



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PR**

ANA CAROLINA DE PAULA

CASCADEL - PR
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PR**

ANA CAROLINA DE PAULA

CASCADEL - PR
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PR**

ANA CAROLINA DE PAULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Francis Mary Guimarães
Nogueira

CASCADEL - PR
2018

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

PAULA, ANA CAROLINA DE

A concepção de educação das Escolas Rurais do município de Toledo-PR / ANA CAROLINA DE PAULA; orientador(a), Francis Mary Guimarães Nogueira, 2018.
255 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Rural. 2. Educação do Campo. 3. Escolas Rurais. I. Guimarães Nogueira, Francis Mary. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ANA CAROLINA DE PAULA

A concepção de educação das Escolas Rurais do município de Toledo/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria Aparecida Cecílio

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Marize Rauber Engelbrecht

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

PARECER

Cecília Maria Ghedini

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

Cascavel, 2 de outubro de 2018

*Dedico este trabalho a todos e todas
que, como eu, se interessam pela*

temática educacional e acreditam que por meio dela é possível transformar a realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela vida e pelas bênçãos de cada dia.

A minha família Sônia Regina de Paula (mãe), Dirce Martinelli de Paula (avó) e Michel Martinelli Leite de Lima (tio), por todo amor, carinho e apoio me dado nos momentos difíceis e nas alegrias conquistadas. Amo vocês incondicionalmente.

Aos amigos e amigas que cultivei, nomeadamente, à Adriane, Ana Paula e Renata e ao Adan, Bruno, Marlon, Felipe, Jairo e Mateus, por compartilharem de momentos inesquecíveis no decorrer dessa trajetória, em particular, ao Grupo da Diversidade, que proporcionou experiências únicas e reflexões sobre diversos assuntos sob diferentes perspectivas.

Ao meu companheiro e amigo Maicon, por caminhar na mesma direção, lado a lado, construindo comigo a família que sempre sonhamos.

Em especial, agradeço ao meu filho, Albert Gonçalves de Paula Freitas, por ter me fortalecido nos momentos de fragilidade, por me transformar a cada instante, por me possibilitar ser sua mãe, por me tornar uma pessoa melhor, enfim, por ter colorido ainda mais minha vida. Para sempre te amarei.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por promover o aperfeiçoamento da minha formação profissional.

Ao curso de graduação em Serviço Social, por viabilizar a realização do estágio de docência, enriquecendo ainda mais meus estudos. Foi uma gratificante experiência. Agradecimentos especiais à professora Marize Rauber Engelbrecht, pela disponibilidade e confiança nesse momento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por desempenhar uma tarefa árdua, porém satisfatória, em todo processo de trabalho realizado, desde de o processo de seleção, da oferta das disciplinas, até a formação das bancas de qualificação e defesa, dentre outras atividades acadêmicas que somam a nossa formação.

Estendo os agradecimentos, também, a cada docente do programa, notadamente ao/à: Adrian Alvarez Estrada; Alexandre Felipe Fiuza; Francis Mary Guimarães Nogueira; Ireni Marilene Zago Figueiredo; Isaura Mônica Souza Zanardini; Marcia Borin da Cunha; Maria Lidia Sica Szymanski; Paulino José Orso; Roberto Antonio Deitos e Vilmar Malacarne, por alimentarem nosso conhecimento e

inquietarem nossas certezas.

À orientadora Francis Mary Guimarães Nogueira, por ter me confiado ser sua orientanda e trilhar esse caminho comigo. Suas contribuições foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Agradeço, também, por sua compreensão, hombridade, humildade e simplicidade a cada etapa desta trajetória.

À banca examinadora: Cecília Maria Ghedini (Unioeste), Maria Aparecida Cecílio (UEM) e Marize Rauber Engelbrecht (Unioeste), por aceitarem avaliar este trabalho e contribuir na reflexão sobre o tema proposto.

Por fim, a todos aqueles que, de certa maneira, participaram dessa etapa desafiadora.

Muito obrigada!

“Uma Nova Educação

*Vou regar a terra
Plantar uma nova leitura,
Desse povo que sonha e faz,
Uma nova cultura.*

*Vou ficar no campo
Esse é meu lugar,
Lutar pela vida,
Dignidade conquistar.*

*Com um novo ensinamento,
Com uma nova educação.
Que espalhe pelos campos
Um sentimento de união.*

*A educação do campo
Não pode se afastar,
Pois a nossa realidade
É preciso ensinar.*

*De uma vida em mutirão,
Nossos homens e mulheres,
Tem amor por este chão.”*

(Zé Claudio, Cantares da Educação do
Campo. MST - Setor de Educação, 2006)

PAULA, Ana Carolina de. **A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR**. 2018. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

RESUMO

A presente Dissertação apresenta uma análise sobre a concepção de educação das Escolas Rurais do município de Toledo/PR, buscando responder as seguintes questões: por que somente quatro das doze escolas localizadas em áreas rurais no município de Toledo/PR se intitulam Escolas Rurais? Diante dessa denominação, a concepção de educação que orienta essas quatro Escolas Rurais se difere das demais escolas, tendo em vista a divergência da nomenclatura? Para que essas perguntas fossem respondidas, utilizou-se, na análise, a pesquisa documental, fundamentando-se nas legislações educacionais gerais e específicas sobre Educação do Campo do âmbito nacional, estadual e local, bem como foram realizadas observações de campo nas Escolas Rurais e na Secretaria Municipal da Educação (SMED). No decorrer da pesquisa, foi necessário perpassar pelas discussões sobre a Reforma Agrária, espaço rural-urbano e campo-cidade, concepção de Educação Rural e a importância dos Movimentos Populares do Campo no processo de consolidação dessa nova proposta educacional: a Educação do Campo. Dessa forma, a pesquisa teve como principal resultado que a tanto a nomenclatura quanto à concepção de educação adotada pelas Escolas Rurais de Toledo/PR estão sob a mesma lógica das escolas urbanas, uma vez que não incorporam as legislações específicas de Educação do Campo no desenvolvimento de suas atividades escolares, resultando na descaracterização das escolas localizadas em áreas rurais do município.

Palavras-chave: Educação Rural; Educação do Campo; Escolas Rurais.

PAULA, Ana Carolina de. **Rural schools' education conception in the municipality of Toledo/PR**. 2018. 254p. Dissertation (Master's in Education) - Western Paraná State University, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis about rural schools' education concept in the municipality of Toledo/PR, seeking to answer the following questions: why only four of the twelve schools located in rural areas in the municipality of Toledo/PR are called Rural Schools? In view of this denomination, the conception of education that guides these four Rural Schools differs from the other schools, in view of the nomenclature difference? In order to answer these questions, documentary research was used in the analysis, based on the general and specific educational legislation on Field Education at the national, state and local levels, as well as field observations were performed in the Rural Schools and in the Municipal Department of Education (SMED). In the course of the research, it was necessary to go through the discussions on Agrarian Reform, rural-urban and country-city space, the concept of Rural Education, and the importance of Popular Field Movements in the consolidation process of this new educational proposal: Field Education. In this way, the research had as main result that both the nomenclature and the conception of education adopted by the Rural Schools in Toledo/PR are under the same logic of the urban schools, since they do not incorporate the specific legislation of Field Education in the development of their school activities, resulting in the de-characterization of schools located in rural areas of the municipality.

Keywords: Rural Education; Field Education; Rural Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Posição geográfica de Toledo no Brasil	103
Figura 2 – República del Guaira.....	105
Figura 3 – Reduções Jesuíticas do Guairá.....	106
Figura 4 – Plano de La Propriedad – Sociedad Anonima D’Maderas Del Alto Paraná	108
Figura 5 – Primeiras casas de Toledo, em 1946	109
Figura 6 – Planta Geral da Fazenda Britânia, Comarca de Foz de Iguaçu, em 1950	110
Figura 7 – Vista parcial da Vila Toledo em 1949.....	110
Figura 8 – Propaganda para vendas de terras da Fazenda Britânia	112
Figura 9 – Bandeira de Brasão Municipal de Toledo/PR	113
Figura 10 – Registro com o primeiro prefeito e da visita do governador do PR	114
Figura 11 – Vista aérea de Toledo, em 1951	114
Figura 12 – Mapa do município de Toledo, em 1957.....	115
Figura 13 – Vista parcial de Toledo em 2008.....	124
Figura 14 – Escola isolada do Rio Branco, em 1938.....	126
Figura 15 – Irmãos da Congregação Vicentina de Toledo.....	127
Figura 16 – Prédio da Igreja onde ocorreram as primeiras atividades da Escola Imaculado Coração de Maria	128
Figura 17 – Estado lamentável do Colégio e da Igreja, na década de 1960	128
Figura 18 – Parte pronta do Colégio Vicentino Imaculado Coração de Maria, em 1962	129
Figura 19 – Colégio Incomar	129
Figura 20 – Escola Municipal Reinaldo Arrosi	130
Figura 21 – Vista parcial das escolas instaladas em Toledo, em 1960.....	130
Figura 22 – Organograma da Secretaria Municipal da Educação	134
Figura 23 – Mapa dos Distritos e das Localidades de Toledo	141
Figura 24 – Mapa do Distrito de Dez de Maio	153
Figura 25 – Capela São Pedro – Linha Cerro da Lola.....	154
Figura 26 – Clube Recreativo Comunitário – Linha Cerro da Lola	155
Figura 27 – Unidade Básica de Saúde Albano Wammes – Linha Cerro da Lola.....	155
Figura 28 – Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola (2014)	156

Figura 29 – Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola (2017)	157
Figura 30 – Escola Rural Municipal São Pedro – Novas Instalações.....	157
Figura 31 – Igreja Católica de Boa Vista	160
Figura 32 – Centro Comunitário de Boa Vista	160
Figura 33 – Academia da Terceira Idade de Boa Vista.....	160
Figura 34 – Evolução das Escolas de Boa Vista	161
Figura 35 – Escola Rural Municipal Santo Antônio.....	162
Figura 36 – Quadra Esportiva Comunitária de Boa Vista	162
Figura 37 – Mapa do Distrito de Bom Princípio do Oeste.....	163
Figura 38 – Igreja do Distrito de Bom Princípio do Oeste	164
Figura 39 – Salão Comunitário do Distrito de Bom Princípio do Oeste	164
Figura 40 – Escola Rural Municipal São Dimas no Distrito de Bom Princípio do Oeste.....	165
Figura 41 – Parquinho ao ar livre da Escola Rural Municipal São Dimas	165
Figura 42 – Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Ouro Preto.....	168
Figura 43 – Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Novas Instalações (1).....	168
Figura 44 – Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Novas Instalações (2).....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Censo Escolar da Educação Básica Brasileira, em 2016.....	87
Gráfico 2 – Distribuição percentual das escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a localização, em 2016.....	88
Gráfico 3 – Valor Bruto da Produção Rural, em 2016.....	122
Gráfico 4 – Infraestrutura das Escolas localizadas em áreas rurais	151
Gráfico 5 – Computadores por Escola	151
Gráfico 6 – Acessibilidade nas Escolas	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características diferenciais e definições que compõem o mundo rural e o mundo urbano	43
Quadro 2 – Reformas do ensino produzidas pelo regime republicano.....	52
Quadro 3 – Principais empresas entre o período de 1949 a 1959	115
Quadro 4 – Evolução da expansão educacional de Toledo.....	131
Quadro 5 – Diretrizes do PME 2004-2014	136
Quadro 6 – Diretrizes do PME 2015-2024	137
Quadro 7 – Matrículas da Educação Básica por etapa de Ensino, segundo a Região geográfica, a Unidade de Federação e o Município, em 2016	138
Quadro 8 – Número de matrículas na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou EJA – por localização e dependência administrativa, segundo a Região geográfica, a Unidade da Federação e o Município, em 2016	139
Quadro 9 – Relação da formação dos distritos de Toledo.....	140
Quadro 10 – População área urbana e rural.....	142
Quadro 11 – Festas Tradicionais dos Distritos/das Comunidades de Toledo.....	144
Quadro 12 – Estruturas e atividades esportivas dos distritos de Toledo	145
Quadro 13 – Relação das Escolas Municipais localizadas em área rural	150
Quadro 14 – Número de alunos/as por série, matriculados na Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola.....	158
Quadro 15 – Relação das Escolas Estaduais localizadas em áreas rurais.....	174
Quadro 16 – Objetivos e Metas do Plano Municipal de Educação de Toledo (2004-2014).....	180
Quadro 17 – Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Toledo (2015-2024).....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Utilização das terras nos estabelecimentos, por tipo de utilização, segundo a agricultura familiar, em 2006.....	45
Tabela 2 – Variação de matrículas e estabelecimentos de ensino na zona urbana e rural (2000-2013).....	99
Tabela 3 – Valor Bruto Nacional da Produção Agropecuária, em 2016.....	121
Tabela 4 – Histórico das ações do MDA e INCRA – Toledo – Pronaf 2015.....	123
Tabela 5 – Instituições Escolares da Rede Municipal de Ensino, em fevereiro de 2015	138
Tabela 6 – Extensão geográfica dos Distritos de Toledo/PR.....	142
Tabela 7 – População por distrito e área.....	143
Tabela 8 – Estabelecimentos Agropecuários e Área, segundo as atividades econômicas, em 2006	147
Tabela 9 – Área colhida, produção, rendimento médio e valor da produção agrícola pelo tipo de cultura permanente, em 2016	148
Tabela 10 – Área colhida, produção, rendimento médio e valor da produção agrícola pelo tipo de cultura temporária, em 2016	148
Tabela 11 – Efetivos de pecuária e aves, em 2016	148
Tabela 12 – Produção de origem animal, em 2016.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ACARPA	Associação de Crédito e Assistência Rural do Paraná
ACESSUAS	Unidade de Qualificação Profissional e Geração de Renda e Trabalho
ACIT	Associação Comercial e Industrial de Toledo
AEA	Associação dos Engenheiros Agrônomos de Toledo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFETOL	Associação dos Feirantes de Toledo
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APA	Associação Promocional e Assistencial de Toledo
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Toledo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Toledo
APEART	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APS	Associação Paranaense de Suinocultores
ARCAFAR SUL	Associação Regional das Casas Familiar do Sul do Brasil
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Técnica
BDE	Base de Dados do Estado
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Coordenação de Educação do Campo
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação – Paraná
CEMPO	Centro Missionário de Apoio ao Campesinato Antônio Tavares
CERTI	Centro de Revitalização da Terceira Idade
CFR	Casas Familiares Rurais
CICT	Centro Industrial Comunitário de Toledo
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPCs	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRABI	Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio

