente de alunos pertence ao Ensino Fundamental/ Anos Iniciais e Finais são os que mais utilizam o ônibus. A Educação Infantil, devido à obrigatoriedade a partir dos quatro anos, teve um aumento, no entanto, até os três anos a maioria dos alunos do Perímetro rural não utilizam o ônibus e nem frequentam o CEMEI.

As rotas ou linhas do Transporte escolar são mapeadas por representantes do Departamento Municipal de Educação, quando necessário são otimizadas linhas (racionalizadas), visando reduzir gastos e o tempo de permanência do aluno no ônibus. De acordo com informações prestadas pelos responsáveis do transporte escolar de Renascença (2017), as linhas são sempre recalculadas visando a melhoria da qualidade na locomoção dos alunos. Embora muitos alunos permaneçam bastante tempo dentro do ônibus, são poucos os alunos que precisam percorrer longas distâncias a pé até o ponto do ônibus, a maioria espera o veículo na porta de casa, o que muitas vezes gera um tempo maior de viagem.

Quanto à chegada dos alunos à escola, existem ônibus que, à medida em que entregam os alunos do período matutino ao meio dia, vão apanhando alunos do período vespertino. Algumas linhas, devido ao percurso maior, retornam à escola com um atraso de até dez minutos, o que não é comum em todas as rotas. Há casos de ônibus que chegam muito cedo. São esporádicos os dias em que o transporte escolar não passa devido às chuvas. De acordo com o roteiro dos ônibus, organizados pelo Departamento de Educação (2017), para se atender a demanda de alunos e das comunidades do município, são necessárias vinte rotas. Dois ônibus fazem o trajeto somente no período matutino, iniciando a viagem entre 05h15min. às 05h20min. Dois ônibus circulam somente no período da tarde, iniciando a rota entre 11h às 11h15min. Oito veículos circulam tanto no período matutino como vespertino, sendo que alguns deles devido a distâncias e o tempo da viagem acabam chegando com alguns minutos de atraso.

Observando-se a rota do transporte escolar que inicia às 05h15min, do período matutino, estimamos que os primeiros alunos que embarcam, acordam entre 04h30min, às 04h45min, tempo dedicado a se organizar, alimentar-se e andar para o ponto do ônibus. A chegada deste veículo à escola é aproximadamente às 07h20min. Ou seja, só no trajeto inicial o aluno permanece duas horas no Transporte Escolar, somando-se a volta, mais duas horas, são quatro horas diárias que a criança permanece no transporte escolar, o dobro do que é permitido na Resolução SEED, nº 777 de 2013. Observa-se que entre a rota do ônibus e o tempo de estadia na escola, há crianças que permanecem mais de oito horas fora de casa, para conseguir estudar.

A esse respeito, um aluno, que permanece quatro horas dentro do transporte escolar, dada a realidade concreta que se apresenta, com a existência de uma única escola municipal, o tempo de convivência familiar e em comunidade torna-se restrito. O fator tempo e suas implicações não podem ser desconsiderados nesses casos, pois na busca de um direito, como o da educação, ocorrem perdas significativas no tempo de vida e relacionamento destes alunos³⁹.

Então, ao se unificar toda educação em uma única instituição, almejando proporcionar a mesma educação para todos, ocorre um processo inverso, pois os alunos não pertencem a uma única realidade, a um único território. É nesse momento que se faz tão importante o direito à diferença, à subjetividade, à identidade. Imaginamos no contexto atual, uma criança de quatro anos que sai de casa às 11h da manhã e retorna às 19h, em que essa situação implica em seu desenvolvimento? Todos recebem o mesmo direito à educação? É no perímetro urbano que se encontra a qualidade da educação, com computadores, biblioteca, salas de vídeo? Ou a qualidade da educação estaria em uma escola do campo, mais próxima de sua casa?

São múltiplas questões, com inúmeras respostas e determinações. Então, o direito à educação não pode ser pensado somente do portão da escola para dentro; a materialização da realidade, a forma com que os fenômenos ocorrem, as relações, as ações de nossos representantes públicos se consolidam em ciclos de desqualificação da educação ofertada aos filhos dos trabalhadores. Ao se entender o discurso ideológico que, ao existir uma única escola no município, “todos recebem a mesma educação por estar na mesma escola”, seria o mesmo que acreditar que todos somos iguais. Pensamos que a frase que melhor se identifica com a realidade é: todos frequentam a mesma escola urbana, com desigualdade de acesso e permanência.

Apesar de nossas observações quanto ao transporte escolar, compreendemos, que na forma em que a realidade se apresenta, embora os desdobramentos da política educacional existem limitações que foram instauradas, ao longo do tempo, com o fechamento de todas as escolas rurais. Apesar de os problemas apresentados, do excesso de tempo que alguns alunos permanecem no ônibus, o Transporte Escolar se torna necessário para que os alunos do perímetro rural tenham assegurado o direito à educação.

³⁹ Se somarmos ao longo do ano, 4 (quatro) horas diárias, multiplicadas por 200 (duzentos) dias letivos, teremos 800 (oitocentas) horas, o que corresponde a 33 (trinta e três) dias.

4.4 - O acesso e a permanência à educação escolar na Escola Municipal Professora Ida Kummer

Neste tópico, estaremos discutindo o direito à educação no Município de Renascença/PR, na Escola Municipal Professora Ida Kummer - Ensino Fundamental, observando-se sua forma de organização, documentos que servem de base para garantia do direito à educação e os desafios a serem superados. O estudo desta realidade peculiar se faz necessário devido às contradições existentes, pois, ao se propor uma educação de melhor qualidade para todos, não foram pensadas as questões do direito à diferença e a identidade dos sujeitos camponeses. A escola Municipal Ida Kummer atende à diversidade de alunos existentes no município.

A Resolução 2690/91, de 13 de agosto de 1991, em conformidade com o Art. 70, cap. XXII, da Lei Orgânica Municipal sob o Decreto nº 374, determinou que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental/Anos Iniciais fossem de responsabilidade dos municípios.

Após a municipalização, até 1º de agosto de 1995, a escola municipal funcionou em salas cedidas junto ao Colégio Estadual de Renascença. A partir dessa data, as atividades escolares passam a ser desenvolvidas em instalações próprias.

Com a Deliberação nº. 003/98-CEE e Resolução nº. 3.120/98-SEED, a instituição passou a denominar-se Escola Municipal Professora Ida Kummer – Ensino Fundamental, atendendo, desde 1999, todos os alunos da Pré-escola/Educação Infantil e do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, oriundos do perímetro rural e urbano do município.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professora Ida Kummer (2013), atendendo à Deliberação nº 03/06, Art. 19 e 20 e a Indicação nº 01/06 do Conselho Estadual de Educação o Ensino Fundamental de Nove Anos/Anos Iniciais, a instituição está organizada em dois ciclos: o primeiro ciclo formado pelo 1º, 2º e 3º ano e o segundo ciclo constituído pelo 1º e 2ºano ou 4ª e 5º Ano. O funcionamento ocorre no período matutino e vespertino seguindo orientações da legislação vigente, respeitando-se o número de dias letivos descritos na LDBN 9394/96.

No PPP consta, como base da organização pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, baseada no Método Dialético de elaboração do conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural. A escolha deste método objetiva desenvolver o processo educativo ancorado no conhecimento elaborado, ao saber sistematizado e a cultura erudita (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER, 2013).

A redação do PPP da escola municipal não caracteriza o perfil das crianças que frequentam a instituição, nem menciona a qual realidade elas pertencem. Torna-se oportuno a construção de um texto que contemple a identidade dos alunos que frequentam a escola. Nos objetivos, metodologia e conteúdos pode-se acrescentar o trabalho voltado às crianças do campo. Na fundamentação teórica, ocorre a necessidade de se contemplar a Educação do Campo e seus sujeitos, pois a escola possui basicamente a metade de seus alunos oriundos do perímetro rural. Acreditamos que esse reconhecimento faz-se necessário devido à dívida do município com os sujeitos do campo.

Entre os entrevistados, ainda não há uma certeza se a escola municipal é uma escola do campo ou urbana. Alguns relatam como uma escola urbana que atende alunos do campo e da cidade, outros como uma escola do campo e da cidade, e também alguns entrevistados consideram como uma escola do campo. Ocorre a necessidade de leitura de documentos legais quanto à Educação do Campo, a discussão com a comunidade, para, assim, o coletivo assumir a identidade que melhor corresponda à realidade. É necessário que nos documentos oficiais do Departamento de Educação e no PPP da escola esta identidade esteja contemplada.

Os sujeitos que entrevistamos reconhecem que no PPP da escola municipal não há o reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo. De acordo com o Sujeito 3, há a necessidade de implementar no PPP com componente: “[...] de trabalho que apresente os valores do campo, então no intuito de reforçar as condições de quem mora no campo e também integrar os alunos da cidade a realidade, as condições de vida campesinas”. E acrescenta:

Nós podemos trabalhar na escola, levar os alunos pro interior, conhecer as realidades do interior, reforçar quem mora na vida no campo, apresentar as crianças da cidade como funciona, essa integração, essa troca é muito positiva, eles já fazem às vezes nas experiências diárias, nas falas dos alunos do interior às vezes, eles acabam ficando curiosos então essa experiência pedagógica eu vejo que seria interessante e vejo que seria necessária a gente não deixar perder, até porque nós moramos em uma área agrícola [...], então fazer essa rota contrária (SUJEITO 3).

Outra questão levantada é com relação ao material didático, Apostilas do Positivo, que não trabalham com questões específicas do campo, pois é um material voltado para um padrão de aluno, o urbano. Os conteúdos não estão voltados aos alunos do campo, nem enfocam o campo como um local para se viver e produzir identidade.

O Sujeito 2 destaca que, atualmente (2017), a maioria dos professores são do perímetro urbano, criar uma escola do campo poderia gerar desconforto e conflitos com os professores, pois não vão querer se deslocar até o perímetro rural. Ter uma escola na cidade tornou-se cômodo aos profissionais da escola. O Sujeito 4 aponta que o trabalho com as famílias flui melhor quando os profissionais da escola vão até o campo. Ao estar na comunidade observa-se a realidade dos alunos, ocorre uma aproximação com as famílias, no entanto, esse trabalho nem sempre é possível por falta de recursos e tempo dos profissionais da escola.

Outra questão refere-se à rotatividade de alunos, uma vez que, entre os sujeitos da entrevista, constatou-se que os alunos dos acampamentos são os que mais solicitam transferência, situação gerada pela própria condição social em que o direito à terra não foi consolidado. Há uma morosidade nas leis que estabelecem a Reforma Agrária, muitas famílias estão há mais de dez anos na condição de acampados. As situações sociais e das políticas públicas acabam interferindo na realidade da escola e das famílias que querem permanecer no campo.

Com o fechamento de todas as escolas do campo, os problemas relacionados à precariedade não acabaram. Em 2015, dada à debilidade que a instituição se encontrava, cheia de mofos e infiltrações (NASCIMENTO, 2015), iniciou-se um processo de recuperação do prédio, o que pode ser observado na foto, a seguir.

Fotografia 5 - Escola Municipal Professora Ida Kummer após recuperação física /2015



Fonte: Plano Municipal de Educação do município de Renascença (2015).

No ano de 2017, as reformas da escola Municipal ainda não haviam sido finalizadas. Uma nova escola emergiu, com novo ambiente, salas adequadas para

receber os alunos. Estruturalmente, uma situação bem diferente de anos anteriores, cujo prédio se apresentava em decadência.