	Iguaçu
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRUTACS	Centro Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEDI	Departamento da Diversidade
DEPO	Diretoria de Engenharia, Projetos e Orçamentos
DERAL	Departamento de Economia Rural do Estado do Paraná
DILOG	Diretoria da Infraestrutura e Logística
DIPLAN	Diretoria de Planejamento
EdoC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAG	Fundação Assis Gurgacz
FETAEP	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Paraná
FETRAF SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FME	Fórum Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR	Fundo Educacional do Paraná
FUNET	Fundação Educacional de Toledo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTDA	Sociedade Limitada
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MASTRO	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEAF	Ministério Extraordinário para Assuntos Jurídicos
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MG	Minas Gerais
MIRAD	Ministério de reforma e do desenvolvimento Agrário
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MNCA	Movimento Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPC	Movimento Popular de Cultura
MR8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
MSP'sdoC	Movimento Social Popular do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NACA	Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinar
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCBR	Aliança Comunista Brasileiro Revolucionário
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDP	Plano Diretor Participativo
PEE	Plano Estadual de Educação
PETI	Programa Nacional de Erradicação ao Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PL	Projeto Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PQE	Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
PR	Paraná
PROCERA	Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária
PRONAF	Programa de Fortalecimento Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
REARA	Rede das Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária do Paraná
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAA	Secretaria da Agricultura, pecuária e Abastecimento
SAPPP	Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco
SAR	Serviço de Assistência Rural
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEAB	Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SECULERI	Sociedade Educacional, Cultural, Esportiva e Recreativa Ipiranga
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social e Proteção à Família
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOCEDEMA	Sociedade Esportiva de Dez de Maio
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SSR	Serviço Social Rural
SUDE	Secretaria de Estado da Educação
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBS	Unidade Básica de Saúde
UDR	União Democrática Ruralista
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
ULTAB	União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
USSF	Unidade Social São Francisco
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná
VBP	Valor Bruto de Produção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ	28
1.1 AS IMPLICAÇÕES DA EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO E A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA	28
1.1.1 Considerações acerca dos conceitos rural-urbano e campo-cidade.....	38
1.2 CONCEPÇÕES E CONTORNOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: UMA ARTICULAÇÃO HISTÓRICA NECESSÁRIA	50
1.3 LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	89
2 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR	103
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR	103
2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REDE DE ENSINO E DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR.....	126
2.3 O PERFIL DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR	139
2.3.1 Escola rural municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola/Distrito de Dez de Maio	153
2.3.2 Escola Rural Municipal Santo Antônio – Boa Vista	159
2.3.3 Escola Rural Municipal São Simas – Distrito de Bom Princípio do Oeste	163
2.3.4 Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Ouro Preto.....	167
3 A DIVERGÊNCIA DE NOMENCLATURA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES.....	210
ANEXOS.....	228

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa ora em tela não se constitui isoladamente, mas resultou de diversas inquietações que se iniciaram a partir do ano de 2011, por meio da participação da autora desta dissertação no projeto de pesquisa “Relações de Gênero e Agricultura Familiar: um estudo na Linha Cerro da Lola – Toledo/PR”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvido entre o período de 2013 a 2015¹. No decorrer da vida acadêmica, a autora participou de apresentações de trabalhos em eventos e realizou a investigação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2014². As aproximações com as temáticas como: Educação; Questão Agrária; Agricultoras/es Familiares; Estado; e Políticas Sociais, durante e após a graduação em Serviço Social³, fizeram com que a discussão sobre a “educação rural” e “educação do campo” permanecessem como uma problemática para o trabalho de mestrado.

Diante desse percurso, com acúmulo de muitas contribuições e muitas perguntas respondidas no percurso anterior, emergiu um novo problema relacionado à nomenclatura e à concepção de educação das escolas que estão localizadas na área rural do município de Toledo/PR. O município, atualmente, possui 12 (doze) escolas municipais localizadas em áreas rurais, distribuídas da seguinte forma: 10 (dez) escolas estão localizadas em dez distritos diferentes e 2 (duas) estão na região sede⁴ de Toledo.

Das doze escolas, apenas *quatro* se denominam como *Escolas Rurais*, estando estas localizadas na comunidade Linha Cerro da Lola, pertencente ao

¹ Este projeto de pesquisa foi desenvolvido sob a coordenação da Professora Dra. Rosana Mirales e composta por duas Assistente Social; uma docente e duas acadêmicas do curso de Serviço Social da UNIOESTE – Toledo/PR.

² Intitulada: *As mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola no município de Toledo-PR: o processo de educação permanente no campo*, orientada por Marize Rauber Engelbrecht, docente do curso de Serviço Social, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Toledo/PR, defendida e aprovada em 2014.

³ A presente autora graduada em Serviço Social em 2014 pela UNIOESTE – Toledo/PR, desenvolveu atividades como Assistente Social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos na Escola Municipal José Pedro Brum – Centro de Atenção integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) de 2015 a 2016 e ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível Mestrado/PPGE – UNIOESTE - Cascavel/PR em 2016.

⁴ A denominação *sede* será utilizada conforme disposto no Plano Diretor Participativo Toledo 2050, que apresenta que o município é “[...] dividida em dez, sendo a sede e nove distritos: Concórdia do Oeste, Dez de Maio, Dois Irmãos, Novo Sarandi, Novo Sobradinho, São Luiz do Oeste, São Miguel, Vila Nova e Vila Ipiranga [...]” (TOLEDO, 2015c, p. 33). Sendo que, em 2016, a comunidade de Bom Princípio se tornou Distrito de Bom Princípio do Oeste, por isso, atualmente, o município de Toledo possui dez distritos.

distrito de Dez de Maio, ao distrito de Bom Princípio do Oeste e às vilas de Boa Vista e Ouro Preto. A partir dessa constatação, duas perguntas se colocaram como imperativas para serem respondidas: *por que somente quatro das doze escolas localizadas em áreas rurais no município de Toledo/PR se intitulam de Escola Rural? Diante dessa denominação, a concepção de educação que orienta essas quatro Escolas Rurais se difere das demais escolas, tendo em vista a divergência de nomenclatura?*

Tem-se como objetivo geral: *Analisar a concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR*, diante da divergência entre as escolas que se localizam em áreas rurais e que se denominam como rurais e outras que não se intitulam como Rural. Para responder a este objetivo geral, definiu-se os seguintes objetivos específicos: historicizar as legislações da educação rural no Brasil e no Paraná; apresentar o conceito territorial de rural e urbano; tratar da emergência das escolas rurais no município de Toledo/PR; e revelar a concepção de educação das escolas localizadas na área rural, observando se há divergência na concepção de educação entre as que não se intitulam como rural e as que não o fazem, do município de Toledo-PR.

A importância de investigar aspectos da legislação se dá por quatro razões: a *primeira*, fundamentalmente, é pelas de diversas legislações que propõem a garantir a educação no meio rural, iniciando pelo movimento conflituoso, entre as classes fundamentais, pela redemocratização do país, que culminou com o marco histórico-democrático: a consolidação da Constituição Federal de 1988, que dispõe, de forma legal, a educação como direito de todos e legitima a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação em todos os níveis.

Nos anos de 1990, estando em disputa dois projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o chamado “projeto da sociedade Brasileira”, e o “Projeto Darci Ribeiro”, a nova LDB, de 1996, expressou, em grande parte, o projeto econômico e político hegemônico daquele momento. Essa lei dispôs em seu art. 28 sobre a educação rural e a importância de efetivar uma política educacional de acordo com as peculiaridades e diversidades da realidade de cada região, orientando a adequação das atividades escolares ao modo de organização de trabalho e vida da população rural.

Cabe apontar que nos últimos anos do século XX, especialmente na passagem do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – dois mandatos no

período de 1995-2002 – para o governo Luís Inácio Lula da Silva (Lula) – também dois mandatos, entre 2003-2010 –, procurou-se oportunizar, dentro do espaço do Conselho Nacional de Educação (CNE), um olhar mais atento à educação ofertada às populações rurais

Com inúmeros desafios pela frente, houve diversas mobilizações de entidades, movimentos populares e outros segmentos da sociedade que começaram a organizar espaços de discussões em prol da luta por uma educação do campo articulada com a luta pela Reforma Agrária. Como resultado dessas mobilizações, ocorreu o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, e, em 1998, a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo⁵, o que possibilitou o fortalecimento dessa proposta de educação *do e no campo*.

Nesse período de tensões e pressões, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi se tornando forte referência de um movimento de resistência, por lutar em prol de uma educação que seja elaborada, desenvolvida e efetivada para os povos do campo. Dessa forma, a defesa do conceito de educação do campo é tão importante, não somente por estar no campo, mas por incorporar, na educação escolar, elementos que fazem parte de sua identidade; sua história; e seu modo de organização social, cultural e coletiva, possibilitando construir um projeto de sociedade para além do que está vigente.

A partir dos anos 2000, diante desse movimento de resistência, pôde-se efetivar diversas normatizações específicas à educação do campo nas três esferas governamentais – federal, estadual e municipal –, constituídas por Leis, Resoluções, Decretos, Deliberações, Diretrizes, Pareceres, Planos, Instruções, Cadernos Temáticos, Coletâneas, entre outros instrumentos legais que buscam dar subsídios para estabelecer uma padronização do atendimento e funcionamento das escolas do campo.

Tais legislações serão necessárias para evidenciar a existência de uma nova proposta de educação para o campo que está sendo construída e, gradativamente, legitimada como política pública. Assim, a concepção de educação do/no Campo constitui proposta contrária a da concepção de Educação Rural, pois são

⁵ Fruto dessa Conferência foi a constituição da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo que foi um espaço importante de articulação dos diferentes movimentos sociais do campo e de organizações sensíveis aos problemas vivenciados pelos trabalhadores do campo. Essa articulação possibilitou pautar na agenda dos movimentos e do governo a educação como direitos”, tendo como integrantes, em um primeiro momento, a CNBB, o MST, a UnB, UNESCO e a UNICEF (ANHAIA, 2010, p. 68).

reivindicadas, formuladas e executadas pelos próprios povos do campo.

Retomando as razões da realização do presente estudo, a *segunda* envolve o interesse de retratar a realidade atual das escolas rurais do município de Toledo/PR, compreendendo os fatores que fazem com que apenas quatro das doze escolas municipais se denominem como Escolas Rurais. A *terceira* se volta a identificar se houve o debate entre as instituições competentes do Estado do Paraná, do Município de Toledo e de grupos organizados em torno da denominação das escolas que se encontram nas zonas rurais. E a *quarta* razão parte dos poucos estudos sobre a temática no município, por isto, propõe com a dissertação contribuir e ampliar a discussão em torno dessa temática, bem como elucidar essas diferenças de concepção, como instrumento de reflexão.

A presente pesquisa tem como objeto as Escolas Rurais do município de Toledo/PR, assim, como mencionado acima, o universo da pesquisa será a partir daquelas que se denominam como *Escolas Rurais*, totalizando **4 (quatro) escolas**, sendo elas: Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças, localizada em Ouro Preto; Escola Rural Municipal Santo Antônio, em Boa Vista; a Escola Rural Municipal São Dimas, em Bom Princípio; e Escola Rural Municipal São Pedro, localizada na comunidade de Cerro da Lola – distrito de Dez de Maio.

Para fundamentar o desenvolvimento e a análise deste estudo, será apropriado o método na perspectiva materialista histórico-dialética, buscando expressar a totalidade a partir dos elementos determinantes da realidade estudada, uma vez que a categoria de totalidade se relaciona com a categoria de particularidade, como parte de um mesmo movimento contraditório, possibilitando apreender a relação do todo. Portanto, o referido objeto se constitui como parte do todo histórico, que determina e é determinado pelas relações sociais de produção.

Como afirma Frigotto (1994, p. 77), a escolha do método representa uma postura de apreensão da realidade, ou seja, “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto [...]”. O autor acrescentando ainda que:

[...] a dialética materialista histórica enquanto postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas síntese no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 1994, p. 73).

Em outras palavras, o método possibilita fazer a relação entre teoria e prática, ou como nos mostra Lênin (1955 apud MINAYO, 1994, p. 22), “[...] o método não é a forma exterior, é a própria alma dos conteúdos porque ele faz a relação entre o pensamento e a existência e vice-versa [...]”.

A escolha do método materialista histórico-dialético parte da necessidade de analisar o objeto em suas múltiplas determinações, partindo da materialidade, considerando os determinantes da realidade dos sujeitos, bem como as relações sociais e a dinâmica da sociedade onde vivem. Portanto,

O marxismo interpreta a realidade como uma totalidade onde tanto os fatores visíveis como as representações sociais integram e configuram um modo de vida condicionado pelo modo de produção específico. Nessa abordagem sublinha-se a base material como determinante da produção da consciência, mas assume-se a importância das representações sociais como condicionantes tanto na reprodução da consciência como na construção da realidade mais ampla (MINAYO, 1994, p. 34).

A partir desse fundamento teórico-metodológico, alguns instrumentais serão necessários para revelar e desvelar o objeto investigado. Para a elaboração deste estudo, serão utilizadas fontes primárias, tratando-se dos documentos oficiais, como as legislações referentes à educação rural e do campo (Apêndices 1, 2 e 3), bem como de fontes secundárias, por meio de referências, como livros, artigos, dissertações, teses, dicionários, legislações comentadas, entre outras fontes de pesquisa que possam servir como embasamento teórico-metodológico e contribuir para a realização da análise. Constituindo-se em uma pesquisa documental.

A construção do referencial teórico permitirá “[...] fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos [...] pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Ressalta-se, porém, que essa etapa não se esgota em um primeiro momento, mas perpassa todas as etapas da pesquisa.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pois possibilita o trabalho com um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos[...]”. Isto implica, também, considerar que o objeto “[...] é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação [...]” (MINAYO, 1994, p.

21-22).

Além disto, essa abordagem se utiliza da lógica indutiva e dedutiva, uma vez que, de acordo com Severino (2007, p. 104-105), a indução permite “[...] um processo de generalização pelo qual o cientista passa do particular para o universal”, e a dedução se refere à “[...] passagem do universal para o particular e para o singular [...]”, que, por meio desse movimento de análise, contribui para a compreensão da totalidade do objeto nas suas múltiplas determinações.