A escola possui amplo espaço, dividido em quatro blocos contendo: vinte salas de aula, uma biblioteca, sala da direção, sala do pedagógico, uma ampla cozinha, um refeitório, sala de brinquedos, um laboratório de informática, sala de vídeo, secretaria, sala dos professores, sala da psicóloga, sala das zeladoras, sala do dentista, palco para apresentações, banheiros internos em todos os pavimentos e ginásio de esporte. Ainda em 2017 iniciou-se a construção de um bloco com seis salas de aula.

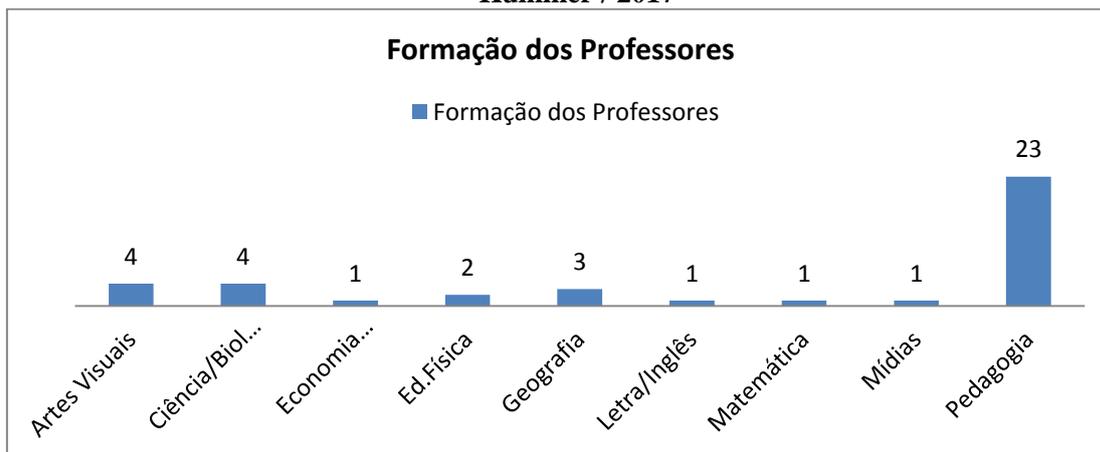
Na instituição atuam 32 (cinquenta e dois) professores, uma direção, 4 (quatro) pedagogos, 7 (sete) zeladoras, 4 (quatro) cozinheiras, um auxiliar de biblioteca, uma psicóloga e um dentista.

De acordo com os dados coletados, por meio de questionário fechado, ao final do primeiro semestre de 2017, todos os profissionais da escola ⁴⁰são concursados. Entre os participantes, 72,34% (setenta e dois vírgula trinta e quatro por cento) trabalham 40 (quarenta) horas na instituição, 27, 65% (vinte e sete vírgula sessenta e cinco por cento) 20 (vinte) horas. Os funcionários que trabalham vinte horas possuem vínculos com outras instituições de ensino estaduais e municipais (27,65%).

A formação superior dos professores é basicamente em Pedagogia, correspondendo a 60,52% (sessenta vírgula cinquenta e dois por cento) e 39,47% (trinta e nove vírgula quarenta e sete por cento) possuem outras formações superiores como: Matemática, Artes Visuais, Geografia, Educação Física, Letras/Inglês, Biologia, Economia Doméstica, Normal Superior com Mídias Interativas. Oito docentes possuem duas habilitações em curso superior. Os professores que não possuem o curso de Pedagogia participaram do concurso por ter formação no Ensino Médio no Magistério ou Formação de Docentes.

⁴⁰ Atuam na escola profissionais entre os 22 aos 57 anos. Todos os participantes são concursados. O menor índice de profissionais encontra-se entre 20 (vinte) e 30 (trinta) anos de idade (15%), o maior número possui entre 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) anos (40%).

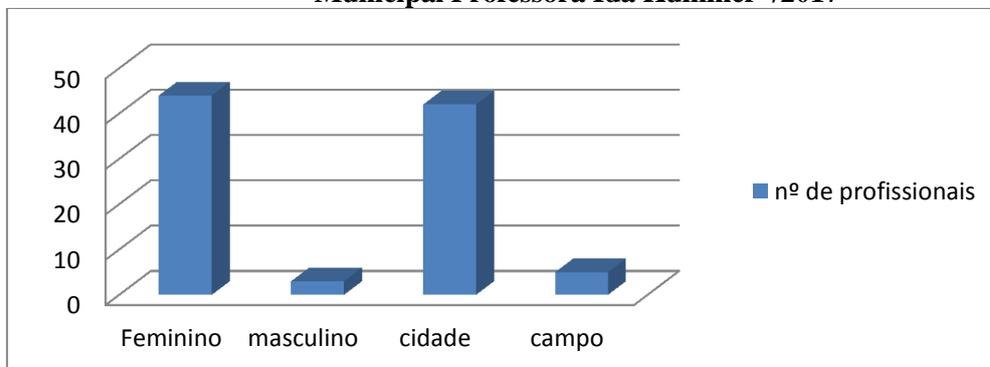
Gráfico 9 - Formação Superior dos Professores da Escola Municipal Professora Ida Kummer / 2017



Fonte: Elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

O tempo de atuação dos profissionais da escola na instituição varia entre um ano até mais de 30(trinta) anos. Levantou-se também que 93 % (noventa e três por cento) dos pesquisados são do sexo feminino e 89% (oitenta e nove por cento) residem no perímetro urbano.

Gráfico 10 - Dados referentes ao Gênero e local de residência dos profissionais da Escola Municipal Professora Ida Kummer /2017



Fonte: Elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

Assim como no contexto nacional, na Escola Municipal Professora Ida Kummer há a predominância do gênero feminino na constituição do grupo de profissionais. A maciça presença feminina à educação deve-se a fatores históricos da divisão sexual do trabalho. Para Almeida (1998, p.24):

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento

masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse.

Observamos que aquilo que envolve o direito à educação se consolidou em padrões estruturais ao longo da história, atendendo ao interesse da cultura conservadora de cada época, a naturalização dos fenômenos sociais e culturais remete à falsa concepção de que a realidade presente foi conquistada de maneira amistosa. No entanto, ao contrário, a participação social feminina deu-se em um contexto de muita luta e resistência da mulher para conseguir sua “Carta de Euforia”. A luta pelo empoderamento feminino e sua atuação social ainda vem sendo construído. Não podemos negar o importante papel da mulher como trabalhadoras da educação e colaboradoras do acesso e expansão da Educação Básica.

Outro dado, do gráfico anterior, indica que 89% (oitenta e nove por cento) dos profissionais da escola residem na cidade. Por existir uma única escola urbana, a locomoção até a instituição é possibilitada.

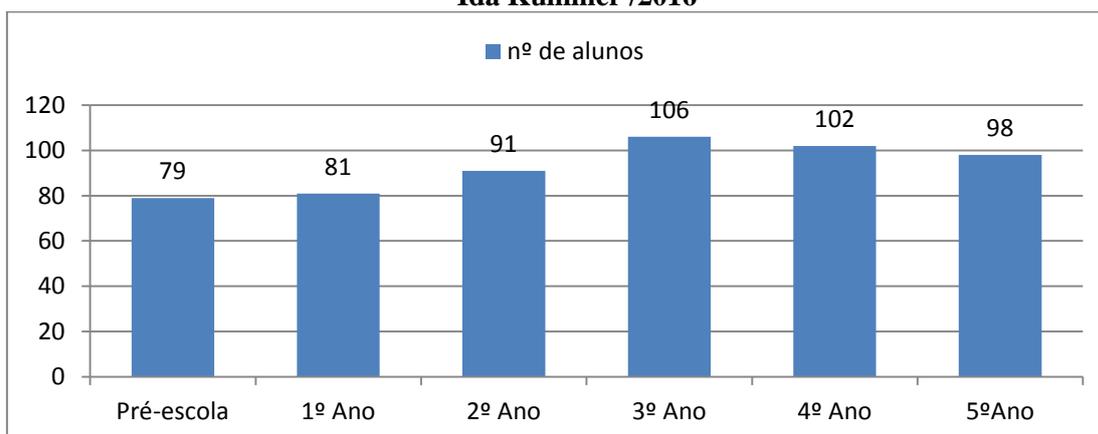
Entre os entrevistados, 95% consideram positivo o município ter uma única escola urbana: “Eu acredito que tendo uma escola só fica mais unificado o ensino né, fica mais fácil de atingir os objetivos, os recursos que a escola tem, até pelas questões administrativas, fica mais fácil” (SUJEITO 7).

Desde o processo de nucleação, a demanda de alunos na escola diminuiu 29% (vinte e nove por cento). Em 1998, a instituição possuía 784 (setecentos e oitenta e quatro) alunos e atualmente (2017) estão matriculados 554 (quinhentos e cinquenta e quatro) alunos. A maior redução ocorreu com alunos do perímetro rural, resultado de múltiplas determinações que expulsaram o sujeito campesino do campo, o que na atualidade é comprovado pelos dados do transporte escolar do município, como vimos no tópico anterior. Os locais que mais possuem crianças no campo são nos assentamentos e acampamentos.

No ano de 2017, a instituição possui 31(trinta e uma) turmas regulares, das quais 16 (dezesseis) de manhã e 15(quinze) à tarde; 2 (duas) salas de apoio, uma no período da manhã e outra à tarde; 2 (duas) Salas de Recursos Multifuncionais tipo I , uma de manhã e outra à tarde e uma sala do Centro Auditivo Especializado de Surdez (CAES) no período da manhã.

A demanda de alunos por sala de aula é organizada mantendo-se a igualdade na divisão do número de alunos por turma. O gráfico, abaixo, demonstra a porcentagem de alunos atendidos da Pré-escola ao 5º Ano, em 2016.

Gráfico11 - Porcentagem de alunos por turmas atendidas na Escola Municipal Professora Ida Kummer /2016

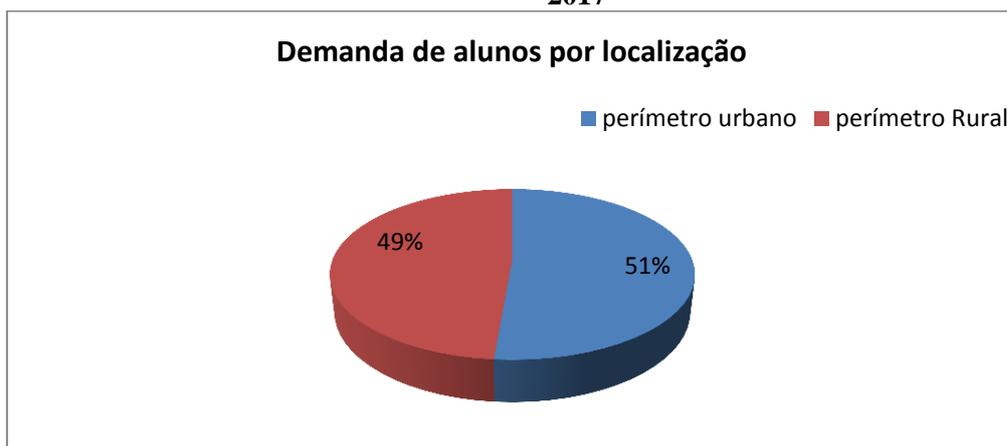


Fonte: Site QEdU, elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017)

As salas de aula variam com a média de 20 (vinte) alunos por turma. Nenhuma turma possui mais que 25 (vinte e cinco) alunos matriculados.