Com relação ao tratamento e à interpretação das informações presentes nas legislações e no material bibliográfico, será desenvolvida a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (s.d. apud GIL, 2002, p. 89), envolve três fases:

A primeira é a pré-análise, onde procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados.

É no desenvolvimento dessas fases que se busca aprofundar e explicitar criticamente as categorias identificadas neste estudo e, principalmente, fazer com que as aproximações com objeto manifestem a forma mais real possível da realidade.

Portanto, para corresponder aos objetivos deste estudo, a dissertação está organizada em **três capítulos**, construídos da seguinte forma:

O **primeiro capítulo** *apresenta, historicamente, as legislações da educação rural no Brasil e no Paraná, identificando sua concepção*, evidenciando os elementos determinantes que possibilitaram a consolidação de tais legislações em cada momento histórico, e destacando em que momento se dá a distinção entre o conceito e a terminologia de “*educação rural*” e “*educação do campo*”, aliada à discussão sobre o espaço rural e urbano, sendo este o lócus da pesquisa. A partir disto, compreender o rural e o urbano para além de suas dimensões físicas, pois, conseqüentemente, essa discussão não pode ser desvinculada do significado que carregam essas terminologias e dos elementos que incidem na identificação das identidades das escolas.

O **segundo capítulo** *trata da emergência das escolas rurais no município de Toledo/PR*, apresentando, historicamente, o surgimento das quatro escolas rurais que integram o universo deste estudo e como elas foram se desenvolvendo no

município. Com isto, faz-se necessário retratar a realidade atual dessas escolas no contexto de suas comunidades e as normativas legais municipais que subsidiam suas concepções de educação.

O **terceiro e último capítulo** *analisa a concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR*, a partir das legislações apresentadas nos capítulos anteriores e dos conceitos de espaço rural e urbano que orientaram as quatro escolas rurais de Toledo. Ademais, as categorias primordiais para compreensão da totalidade desta realidade são identificadas e aprofundadas. Ao final do trabalho, as considerações retomarão, de forma sintética, as principais dimensões abordadas nos capítulos e os pontos centrais da discussão e da análise dessa temática serão destacados.

1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ

1.1 AS IMPLICAÇÕES DA EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO E A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA

Para apresentar o processo de consolidação da educação nas escolas rurais e suas respectivas legislações, faz-se necessário, primeiramente, adentrar no espaço em que os sujeitos estão inseridos, bem como considerar os aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais que incidem nas condições concretas de vida dessa população e, conseqüentemente, na efetivação da política educacional nas áreas rurais.

Considerando o movimento histórico brasileiro, desde sua invasão, verifica-se que a herança deixada em torno da apropriação da terra foi sempre conflituosa e articulada às bases econômicas que alicerçam as relações existentes, pois

Ao longo da história do Brasil, a economia brasileira iniciou-se essencialmente agrícola, com predomínio da monocultura, tendo como base a mão de obra escrava, voltada para atender aos interesses externos. Após a Independência do Brasil (1822), foi aprovada a Lei nº601, de 18 de setembro de 1850, conhecida pelo nome Lei da Terra. Segundo Sparovek (2003), ela favoreceu os grandes proprietários, uma vez que só permitia que as terras fossem adquiridas por meio de compra e com preços elevados. A referida lei prevaleceu até a Primeira República (1889-1930). Nesse período quem dominava eram as oligarquias cafeeiras; no campo da produção, os escravos foram substituídos pelos imigrantes europeus e japoneses. Na época, aumentou o número de proprietários rurais, sem modificar a estrutura fundiária (BORGES, 2012, p. 97).

A partir dessa conjuntura, pode-se dizer que desde o I Império, a exploração da terra estava intrinsecamente relacionada a uma estrutura econômica e social, direcionada aos interesses que deveria servir. Afinal, é a partir do domínio da terra que ocorre a nítida divisão dos exploradores e explorados (OLIVEIRA; ENGELBRECHT, 2006, p. 65).

Tendo em vista que a apropriação da terra se torna um instrumento de consolidação do poder da burguesia, a questão agrária expressa também um processo contínuo de conflitos e contradições que, de um lado, é formado por grandes

[...] fazendeiros que se fortunaram com a posse de grandes áreas territoriais, hoje sucedidos por grupos empresariais proprietários de

fazendas altamente mecanizadas. E de outro lado, há um empobrecimento intensivo de pequenos produtores agrícolas que resistem no meio rural e aqueles que recorrem aos movimentos do campo, via reforma agrária, enquanto mecanismo de luta por ter acesso à terra [...] (ENGELBRECHT, 2013, p. 223).

Desde então, a defesa do acesso à terra sempre foi marcada por repressão e violência, especialmente nas regiões norte e nordeste do país, visto que

A defesa da propriedade da terra e do poder público que dela emana, no Brasil, historicamente foi feita na base das armas dos pistoleiros, dos jagunços a serviço dos coronéis, que usavam e abusavam da violência. As milícias dos coronéis no nordeste do Brasil se tornaram uma prática juntamente com a política e até o exército, para combater quem lutava pela terra (OLIVEIRA; ENGELBRECHT, 2006, p. 67).

Os episódios de disputa pela terra entre diversos segmentos sociais e os grandes proprietários se tornaram constantes ao longo da história, sendo nesse movimento de conflitos e tensões que o Estado, as forças armadas e os poderes políticos são legitimados pelas condições, inclusive institucionais, para a manutenção dessa estrutura, que finda a dinâmica capitalista, favorecendo a concentração de riqueza e a centralização da propriedade privada.

Afirma-se, assim, que a questão agrária é o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, em que esses são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção (ENGELBRECHT, 2013, p. 225).

Diante das transformações societárias ocorridas em determinados momentos históricos, alteraram-se, também, as estruturas agrárias de cada país, que define o modo de organização do uso, da exploração e da posse da terra. Nesse sentido, conforme a análise apresentada por Malassis (1979, p. 82), o desenvolvimento ocidental sugere três modelos fundamentais de sociedade rural:

[...] a sociedade semifeudal fundada sobre a agricultura de subsistência; a sociedade artesanal fundada sobre uma agricultura em vias de comercialização; a sociedade rural das sociedades industriais, fundada sobre uma agricultura em vias de industrialização. Cada um destes tipos de agricultura se caracteriza por uma infra-estrutura tecnológica específica.

Cabe, aqui, fazer referência ao terceiro modelo apresentado acima,

remetendo-se à fase do capitalismo industrial em que, “[...] a partir da década de 1930 e durante todo o século XX, a agricultura brasileira se modernizou, intensificando-se os investimentos capitalistas [...]” (STEDILE, 2012, p. 642). Assim, o Brasil, sob influências do capitalismo, adotou o modelo de substituição de importações para atender ao mercado interno, sendo “[...] amplamente amparado pelas multinacionais que se instalavam no país para a produção de bens industriais [...]” (LIMA, 2011, p. 35). Posteriormente, com a estagnação do comércio mundial, inicia-se um processo de transição da produção agrícola. O que antes era produzido para subsistência, passou a ter que atender às exigências de consumo e exportação dos países europeus, devido à lógica agroexportadora, ampliando, assim, significativamente, a quantidade de sua produção.

Devido a essa aceleração e ampliação do modo de produzir, o mercado gerou a necessidade de instalações de máquinas e insumos agrícolas, as quais foram introduzidas na agricultura com o processo de modernização⁶ tecnológica, determinada pelas demandas do capital. Entende-se, pois, que a modernização tecnológica cumpre duas funções básicas na sociedade capitalista:

A primeira, da natureza essencialmente econômica, é a de, aumentando a produtividade do trabalho, propiciar a formação de um lucro extraordinário para capitais individuais. A outra, atuando como forma de dominação social, tem por finalidade a reprodução da divisão social do trabalho – portanto, a reprodução das classes sociais – para manutenção do modo capitalista de produção (SILVA, 2003, p. 16).

Esse processo contínuo de modernização é “[...] para garantir a ampliação desse mercado, que o Estado implementou um conjunto de políticas agrícolas destinadas a incentivar a aquisição dos produtos desses novos ramos da indústria, acelerando o processo de incorporação de modernas tecnologias pelos produtores rurais [...]” (SILVA, 1990, p. 27-28).

Dessa forma, os produtores são forçados desde então a seguir os padrões da industrialização que estava emergindo, trazendo como consequência um crescimento acelerado de urbanização, com o êxodo rural e a acentuação das

⁶ “Modernização conservadora, visto que o campo precisou participar, ativa e profundamente, da ampliação do lucro produtivo, alfabetizar e promover a formação profissional para melhor lidar com as técnicas agropecuárias, porém a divisão das riquezas continuou concentrada nas mãos das minorias burguesas e as relações de desigualdade foram profundas.” (PUZIOL, 2012, p. 85).

desigualdades sociais (MALASSIS, 1979, p. 84). Isto se deve pelo fato que grande parte dos pequenos agricultores não se encaixaram nos padrões exigidos da modernização e não tiveram acesso ao crédito rural, sendo, assim, excluídos desse processo, migrando para as cidades ou permanecendo no campo em condições sub-humanas (BERTOLINI; BRANDALISE; NAZZARI, 2010, p. 27).

Essas transformações profundas na agricultura brasileira, advindas da introdução de máquinas, adubos químicos, crédito rural, da criação de sistema de armazenamento, da comercialização e do transporte, conforme apontado, “[...] transformam a agricultura artesanal em agricultura estilo empresarial, sem considerar as diferenças existentes entre os agricultores, como o tamanho da propriedade, sistema de relações de trabalho, tipo de produção [...]” (BERTOLINI; BRANDALISE; NAZZARI, 2010, p. 27). Tais mudanças têm sido reflexo do capitalismo no campo, pois “[...] pode-se dizer que a questão agrária é considerada como uma expressão dos conflitos da relação contraditória entre o capital e trabalho; é uma refração da ‘questão social’ [...]” (ENGELBRECHT, 2013, p. 227) – questão social esta, cada vez mais intensificada de acordo com a materialidade dos estágios da sociedade capitalista.

É nesse movimento contraditório que começam a surgir, mesmo com dificuldades, as organizações sociais na conquista de direitos. “Foi na Constituição Federal de 1946 que se levantou a discussão sobre a reforma agrária, mas nenhum projeto foi aprovado. Posteriormente, na década de 1950, os debates intensificaram-se, envolvendo a participação popular [...]” (BORGES, 2012, p. 97).

Cabe lembrar que, em 1955, no estado de Pernambuco, foi criado o movimento Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP), mais conhecido nacionalmente como Ligas Camponesas. O propósito de sua criação possui diversas versões, sendo que, até 1961, foram instalados, no mesmo estado, 25 núcleos, além da expansão para estados como Paraíba, Rio e Paraná. Em 1962, criou-se o jornal *A Liga*, servindo como “[...] porta-voz do movimento, que pretendia ter uma difusão nacional, mas que na realidade permaneceu ligado a um número reduzido de leitores, que eram os próprios militantes do movimento [...]” (CAMARGO, 2017, s.p.). As Ligas incluíam

[...] foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, que produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os

excedentes produzidos em terra própria ou em terra alheia. [...] [Com] o processo de politização global ocorrido nesse período sobretudo a partir de 1960, facilmente converteu demandas individuais ou localizadas pela posse da terra [...] em reivindicações mais abrangentes, estimuladas pelas lideranças, de reforma agrária radical (CAMARGO, 2017, s.p.).

No entanto, em 1964, as reivindicações das Ligas foram incorporadas pelos sindicatos rurais (1965-1983), que têm atuado nas antigas localidades de influência das ligas (CAMARGO, 2017, s.p.).⁷

Diante desse cenário, por um lado, nos anos da década 1960⁸, a reforma agrária se tornou uma bandeira importante levantada por diferentes movimentos sociais do campo, em prol da luta por terras e por direitos sociais. Por outro lado, essas organizações foram reprimidas, desarticuladas e perseguidas, essencialmente, no período ditatorial onde os

[...] sindicatos foram integrados ao projeto dos militares, passaram a ser instrumentos assistencialistas, para atender ao modelo de desenvolvimento do País e aos interesses do capital estrangeiros, com entrada do capital multinacional, ou transnacional (BORGES, 2012, p. 93).

Durante o período da ditadura militar, foi aprovado o Estatuto da Terra - Lei nº 4.504/1964, estabelecendo que “[...] o Estado por meio da Reforma Agrária, faria vigorar, nas regiões tensas, ou que potencialmente continham movimentos sociais, a reforma agrária revitalizaria a propriedade ali onde as formas de ocupação do solo estivessem promovendo conflitos e confrontos [...]” (OLIVEIRA; ENGELBRECHT, 2006, p. 66). No entanto, vale destacar que,

[...] mesmo sabendo que a proposta do Estatuto não seria a melhor alternativa, o movimento social decidiu defender o Estatuto da Terra, em função do aspecto legal que oferecia, passando a desenvolver lutas em defesa dos direitos trabalhistas, pela permanência na terra e pela tomada dos sindicatos (BORGES, 2012, p. 93).

Nesse momento, também foi criado o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

⁷ Sugestão: *Cabra marcado para morrer*, documentário lançado em 14 de setembro de 2012.

⁸ No decorrer desses anos emergiram: a criação da Superintendência de Política Agrária (Supra) (1962), revogada em 1964; o Estatuto do Trabalhador Rural, pela lei nº 4.214/63 (1963), revogada em 1973; e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), (reconhecida em 1964).

(Ibra) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda)⁹, que, posteriormente, foram fundidos, originando, em 1970, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)¹⁰.

Paralelamente às atividades do Incra, foram criados o Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (Meaf)¹¹ e os Grupos Executivos de Terra do Araguaia/Tocantins, que tinham o objetivo de sufocar os conflitos existentes no campo (BORGES, 2012, p. 99). Em 1985, o Incra passou a ser subordinado ao Ministério de Reforma e do Desenvolvimento Agrário (Mirad)¹², sendo que

A partir de então, o Incra passou a contar com mais recursos financeiros, novas legislações e metodologias para a realização da reforma agrária, com a previsão de assentar 1,4 milhão de famílias em cinco anos. No entanto, não atingiu 10%, sendo extinto em 1987 e reorganizado em 1989 (BORGES, 2012, p. 99).

Nesse contexto, com o movimento do processo de redemocratização que acontecia no país, vivenciava-se tensões de diversos segmentos sociais que lutavam pela defesa de seus direitos civis e sociais e pelo fim do regime militar, culminando no movimento da Diretas Já.