Em 2017 a instituição possuía a demanda ⁴¹de 557 (quinhentos e quarenta e um) alunos, divididos em 28 (vinte oito) turmas. O total de 271 (duzentos e sessenta e sete) crianças pertencentes ao perímetro rural e 286 (duzentos e setenta e quatro) ao perímetro urbano, uma diferença de sete alunos a mais que residem na cidade, o que comprova que quase 50% (cinquenta por cento) dos alunos pertencem ao campo.

Gráfico 12 - Diferença em porcentagem no número de alunos matriculados na Escola Municipal Professora Ida Kummer que habitam o perímetro urbano e o perímetro rural / 2017



Fonte: Elaborado por Iliane Bavaresco Groff (2017).

⁴¹ Dados colhidos por meio de questionário fechado, respondido pelos professores das escola, com relação ao número de alunos atendidos em suas turmas, no primeiro semestre de 2017.

Embora em algumas regiões do município tenham ocorrido a expulsão do homem do campo e a manutenção de latifúndios por parte de famílias de granjeiros, também houve a reforma agrária por meio da qual mais de duzentas famílias retornaram ao campo. Isso significa o retorno dos sujeitos camponeses ao campo, a presença ou aumento de crianças no perímetro rural, o surgimento da necessidade social da efetivação de uma Educação no/do Campo no município.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015), na Escola Ida Kummer são desenvolvidos inúmeros projetos entre os quais: Recreio Interativo, Viajando no Mundo da Leitura, Família na Escola, Dialogando na Educação, Semeando Valores. O desenvolvimento de alguns projetos está sob a responsabilidade de uma Psicóloga, que fica à disposição da escola para as Avaliações Psicoeducacionais, bem como para o acompanhamento de toda a comunidade escolar, quando necessário.

Na instituição, ocorre a parceria com outras instituições que desenvolvem projetos com a participação dos alunos:

Na instituição de ensino a presença de parcerias se faz cada vez mais necessária, destacando os projetos: Meio Ambiente (em parceria com o Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER); combate às drogas - Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD (em parceria com a Polícia Militar); Orientação sobre trânsito (parceria com o Departamento de Trânsito do Paraná); Prevenção/saúde bucal (parceria com os profissionais da saúde), cooperativismo (com o Cresol); Projeto Atitude pelo planeta (parceria com o Serviço Social da Indústria/ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SESI/SENAT) e Matemática financeira (com o banco Sicredi) (RENASCENÇA/PME, 2015, p.26).

Além dos planos citados, são desenvolvidos projetos de leitura com 45 (quarenta e cinco) minutos diários de leitura por turma, apresentações de teatro, danças na semana do município, aplicação nas turmas de um diagnóstico pela Equipe Pedagógica com atividades da Prova Brasil. Além das corporações citadas anteriormente no PME (2015), atualmente (2017) também há a parceria Cresol com o Programa Olhar para Futuro e o Programa Agrinho.

O Programa Agrinho, para Pereira (2014, p.2), representa a parceria do Governo do Estado com empresários, que, por meio de suas diretrizes, desenvolvem na educação pública questões da responsabilidade social. São exemplos:

[...] temas como: “a cidadania” que propõem aprender a ser cidadão dentro de preceitos neoliberais, “a sustentabilidade” que evidencia a argumentação da classe burguesa empresarial em questões ambientais

e que demonstra interesses mercadológicos na preservação dos recursos naturais; “o empreendedorismo”, discurso que enaltece o modo de produção capitalista, moldando e disciplinando o indivíduo no projeto burguês, para a educação estimulando a flexibilização, competitividade e individualismo, neutralizando a conscientização e organização da classe trabalhadora.

Mediante ao que foi exposto, torna-se importante que a escola questione os programas que são ofertados à instituição, pois muitos deles fragilizam o processo educativo levando a instituição ao acúmulo de funções. Os projetos mais evidentes e concretos são desenvolvidos pela comunidade escolar. Um exemplo de atuação é com relação às crianças pobres e às que utilizam o transporte escolar que fazem a principal refeição na instituição. Para atender a essa demanda, de alunos carentes e do perímetro rural, foi elaborado, com o apoio de uma nutricionista, um cardápio alimentar rico em variedade e nutrientes durante as refeições. A merenda escolar é elaborada com a utilização de alimentos de ótima qualidade.

A alimentação Escolar do Município faz parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. De acordo com o Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional 2016-2019, por meio do PNAE, ocorre a transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as prefeituras investir na alimentação escolar em toda a Educação Básica.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, atender as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo, promover a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentares e nutricionais. Conselho da Alimentação Escolar – CAE (PNAE, 2016, p.18).

Outra ação pensada pela comunidade escolar para alimentar os alunos, que saem muito cedo de casa, devido à longa distância que percorrem para chegar até a escola no transporte escolar, é a oferta de uma fruta, duas vezes por semana (terça e quinta-feira), antes do intervalo do recreio. Tais medidas, embora não resolvam a questão da rota do ônibus, apresentam-se como algo positivo.

Os alunos utilizam apostilas da Editora Positivo no Sistema de Ensino Aprende Brasil⁴², material adquirido pela Prefeitura Municipal. A adoção de apostilas ocorre desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental/Anos Iniciais.

⁴² O Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, Livro Digital, assessoria pedagógica, ambiente digital e sistemas de avaliação Hábile e SIMEB.

O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar (EDITORA POSITIVO/SISTEMA APRENDE BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente em uma sociedade capitalista a aplicação de recursos à educação pública, embora tenha ocorrido à expansão da oferta, sempre foram equacionadas e racionadas aos mais pobres. No contexto atual, frente à crise do capitalismo, configura-se um quadro de sucessivas recessões sob a ideologia falaciosa da segurança social, o que, em termos gerais, significa fazer mais com menos, ou seja, dosar os recursos públicos para as diversas políticas sociais.

Em âmbito nacional, sob forte influência internacional, ocorre a propagação sistêmica da otimização do setor público. São ideologias do setor privado que se incorporam ao setor público, buscando a excelência na aplicação dos recursos nacionais, por meio da exploração do trabalho. São frentes que promovem o fechamento de escolas, aumentam o número de alunos por professor, unificam o sistema de ensino, direcionam o currículo escolar de forma a garantir mão de obra barata, cessam aplicações em pesquisa científicas, encurtam os recursos às universidades, entre tantos outros aspectos contraditórios; portanto, o que está em jogo são nossos direitos sociais.

Percebemos que o direito à educação, no Brasil, está em constante transformação, sofrendo determinações de mecanismos internacionais e nacionais que direcionam o acesso e permanência à educação escolar dentro de padrões conservadores e neoliberais. O direito à educação, embora amparado constitucionalmente, tende a ser burlado em nome da economia e otimização de recursos públicos por representantes do Estado e pelo setor privado. O direito à educação é remodelado visando atender a novas exigências do mercado – que necessita de um trabalhador capaz de desempenhar determinadas funções.

Após a sistematização de nossa pesquisa, constatamos que a realidade concreta não se materializa ao acaso, existem mecanismos e organizações que agem intencionalmente, conservando-se as relações de poder. A apropriação do conhecimento mais elaborado, das formas de se garantir o controle social e domínio ideológico e do discurso, são práticas utilizadas pelos detentores do poder em um sistema neoliberal que difunde no contexto educacional ações de meritocracia e gerenciamento de recursos, eximindo o Estado de seus deveres.

Os modelos engajados de intervir na realidade educacional de organizações não governamentais tornou o setor público um espaço propício para negociações do direito à educação dos trabalhadores do campo e da cidade. Constantemente, são repassados receituários sobre como a escola pública pode superar sua decadência. Frente à

ideologia dominante, cabe ao Estado fiscalizar os recursos públicos para que sejam bem investidos, sem desperdícios, estimulando as instituições de ensino a gerenciar seus gastos.

Há uma intencionalidade na fragmentação da educação pública e no fechamento de instituições. Ideologias preconceituosas são propagadas constantemente, tornando muitos trabalhadores defensores de ideias e de pensamentos conservadores das relações de exploração existentes. Com relação à Educação do Campo, observamos que no contexto pesquisado, existem preconceitos quanto à forma de agir e se conceber a realidade dos movimentos sociais populares do campo, por parte de trabalhadores da educação que reproduzem o discurso da classe dominante. Ainda há rejeição às ações dos Movimentos Sociais, quando lutam pela efetivação de seus direitos, quando saem para a rua reivindicando uma Educação do Campo.

Mesmo em uma realidade com tantos acampamentos e assentamentos, percebemos o forte estigma ou rotulação negativa de que os sujeitos do campo, que lutaram e lutam pela posse da terra apropriaram-se de um bem alheio que não lhes pertenceria. Há a propagação da ideologia de que os maiores problemas assistenciais encontram-se com essas populações, “que querem receber tudo de graça”. Por outro lado, nem tudo é negativo, também há o discurso de que muitas comunidades de assentamentos e acampamentos estão organizadas, com sujeitos do campo que trabalham na terra e dela retiram seu sustento, estimulando a economia local, enfim que a reforma agrária permitiu o aumento dos sujeitos do campo e do número de alunos na escola.

Constatamos em nossa pesquisa que o fechamento das escolas do campo foi uma ação sistêmica, que não levou em consideração a formação das crianças, da juventude do campo. A escola na comunidade não representava somente um espaço para a educação escolar, era o lugar do encontro da comunidade, da brincadeira, da reunião, da construção do conhecimento. O fechamento das escolas rurais representou a própria ausência do Estado na comunidade, pois junto com a escola veio o fechamento do postinho de saúde, da igreja, enfim, a ausência dos sujeitos do campo.

As ações da escola, embora não consigam resolver todas as problemáticas das crianças que utilizam o transporte escolar, envolvem o pensar sobre as crianças que vêm do campo e que saem cedo de casa, sem ter alimentação adequadamente.

As necessidades pedagógicas são atendidas com um currículo pensado para os alunos da cidade, o que não impede que, futuramente, a escola repense sua realidade

ampliando os conteúdos ou metodologias que também estejam voltadas às crianças do campo. Também é possível que o grupo de professores elabore o próprio material pedagógico a ser utilizado pela escola, trabalhando os conhecimentos científicos de forma mais engajada, participativa e vinculada também aos sujeitos do campo. A colaboração dos professores na seleção dos conteúdos e preparação dos materiais didáticos permite ao professor ser pesquisador e autor de propostas que estejam voltadas verdadeiramente à emancipação dos filhos da classe trabalhadora, suas transformações pessoais e sociais.

Percebemos, durante nosso contato com a realidade do município de Renascença, que a maioria dos profissionais da educação veem a aquisição de apostilas, oriundas empresas privadas, como um importante avanço educacional, ignorando, portanto, os gastos onerosos que o município tem para a aquisição do material, o que chega a ser dez vezes maior que a aquisição do livro didático. O dinheiro investido em apostila poderia ser gasto em melhores salários para os professores, melhorias da estrutura escolar, na formação de professores. Por mais estruturadas que as apostilas pareçam, não deixa de ser um material que promove a uniformização da educação, estagnando a ação do professor que recebe um receituário sobre como devem ser suas aulas. Ignora-se que essas empresas determinam o sistema de ensino estabelecendo o que deve ser aprendido e ensinado.

O mais curioso, no que se refere às apostilas, é que mesmo sem passarem por uma avaliação oficial, são incorporadas às escolas públicas municipais visando garantir o mesmo padrão de qualidade atribuído às instituições privadas. No entanto, o material destinado aos alunos das escolas públicas não é igual ao da escola particular, há um empobrecimento do material e dos conteúdos. Sendo assim, essas empresas mantêm uma relação amistosa entre o setor público e privado, sem gerar concorrência e lucrando duplamente.