Em 1981, foi criado o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste (MASTRO), em consequência dos desapropriamentos para a construção da Usina de Itaipu, tornando-se, em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em Cascavel/PR, que teve e tem um papel fundamental na articulação e mobilização com os demais movimentos do campo em defesa da Reforma Agrária e dos direitos sociais. O MST foi estruturado por uma

⁹ Inicialmente, as atividades desses institutos eram voltadas ao levantamento de dados, o zoneamento, o cadastro e a tabulação das propriedades, mas, com a fundação do Incra, passou a priorizar a colonização e a expansão da fronteira agrícola (BORGES, 2012, p. 97).

¹⁰ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiários nacional. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o Incra está implantado em todo o território nacional, por meio de 30 superintendências regionais (INCRA, 2017, s.p.).

¹¹ Criado em 1982, foi “[...] regulamentado pelo Decreto nº 87.457/82, tinha como principal objetivo a implementação do Plano Nacional de Política Fundiária, que visava unificar a implantação dos projetos fundiários, ativar a execução de projetos para assegurar o cumprimento das metas prioritárias do governo na regularização fundiária e do Estatuto da Terra.” (MDA, 2017, s.p.).

¹² O Mirad foi regulamentado pelo Decreto nº 91.214/85, com as seguintes áreas de competência: reforma agrária; discriminação e arrecadação de terras públicas; regularização fundiária; legitimação de posses; colonização em terras públicas; e disciplinamento da colonização privada, do lançamento e cobrança do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural e da Contribuição de Melhoria referente a imóveis rurais e aquisição de imóveis rurais estrangeiros. O Mirad foi extinto em 1989, por meio da medida provisória nº 29/89 e, no ano seguinte, suas competências foram incorporadas ao então Ministério da Agricultura (MDA, 2017, s.p.).

[...] base filosófica e ideológica explicitamente socialista. Esse movimento potencializou a luta com a Alca, contra os alimentos transgênicos, pela libertação da Palestina e mobilizou e mobiliza pelas liberdades democráticas, por justiça social, por educação pública gratuita e de qualidade e pela cidadania (BORGES, 2012, p. 95).

A resposta imediata a esse movimento de resistência veio por meio da União Democrática Ruralista (UDR)¹³, formado por grandes proprietários rurais contrários à proposta da Reforma Agrária. Cabe destacar que a viabilidade da Reforma Agrária está diretamente relacionada à correlação de forças entre aqueles que poderiam ser beneficiados com sua realização e aqueles que perderiam parte de seus privilégios. Em outras palavras,

A união dos interesses entre o capital financeiro e industrial e o capital agrário, somada ao forte controle oligárquico do aparelho do Estado, inviabilizou uma solução para a questão agrária. Isso mostra que a luta pela terra e pela Reforma Agrária não é apenas uma luta por um pedaço de terra, mas é a luta contra o capital, e contra o modelo neoliberal com que esse capital se configura, ou seja, a democratização da terra é condição de um novo modelo de desenvolvimento e de uma sociedade democrática e justa (OLIVEIRA; ENGELBRECHT, 2006, p. 61).

A pressão e participação popular foi fundamental para a consolidação da Constituição Federal em 1988, constituindo-se como um marco da democracia brasileira. Entre as reivindicações por direitos sociais estava a necessidade de legitimar a questão da Reforma Agrária, estava referenciada no Estatuto da Terra de 1964.

Incorporada, em partes, na Constituição, o *Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária* se refere aos procedimentos de desapropriação de terras que foram regulamentados a fim de cumprir uma função social e também estabelecer quais seriam os recursos destinados à atividade agrícola, conforme disposto no art. 186:

A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

¹³ “Associação civil criada em maio de 1985 por grandes proprietários de terras, com a finalidade de defender a propriedade privada e como expressão da radicalização patronal rural contra a política agrária promovida pelo governo federal no começo da administração do presidente José Sarney (1985-1990)”. (BRUNO, 2017, s.p.).

- I - aproveitamento racional e adequado;
- II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988, s.p.).

Deve-se ressaltar que:

A função social da terra, muito mais do que um conceito jurídico e econômico, deve ter repercussões sociais, visto que a terra é um fator de produção indispensável ao desenvolvimento da economia agrícola, ao desenvolvimento nacional e um instrumento potencial para a diminuição das desigualdades sociais (ENGELBRECHT, 2013, p. 229).

É em meio a esta conjuntura, que se faz necessária a luta pela Reforma Agrária, principalmente em uma estrutura injusta, desigual e exploratória que é própria da sociedade capitalista. Portanto, “[...] a luta pela terra é um processo social, político e econômico que abarca um conjunto de transformações no campo; redistribui a propriedade da terra e o poder; redireciona e democratiza a participação da população rural no conjunto da sociedade brasileira [...]” (ENGELBRECHT, 2013, p. 231). Além do mais,

A terra, ao trazer o valor simbólico quanto à possibilidade de um produtor autônomo, de sujeito liberto, permite novos contornos à identidade social dos sujeitos que lutam pela reforma agrária, os sem terra. Neste aspecto, a posse da terra se apresenta como categoria mediadora do processo de construção da identidade social desses sujeitos (ENGELBRECHT, 2013, p. 231).

No final dos anos de 1990, “[...] o desenvolvimento agrícola e agrário passou a experimentar uma nova, inédita e irreversível dinâmica produtiva e econômico-social no Brasil – um verdadeiro divisor de águas em nossa história rural [...]” (BUAINAIN, 2013, p. 4). Diante de uma nova reconfiguração mundial do capitalismo, que intensificou as políticas neoliberais com objetivo de atender as novas necessidades do mercado, no âmbito rural, emergiu como parte dessa nova faceta do capitalismo no campo, a lógica do agronegócio, que, por sua vez, é compreendido:

[...] com uma complexa articulação de capitais direta e indiretamente vinculados com os processos produtivos agropecuários, que se colida no contexto neoliberal sob a hegemonia de grupos multinacionais e que, em aliança com o latifúndio e o Estado, tem transformado o interior do Brasil em um *locus* privilegiado de acumulação capitalista, produzindo simultaneamente, riqueza para poucos e pobreza para muitos e, por conseguinte, intensificando as múltiplas desigualdades socioespaciais (CAMPOS, 2011, p. 108-109, grifo do autor).

Para concretizar os ideais neoliberais, os programas de crédito, a partir dos anos 1990, tornaram-se cada vez mais frequentes e acessíveis aos produtores rurais. Cita-se, como exemplo, o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (Procer), que foi substituído, mais tarde, pelo Programa de Fortalecimento Familiar (Pronaf), criado em 1995, tendo por objetivo financiar e custear o desenvolvimento de atividades agropecuárias em todas as regiões do país, abrindo linha de crédito aos pequenos agricultores para adquirirem máquinas, equipamentos ou investirem na propriedade, objetivando contribuir na aceleração e tecnificação da produção agrícola.

A implementação dos programas de crédito, além de fornecer subsídios técnicos e financeiros à produção rural, também fortaleceu as relações com o mercado internacional, pois, em suma,

[...] as políticas aplicadas ao campo foram paliativas e compensatórias, em decorrência das pressões sociais e das políticas internacionais, uma vez que os organismos internacionais, para atender aos empréstimos dos países emergentes, estabelecem a execução de programas e projetos para atender aos interesses do mercado internacional (BORGES, 2012, p. 100).

Em 1996, foi criado o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), por meio do decreto nº 1.889/96, que se referia ao apoio técnico e administrativo a ser prestado aos Ministros do Estado Extraordinários de Política Fundiária e à Coordenação de Assuntos Políticos, e à vinculação do Incra. Em 1999, o MEPF foi transformado em Ministério da Política Fundiária e Agricultura Familiar. No ano seguinte, instituiu-se o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)¹⁴, pelo decreto

¹⁴ Cabe destacar que o MDA e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) possuem posições politicamente distintas, enquanto o primeiro atende os interesses dos agricultores familiares, acampados, assentados, quilombolas entre outros grupos, o segundo visa satisfazer os interesses do agronegócio englobando “[...]atividades de fornecimento de bens e serviços à agricultura, produção agropecuária, processamento, transformação e distribuição de produtos de

nº 3.338/2000, sendo revogado em 2003 pelo decreto nº 4.723/03, que manteve o nome do ministério, porém com competências redefinidas.

Em 2016, por meio da medida provisória nº 726, de 12/05/2016, extinguiu-se o MDA, transferindo suas competências para o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Dias depois, por meio do decreto nº 8.780, de 27/05/2016, as competências que estavam no MDS passam à Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. Atualmente, o decreto nº 8.865, de 26/09/2016, transferiu a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário para Casa Civil da Presidência da República e dispôs sobre a vinculação do Incra, com as competências de:

I - de reforma agrária; II - de promoção do desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares; e III - de delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos e determinação de suas demarcações, a serem homologadas por decreto (BRASIL, 2016, s.p.).

Ressalta-se que as transferências e extinções de ministérios e secretarias demonstram a importância e/ou tratamento que se dá à questão agrária em diferentes momentos políticos do país, resultando na aplicação de recursos financeiros, nas decisões políticas e econômicas que se tomam e na materialização das políticas sociais para o conjunto da população. No caso da questão agrária, cabe lembrar que ela sempre expressará os interesses das classes antagônicas de maneira conflituosa e contraditória, inserido nesse modelo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas.

Diante dessa contextualização histórica sobre a questão agrária no Brasil, é necessário apresentar as características que compõem o espaço rural, destacando que esse espaço se constitui além de um território não urbano ou demarcação geopolítica, sendo constituído pelas relações de produção e de sociabilidade (MUNARIM; TAMANINI; HARDT, 2009, p. 56).

1.1.1 Considerações acerca dos conceitos de rural-urbano e campo-cidade

A abordagem dos conceitos rural-urbano e campo-cidade é necessária neste momento por se tratar do meio em que se estabelece as relações sociais e onde se manifestam elementos fundantes para a interpretação da política educacional na área rural, uma vez que está paralelamente relacionado a esses conceitos. Não se propõe aqui aprofundá-los, devido tamanha complexidade e variedade de apropriações presentes em diversas áreas do conhecimento, mas apontar definições e características que compõem cada um desses conceitos.

Segundo Endlich (2013, p. 11), a divisão socioespacial entre rural e urbano está presente desde a Antiguidade, diferenciando-se, essencialmente, pela capacidade de produção, pela divisão do trabalho e pelos diferentes papéis exercidos pelos homens em busca da sua sobrevivência. No entanto, os limites físicos ficam mais evidentes no período medieval, com as construções das cidades muradas. Pode-se considerar então que:

[...] a separação entre a cidade e o campo toma lugar entre as primeiras e fundamentais divisões do trabalho (a biológica e a técnica). Ela corresponde à separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual, pois à cidade cabe funções de organização, direção, atividades políticas, militares e elaboração do conhecimento. [...] Portanto, só é possível o reconhecimento da diferença e o exercício de reflexão sobre o rural e o urbano, sobre a cidade e campo, em decorrência da mencionada divisão do trabalho (LEFEBVRE, 1969 apud ENDLICH, 2013, p. 11).

Em decorrência da divisão do trabalho, da distinção de classes e do processo de urbanização, acentua-se a contraposição entre o campo e a cidade, sobretudo na materialização do modo de produção capitalista, tendo em vista que na medida que essas relações da sociedade vão se tornando mais complexas, maior é a dificuldade de identificação ou manutenção do caráter cultural e social original do espaço rural.

Assim, ao longo do tempo, foram incorporadas diversas atividades emergentes, com a intenção de suprir as necessidades e exigências do próprio modelo societário instituído em diferentes momentos históricos. Portanto, o debate sobre o que caracteriza o rural e o urbano percorre a história e inclui elementos que oscilam no decorrer dela, ou seja, as considerações teóricas se alteram conforme as

dimensões espaço-temporais – eis o motivo de se considerar o período histórico (ENDLICH, 2013, p. 13).

Cabe aqui apresentar alguns critérios utilizados em diferentes áreas para definir o espaço rural e urbano. Um dos critérios e tipologias bastante utilizados é a característica demográfica. Nesse caso, a compreensão do rural é tido como dispersão, em contraponto com o espaço urbano, expressado como aglomeração de pessoas. Porém, o uso isolado desse critério desconsidera os aspectos sobre “[...] a riqueza ou pobreza de seus cidadãos, sua educação, cultura ou realizações [...]” (ENDLICH, 2013, p. 15), que são fundamentais para percepção da organização do modo de vida e trabalho das populações que vivem em ambos os espaços.

Outro critério quantitativo utilizado é a partir do número de habitantes por quilômetro quadrado, sendo que esse critério apresenta três vantagens:

[...] a fácil operacionalização e compreensão; o fato de que independentemente da variação das características, as áreas rurais serão sempre menos densamente povoadas que as urbanas; a neutralidade, já que esse critério não remete a uma visão pré-determinada do que são os problemas e possibilidades do meio rural: não induz a ideia de rural associada à pobreza ou despovoamento (ABRAMOVAY, 2000 apud ENDLICH, 2013, p. 15).

Entretanto, esse critério também apresenta problemas com relação à definição de cidade, pois “[...] esses critérios devem ser tratados como relativos ao contexto cultural e são sociologicamente relevantes até o ponto que operam como fatores condicionantes da vida social. As entrelinhas indicam que não são suficientes para qualificar o urbano [...]” (ENDLICH, 2013, p. 15).

A natureza das atividades econômicas também é considerada para definição desses dois espaços. Essa perspectiva considera que “[...] o rural vincula-se às atividades primárias, principalmente agropecuárias. O urbano, em contraposição, reúne percentual significativo da população envolvida em atividades secundárias ou terciárias [...]” (ENDLICH, 2013, p. 16). Mais uma vez, o critério parece não ser suficiente, pois “[...] associar o rural e o urbano, ou o campo e a cidade a uma determinada atividade econômica torna-se cada vez mais controverso [...]” (LE GOFF, 1988 apud ENDLICH, 2013, p17). Afinal, no campo, estão sendo introduzidas diversas atividades, além daquelas primárias, e há um movimento que cada vez menor dos habitantes que residem em área rural trabalharem diretamente na

agricultura. De acordo com a proposta do conceito novo rural¹⁵,

[...] deve ser compreendido como uma questão territorial, porque, o uso do solo e as atividades da população residente no campo não se limitam mais somente à agricultura, mas se vinculam a várias atividades terciárias. Assim, o desenvolvimento rural é considerado como um conceito espacial e multissetorial (ENDLICH, 2013, p. 17).

Esse “novo rural” é resultado da sociedade capitalista que objetiva aliar a questão agrária aos princípios do mercado, em que

[...] se realiza a renda capitalizada da terra, que gera a desigualdade e a diferenciação social, de modo que nesse território é impossível minimizar o efeito devastador do problema agrário. Justamente, por optar pelo mercado para conduzir essa questão, o governo precisou inventar uma outra leitura da questão agrária e idealizou o ‘novo mundo rural’ (FERNANDES, 2013, p. 150).

A partir dos critérios apresentados até então, a autora Endlich (2013) destaca que esses referenciais estão mesclados e se confundem entre si, o que dificulta a caracterização do que seja urbano e rural, pois estão descontextualizados da historicidade e da dinâmica da sociedade. Deve-se ponderar que, embora o espaço urbano “[...] não tenha sido criado pelo capitalismo, [ele] consiste no espaço que historicamente proporcionou o desenvolvimento desse modo de produção” (p. 18-19).

A indagação constante dos estudiosos aponta em direção à expansão urbana, advinda da tamanha proporção que o processo de urbanização adquire no estágio capitalista, e está relacionada em razão do duplo

[...] processo de industrialização/urbanização [que] promoveu uma explosão/implosão da cidade. Esse processo de explosão/implosão da cidade verificou-se no crescimento populacional, bem como no crescimento territorial das cidades, que perdeu, entretanto, seus atributos mais antigos (ENDLICH, 2013, p. 21).

¹⁵ Destacando que o “novo rural”, segundo Saquet (2013, p. 173) é compreendido como um “[...] arranjo territorial específico, decorrente das dimensões da E-P-C-N (economia, política, cultura e da natureza), das relações de totalidade, enfim, do processo histórico e geográfico de sua constituição, com mudanças e permanências, temporalidades e territorialidades específicas e inerentes ao movimento geral da sociedade.”, sendo que o conceito de “novo rural” também foi apropriado no governo FHC como “[...] noção de desenvolvimento sustentável, mercantilizando a questão agrária, colocando-a no território do capital, onde os camponeses são plenamente subalternos [...]” (FERNANDES, 2013, p. 148).

Esse processo de urbanização também “[...]tende a apagar a distinção cidade-campo, mas em decorrência da maneira contraditória como ocorre [...] a relação urbanidade-ruralidade ao invés de desaparecer, intensifica-se [...]” (ENDLICH, 2013, p. 22).

Dessa forma, a autora assinala que a comunidade rural se constitui por meio de muito trabalho árduo, realizado em busca da própria sobrevivência, mesmo em condições técnicas precárias e caracterizadas a partir da organização coletiva de sociabilidade, ao contrário da formação do espaço urbano, em que se disseminou um maior acesso a bens e serviços vindos para solucionar a precariedade existente, ou seja, como afirma Endlich (2013) “[...] mais do que a precariedade, o urbano deve compreender também a superação do limite do *economicismo*, do valor de troca e da ideologia do consumo, que gerou a crise da cidade [...]” (ENDLICH, 2013, p. 25, grifo da autora).

Para além dessas definições, procura-se, aqui, evidenciar a definição de espaço rural-urbano e campo-cidade, em uma perspectiva política e histórica, incorporando as diferentes formas de organização de vida, perante as relações que permeiam e as múltiplas determinações que constituem esses espaços.

Para Saquet (2013, p. 159), dependendo da abordagem que se utiliza, pode-se compreender que “[...] a cidade e o campo são feitos de edificações/obras, enquanto que o urbano e o rural são efetivados por relações sociais [...]”. No entanto, o autor ressalta que ambos para existirem precisam da relação recíproca, ou seja, as obras não existem sem as relações sociais e vice-versa. Ainda na visão do autor, entende-se que a cidade se constitui como um

[...] lugar de produção e consumo em maior intensidade, velocidade, complexidade. Essas são algumas de suas características gerais. No nosso entendimento, a materialidade está nas obras, nas formas construídas, dispostas, arranjadas, claro, mas expressa-se também nas relações econômicas, políticas e culturais, na territorialidade e no território [...] Já o rural [...] é marcado por características pelas propriedades de fundiárias intimamente ligada a forças e relações produtivas específicas (como instrumentos rudimentares e trabalho familiar), indústrias ainda na fase artesanal, divisão do trabalho incipiente, dispersão populacional, relação muito próxima de indivíduos com a natureza exterior (com significados muitas vezes simbólicos, bucólicos, românticos...), relações de vizinhança e ajuda mútua (cooperação), identitárias (nas linhas e vilas/sedes distritais). (SAQUET, 2013, p. 158-159).

Sob a orientação da sociologia, vale apontar algumas noções e acepções. Primeiramente, de acordo com a apresentação de Lusa (2011, p. 41), as discussões sociológicas sobre o rural, fundamentadas nas contribuições de José de Souza Martins que afirma que “[...] as ambiguidades de origem da sociologia se expressam simultaneamente no conservadorismo e no cientificismo, ‘comportando-se’ na particularização da realidade e na particularização do conhecimento – como rural de um lado e sociologia rural do outro [...]”. Dessa forma, a relação da compreensão do conceito de rural e urbano está relacionada à produção de conhecimento da sociologia. A afirmação de Martins se baseia na reflexão de três autores: Mannheim, Nisbet e Lefebvre.

Sintetizando as três teorias, conforme apresentadas por Lusa (2011, p. 41), para Mannheim: “[...] a ambiguidade sociológica consiste na relação entre as condições sociais e históricas e a definição da produção do conhecimento num dado momento [...]”; para Nisbet “[...] a ambiguidade sociológica repousaria na inter-relação entre o pensamento tradicional de dada época, fundado politicamente segundo o modo de vida e os interesses dominantes na sociedade [...]”; e para Lefebvre (2001, p. 68), “[...] a relação cidade-campo mudou profundamente no decorrer do tempo histórico, segundo as épocas e os modos de produção: ora foi profundamente conflitante, ora mais pacífica e perto de uma associação [...]”. Em sua maioria, segundo este autor:

A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais: artesanato, pequenos centros que definham em proveito dos centros urbanos (comerciais e industriais, redes de distribuição, centros de decisão, etc.). As aldeias se ruralizam perdendo a especificidade camponesa. Alinham-se com a cidade, porém, resistindo às vezes e dobrando-se ferozmente sobre si mesmas (LEFEBVRE, 2001, p. 68-69).

Nesses determinados momentos histórico que é preciso a resistência das populações do campo diante das imposições da sociedade urbana, que, por vezes, a incluem e/ou excluem do desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, é fundamental a reafirmação e a preservação do seu modo de vida, trabalho e cultura, em meio as poucas e severas alternativas que o capital coloca a essas pessoas.

Contrapondo as definições anteriores, autores como Sorokin, Zimmermann e Galpin (1986) analisam, de forma genérica, o mundo rural e o mundo urbano.

Ressalva-se que a definição sociológica

[...] não deve ser descrita em termos de uma característica, seja este tamanho da comunidade, densidade populacional, nomenclatura administrativa, composição ocupacional da população ou outros elementos semelhantes [mas] requer uma combinação de vários traços típicos (SOROKIN; ZIMMERMAN; GALPIN, 1986, p. 199).

Esses autores pontuam nove características e definições que compõem o mundo rural e mundo urbano, a partir dos seus limites temporais e de produção do conhecimento até então, expostas por meio do quadro abaixo:

Quadro 1 – Características diferenciais e definições que compõe o mundo rural e mundo urbano

Características diferenciais:	Definições:
1) Diferenças Ocupacionais	Pois a sociedade rural é composta “[...] de uma totalidade de indivíduos envolvidos em uma atividade agrícola, como a coleta e o cultivo de plantas e animais [...]” (p. 200).
2) Diferenças Ambientais	“O caráter da ocupação agrícola faz com que os agricultores trabalhem ao ar livre mais do que o fazem os trabalhadores na maioria das ocupações urbanas. Eles estão mais expostos às flutuações das várias condições climáticas. Mais do que isto, eles estão em uma proximidade muito maior e em uma relação mais direta com a natureza (solo, flora, fauna, água, sol, lua, céu, vento, chuva) [...] Estas diferenças ambientais são válidas para o universo urbano e rural contemporâneos.” (p. 200-201)
3) Diferenças no tamanho das comunidades	“O caráter da atividade agrícola dificultou a concentração dos agricultores em grandes comunidades com muitos milhares de habitantes. Mesmo atualmente, para que uma família camponesa, agricultora ou lavradora de tamanho médio possa assegurar, através da agricultura, os meios necessários à sua subsistência, são precisos vários acres de terra cultivada. Ao mesmo tempo, o caráter da atividade agrícola tem exigido que o lavrador more permanentemente mais ou menos próximo perto da terra cultivada.” (p. 202)
4) Diferenças na densidade populacional	“[...] como de regra geral, as comunidades de agricultores têm uma densidade populacional mais baixa do que as comunidades urbanas.” (p. 203)
5) Diferenças na homogeneidade e e na heterogeneidade e das populações	“[...] a população das comunidades rurais tende a ser mais homogeneia em suas características psicossociais do que a população das comunidades urbanas. Por homogeneidade é entendido, em primeiro lugar, similaridade de características psicossociais adquiridas, tais como linguagem, crenças, opiniões, tradições, padrões de comportamento etc.” Isso se deve pela dificuldade de penetração de outras populações no meio rural e a padronização das atividades de trabalho o que não acontece na área urbana. (p. 204)
6) Diferenças na diferenciação, estratificação e complexidade social	“No que concerne a divisão do trabalho como um critério de diferenciação, esta tem sido maior na cidade do que nos aglomerados agrícolas, primeiramente porque ‘quanto mais primitiva é uma sociedade, mais hegemônica é a vida econômica dentro do grupo’ [...] O caráter da comunidade rural agrícola é tal que ela ‘não mantém’ e ‘envia para a cidade’ os indivíduos que se tornam excessivamente ricos ou excessivamente pobres, ou que aspirem a prazeres, fama, status e atividades que a comunidade rural não pode proporcionar.” (p. 206-207)
7) Diferenças na mobilidade social	Considera-se que a população urbana possui maior mobilidade social comparada a rural, tanto em mobilidade territorial quanto posição econômica (p. 207)

8) Diferenças na direção da migração	“Somente quando, por diversas causas, um país atravessou um desastroso e catastrófico período de decadência e desorganização econômica, política, moral, mental e social, houve uma interrupção deste êxodo do campo para a cidade e da agricultura para as ocupações urbanas, ou uma maior intensidade da corrente migratória das regiões urbanas para as rurais e das ocupações urbanas para as agrícolas. [...] Este fenômeno indica que a migração populacional é <i>unidirecional</i> . Significa que normalmente as comunidades rurais e a agricultura são mais condescendentes com a saída de seus membros da comunidade e da ocupação do que com a entrada de pessoas vindas das cidades ou de outras ocupações. (p. 217-218)
9) Diferenças no sistema de integração social	Considera-se que “Uma vez que as comunidades rurais são menos volumosas e menos densamente povoadas e que a sua população é menos móvel, é de se esperar que o número de pessoas distintas que um agricultor encontra e com quem ele estabelece um contato intencional ou não intencional, logo ou breve, intensivo ou extensivo, e o número de contatos por indivíduo, deva ser muito inferior aquele de uma urbanita.” (p. 218)

Fonte: Elaborado pela autora (2017), com base em Sorokin, Zimmerman e Galpin (1986).

Diante do quadro 1, é possível verificar que, embora a realidade tenha sido transformada substancialmente, muitas dessas características são resquícios visíveis até os dias de hoje e que, no seu conjunto, as diferenciam da vida urbana. No entanto, cabe ressaltar que não são exclusivas das áreas rurais.

Outra definição importante do meio urbano e meio rural é empregada para fins estatísticos, como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza os censos demográficos no país. O IBGE adota a divisão territorial e os recortes a partir de definição político-administrativa legal, considerando também “[...] a definição de área urbana, que é estabelecida pelas municipalidades, [podendo] incorporar áreas com características rurais ou não urbanizadas, assim como certas áreas rurais podem conter espaços com características urbanas [...]” (IBGE, 2016, p. 352-353). Ou seja, “[...] classificam o meio como urbano e rural de acordo com sua localização espacial estabelecida pela legislação do município no momento da coleta das informações [...]” (NETO; SANTOS, 2016, p. 250-251).

Conforme os dados divulgados no Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE em relação a população, segundo grandes regiões, as unidades da federação e a situação do domicílio no período entre 1960 a 2010 (Anexo 1), é possível verificar que, ao longo dos anos, a população que em 1960 era maioria residente em áreas rurais, passou, nos anos de 1970, a modificar essa configuração. Expressivamente, em 1980, a população urbana duplicou em relação à população rural. Em 1991, essa quantidade triplicou, em 2000, quadruplicou e, no último censo, divulgado em 2010, a quantidade da população urbana foi cinco vezes maior que a

população rural, com 160.925.792 residentes na área urbana e somente 29.830.007 em áreas rurais. Observa-se, portanto, um aumento gradativo, significativo e acelerado de concentração populacional nas áreas urbanas nos últimos anos e, conseqüentemente, cada vez menos nas áreas rurais.

Com relação ao número de habitantes por regiões brasileiras, verifica-se que, em 1960, a região nordeste possuía o maior número populacional de residentes em áreas rurais e o menor na região centro-oeste. No censo de 2010, verificou-se que as mesmas regiões continuam tendo, respectivamente, o maior e menor número de população residente nas áreas rurais.

Em relação a concentração de terra, pode-se verificar que a partir do Censo Agropecuário de 2006, realizado pelo IBGE, que por mais que os estabelecimentos de agricultura familiar possuam um número significativamente maior comparado aos da não familiar¹⁶, na relação da extensão de área por hectares a situação se inverte consideravelmente, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Utilização das terras nos estabelecimentos, por tipo de utilização, segundo a agricultura familiar, em 2006

Agricultura	Total de estabelecimentos	Área total (ha)
Agricultura familiar	4 367 902	80 250 453
Não familiar	807 587	249 690 940
Total	5 175 489	329 941 393

Fonte: IBGE, 2006¹⁷

Segundo os dados da Tabela 1, os estabelecimentos da agricultura familiar representam 84,36% do total, e estão presentes em 24% da área ocupada pelos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Esses resultados mostram uma estrutura agrária extremamente concentrada no país, sendo que os estabelecimentos não familiares, apesar de representarem 15,6% do total dos estabelecimentos, utilizam 75,9% da área ocupada (IBGE, 2006, s.p.).