Constatamos que os materiais apostilados fornecem também a formação de professores de acordo os objetivos da empresa privada. As apostilas são constituídas de conteúdos homogeneizante que se colocam acima da realidade local e das habilidades criativas do professor. Para amenizar a situação, é importante que o professor por meio de sua formação tenha conhecimento suficiente para preencher as lacunas deixadas pelos conteúdos fragmentados. Quanto aos alunos do campo, as apostilas não são pensadas para esses sujeitos, são idealizadas para os alunos que vivem nos grandes centros.

Além dos materiais pedagógicos para os alunos do perímetro rural, pensamos que é possível a efetivação de uma escola do campo no município de Renascença integrando os principais acampamentos, assentamentos e comunidades vizinhas devido à proximidade entre estes. Também acreditamos que muitas ações podem ser feitas em prol a valorização da identidade das crianças do campo, principalmente pelo seu reconhecimento em leis municipais, nos programas e metas municipais, nas prática cotidiana, no PPP das escolas.

Outro aspecto importante refere-se à atualização do mapa do município, pois muitas comunidades dos acampamentos e assentamentos ainda não constam no papel. É importante essa visualização da realidade para o reconhecimento das modificações que ocorreram fisicamente no perímetro rural do município.

Ao concluir nosso estudo ainda algumas questões nos inquietam: como em uma realidade com tantos acampamentos e assentamentos o direito à Educação do Campo não é consolidado? Por que atender todos os alunos em uma única instituição? Por que o discurso e leis municipais almejam a efetivação de uma escola do campo, no entanto na prática ocorre o contrário?

Outra situação que constatamos é que, no período em que houve o fechamento de todas as escolas rurais, a idade obrigatória para as crianças era de sete anos. Hoje isso mudou e passou a ser de quatro anos, o que tem se tornado mais um desafio quanto ao transporte escolar. Outra situação refere-se à promoção da Educação em Tempo Integral, haja vista que a dinâmica de concentrar todos os alunos em uma única instituição tornou-se um grande impasse, principalmente com a organização do transporte escolar que atende as crianças do Estado e do município; o espaço físico não possui salas suficientes para o número de alunos; crianças que moram a longa distância no perímetro rural ficariam longos períodos fora de casa.

O transporte escolar, embora sua necessidade para trazer os alunos à escola, ainda representa um grande impasse aos municípios, pois além do alto custo, também existem questões referentes à manutenção, contratação de empresas, tempo exaustivo que os alunos permanecem no ônibus, situações de risco em estradas em dias de chuva, muita poeira quando não chove. Enfim, por mais que sejam desenvolvidas ações para otimizar as rotas e diminuir o tempo de permanência dos alunos no transporte, alunos das regiões mais distantes ainda permanecerão longo tempo no ônibus, pois existe um mundo físico com estradas e distâncias a percorrer.

Sabemos da existência de mecanismos de alienação, mobilizando suas populações em frentes de resistência aos ataques “[...] dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado [...]” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576-577), que visam sempre retirar direitos dos sujeitos do campo, incorporando novas formas de dominação social e precarização da educação.

A incorporação do agronegócio ao campo não tem acabado com as formas de exploração do trabalho humano, pelo contrário, tem exigido trabalhadores com pouca formação, capazes de desenvolver determinadas funções. Nesta visão, idealiza-se o perímetro rural sem gente, sem comunidade, sem cultura e também sem escolas. Acreditamos que o caminho inverso a essa ideologia encontra-se na agricultura familiar, não como um espaço rudimentar de produção, mas, sim, com a utilização de tecnologias, conhecimento científico, visando melhorar a produção de alimentos, sem causar grandes danos ao meio ambiente. É importante que os sujeitos do campo tenham o domínio do saber científico, melhorem suas técnicas de produção, para assim instaurar uma nova realidade mais justa e com menos exploração.

A expulsão dos sujeitos do campo não é fato resolvido. A luta e a resistência dessas populações por seus direitos ainda não foram consolidados. Não há como desvincular o homem do campo dos processos produtivos de sua realidade, de seu território, sua relação com a natureza, às formas de organização do tempo e do espaço, das relações de trabalho e organização coletiva.

Esperamos que as escolas do campo sejam mantidas e outras conquistadas, atendendo à necessidade de formação humana dos sujeitos do campo, sem se ignorar suas formas de produção e de sobrevivência.

Pensar em uma Educação do Campo significa valorizar todos os sujeitos que fazem parte desse processo, sejam mulheres, homens, crianças, jovens, idosos, como já dizia Miguel Arroyo (2004). Enfim, a valorização do coletivo, pois não é um processo isolado, envolve a construção de uma nova realidade.

A questão da defesa da escola para todos fundamenta-se no pensamento de respeito às diferenças e culturas, em que o índio possa frequentar escolas indígenas, os povos negros à escola quilombola, as crianças do campo à escola do Campo. Não é restringir a expansão educacional a um único padrão de escola que predomina no urbano.

Não podemos negar a tendência pela padronização da oferta do sistema de ensino, seja no currículo, seja na organização da estrutura física em modelos urbanos. A unificação e nucleação das escolas, incorporando toda a diversidade existente na escola urbana, como se essa fosse à única medida possível, serve como demonstrativo da política pública que está voltada às necessidades da cidade, ou seja, é planejada no perímetro urbano para os sujeitos da cidade.

Constatamos durante nossa pesquisa que há uma tendência à desvalorização e crítica negativa às escolas rurais das décadas de 1980 e 1990. No entanto, por meio das entrevistas que realizamos percebemos que muitas coisas significativas eram realizadas; havia uma relação mais próxima entre professores, alunos, entre a escola e a comunidade. Trabalhava-se a partir da realidade da criança, sem, com isso, empobrecer o currículo.

Outro ponto que constatamos é que a luta por direitos sociais não será garantida sem que haja a mobilização das classes trabalhadora do campo e da cidade. A organização da classe popular torna-se fundamental para a garantia de seus direitos. A negação do direito à Educação do Campo está vinculada às impossibilidades de acesso, depois falta de condições de permanência. Esses fatores de exclusão são resultados da limitação da expansão de todos níveis e modalidades da Educação Básica nas escolas do campo.

Destacamos que a efetivação de uma Educação no/do Campo se concretiza com a luta dos sujeitos camponeses em não permitir que novas escolas sejam fechadas, pois a lógica do capital atua de maneira inversa, promovendo o fechamento das escolas do perímetro rural. Ao se extinguir uma escola de campo, dificilmente haverá uma política pública voltada à sua reabertura, pois a tendência é de impedimento para que isso ocorra. Haverá problemas quanto aos recursos, quanto à vontade política, professores que queiram se deslocar até o campo, pois a situação de dificuldades torna-se um fator importante para que isso se efetive. A medida mais plausível é fortalecer a escola existente, mudar a rota de algumas linhas de ônibus que levam alunos para a cidade, mantendo-se, assim, a escola do campo, e, em alguns casos, a Educação em Tempo Integral pode colaborar nesta luta.

Entre as respostas da nossa pesquisa, enfocamos a importância da igualdade e principalmente do direito à diferença. A Educação no/do Campo necessita deste sentido, pois a diferença constitui a diversidade que envolve os sujeitos camponeses; é a configuração real do acesso e permanência dos alunos do campo à escola. O direito à

educação não pode ficar direcionado ao interior da escola, as condições externas dos percursos que os alunos do campo enfrentam diariamente, que fazem parte deste contexto e não podem ser ignorados e tidos como algo consumado. Existe sempre a possibilidade de se pensar uma educação para esses sujeitos, sem empobrecer o currículo e as condições da escola do campo.

Concluimos nosso estudo com a certeza de que podemos fortalecer as iniciativas em prol do desenvolvimento de uma Educação do Campo. Nosso trabalho, embora com limitações, possibilitou-nos crescer e perceber o quanto são violados os direitos dos sujeitos camponeses. As violências do não direito à educação que se instauram não podem ser silenciadas. É preciso o clamor, o grito pelo reconhecimento e valorização de quem escolheu o campo para viver. Precisamos estar presentes no desenvolvimento das políticas públicas, fazer parte delas, para, assim, criarmos uma realidade diferente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariclaudia Aparecida de. **O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas, no período de 1993 a 2000**/ Mariclaudia Aparecida de Abreu – Guarapuava: Unicentro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste). Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/tede/371/1/PR%20MARICLAUDIA%20APARECIDA%20DE%20ABREU.pdf>> acesso em 07 de junho de 2017.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**/ Eveline Algebaile – Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 2000 Exemplares.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível** / Jane Soares de Almeida. - São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).
- ANTONIO, Clésio Acilino. **Educação do campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil**. Clésio Acilino Antonio. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRADE, Shirley Silveira. Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária. In: Édi Benini...[et al] (organizadores). **Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de Economia Solidária** -1.ed.-São Paulo : São Paulo : Outras Expressões, 2012. P.367 – 384.
- ARAUJO, Joberson André Duarte. **A difícil inclusão dos educandos do campo na cidade de Renascença**. Joberson André Duarte Araujo, Monografia do curso de Pedagogia, para Educadores do Campo, UNIOESTE/ Campus de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os desafios da Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo** / Curitiba: SEED-PR, 2008. P.43-54.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**/ Miguel G. Arroyo. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ASSIS, Daisy Laraine Moraes. **A Campanha Nacional de Educandários gratuitos (CNEG) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicaraí /BA**. Dissertação do Curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – Sergipe 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp059648.pdf>> . Acesso em 27 de março de 2017.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.
- BOBBIO, Norberto, 1909. **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. – 9ª reimpressão.

BRECHT, Berthold. **O analfabeto Político**. Disponível em: <http://theiaviva.blogspot.com.br/2011/08/o-analfabeto-politico-poema-de-berthold.html> > acesso em 29 de março de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em 18 de maio de 2017.

_____. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Ministério da educação, Brasília, 2007.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf > Acesso em 17 de maio de 2017.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2010/ Trabalho e Rendimento Educação e Deslocamento**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf> . Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

_____. INEP/MEC. **Censo Escolar da Educação Básica 2016/ notas estatísticas**. Brasília –DF . Fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 18 de maio de 2017.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 de junho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm > Acesso em 18 de maio de 2017.

_____. CNE.CEB. **Resolução CEB nº04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; reconhece a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica. Brasília, 13 de julho de 2010.

BRASIL. **Decreto- Lei nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, Presidência da República, 2010.

_____. **Lei 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Normatiza quanto ao fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília. Câmara Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. De 04/12/2013.

BRASIL. **Plano Plurianual 2016-2019** Projeto de Lei Orçamentária 2016 Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão Ministério da Fazenda 31 de agosto de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Ministro%20Nelson%20-%20PPA%20PLOA%20MACRO%20-%20vfinal.pdf> > Acesso em 18 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf> acesso em 19 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, **Orçamento e Gestão Secretaria de planejamento e investimento estratégico. PPA 2016 – 2019: mensagem presidencial** – Brasília, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PPA%20-%2020152019%20ASCOM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PPA%20-%2020152019%20ASCOM%20(3).pdf)> Acesso em 01 de junho de 2017.

_____. Ministério das Cidades. **Regularização Fundiária Urbana: como aplicar a Lei Federal nº 11.977/2009** - Ministério das Cidades, Secretaria Nacional de Habitação e Secretaria Nacional de Acessibilidade e Programas Urbanos. Brasília, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> > Acesso em 18 de maio de 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social/**SAGI**. 2017. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/portal/>> Acesso em 25 de junho de 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos> > Acesso em 18 de maio de 2017.

BORJA, Izabel Maria França de Souza. MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira Martins. **Evasão escolar: desigualdade e exclusão social**. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2014. P. 93 – 101. Disponível em: http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2015%2C%20n.%2023%20%282014%29%2F09.%20Evas%20E3o%20Escolar.pdf> acesso em 10 de maio de 2017.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma Educação Básica do Campo**, nº 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 257-264.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.

Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos:** Educação do Campo / Curitiba: SEED-PR, 2008. P.19-30.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. **Material didático sob a lógica do mercado:** uma questão de política educacional. Disponível em: 2011. <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0419.pdf>> Acesso em 21 de junho de 2017.

CATTELAN, Carla. **Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981:** a escola multisseriada / Carla Cattelan – Francisco Beltrão, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** , Belo Horizonte, v.23 | n.1,| p. 187-205, jan-abr, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>> acesso em 02 de maio de 2017.

Dicionário Aurélio de Português Online. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/percurso>>. Acesso em 24 de junho de 2017.

EDITORA POSITIVO, **Sistema de Ensino Aprende Brasil.** Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/>> acesso em 06 de agosto de 2017.

FADEL, Evandro. MST faz manifestação por reforma agrária no Paraná. **Jornal Estadão.** AE | 21/02/2011 17:47:47. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/mst-faz-manifestacao-por-reforma-agraria-no-parana/n1238084944352.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional:** e se o povo cobrasse? Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>> . Acesso em 09 de maio de 2017.

FREITAS, Maria Teresa. Bakhtin: Bakhtin e a psicologia. In: Vygotsky e Bakhtin- **Psicologia e educação:** um intertexto. São Paulo: Ática, 2003, p.125-131.

Fundação Friedrich Ebert Stiftung; Fórum 21; GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política; Plataforma Política Social. **Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil.** Disponível em: <http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/Austeridade-e-Retrocesso.pdf>> acesso em 01 de junho de 2017.

FOLADOR, Ana Cristina Venturoti. TEIXEIRA, Marcos da Cunha. **A “urbanização” do campo e suas implicações para a sustentação da pedagogia da alternância: percepções de uma comunidade rural.** Artigo - III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira – Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Ana%20Cristina%20Venturoti%20Folador.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8 ed. qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9ª ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

GTI, Grupo de Trabalho Interinstitucional. **Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília- DF, março de 2013.

HAGE, Salomão. Educação como direito humano: a escola do campo forjada na tensão entre o protagonismo, a precarização e a transgressão. In CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares /organização**. – 1 ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016, p. 259-264.

HAGE, Salomão. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, 2014. v. 8, n. 1, p.133-150. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1018-4930-1-PB.pdf>> acesso em 10 de julho de 2017.

HAGE, Salomão. Por uma escola transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 8do campo de qualidade social: 5, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2488-2537-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2488-2537-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 11 de abril de 2017.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 257-264.

HOTZ, Celso. Políticas sociais e estado burguês no Brasil. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino (org.). **Estado, educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. 249p. – (Coleção Sociedade, Estado e Educação; n.2).Vários autores. p.95-112.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico do Município de Renascença**. Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85610>> .Acesso em 25 de agosto de 2017.

KALÓ, leila Juliette. **A reconstrução da escola no meio rural:** discursos em confronto – Universidade Federal do Paraná – Mestrado em educação, 1999. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/06_57_28_a_reconstrucao_da_escola_no_meio_rural__discursos_em_confronto_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/06_57_28_a_reconstrucao_da_escola_no_meio_rural__discursos_em_confronto_(1).pdf) . Acesso em 11 de setembro de 2016.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. **Escolas do Campo no Paraná:** entre a conquista e a imposição. Mestrado em educação, Curitiba 2012, Universidade Federal do Paraná.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMONS, Ligia Maria Prezia. **Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo – uma experiência com as cenas estendidas da telenovela *Passione na internet*.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0828-1.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2017.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Seção entrevista:** saberes e experiências na escola do campo. Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1630-1640, ago./dez. 2016. ISSN 2236-3165. REP's - Revista Even. Pedagog. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2494/1909>. Acesso em 24 de outubro de 2017.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia.** 1ª edição 1985, 2edição. Editora Brasiliense, 1987.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP)** / Andrea Margarete de Almeida Marrafon. – São Carlos : UFSCar, 2016. Mestrado em Educação. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2016%20Andrea%20Margarete.pdf>> . acesso em 22 de abril de 2017.

MARTINS, André Silva. **“Todos pela Educação”:** O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI . 2008. Trabalho e educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf> > Acesso em 28 de março de 2017.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Editora Expressão Popular. São Paulo, 2008.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATOS, Sidnei Tanaka S. **Conceitos primeiros de neoliberalismo.** Artigo, Mediações . v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3314-10993-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3314-10993-1-PB%20(2).pdf)> acesso em 11 de março de 2017.

MAZUR, Ivania Piva. **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. Ivania Piva Mazur. Mestrado em educação, UNIOESTE – Francisco Beltrão, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 587-596.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Os Caboclos no Sudoeste do Paraná:** de uma “Sociedade Autárquica” a um grupo social excluído. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 2, n. 3 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/277/239>> acesso em 15 de agosto de 2017.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci** / Attilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORETTI, Giana Alessandra Sanchez. O marco normativo do direito à educação: oportunidades e desafios para sua realização no Brasil. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (org.). **Investigação em política e gestão da educação:** método, temas e olhares /**organização** – 1 ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 237 – 255.

MOSQUEN, Maria Helena Romani; CINELLI, Catiane. **Movimentos Sociais no protagonismo da Educação do Campo:** construindo a identidade camponesa. 2008, Anais UFSM. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Maria%20Helena%20Romani%20Mosquen.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2017.

MOURA, Ana Paula de. **A Política do Transporte escolar na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina/** Teresina – PI, 2015. Dissertação Mestrado em Educação. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%20Completa%20%20Ana%20Paula%20Monteiro%20de%20Moura.pdf>> . Acesso em 13 de agosto de 2017.

MOURA, Kethlen Leite de. **Sem luta social não há educação:** em destaque a educação do campo. Revista Uniffama. Faculdade Metropolitana de Maringá. 2015, Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/138-296-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/138-296-1-SM%20(2).pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2017.

NARDI, Elton Luiz. Autonomia da escola e regulação da qualidade: (PRO) Posição da Cepal para as políticas de gestão da educação na América Latina. ?. In. NARDI, Elton Luiz; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto; VIANA, Izabel Maria Torre Carvalho (org.). **Políticas públicas e regulação da educação:** temas em debate. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

NASCIMENTO, Daiane do. Demanda na Educação são prioridades do município de Renascença. **Diário do Sudoeste.** 10/04/2015. Disponível em: <https://www.diariodosudoeste.com.br/noticia/demandas-na-educacao-sao-as-prioridades-do-municipio-de-renascenca>>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

PACCE, Darcy Antonio. **O Tempo Dantes.** Renascença PR, 1999.

PACCE, Darcy Antonio. **Renascença, causas e um pouco da sua história.** Renascença, 1991.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentode Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo / Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf**>. Acesso em 10 de maio de 2017.

_____. SUDE/DIPLAN. **Resultados do Censo Escolar da Educação Básica – 2016 - Total de Matrículas e de Instituições da Educação Básica por Dependência Administrativa – Paraná. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/matrículas_2016.pdf**>. Acesso em 24 de junho de 2017.

_____. Casa Civil. **Resolução 614 – 17 de fevereiro de 2004.** Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69387&indice=1&totalRegistros>> acesso em 20 de junho de 2017.

_____. Casa Civil. **Resolução 5590 – de 20 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69232&indice=1&totalRegistros=1>> . Acesso em 02 de maio de 2017.

_____. Casa Civil. **Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010.** Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 21 junho 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/2010.** Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf> . Acesso em: 21 junho 2017.

_____. **Decreto N° 1776.** Data DIOE: 19/11/1992. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/b185beb02033c7cd03256aee007047ac?OpenDocument>>. Acesso em 27 novembro 2016.

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

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Conjunta N° 001/2010 – SEED/SUED/SUDE.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta0012010.pdf>. Acesso em: 21 junho 2017.

_____. Governo do Estado. **Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025.** Curitiba 2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf>. Acesso em 02de junho de 20017.

_____. Governo do Estado. **Normas para gestão do transporte escolar público do Paraná / Sandra Teresinha da Silva [e] Elisângela Belniaki Hochuli organizadoras. – Curitiba : SEED/PR., 2014.**

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Sistema Estadual de Registro Escolar.** Site Dia a Dia Educação. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>> Acesso em 09 de agosto de 2017.

PELLIM, Ezilda Franco. **As políticas de educação para os povos do campo no Brasil: uma análise do município de Nova Olímpia-PR entre 1990 e 2016** / Ezilda Franco Pellim. - Paranavaí, 2017. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, 2017.

PEREIRA, Veninha Bortoluzzi. **Concepção político-pedagógica para formação de professores do Programa Agrinho: do campo à cidade** / Veninha Bortoluzzi Pereira. - Guarapuava, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2015. Dissertação de Pós graduação em Educação. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/historia_disser_tacoes/dissertacao_veninha_bortoluzzi.pdf> . Acesso em 12 de junho de 2017.

PERETTI, Ricardo. **Avaliação do acesso da população aos serviços públicos de resíduos sólidos urbanos em municípios catarinenses** / Ricardo Peretti – 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência e Biotecnologia) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus Videira – UNOESC, 2017. Disponível em: http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Completa_-_Ricardo_Peretti_%281%29.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2017.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**/ Gina Vidal Marcílio Pompeu. Rio – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2005.

QEDU. Censo Matrícula e infraestrutura. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>> acesso em 05 de julho de 2017.

RAMOS, Lilian M. P. Carvalho. **Escolas Consolidadas: a experiência paranaense**. Caderno pesquisa, São Paulo (77) 19-23- maio de 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1038-3897-1-PB.pdf> > Acesso em 02 de julho de 2017.

REIS, D. B. & Tenorio, R. M. (2009). **Políticas Públicas de Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior: Um debate em curso**. Cadernos ANPAE, 8, p. 1/11. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83.pdf> acesso em 29 de junho de 2017.

RENASCENÇA, Câmara Municipal de vereadores de Renascença. **Emenda à Lei Orgânica Municipal nº 005/2014**. Renascença, 2014. Disponível em: <http://camaraderenascenca.com.br/uploads/documents/2015/2/774c5fd7.pdf>> acesso em 10 de março de 2017.

RENASCENÇA, Escola Municipal Professora Ida Kummer – ensino Fundamental. **Projeto Político Pedagógica da Escola Municipal Professora Ida Kummer**. 2013.

RENASCENÇA, **Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional 2016 – 2019**. Renascença 2015. Disponível em: <http://www.consea.pr.gov.br/arquivos/File/PLANORENASCENCA.pdf>> . Acesso em 21 de junho de 2017.

RENASCENÇA, Prefeitura Municipal. **Plano Diretor**, Portaria nº 161/2006. Renascença, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/lei_do_plano_diretor_1442241136.pdf> Acesso em 11 de maio de 2017.

RENASCENÇA, Secretária de Educação, Cultura e Esporte. **Plano Municipal de Educação**. Maio de 2015.

RENASCENÇA, Secretaria de Assistência Social. **Plano Decenal dos Direitos da criança e do adolescente no município de Renascença de 2017-2027**. Renascença, 2017.

REZENDE, Maria José. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuportável? As reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando Azevedo e Josué de Castro. In: SCHILLING, Flávia (org). Prefácio de Maria Victória Benevedes. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 1 ed. – São Paulo –SP: Cortez Editora, 2005. P. 25 – 57.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira. O plano de ações articuladas para a Educação Básica: instrumento para a assistência técnica e financeira da união aos estados e municípios brasileiros? In CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. Andréia Couto Ribeiro (org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares /organização**. – 1 ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. , p. 139 – 151.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 295-301.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação**. Marlene Ribeiro – 2 ed. São Paulo, Expressão popular, 2013.