¹⁶ A definição dada ao *não familiar* pela pesquisa é de que “Entre os estabelecimentos que não se enquadram na Lei 11.326 estão também pequenos e médios agricultores, que não se enquadraram na agricultura familiar quer pelo limite de área quer pelo limite de renda, e também as terras públicas. A melhor identificação destes grupos será um dos temas da agenda futura de trabalho [...]” (IBGE, 2006, s.p.).

¹⁷ O próximo Censo Agropecuário será realizado a partir de 2017, pelo IBGE.

Ao abordar a discussão de espaço rural e urbano, faz-se necessário também explicitar as diversas contribuições da geografia agrária, a fim de se compreender a relação existente entre o espaço territorial e as relações sociais que nela se constituem. Partindo da compreensão fundamental de território, Fernandes (2012) trata a noção do território como um espaço de intervenção da gestão do Estado nas três esferas governamentais, que pode se configurar em diferentes tipos, constituindo-se em um espaço de relações sociais e confrontos permanentes.

Dentro desses diferentes tipos de território, o presente autor traz, especificamente, a compreensão do território camponês, entendendo-o como uma

[...] unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse *espaço* que chamamos de *território* por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência [...] [acrescentando que] a *unidade espacial* se transforma em território camponês quando compreendemos que a *relação social* que constrói esse *espaço* é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para qual a *reprodução da família* e da *comunidade* é fundamental [...] (FERNANDES, 2012, p. 744, grifos do autor).

São essas relações sociais coletivas constituídas e produzidas cotidianamente no território que asseguram a existência do território camponês, manifestando um processo de enfrentamento e resistência perante a lógica capitalista de distribuição e apropriação desigual da terra.

A partir dessa compreensão de território, não se pode perder de vista que a relação da terra no Brasil

[...] envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava (ALENTEJANO, 2012, p. 742-743).

Desse modo, é importante apontar que esse processo de luta e resistência

realizada constantemente pelos camponeses faz com que suas condições de (sub)existência em diferentes conjunturas sejam criadas e recriadas. Esse movimento de criação e recriação resulta no processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (T-D-R) do campesinato diante do capital, que além do domínio e controle sobre a terra também “[...] impõe um modelo produtivo monocultor, impedindo que a família camponesa pratique a policultura [...]” (FERNANDES, 2012, p. 746). Isto porque, indissociável ao processo de T-D-R do campesinato, há também um conjunto de conflitos desencadeados pela luta da terra. Nessa lógica, Girardi e Fernandes (2009, p. 340-341) compreendem

[...] a conflitualidade como relação inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo no campo. Essa relação ocorre pelo enfrentamento entre os principais territórios da questão agrária brasileira: o território do campesinato e os territórios do latifúndio e do agronegócio [...].

Fazendo um adendo sobre o conceito de conflitualidade, os autores afirmam que:

[...] [ele] tem como referência as seguintes questões: 1) a complexidade das relações sociais construídas de formas diversas e contraditórias, produzindo espaços e territórios heterogêneos; 2) a historicidade e a espacialidade dos processos e conflitos sociais, dinamizadoras e não determinadas; 3) a construção política de uma perspectiva relacional das classes sociais em trajetórias divergentes e diferentes estratégias de reprodução social; 4) o reconhecimento da polarização regra-conflito como contradição em oposição à ordem e ao ‘consenso’; 5) os efeitos da globalização da sociedade, da economia e dos espaços e territórios, marcados pela exclusão das políticas neoliberais, produtoras de desigualdades que ameaçam a consolidação da democracia (GIRARDI; FERNANDES, 2009, p. 341).

Sendo assim, em meio aos conflitos, o latifúndio, o agronegócio e o campesinato produzem e se reproduzem no processo de territorialização, cada qual com suas diferentes maneiras de agir sobre a terra e de estabelecer suas relações sociais, diferenciando-se da seguinte forma:

O território do latifúndio se territorializa predominantemente nas regiões de fronteira agropecuária ou de decadência de cadeias produtivas da agricultura capitalista. O território do agronegócio se materializa por meio da concentração de terras com base na produção em grande escala. Esses dois processos de

territorialização executam a expropriação e a violência contra os camponeses. Os camponeses materializam o seu território com a produção familiar e resistência à expropriação. Sua principal territorialização acontece com a luta pela terra por meio de ocupações e conquista de assentamentos (GIRARDI; FERNANDES, 2009, p. 343).

Este enfrentamento foi intensificado a partir da organização do agronegócio, que reuniu “[...] um complexo de sistemas – agropecuário, industrial, mercantil, tecnológico, financeiro e ideológico – que está se territorializando sobre os latifúndios [e] desterritorializando o campesinato [...]” (FERNANDES, 2012, p. 746), tendo em vista, que o agronegócio¹⁸ e a agricultura camponesa evidentemente usufruem da terra de formas bem diferentes, pois “[...] enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, de negócio [...]” (FERNANDES, 2012, p. 747).

Nessa mesma direção, conforme as contribuições de Oliveira (2012, p. 1-10), outro fator essencial para a penetração do capitalismo na agricultura brasileira foi o surgimento da mundialização¹⁹, por meio “[...] dos processos de territorialização dos monopólios e monopolização dos territórios [...]”. O primeiro processo “[...] atua simultaneamente, no controle da propriedade privada da terra, do processo produtivo no campo e do processamento industrial da produção agropecuária [...]”; e o segundo “[...] é desenvolvido pelas empresas de comercialização e/ou processamento industrial da produção agropecuária, que sem produzir no campo, controlam através de mecanismos de subordinação, camponeses e capitalistas

¹⁸ O agronegócio é um novo nome dado ao modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, utilizada a partir dos 1990, constituindo também como uma construção ideológica que tenta “[...] ocultar o caráter concentrador, predador, exploratório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias [...]” (FERNANDES, 2013, p.140). Além disso, cabe ressaltar que o “[...] agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado para impedir a espacialização desta prática de luta popular. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária. [...] O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista [...]” (FERNANDES, 2013, p. 144).

¹⁹ Concomitante ao processo de mundialização, surge também, no final do século XX, um outro elemento da questão agrária que é a estrangeirização da terra que “[...] são processos recentes de intensificação da territorialização da agricultura capitalista associados a outros elementos da atual conjuntura da questão agrária que são mudanças na matriz energética do combustível fóssil para a agroenergia que ampliou a crise alimentar [...]” (FERNANDES, 2013, p. 313). Em outras palavras, significa que empresas e governos de países desenvolvidos, em busca de expandir a agricultura, arrendam ou compram grandes áreas de terras nos países subdesenvolvidos, apropriando-se de territórios e fazendo com que, cada vez mais, intensifique-se tanto a exploração da terra e da mão de obra quanto da luta do campesinato e dos demais movimentos contra essa estrangeirização da terra.

produtores do campo [...]”. Para que ambos os processos fossem concretizados, foram necessários outros três processos relacionados: “[...] necessidade de movimentos internacionais de capitais, produção capitalista internacional e existência de ações de governos em nível internacional [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

No decorrer do desenvolvimento desses três processos, ocorreu a integração entre grandes empresas de diferentes partes do mundo, resultando na “[...] abertura de filiais, aquisições, fusões, associações, criando assim as empresas mundiais [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 4), bem como viabilizando diversos acordos internacionais, com o objetivo de fortalecer o mercado financeiro dos países desenvolvidos, regulado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), por meio dos empréstimos de ajustes estruturais, e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), exigindo dos países periféricos Planos de Estabilização.²⁰

Estes três processos combinados contraditoriamente “[...] estão na base da formação do mercado mundial, mercado este que derivou da posição internacional alcançada pelas empresas multinacionais norte-americanas gestadas na perspectiva monopolista do capitalismo desde o final do século XIX [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). No entanto, de acordo com Oliveira,

Essa mundialização é muito mais do que pura e simples internacionalização ou mundialização da economia [...] são expressões do processo de transformação do capitalismo industrial e financeiro, centrado principalmente nas economias nacionais, para um capitalismo centrado na economia mundial (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

O que expressa a necessidade de uma relação recíproca dos Estados nacionais e empresas multinacionais para garantir suas legitimidades no interior do processo de mundialização e do neoliberalismo. Afinal, é parte da própria lógica neoliberal ter um projeto agrário e agrícola antagônico ao da agricultura de base familiar camponesa, promovendo “[...] a substituição da soberania alimentar pela política de segurança alimentar e a substituição dos estoques governamentais pelos estoques multinacionais organizados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Dessa forma, a agricultura, sob o capitalismo monopolista mundializado,

²⁰ Essas duas instituições financeiras foram criadas em julho de 1944, nos EUA, na Conferência de Bretton Woods, no estado de New Hampshire (NOGUEIRA, 1999, p. 27).

passou a se estruturar sobre três pilares: na produção de commodities, visando transformar toda a produção agropecuária, silvicultura e extrativista, em produção de mercadorias para o mercado mundial; nas bolsas de mercadorias, tornando o centro regulador dos preços mundiais das *commodities*; e na construção dos monopólios mundiais, permitindo o controle monopolista da produção do setor (OLIVEIRA, 2012).

Em suma, pode-se considerar que

Essas novas empresas de capital aberto, no campo brasileiro estão juntando de forma articulada na aliança de classe com o capital mundial, o rentismo típico do capitalismo no Brasil, e, assim, estão fazendo simultaneamente, a produção do capital via apropriação da renda capitalizada da terra e a reprodução ampliada do capital acrescida do lucro extraordinário representado pelas diferentes formas da renda da terra. Ou seja, passam a atuar no mercado de terras, no preparo da propriedade para produção, na produção em si e na comercialização. E mais, esses grupos interessados em terras brasileiras têm se associado a investidores e fundos, e alguns já abriram seu capital, outros estão se preparando para tal. Além do fato em si de que a negociação de terras passou a chamar a atenção do setor financeiro, a emissão de ações deu opções para os fundos, permitindo assim, que estrangeiros participem desse mercado, independentemente das ações do governo, quanto à eventuais restrições às aquisições terras por estrangeiros (OLIVEIRA, 2012, p. 10-11).

Portanto, uma vez mais, é preciso explicitar que os conceitos de rural-urbano e campo-cidade são construídos historicamente em diferentes áreas e perspectivas, mas cabe aqui compreender que esses conceitos estão em uma mesma totalidade de reprodução social, sendo influenciados pelos mesmos determinantes, ora menos, ora mais intensificados.

1.2 CONCEPÇÕES E CONTORNOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO BRASIL: UMA ARTICULAÇÃO HISTÓRICA NECESSÁRIA

As produções sobre educação no e do campo são recentes, assim como suas legislações, o que não significa que a necessidade de as abordar tenha sido manifestada apenas nos últimos anos, mas que foi um conjunto de situações sociais, políticas e econômicas vivenciadas nos séculos passados, que trouxeram à tona essa problemática. As inúmeras reivindicações daqueles que lutam por uma

educação no e do campo buscam garantir uma educação que rompe com a condição de desigualdade, precarização e até ausência do direito educacional para as pessoas que vivem no campo. Além do mais, por muito tempo, elas foram excluídas e sua realidade ignorada no processo de formulação e implementação das legislações educacionais.

Neste item, o objetivo é apresentar as legislações educacionais direcionadas à população rural consolidadas antes e após a proposta de educação do campo, que contrapõe à política de educação rural existente, formulada e defendida pelos movimentos sociais do campo. Busca-se, também, demonstrar os diversos aspectos que contribuíram para a construção e o desenvolvimento da política educacional nas áreas rurais, desde a Proclamação da República até os dias atuais. Para isto, é essencial, anteriormente, resgatar os determinantes históricos, políticos e sociais que estão intrinsecamente relacionados à (re)produção do contexto rural em diferentes momentos da sociedade. Aliás, deve-se considerar que a formulação e legitimação de uma nova proposta de educação é resultado de uma conjuntura desigual das condições humanas e sociais aliada as demais reivindicações dos povos do campo.

Retomando o período histórico, a Proclamação da República, em 1889, não significou uma mudança profunda na ordem econômica do país e, muito menos, no ensino elementar, em que, mesmo diante das reivindicações populares, nada se fez de concreto para a difusão da instrução (XAVIER, 1994, p. 103). Aliás, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, prevê, no seu art. 35, o incentivo nas letras, artes e ciências, além de visar criar instituições de ensino superior e secundário em todo país.

Entretanto, de acordo com Xavier (1994, p. 103-104), essa Constituição “[...] não acarretou maior interesse do poder público pela expansão do sistema escolar [...]”, até porque os analfabetos eram restritos de votar para garantir a dominação do poder político e impedir a participação e a representação de base popular.

Outro aspecto reafirmado pela Constituição de 1891 foi a descentralização escolar, que mesmo com a situação precária do ensino elementar “[...] permaneceu como responsabilidade específica agora dos estados em manter e legislar sobre a instrução pública elementar [...]” (XAVIER, 1994, p. 105). Em conjunto com essa descentralização, mantinham o princípio do federalismo e de autonomia constituindo como competência dos estados no âmbito educacional, o que acabou resultando na

“[...] perpetuação da precariedade da escola primária, tanto do ponto de vista da sua qualidade, como da sua expansão. Consolidava, ainda, a extrema disparidade dessa espécie de atendimento escolar nas várias regiões do país [...]” (XAVIER, 1994, p. 105).