ROSSI, Pedro; DWECK, **Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação**. CSP – Caderno de saúde pública 2016; 32(12); e 00194316/www.ensp.fiocruz.br.esp. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf>> Acesso em: 01 de junho de 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis v. 1 n. 1 p. 26-46 jan./jun. 2016. ISSN: 2525-4863. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/document%20(1).pdf)> acesso em 09 de março de 2017.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **Grupos escolares ou escolas reunidas? A expansão da escola graduada em Mato Grosso**. Revista Aleph - ISSN 1807-6211 DEZEMBRO 2013 - ANO VIII - Número 20. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/62/56>> acesso em 03 de julho de 2017.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional/ Demerval Saviani: - 4. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).**

SCHWENDLER, Sôna Fátima. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: Educação do Campo / Curitiba: SEED-PR, 2008. P. 31-42.**

SILVA, Isabelle Fiorelli. Efetividade nas políticas Públicas educacionais: em busca de um conceito. IN: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo; SILVEIRA, Adriana Dragone (org.). **Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro: leituras a partir do índice de Condições de Qualidade (ICQ) – 1. Ed. –Curitiba, Appris, 2016.**

SILVA, Maria Abádia; OLIVEIRA, José Rogério; SILVA, Alexandra Pereira da . Ética, eticidade e gestão pública da Educação. In CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (org). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**– 1 ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. , p. 217-235.

SILVA, Maria Abadia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Moacir Motta. **O caboclo no Sudoeste do Paraná: sua identidade e memórias tombadas**. Revista Semina V. 01 n°01-2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4376-14787-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4376-14787-1-PB%20(2).pdf)> acesso em 15 de agosto de 2017.

SOARES. Silvia Lúcia. As políticas públicas, as políticas educacionais, a avaliação e a formação de professores : caminhos que se entrecruzam. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. Silvia Lúcia Soares (org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**– 1 ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. , p. 95 – 113.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 569-575.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler. **Educação rural no município de Araucária/PR: de Escolas Isoladas a Escolas Consolidadas**. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2011. Mestrado em Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.pdf>> acesso em 02 de julho de 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo/ Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALDAMERI, Tereza Zatta. **Um histórico do curso de habilitação magistério no município de Renascença – PR 1981- 1997**. Monografia do curso de Especialização em Desenvolvimento e Integração da América Latina. Universidade do Centro Oeste – Unicentro. Guarapuava, 1998.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de(1993). Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 86.65-73**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>> acesso em 02 de julho de 2017.

VENDRAMINI, C. R. **A Educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VIANA, Isabel Maria Torre Carvalho. Currículo Nacional Português e municipalização da educação: um modelo de mercantilização do cidadão de amanhã?. In. NARDI, Elton Luiz; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto; VIANA, Izabel Maria Torre Carvalho (org.). **Políticas públicas e regulação da educação: temas em debate**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

WASKIEWICZ, Carina Adriana. **Seminário discutiu o direito à Educação do Campo em Renascença.** Publicado em 22/09/2013. Disponível em: <https://festivaldeartesdaara.wordpress.com/2013/09/22/seminario-discute-o-direito-a-educacao-do-campo-em-renascenca/>> Acesso em 22 de maio de 2017.

ZECA DIRCEU. **Deputado federal Zeca Dirceu destaca liberação de recursos para escola em Renascença.** Notícias, 10/08/2016. Disponível em: http://www.zecadirceu.com.br/noticias_view.php?id=13853>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a).

Meu nome é Iliane Bavaresco Groff, sou Pedagoga e estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada **“O acesso e a permanência à educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças do campo no município de Renascença-PR”**. Trata-se de uma pesquisa em fase de qualificação, do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Nível de Mestrado/PPGEFB da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, orientada pelo professor Doutor Clésio Acilino Antonio. A pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo investigar as condições de acesso e permanência à educação escolar, do Pré/ Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental das crianças do campo no município de Renascença-PR, atendidas na Escola Municipal Professora Ida Kummer, através de análise documental e realização de entrevistas.

Asseguramos que o(a) participante da pesquisa, a qualquer momento da realização desse estudo, poderá receber esclarecimentos necessários ou poderá recusar-se a não participar sem nenhum constrangimento ou prejuízo. As informações, advindas de instrumentos adequados de coleta de dados, serão preservadas de forma sigilosa através de uma codificação adequada. Especificamente, não será citado nenhum nome ou identificação da pessoa entrevistada, se assim o participante desejar. Os registros terão finalidades acadêmico-científicas. Não haverá cobranças e nem serão pagos valores aos participantes.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de nosso estudo relativo à dissertação do mestrado. Em caso de concordância com os aspectos acima descritos, solicitamos que assine esse “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local abaixo especificado.

Desde já agradecemos sua colaboração e ficamos no compromisso da notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.

Iliane Bavaresco Groff- Pesquisadora responsável

Email: ilianegroff@bol.com.br

Fone: (46) 999020871 ou (46) 988153715

Clésio Acilino Antonio - Orientador e supervisor da pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, Curso Mestrado em Educação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Francisco Beltrão

Fone: (46) 3523-0218

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Campus de Cascavel - 2 piso da Biblioteca Central

Rua Universitária, 2069, Bairro Jardim Universitário, CEP 85819-110

Cascavel - Paraná

Fone: (45) 3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Eu, _____, ao assinar esse termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa **“O acesso e a permanência à educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças do campo no município de Renascença-PR”**, cedo os direitos de minha entrevista, gravada em ____/____/____, para Iliane Bavaresco Groff usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Permito, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados.

() com minha identificação pessoal.

() com minha identificação
através de codinome.

Eu, _____ declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante ou responsável.

Renascença ____ de _____ de 2017.

Assinatura do sujeito de pesquisa



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do Projeto: O acesso e a permanência à educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças do campo no município de Renascença-PR

Pesquisadora: Iliane Bavaresco Groff

Orientadora: Clésio Acilino Antonio

Local da pesquisa: Escola Municipal Professora Ida Kummer, Renascença /PR

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Elcinei Fátima Bortot Ruaro

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Renascença, ____ de _____ de 2017.

Diretora da Escola Municipal Professora Ida Kummer

Renascença /PR



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do Projeto: O acesso e a permanência à educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças do campo no município de Renascença-PR

Pesquisadora: Iliane Bavaresco Groff

Orientador: Clésio Acilino Antonio

Local da pesquisa: Departamento de Educação de Renascença /PR

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Lívia Maria Buzzacaro Gutstein

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Renascença, ____ de _____ de 2017.

Secretária do Departamento de Educação do município de Renascença/PR

APÊNDICE II: Roteiro das entrevistas semiestruturadas

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO:

EIXO 1 - ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
1- Tempo que atuou/atua na Rede Municipal de Educação:
2- Tempo que atuou como secretário (a) de Educação:
3- A/o Sra./Sr. atuou na Secretaria quando havia escolas rurais no município de Renascença?
EIXO 2 - DIREITO À EDUCAÇÃO
4- O que a/o Sra./Sr. poderia falar sobre o direito à educação no município de Renascença. Contempla toda a população em idade escolar?
5- Ao assumir o Departamento de Educação do município de Renascença, são/foram pensadas estratégias para favorecer o acesso e permanência das crianças à escola. Se sim, quais são/foram as principais ações desenvolvidas?
6- O que a educação municipal precisa avançar com relação ao direito à educação escolar, para garantir o acesso e permanência?
7- Em 2004, com o fechamento de todas as escolas do campo do município, todas as crianças do Pré ao 5º Ano passaram a frequentar uma única instituição municipal, a Escola Municipal Professora Ida Kummer. Há um nome específico para esse fenômeno?
8- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o município ter uma única escola municipal do Anos iniciais do Ensino Fundamental ?
9- Como é/foi atuar chefe de departamento da única escola municipal?
EIXO 3 - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
10- Como a/o Sra./Sr. caracteriza a Escola Municipal Professora Ida Kummer como uma escola do campo, uma escola urbana, ou ambos os casos? Poderia explicar:
11- Quem são as crianças que frequentam a Escola Municipal Professora Ida Kummer? Qual a realidade sociocultural que essas crianças pertencem?
12- O Departamento de Educação promoveu/promove alguma formação sobre a educação dos alunos do campo para a escola? Se sim como esta se desenvolveu/e? Se não, por quê?
13- Ocorrem situações que dificultam ou impeçam os alunos do campo ao acesso e permanência à escola? Como o Departamento interveio/intervém sobre essa questão?
EIXO 4 - TRANSPORTE ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
14- Quem são as crianças que utilizam/utilizavam o transporte escolar?
15- Como se efetiva o acesso das crianças do campo à escola no município por meio do transporte escolar?
16- A rota do transporte escolar atende a necessidade de todos os alunos do campo? Há alguma questão que necessita ser resolvida?
17- De que forma é organizado o transporte escolar para as atividades de contraturno (sala apoio, sala de recursos, atividades complementares, projetos da escola, pesquisa, acesso á tecnologias, entre outros);
18- Sobre as crianças que utilizam o transporte escolar, há alguma relação desta utilização com o processo de aprendizagem? Explique:

EIXO 5 - Acesso e permanência à educação de crianças do campo	
19-	Como foi/é a oferta da educação no campo no município?
20-	Há/havia alguma política municipal ou de outra esfera de governo (União ou Estadual) para garantir a permanência e acesso à escola no campo? Se sim ou não, o que a/o Sra./Sr. avalia sobre esta questão?
21-	O Plano Municipal de Educação tem a preocupação específica com as condições de acesso e permanência das crianças à educação no campo?
22-	O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o fechamento das escolas do campo no município?
23-	O fechamento das escolas do campo interferiu na vida de suas comunidades?
24-	Existe/m no município comunidade/s em que poderiam ser ofertada educação no campo?
25-	A educação ofertada no município colabora para permanência dos sujeitos no campo?
26-	O que a Sra./Sr. considera sobre as mobilizações dos sujeitos do campo por educação escolar no campo no município?
27-	A Sra./Sr. considera viável a abertura de uma escola nucleada no campo para atender os sujeitos camponeses?

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PROFESSORES

EIXO 1 - ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
1-	Tempo que atua na Rede Municipal de Educação:
2-	Tempo que atua na Escola Municipal Professora Ida Kummer:
3-	Além de professora, já exerceu outras funções na escola?
4-	Você atuou nas escolas rurais no município de Renascença antes de 2004? Se sim, quanto tempo?
EIXO 2 - DIREITO À EDUCAÇÃO	
5-	O que a/o Sra./Sr. poderia falar sobre o direito à educação no município de Renascença. Sobre como vem sendo garantido o acesso e permanência à escola:
6-	O que a educação municipal precisa avançar com relação ao direito à educação escolar, para garantir o acesso e permanência?
7-	Em 2004, com o fechamento de todas as escolas do campo do município, todas as crianças do Pré ao 5º Ano passaram a frequentar uma única instituição municipal, a Escola Municipal Professora Ida Kummer. Há um nome específico para esse fenômeno?
8-	O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o município ter uma única escola municipal?
EIXO 3 - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER	
9-	Como a/o Sra./Sr. caracteriza a Escola Municipal Professora Ida Kummer como uma escola do campo, uma escola urbana, ou ambos os casos? Poderia explicar:
10-	Quem são as crianças que frequentam a Escola Municipal Professora Ida Kummer? Quais as realidades socioculturais que essas crianças pertencem?
11-	Saberia dizer qual a relação percentual entre de alunos do espaço urbano e do campo na escola?
12-	Qual é o total de alunos de sua classe? Deste total, quantos são do campo?
13-	Como é educar alunos do campo na escola?
14-	Há alguma formação sobre a educação dos alunos do campo para a escola? Se sim como esta se desenvolve? O que se estuda e reflete nessa formação? Se não, por

quê?
15- Há alguma situação escolar que interfira na qualidade da educação dos alunos do campo?
16- Como é o convívio entre os alunos do campo e alunos do meio urbano na escola?
17- Como é a relação entre a escola e os familiares responsáveis dos alunos do campo? Eles participam? Têm dificuldades para participar?
18- Ocorrem situações que dificultam ou impeçam os alunos do campo ao acesso e permanência à escola? Como a escola intervém sobre essa questão?
EIXO 4 - TRANSPORTE ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
19- Quem são as crianças que utilizam o transporte escolar?
20- Como se efetiva o acesso das crianças do campo à escola no município por meio do transporte escolar?
21- A rota do transporte escolar atende a necessidade de todos os alunos do campo? Há alguma questão que necessita ser resolvida?
22- Como a escola se organiza para receber as crianças que utilizam o transporte no início e para a saída destes nos períodos escolares?
23- Sobre as crianças que utilizam o transporte escolar, há alguma relação desta utilização com o processo de aprendizagem? Explique:
EIXO 5 - Acesso e permanência à educação de crianças do campo
24- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o fechamento das escolas do campo no município?
25- O fechamento das escolas do campo interferiu na vida de suas comunidades?
26- Existe/m no município comunidade/s em que poderiam ser ofertada educação no campo?
27- Há/havia alguma política municipal ou de outra esfera de governo (União ou Estadual) para garantir a permanência e acesso à escola no campo? Se sim ou não, o que a/o Sra./Sr. avalia sobre esta questão?
28- A educação ofertada no município colabora para permanência dos sujeitos no campo?
29- O que a Sra./Sr. considera sobre as mobilizações dos sujeitos do campo por educação escolar no campo no município?

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO EQUIPE PEDAGOGICA DA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER:**

EIXO 1 - ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
1- Tempo que atua na Rede Municipal de Educação:
2- Tempo que atua na Escola Municipal Professora Ida Kummer:
3- Além de pedagoga, já exerceu outras funções na escola?
4- Você atuou nas escolas rurais no município de Renascença antes de 2004? Se sim, quanto tempo?
EIXO 2 - DIREITO À EDUCAÇÃO
5- O que a/o Sra./Sr. poderia falar sobre o direito à educação no município de Renascença. Sobre como vem sendo garantido o acesso e permanência à escola:
6- O que a educação municipal precisa avançar com relação ao direito à educação

escolar, para garantir o acesso e permanência?
7- Em 2004, com o fechamento de todas as escolas do campo do município, todas as crianças do Pré ao 5º Ano passaram a frequentar uma única instituição municipal, a Escola Municipal Professora Ida Kummer. Há um nome específico para esse fenômeno?
8- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o município ter uma única escola municipal?
EIXO 3 - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
9- Como a/o Sra./Sr. caracteriza a Escola Municipal Professora Ida Kummer como uma escola do campo, uma escola urbana, ou ambos os casos? Poderia explicar:
10- Quem são as crianças que frequentam a Escola Municipal Professora Ida Kummer? Quais as realidades socioculturais que essas crianças pertencem?
11- Saberá dizer qual a relação percentual entre de alunos do espaço urbano e do campo na escola?
12- No Projeto Político Pedagógico da escola, a realidade dos alunos do campo é referenciada?
13- Como é educar alunos do campo na escola?
14- Há alguma formação sobre a educação dos alunos do campo para a escola? Se sim como esta se desenvolve? O que se estuda e reflete nessa formação? Se não, por quê?
15- Há alguma situação escolar que interfira na qualidade da educação dos alunos do campo?
16- Como é convívio entre os alunos do campo e alunos do meio urbano na escola?
17- Como é a relação entre a escola e os familiares responsáveis dos alunos do campo? Eles participam? Têm dificuldades para participar?
18- Ocorrem situações que dificultam ou impeçam os alunos do campo ao acesso e permanência à escola? Como a escola intervém sobre essa questão?
EIXO 4 - TRANSPORTE ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
19- Quem são as crianças que utilizam o transporte escolar?
20- Como se efetiva o acesso das crianças do campo à escola no município por meio do transporte escolar?
21- A rota do transporte escolar atende a necessidade de todos os alunos do campo? Há alguma questão que necessita ser resolvida?
22- Como a escola se organiza para receber as crianças que utilizam o transporte no início e para a saída destes nos períodos escolares?
23- Sobre as crianças que utilizam o transporte escolar, há alguma relação desta utilização com o processo de aprendizagem? Explique:
EIXO 5 - Acesso e permanência à educação de crianças do campo
24- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o fechamento das escolas do campo no município?
25- O fechamento das escolas do campo interferiu na vida de suas comunidades?
26- Existe/m no município comunidade/s em que poderiam ser ofertada educação no campo?
27- Há/havia alguma política municipal ou de outra esfera de governo (União ou Estadual) para garantir a permanência e acesso à escola no campo? Se sim ou não, o que a/o Sra./Sr. avalia sobre esta questão?
28- A educação ofertada no município colabora para permanência dos sujeitos no

campo?
29- O que a Sra./Sr. considera sobre as mobilizações dos sujeitos do campo por educação escolar no campo no município?

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DIRETORES DA ESCOLA
MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER (2004 – 2017)**

EIXO 1 - ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
1- Tempo que atua na Rede Municipal de Educação:
2- Tempo que atua na Escola Municipal Professora Ida Kummer:
3- Além de diretor/a, já exerceu outras funções na escola?
4- Você atuou nas escolas rurais no município de Renascença antes de 2004? Se sim, quanto tempo?
EIXO 2 - DIREITO À EDUCAÇÃO
5- O que a/o Sra./Sr. poderia falar sobre o direito à educação no município de Renascença. Sobre como vem sendo garantido o acesso e permanência à escola:
6- O que a educação municipal precisa avançar com relação ao direito à educação escolar, para garantir o acesso e permanência?
7- Em 2004, com o fechamento de todas as escolas do campo do município, todas as crianças do Pré ao 5º Ano passaram a frequentar uma única instituição municipal, a Escola Municipal Professora Ida Kummer. Há um nome específico para esse fenômeno?
8- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o município ter uma única escola municipal?
9- Como é/foi atuar diretor(a) da única escola municipal?
EIXO 3 - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
10- Como a/o Sra./Sr. caracteriza a Escola Municipal Professora Ida Kummer como uma escola do campo, uma escola urbana, ou ambos os casos? Poderia explicar:
11- Quem são as crianças que frequentam a Escola Municipal Professora Ida Kummer? Quais as realidades socioculturais que essas crianças pertencem?
12- Saberria dizer qual a relação percentual entre de alunos do espaço urbano e do campo na escola?
13- No Projeto Político Pedagógico da escola, a realidade dos alunos do campo é referenciada?
14- Como é educar alunos do campo na escola?
15- Há alguma formação sobre a educação dos alunos do campo para a escola? Se sim como esta se desenvolve? O que se estuda e reflete nessa formação? Se não, por quê?
16- Há alguma situação escolar que interfira na qualidade da educação dos alunos do campo?
17- Como é convívio entre os alunos do campo e alunos do meio urbano na escola?
18- Como é a relação entre a escola e os familiares responsáveis dos alunos do campo? Eles participam? Têm dificuldades para participar?
19- Ocorrem situações que dificultam ou impeçam os alunos do campo ao acesso e permanência à escola? Como a escola intervém sobre essa questão?
EIXO 4 - TRANSPORTE ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
20- Quem são as crianças que utilizam o transporte escolar?

21- Como se efetiva o acesso das crianças do campo à escola no município por meio do transporte escolar?
22- A rota do transporte escolar atende a necessidade de todos os alunos do campo? Há alguma questão que necessita ser resolvida?
23- Como a escola se organiza para receber as crianças que utilizam o transporte no início e para a saída destes nos períodos escolares?
24- Sobre as crianças que utilizam o transporte escolar, há alguma relação desta utilização com o processo de aprendizagem? Explique:
EIXO 5 - Acesso e permanência à educação de crianças do campo
25- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o fechamento das escolas do campo no município?
26- O fechamento das escolas do campo interferiu na vida de suas comunidades?
27- Existe/m no município comunidade/s em que poderiam ser ofertada educação no campo?
28- Há/havia alguma política municipal ou de outra esfera de governo (União ou Estadual) para garantir a permanência e acesso à escola no campo? Se sim ou não, o que a/o Sra./Sr. avalia sobre esta questão?
29- A educação ofertada no município colabora para permanência dos sujeitos no campo?
30- O que a Sra./Sr. considera sobre as mobilizações dos sujeitos do campo por educação escolar no campo no município?

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS DA ESCOLA MUNICIPAL IDA KUMMER

EIXO 1 - ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
1- Tempo que atua na Rede Municipal de Educação:
2- Tempo que atua na Escola Municipal Professora Ida Kummer:
3- Quais são suas principais funções na escola?
4- Você atuou nas escolas rurais no município de Renascença antes de 2004? Se sim, quanto tempo?
EIXO 2 - DIREITO À EDUCAÇÃO
5- O que a/o Sra./Sr. poderia falar sobre o direito à educação no município de Renascença. Sobre como vem sendo garantido o acesso e permanência à escola:
6- O que a educação municipal precisa avançar com relação ao direito à educação escolar, para garantir o acesso e permanência?
7- Em 2004, com o fechamento de todas as escolas do campo do município, todas as crianças do Pré ao 5º Ano passaram a frequentar uma única instituição municipal, a Escola Municipal Professora Ida Kummer. Há um nome específico para esse fenômeno?
8- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o município ter uma única escola municipal?
EIXO 3 - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
9- Como a/o Sra./Sr. caracteriza a Escola Municipal Professora Ida Kummer como

uma escola do campo, uma escola urbana, ou ambos os casos? Poderia explicar:
10- Quem são as crianças que frequentam a Escola Municipal Professora Ida Kummer? Quais as realidades socioculturais que essas crianças pertencem?
11- A/o Sra./Sr participa de alguma reflexão promovida pela escola sobre os alunos do campo? Se sim, o que é refletido?
12- Ocorrem situações que dificultam ou impeçam os alunos do campo ao acesso e permanência à escola? Como a escola intervém sobre essa questão?
EIXO 4 - TRANSPORTE ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER
13- Quem são as crianças que utilizam o transporte escolar?
14- Como se efetiva o acesso das crianças do campo à escola no município por meio do transporte escolar?
15- A rota do transporte escolar atende a necessidade de todos os alunos do campo? Há alguma questão que necessita ser resolvida?
16- Como a escola se organiza para receber as crianças que utilizam o transporte no início e para a saída destes nos períodos escolares?
17- Sobre as crianças que utilizam o transporte escolar, há alguma relação desta utilização com o processo de aprendizagem? Explique:
EIXO 5 - Acesso e permanência à educação de crianças do campo
18- O que a/o Sra./Sr. avalia sobre o fechamento das escolas do campo no município?
19- O fechamento das escolas do campo interferiu na vida de suas comunidades?
20- Existe/m no município comunidade/s em que poderiam ser ofertada educação no campo?
21- Há/havia alguma política municipal ou de outra esfera de governo (União ou Estadual) para garantir a permanência e acesso à escola no campo? Se sim ou não, o que a/o Sra./Sr. avalia sobre esta questão?
22- A educação ofertada no município colabora para permanência dos sujeitos no campo?
23- O que a Sra./Sr. considera sobre as mobilizações dos sujeitos do campo por educação escolar no campo no município?