Conforme Xavier (1994, p. 106), o período da República Velha (1889-1930) foi mais farto em reformas do ensino, que “[...] além de dispor sobre o ensino superior em todo o país, regulamentava os ensinos secundário e primário no Distrito Federal [...]”. Foram cinco reformas produzidas pelo regime republicano:

Quadro 2 – Reformas do ensino produzidas pelo regime republicano

Reforma	Período	Características
1. Reforma do Ensino Secundário	Reformado por Benjamin Constant, primeiro-ministro da pasta da Instrução, Correios e Telégrafos (1890-1892).	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma da escola secundária introduzindo estudos como Ciências, com noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política; - Conciliava com o humanismo das Letras, inspirado no Iluminismo e, posteriormente, no Positivismo; - Laicização do ensino público; - A institucionalização da liberdade de culto, favorecendo a expansão dos colégios privados; - A introdução das escolas técnicas educacionais norte-americanas no Brasil.
2. Ensino Primário: ainda as Primeiras Letras	Também reformado por Benjamin Constant.	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino primário foi dividido para crianças entre 7 e 13 anos e entre 13 e 15 anos; - Autorizava acordos financeiros da União com os estados para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino; - Exigia o diploma do Curso Normal para o ingresso ao Magistério.
3. A expansão Controlada do Ensino Superior	–	<ul style="list-style-type: none"> - Nesta reforma, havia dois objetivos: “[...] por um lado, de expandir o ensino superior, para atender a uma demanda social e politicamente inquietante. Mas, ao mesmo tempo, era preciso manter essa expansão dentro de limites para preservar a eficácia técnica, política e social desse nível de ensino [...]” (p. 109). - “Os princípios positivistas acabavam aqui, portanto, traduzindo-se e mediando determinações econômico-sociais típicas de uma sociedade agrária, concentradora de renda e de pouca mobilidade social, tal como a sociedade feudal. Assim sendo, ao contrário do que sucedera no contexto europeu de origem, as teses positivistas favoreciam, em nosso país, o ensino de

		<p>bacharéis e o domínio político dos proprietários rurais [...]” (p. 110).</p> <p>- Resultado: “[...] só não se concretizaria a proposta de acabar com o privilégio do diploma para o exercício profissional. De resto, as consecutivas reformas educacionais do período buscaram desoficializar o ensino para expandir a sua oferta onde houvesse demanda e garantir a qualidade e o caráter seletivo do ensino superior nacional para manter seu valor social” (p. 110).</p>
4. Modernização do Ensino de Elite	-	<p>- “A Reforma Benjamin Constant, atendia às pressões, concedendo a equiparação das escolas estaduais às federais. Além disso, promovia a modernização do ensino conforme mandava o figurino europeu da época [...]” (p. 110).</p> <p>- Destacando que “[...] o caráter rudimentar do sistema produtivo, ainda predominantes agroexportador, tornava dispensáveis os progressos da racionalidade científica e da investigação experimental [...]. A modernização do ensino nacional se fez, assim, pela introdução das Ciências Positivas num currículo secundário seriado e, mais que nunca, propedêutico [...]” (p. 110-111).</p> <p>- “O Código Eptácio Pessoa (1901) veio complementar o processo de desoficialização do ensino. Equiparava, por via de uma inspeção rigorosa dos currículos, as escolas privadas e as oficiais, secundárias e superiores [...]” (p. 111).</p>
5. De volta ao ponto de partida: como expandir o ensino sem desvalorizá-lo?	-	<p>- A Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911) que significou definitivamente a desoficialização do ensino por meio “[...] da concessão de sua plena autonomia didática e administrativa. Em outras palavras, acabava de vez com o monopólio estatal da concessão de diplomas e títulos, tirando do estado o controle sobre a aquisição de privilégios ocupacionais e, portanto, de privilégios político-sociais [...]” (p. 111);</p> <p>- “A consequência inevitável dessa medida foi, a curto prazo, o retorno ao ponto de partida das preocupações educacionais republicanas. Mais uma vez se verificava o comprometimento da qualidade e principalmente do valor social do ensino superior, com a sua expansão para além das demandas do mercado [...]” (p. 111).</p> <p>- Por isso foi necessário a reação denominada de “Reforma Carlos Maximiliano (1915), que recuperou e novamente consolidou as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional [...] essa reforma</p>

		<p>reoficializou o ensino, mantendo a equiparação em limites estreitos, controlados por rigorosa inspeção [...] além disso, resolveu de vez as questões relativas à necessidade de expansão controlada do acesso aos privilégios da escolaridade. Dificultou o ingresso no nível superior com a criação do exame vestibular e o estabelecimento da obrigatoriedade do diploma de conclusão do curso secundário para sua realização [...]” (p. 111-112).</p> <p>- A última reforma Rocha Vaz (1925), “[...] completa e fecha o ciclo elitista que acompanhou a fase agroexportadora. No exato momento em que as instituições republicanas estavam em jogo e as oposições nasciam no próprio seio das camadas superiores, essa reforma do ensino liquidava definitivamente a autonomia administrativa e didática recém-concedida [...]”. Além disso, a reforma “[...] fixou currículos das escolas superiores e aperfeiçoou o exame vestibular implantando o sistema de aprovação classificatória para um número limitado de vagas. E respondendo ao período de turbulência que se iniciava, marcado por uma crise política que resultaria na Revolução de 1930, essa mesma lei estabeleceu o controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino [...]” (p. 112-113).</p> <p>- A Instrução Moral e Cívica passava a integrar os currículos das escolas primárias e secundárias. E a política escolar se tornava polícia acadêmica como forma repressão as ações de professores e funcionários que criticavam ou manifestavam contra as decisões e medidas governamentais. (p. 113).</p>
--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2017), com base em Xavier (1994, p. 106-113).

Em meados das décadas de 1910 e 1920, surgiu o movimento conhecido como Entusiasmo pela Educação, em que “[...] escola é posta como um instrumento de participação política [...]” (OLIVEIRA; SILVA; NORTE, s.d., p. 4), pois a alfabetização, a partir de então, começava a ser um elemento de diferenciação daqueles que pertenciam a classe burguesa e a classe trabalhadora. Em outras palavras, a “[...] discriminação política do analfabeto [que] foi a transformação da instrução em elemento de identificação dos grupos dominantes. Isso não acontecia antes, já que o analfabetismo era comum mesmo entre os poderosos proprietários

rurais [...]” (XAVIER, 1994, p. 104).

Com a Revolução Política de 1930, que propiciou a hegemonia política urbano-industrial, foram organizadas duas frentes na educação: “[...] uma para continuar a conter a migração no campo e outras técnico-profissional para atender as demandas das cidades [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Nesse momento, emergia o movimento denominado ruralismo pedagógico, formado por vários pedagogos que defendiam a criação de uma escola rural que atendesse às necessidades do meio rural, além de ser capaz de fixar os trabalhadores no meio em que viviam. Ao mesmo tempo, se apresentavam as precárias condições da educação escolar, diante da injusta divisão dos investimentos, sendo que, inversamente, a verba destinada às escolas rurais eram de apenas 20% dos recursos, enquanto 80% da população vivam no meio rural (NETO; SANTOS, 2016, p. 256).

Segundo Neto e Santos (2016, p. 256), esse problema se agravaria na década de 1930, “[...] em decorrência da intensificação do processo de industrialização de base implementado pelo Governo Vargas, pois a educação urbana era parte componente do projeto de instalação de um processo industrial de base varguista [...]”; e, posteriormente, diante da promulgação da Constituição de 1934, que segundo Ramal (s.d., p. 3) pode ser “[...] considerada progressista para os parâmetros da época, principalmente com relação à educação e aos direitos trabalhistas, a nova Constituição foi marcada por um forte movimento renovador, responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova [...]”, publicado em 1932. Dentre os que coordenavam as reformas educacionais estavam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros que acreditavam que era necessário:

[...] imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (AZEVEDO et al., 2006, p. 190).

O Manifesto denunciava as precárias condições do sistema público educacional articuladas com a situação instável da economia, que não correspondia

às necessidades modernas que se introduziam no país. O problema mais latente se referia à falta de direcionamento da educação que, até então, não havia sido definida. Na visão dos formuladores do Manifesto, o país tinha que construir uma concepção, uma filosofia e uma cultura geral de educação, pois

[...] se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação (AZEVEDO et al., 2006, p. 189).

O Manifesto também apresenta o reconhecimento primordial e essencial da função do Estado na garantia da educação pública, gratuita e laica, além da atribuição diferenciada e restrita da família nesse processo, buscando estreitar as relações entre pais e professores em torno de interesses em comum. Assim, a escola oficial e única deveria proporcionar obrigatoriamente para “[...] todas as crianças de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, [...] uma educação comum, igual para todos [...]” (AZEVEDO et al., 2006, p. 192). Quando se pensa a educação pautada na gratuidade, é preciso interligá-la ao

[...] princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torna-lo gratuito (AZEVEDO et al., 2006, p. 193-194).

Visando à consolidação da nova Constituição, a proposta também aborda que a educação pública precisaria estar organizada de forma autônoma e descentralizada, definindo suas atribuições e deveres enquanto União em cooperação com os Estados e Municípios, conforme o *Capítulo II – da Educação e Cultura*:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do **ensino nas zonas rurais**, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934, s.p., grifo nosso).

Faz-se uma ressalva que, atualmente, na Constituição de 1988, em seu art. 212, consta 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, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (BRASIL, 1988, s.p.). Esse artigo, contudo, não se refere especificamente ao ensino das zonas rurais, como na citação anterior.

Ainda em relação à aplicação de recursos, a partir da Lei nº 11.494 de 20/06/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fica instituído no art. 1º que:

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no caput deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput e parágrafo único do art. 10 e no inciso I do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I a IX do caput e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino;

II - pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2007, s.p.).

A Constituição de 1934 foi a primeira constituição a dispor sobre a educação rural, como pode ser observado no *Título IV - Da Ordem Econômica e Social*, no art. 120:

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua **educação rural**, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Essa Constituição também indicava fixar diretrizes para a educação nacional, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo este criado pelo Decreto nº 19.850, de 11/04/1931²¹, “[...] precedido por Conselhos de Instrução Superior no Império e também na República e pelo Conselho Nacional de Ensino, a partir de 1925 [...]” (CURY, s.d., p. 1). Assim, a Constituição de 1934, em seu art. 150, dispõe que uma das competências da União é “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País [...]” (BRASIL, 1934, s.p.).

Dessa forma, com a nomeação dos membros do Conselho, por meio da Lei nº 174, de 6/01/1936, a principal atribuição estava em elaborar o Plano Nacional de Educação para ser encaminhado e aprovado pelo poder legislativo. A instalação do Conselho ocorreu em 16/02/1937, em uma sessão presidida por Gustavo Capanema, Ministro de Estado da Educação e Saúde na época. Por meio da Portaria nº 15/1937, estabelecia-se que, após a instalação do Conselho, o prazo para elaboração do Plano seria de noventa dias (CURY, s.d., p. 3-6).

No entanto, mesmo com a realização das sessões de discussões e leitura da redação do Plano, sua entrega, em 17/05/1937, ao Ministro da Educação e Saúde e seu encaminhamento, no dia seguinte, ao Presidente da República (Vargas), que no mesmo dia encaminhou uma cópia ao Congresso Nacional, o Plano não foi efetivado devido à “[...] suspensão dos trabalhos da Câmara dos Deputados, em 10 de novembro de 1937, por meio do fechamento de todos os poderes representativos, não permitiu que se prosseguisse o estudo da questão do Plano Nacional de Educação [...]” (CURY, s.d., p. 13).

Com o início do Estado Novo, por meio do golpe de 1937, uma reconstrução profunda no aparelho educacional incorporou a realidade nacional e global, objetivando construir uma finalidade social para a educação, pois

²¹ Vale lembrar que a tentativa de criação do Conselho na estrutura pública ocorreu desde 1842, mas foi em 1846 que a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Depois, pelo Decreto nº 8.659, de 05/04/1911, com a criação do Conselho Superior de Ensino, seguido do Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925); o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931); e o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961). Todavia, o atual Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão integrante do Ministério da educação, foi instituído pela Lei nº 9.131, de 25/11/1995, sendo este tratado mais adiante neste capítulo (CNE, 2017, s.p.).

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de 'dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO et al., 2006, p. 191).

Em outras palavras, a educação que começava a se estruturar no país se fundamentava em busca de uma educação em que a escola estivesse vinculada à vida social daquela realidade, baseada na solidariedade e cooperação, compreendendo a necessidade dos indivíduos da comunidade, isto é, uma formação da consciência social que correspondesse ao novo modelo de desenvolvimento, de acordo com os interesses e posicionamentos da classe dominante.

Concomitante ao movimento da Escola Nova e a instituição do Estado Novo, duas reformas educativas foram realizadas. A primeira, conhecida como Reforma Educacional Francisco Campos, foi direcionada à estruturação do ensino secundário sob o Decreto nº 19.890/1931 e do ensino comercial/profissionalizante, pelo Decreto nº 20.158/1931. Segundo Verdério (2011, p. 66), essas “[...] reformas da era Vargas não buscaram uma articulação entre Ensino Primário e Ensino Médio [ou seja, foram realizadas] sem nenhuma articulação entre vários níveis de ensino [...]”.

A segunda reforma, denominada Reforma de Capanema, aconteceu em 1942 e priorizou o ensino normal, industrial, agrícola e comercial. Com a introdução do ensino profissionalizante, em que se buscou estreitar as relações entre o setor público e privado com o objetivo do Estado de fortalecer a iniciativa privada no setor público, transferiu-se “[...] efetivamente recursos públicos para instituições privadas para a garantia de formação de força de trabalho, acentuando o paralelismo e a ambiguidade das vias educacionais, em todos os níveis: uma educação para a elite e outra para o povo [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 67).

No mesmo período dessa reforma foi realizado o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que serviu apenas para enfatizar a tendência nacionalista burguesa conservadora, pois “[...] não definiu com objetividade os obstáculos enfrentados tanto pela produção agrícola brasileira, como pela própria Educação Rural, identificando apenas que ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 68).

Ainda nos trilhos da instituição do Estado Novo de Getúlio Vargas, “[...] é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural (1937) que tinha por objetivo expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais [...]” (NETO; SANTOS, 2016, p. 257), tendo em vista a preocupação com a escolarização da população do meio rural, diante da questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório interno que continuava a ser um incômodo às elites urbanas. “[...] Eis como surgem os primeiros programas de oferta de educação no meio rural, no sentido de manutenção produtiva e desenvolvimento da sociedade política e civil [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

No decorrer da política populista de Vargas, diversos movimentos sociais contribuíram para inserir questões referentes à educação rural, pautada na agenda pública, visando participar da formulação de aparatos legais que definiram e nortearam a educação rural desde então (NETO; SANTOS, 2016, p. 259).