APÊNDICE III: Questionário fechado



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Campus de Francisco Beltrão
 Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
 Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR



Meu nome é Iliane Bavaresco Groff, sou Pedagoga e estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada **“O acesso e a permanência à educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças do campo no município de Renascença-PR”**.. A pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo investigar as condições de acesso e permanência à educação escolar, do Pré/ Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental das crianças do campo no município de Renascença-PR, atendidas na Escola Municipal Professora Ida Kummer, através de análise documental e realização de entrevistas. As informações serão preservadas de forma sigilosa , não será citado nenhum nome ou identificação da pessoa entrevistada. Os registros terão finalidades acadêmico-científicos.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de nosso estudo relativo à dissertação do mestrado. Desde já agradecemos sua colaboração e ficamos no compromisso da notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.

Iliane Bavaresco Groff- Email: ilianegroff@bol.com.br

Fone: (46) 999020871 ou (46) 988153715

QUESTIONÁRIO

1. Idade: _____
 2. Sexo: ()feminino () masculino
 3. Você reside: () campo () cidade
 4. Formação: () Ensino Médio () Ensino Médio/Magistério () Ensino Superior. () Graduação
- em: _____
- Pós-graduação: Especialização (): _____
- Mestrado (): _____Doutorado()
5. Qual é sua função profissional na Escola Municipal Professora Ida Kummer?
- _____

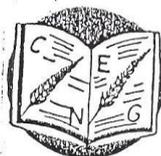
6. É concursado (a)? () sim () não. Obs.: _____
7. Sua jornada de trabalho na Escola Municipal Professora Ida Kummer é de:
() 10h () 20 h () 30 h () 40h.
Obs.: _____
8. Quanto tempo trabalha nesta instituição?
() menos de um ano () até 2 anos () de 2 a 5 anos () de 5 a 10 anos () de 10 a 15 anos () de 15 a 20 anos () de 20 a 25 () 25 anos a 30 anos () 30 anos ou mais.
10. Você trabalha unicamente nesta instituição? () sim () não
11. Se é Professor(a) regente, quantos alunos atualmente têm em sua classe?

12. Quantos alunos de sua classe são residentes no campo?

12. Já atuou em escolas rurais? () sim () não
Obs.: _____
13. Você atuou nas escolas rurais no município de Renascença antes de 2004?
() sim () não
14. Exerce outras funções remuneradas fora da escola? Quais?

ANEXOS

Ofício Nº 44/65 – autorização de funcionamento do estabelecimento pertencente à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos.



ANEXO 2

Campanha Nacional de Educandários Gratuitos

Reconhecida de Utilidade Pública — Fundada no Recife em 29.7.43

SEÇÃO ESTADUAL DO PARANÁ

CURITIBA — PARANÁ

OFÍCIO Nº 44/65.

Curitiba, 9 de junho de 1965.

Senhor Diretor,

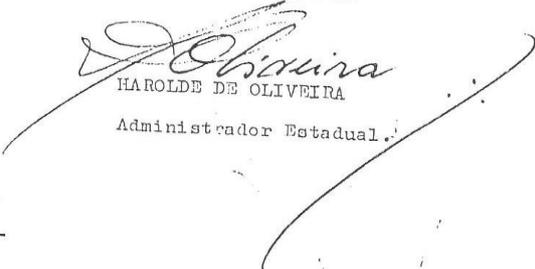
Temos a grata satisfação de comunicar a V.Sa. que, pelo Decreto 18.290 de 28 de maio de 1965, está autorizado o funcionamento do Estabelecimento pertencente à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos.

Congratulamo-nos com V.Sa. e os demais ceneqistas da localidade e agradecemos a amável acolhida e tratamento carinhoso que tiveram para com esta Administração, nessa cidade.

Aproveitamos a oportunidade para solicitar a V.Sa. que nos envie urgente a documentação pedida pela mesma, quando de sua visita ao Setor Local.

Sem mais para o momento, certos que estamos de suas providências, com nossas cordiais

Saudações Ceneqistas


 HAROLDO DE OLIVEIRA

Administrador Estadual.

EMP.-

— CNEQ - Quem não for idealista, aqui não entra —

Resolução nº 2.690/9 - autorização de funcionamento da Escola Municipal Professora Ida Kummer



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 2.690/91

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 1491/91, de 02 de maio de 1991, considerando os termos da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971 e o cumprimento dos requisitos contidos nas Deliberações nº 30/80 e nº 51/82, do Conselho Estadual de Educação e a intenção expressa pela Prefeitura Municipal de Renasçença, através da Lei Municipal nº 463,

R E S O L V E

- Art. 1º - Fica autorizada a funcionar nos termos da legislação vigente a ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IDA KUMMER - ENSINO DE 1º GRAU, na sede do município de Renasçença, mantida pela Prefeitura Municipal.
- Art. 2º - A autorização de funcionamento de que trata o artigo anterior, é concedida pelo prazo de cinco (5) anos a partir do início de corrente ano letivo, para ministrar o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau.
- Art. 3º - Decorrido o prazo de funcionamento estipulado no Art. 2º, a Escola deverá solicitar prorrogação de prazo da autorização de funcionamento, nos moldes previstos na Deliberação nº 30/80, do Conselho Estadual de Educação.
- Art. 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 13 de agosto de 1991

Caldeu Pereira de Carvalho Filho
DIRETOR GERAL

Lei nº 463 – Autoriza o executivo a criar escolas municipais**Prefeitura Municipal de Renascença**

CGC(MF) 76205681/0001-98

Fones: Gab. do Pref. 25-1134 - Administração 25-1234 - Tes. 25-4442 - Educação 25-1344

Rua Getúlio Vargas, 901 — 85610 — Estado do ParanáL E I N º 4 6 3

Autoriza o Executivo Municipal a criar es
colas municipais.

A Câmara Municipal de Renascença, Estado do Paraná, aprovou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criadas escolas municipais nos seguintes lo
cais: Sede do Município, Baulândia, Canela, Buriti e Esperança.

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publica-
ção, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE RENASCENÇA, em 05 de abril
de 1991.


IVO BORTOLOTTI
Prefeito Municipal



Decreto nº 374 – Altera a denominação do nome da escola localizada na sede do município



Prefeitura Municipal de Renascença
CGC(MF) 76205681/0001-98

Fones: Gab. do Pref. 25-1134 - Administração 25-1234 - Tes. 25-1442 - Educação 25-1344

Rua Getúlio Vargas, 901 — 85610 — Estado do Paraná

DECRETO Nº 374

Altera a denominação da Escola Municipal localizada na Sede do Município.

O Prefeito Municipal de Renascença, Estado do Paraná, no uso de suas atribuições legais e nos termos do art. 70, XXII, da Lei Orgânica Municipal.

DECRETA:

Art. 1º - Fica alterado para Escola Municipal Professora Ida Kummer a denominação da escola criada pela Lei Municipal nº 463 de 05 de abril de 1991, localizada na Sede do Município.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE RENASCENÇA, em 04 de junho de 1991.


DGRAVE A. COVATTI
Diretor de Administr.
e Planejamento


ALVIDE ARI KARKLING
Prefeito Municipal
em Exercício

Handwritten initials and marks

Mapa rodoviário do município de Renascença - 2006

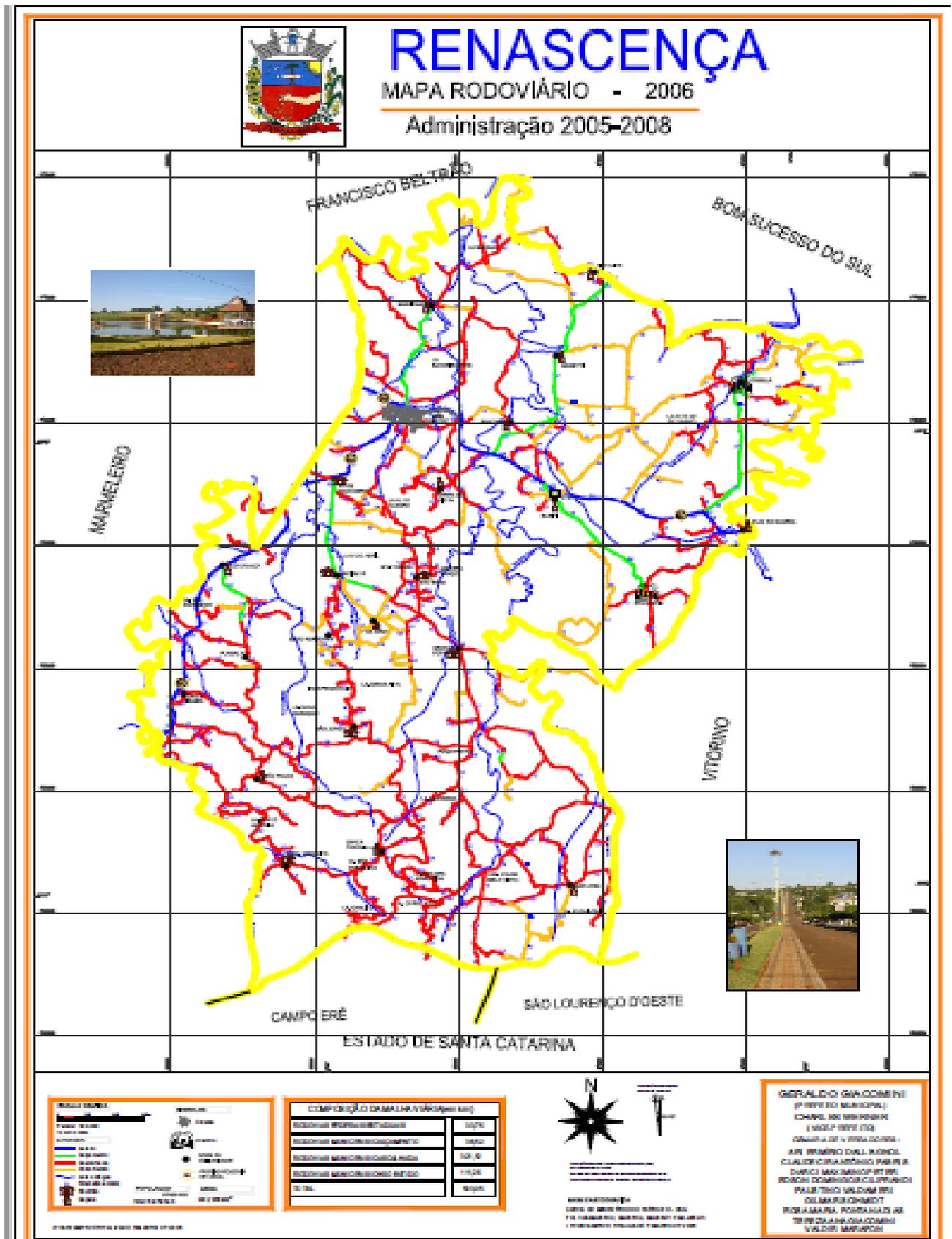


Foto: Sala de aula 2ª série, professor Pe. José Júnior Vicente, em 1966



Fonte: Acervo pessoal do Padre José Júnior Vicente.

Foto: ônibus e máquinas da prefeitura municipal em 1990



Fonte: Acervo pessoal do Professor Darci Pacce.

Foto: Alunos do Ginásio Cristo Rei em 1966



Fonte: Acervo pessoal do Padre José Júnior Vicente.

Foto: Escola rural da Linha Alto Alegre em 1966



Fonte: Acervo pessoal do Padre José Júnior Vicente.