Nos últimos anos da década de 1940²² para a década de 1950, organizou-se um conjunto de programas e projetos a serem desenvolvidas nas áreas rurais. Conforme apresenta Oliveira (2008), as principais iniciativas foram: a) a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)²³; b) o Centro de Treinamento; c) as Semanas Ruralistas; d) os Clubes Agrícolas; e) o Serviço Social Rural (SSR); e f) a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje denominada Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Todavia, na implantação desses programas, desconsiderou-se as especificidades de cada região:

Assim, a educação rural é chamada para se ajustar às políticas educacionais estabelecidas pelo projeto do estado, entretanto ainda havia uma grande diferença na forma como as populações do campo e da cidade eram tratadas. Enquanto o setor urbano era tido como moderno e desenvolvido, o setor rural ainda era considerado como tradicional e atrasado, dentre outros adjetivos de caráter pejorativo

²² Destaca-se que, em 1946, por meio Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946, é estabelecida a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que tinha por objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura.

²³ Em âmbito mundial, com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), pela política extrema norte-americana “[...] que tinha por escopo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades camponesas, a partir da consolidação de Centros de Treinamento para professores e agentes especializados, que teriam a função de repassar as informações técnicas aos camponeses; de realização de Semanas Ruralistas, com debates, seminários, encontros, dia-de-campo de forma a induzir o fazer cotidiano das populações rurais e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 68-69).

dirigido ao campo e suas populações. A educação rural em primeiro lugar, apesar de numerosos programas desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e marginal nas preocupações do setor público (CALAZANS et al., 1981 apud OLIVEIRA, 2008, p. 6-7).

Dentre as medidas do governo, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)²⁴, por meio da Portaria nº 567, de 11/8/1953, cujo regulamento foi oficializado pelo Ministério de Estado da Educação e Cultura. Cabe ressaltar que a escolha da denominação “Educação Rural” para a campanha foi uma estratégia de facilitar o entendimento da própria campanha à população a qual se destinava visando, também, implantar uma educação de base²⁵ ao meio rural.

Entende-se por Educação de Base ou Educação Fundamental o mínimo de educação geral que tem por objeto ajudar as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertence (DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1953, p. 191-192)

A campanha tinha por objetivos:

- a) Investigar e pesquisar as condições econômicas e culturais da vida do homem brasileiro no campo;
- b) Preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental;
- c) Promover e estimular a cooperação das instituições e dos diversos serviços educativos existentes no meio rural, e que visam o bem comum;
- d) Concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural por meio da introdução, entre rurícolas, de emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho;
- e) Contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos,

²⁴ Ainda na década de 1950, foram iniciadas a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, criada em 1947 e subordinada ao Diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, subordinada diretamente ao Ministro da Educação; entre outras experiências de alfabetização de adultos como: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), e, posteriormente, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no Rio de Janeiro (SILVA, 2012, p. 41-42).

²⁵ Deve-se considerar também que esse projeto está atrelado às recomendações da UNESCO, criada em 1947, que teriam como ideal a educação de base “[...] o ensino fundamental universal, gratuito e obrigatório para as crianças. Sublinhava-se o estreito relacionamento entre a educação das crianças e a educação dos adultos, assim como recomendava-se que, onde existissem escolas tradicionais para crianças, a educação de base deveria dirigir-se aos adultos, sob forma simples e prática [...]” (FÁVERO, 2004, p. 2).

- sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;
- f) Oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da CNER (DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1953, p. 192)

Para que a campanha atingisse a esses objetivos, foi necessário, por um lado, criar um conjunto de técnicas de ação e tipos de projetos como: centros de treinamentos de líderes rurais; missões rurais; centros sociais rurais; semanas educativas; entre outras experiências, que não tinham apenas o caráter educacional, mas também de contemplar, minimamente, outras necessidades imediatas da população rural naquele momento.

Por outro lado, devido a curta duração da CNER, conforme a avaliação realizada posteriormente, a campanha não atingiu completamente seus objetivos, devido a uma série de dificuldades enfrentadas pela falta de equipamentos, como viaturas, materiais de audiovisual e, principalmente, pela falta de “[...] especialistas em sociologia rural, geografia agrária, educação áudio-visual, extensão agrícola, serviço social de grupo, organização de comunidade, psicologia educacional e pedagogia [...]” (DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1953, p. 191) que seriam fundamentais para o pleno desenvolvimento e a efetivação da educação nacional de base nas áreas rurais. Assim, por consequência, “[...] por mais que os projetos desenvolvidos pela CNER tenham se dedicado a manter o rurícola no meio rural, a migração campo-cidade ganhou fôlego na década de 1950 e desembocou no grande êxodo rural ao longo dos anos de 1960 [...]” (NETO; SANTOS, 2016, p. 258)

Durante a década de 1960, diversas mobilizações foram organizadas pelas camadas populares do meio rural no Brasil e se tornaram constantes diante da conjuntura que se vivenciava, o que poderia ser considerada, nesse momento, como uma:

[...] forma embrionária do consciente, [pois, as camadas populares] estavam sendo conduzidas para a tomada de consciência das reais causas de seus problemas [que são historicamente construídas, assim] estas camadas começavam a vislumbrar [com] a possibilidade de mudança na organização de nossa sociedade [...] (RAPÓSO, 1985, p. 29).

O que desmistificou a naturalidade dos problemas sociais reafirmados pela igreja e pela classe hegemônica ao longo da história. Com isso, uma parcela da

igreja, percebendo esse movimento de organização das populações rurais, sentiu a necessidade de uma relação mais estreita e articulada junto a essa população²⁶, sob uma nova orientação da igreja, influenciada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e dos movimentos de Ação Católica. Contudo, certamente, a

[...] atuação da Igreja não podia deixar de estar conectada com a expansão do capitalismo e populismo no campo e poderíamos dizer ainda que, em parte, sua atuação vai ser desenvolvida atrelada ao projeto social dos setores progressistas do populismo, tentando com isso contribuir para a legitimação desse projeto [...] (RAPÓSO, 1985, p. 30-31).

Nesse contexto de articulação, aquela parcela da igreja organizou uma programação sistematizada e intensiva educacional baseada na ideologia cristã, objetivando a formação da consciência da população rural que começava a questionar o discurso e as ações da Igreja, como instituição, colocando em risco a sua hegemonia. Com a ideia de expandir essa programação educativa, criou-se, então, o Serviço de Assistência Rural (SAR), direcionado à alfabetização de adultos, por intermédio das escolas radiofônicas, tendo em vista o difícil acesso às comunidades rurais.

O SAR só foi possível por meio do convênio com o Sistema Radioeducativo do Ministério de Educação e Cultura, pelo Decreto nº 50.370/1961, que dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias a sua execução, por meio de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e Centro-Oeste do País, a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi a partir dessa conjunção entre igreja e Estado que foi construído o Movimento de Educação de Base (MEB) (RAPÓSO, 1985, p. 31-32).

O MEB²⁷, fundado em 21 de março de 1961, tinha como objetivo:

1. Ministrando educação de base às populações das áreas

²⁶ O engajamento da Igreja com as mobilizações das camadas populares se efetivou em diversos momentos, nos primeiros movimentos das Ligas Camponesas, em 1945; e, também, por meio dos sindicatos rurais surgidos a partir de 1950; a fundação da União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB); o Sindicato dos Palmares, fundado em 1961; a criação da Cooperativa denominada de Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPP), em 1955; entre outros (RAPÓSO, 1985, p. 30).

²⁷ O Movimento de Educação de Base (MEB) ativo até os dias atuais busca “[...] contribuir para promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida [...]” (MEB, 2017, s.p.). Mais informações no site: www.meb.org.br

subdesenvolvidas do país – Norte, Nordeste, Centro-Oeste – através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada, visando à valorização do homem integral no soerguimento das comunidades. 2. Suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País. 3. Velar pelo desenvolvimento do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (RAPÔSO, 1985, p. 45).

Com esses objetivos, elaborou-se o material didático e a radiocartilha, que foi distribuída para todo o país, a fim de propagar, ao maior alcance possível, as intenções do Estado e da igreja para a área educacional. O material produzido traduzia-se como uma “[...] declaração de guerra ‘às ideologias incompatíveis com o espírito cristão’, que, no caso, tinha endereço certo e dirigia-se às influências das esquerdas brasileiras no processo de mobilização e organização do homem do campo [...]” (RAPÔSO, 1985, p. 45), contribuindo para o controle e desmobilização dos movimentos sociais do campo.

Além do MEB “[...] outras perspectivas foram sendo constituídas no que se refere à educação, tendo em vista também a educação dos povos do campo [...]” (VERDÉRIO, 2011, p. 72). Por exemplo, a consolidação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, trata, em seu art. 57, sobre a recomendação de formação dos educadores que atuam nas escolas rurais e no art. 105 apresenta que “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na *zona rural* escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais [...]” (BRASIL, 1961, s.p.).

Entretanto, o art. 105 foi revogado pela lei nº 5.692/1971, que alterou e substituiu vários, dispositivos da LDB, dentre eles, incorporou no seu art. 11, parágrafo 2º, que “[...] na *zona rural*, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita das safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino [...]” (BRASIL, 1971, s.p, grifo nosso). Estes foram os únicos pontos específicos sobre a oferta da educação nas zonas rurais.

Ademais, a LDB, antes da alteração pela Lei nº 5.692/1971, definia e regulamentava o que havia sido disposto na Constituição de 1946, no que se tratava

dos temas educacionais, procurando atender a perspectiva ideológica do Estado, constituindo-se, assim, na base curricular da educação brasileira. Nos anos seguintes, diversos fatores transformaram o cenário político brasileiro.

[...] [A] ascensão das forças populares e a relação com a política internacional do contexto da Guerra Fria se constituem como elementos que impulsionariam o estopim das forças reacionárias e a concretização de um longo período de silenciamento das vozes populares: o Golpe Militar (VERDÉRIO, 2011, p. 73).

Com a instalação do regime militar e todas as consequências da repressão e violência advinda desse período, as políticas para a educação escolar e a educação popular foram fortemente atingidas, diante de todas as perseguições, expulsões, exílios e assassinatos de estudantes e educadores que resistiam as ações autoritárias do governo. Aliás, cabe destacar que as políticas educacionais efetivadas no decorrer desse processo possuíam dois grandes objetivos:

[...] o primeiro era a formação da mão de obra adequada ao modelo de desenvolvimento econômico dos militares. O segundo era a difusão de uma ideologia favorável ao regime entre as crianças e adolescentes, começando por impor aos jovens um padrão de comportamento regrado e obediente. Estes dois aspectos se interligavam, pois uma rígida disciplina escolar, baseada no medo, poderia fortalecer a obediência social no ambiente de trabalho e promover o aumento da produtividade na economia (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017a, s.p.).

Nessa direção, conforme Verdério (2011, p. 74) “[...] são instituídos o Mobral e o Projeto Minerva. Estes dois últimos tendo atuação decisiva junto à população rural [...]”²⁸. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5.379/1967, era um órgão executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos com autonomia administrativa e financeira, podendo “[...] celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado [...]” (BRASIL, 1967, s.p.). Esse programa,

[...] era uma arma dos ditadores contra o Programa Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, lançado em janeiro de 1964

²⁸ Além da criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACS), Centros Sociais Urbanos, Projeto Saci, Projeto Rondon (SAVIANI, 2008, p. 227).

[...] tal programa foi coordenado por Paulo Freire e adotava o método por ele desenvolvido nos Círculos de Alfabetização do Movimento Popular de Cultura (MPC) [...] (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017a, s.p.),

Com relação ao Projeto Minerva, desenvolvido pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, em convênio com as entidades da agência nacional como EMBRATEL e Fundação Anchieta, iniciou em 1970, direcionado, também, à educação de adolescentes e adultos e à educação continuada por meio das mídias de rádio e televisão. Esse projeto buscava complementar o trabalho dos sistemas educacionais regulares (SILVA, 2012, p. 236). No entanto, “[...] foi mantido até início dos anos 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação [pois] 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma [...]” (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017b, s.p.).

Outras duas importantes reformas foram realizadas mediante a Lei nº 5.540/1968,

A Reforma de 1968 que produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas proposta pela Reforma. [...] Por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado [...] que tendiam ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional [...] (MARTINS, 2009, p. 15-16).

Além disso, também em 1968, foi promulgado o AI-5 e criados o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), pelo decreto-lei nº 869/69, cujo principal objetivo era a difusão da ideologia autoritária do regime por todas as escolas do país, como parte da consolidação da Doutrina de Segurança Nacional (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017a, s.p.).

Diante desse contexto, alterou-se todos os dispositivos referentes ao ensino superior na LDB, e que ficou conhecida como a Reforma Universitária, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; e a Lei complementar nº 5.692/1971, que alterou a LDB 4024/61 e fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alterando o ensino primário e médio.

Conforme já explicitado, apenas o art. 11 da LDB de 1971 faz menção à

educação para as áreas rurais, no sentido de relacionar as particularidades do trabalho agrícola com o calendário escolar. Com essa lei, objetivou-se universalizar a educação básica, mas os investimentos ainda não eram suficientes para que isto fosse concretizado, e isto ocasionou uma precariedade na educação com a “[...] redução dos salários dos professores, a contratação de docentes sem formação adequada, e também a falta de materiais básicos requeridos no cotidiano escolar [...]” (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017a, s.p.) – realidade presente até depois do fim da ditadura. Ademais,

O regime militar não tinha a intenção de cumprir qualquer requisito humanista ou proporcionar o pleno desenvolvimento intelectual dos novos ocupantes dos bancos escolares. Antes de qualquer coisa, tratava-se de garantir a formação de trabalhadores minimamente letrados, que tivessem domínio das operações matemáticas simples e da leitura/escrita em nível inicial. Ou seja, o capitalismo brasileiro requeria que as classes trabalhadoras se apropriassem de habilidades intelectuais básicas para incrementar o processo produtivo, o que não significava o incentivo à reflexão e a compreensão crítica do mundo (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2017a, s.p.).

Nesse momento histórico, pós-ditadura Militar, de plena efervescência política no país, é importante lembrar da constante resistência dos movimentos populares e dos partidos contrários à lógica imposta pelo regime militar, com destaque para o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que se dividiu em vários grupos, como a Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8) (NETO; SANTOS, 2016, p. 260-261), além do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Iniciava, também nesse período, a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos movimentos fundamentais de resistência e luta em prol da terra e dos direitos sociais aos povos do campo. Segundo Fernandes (2000, p. 48-50), a formação desse Movimento é fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro e foi entre os anos “De 1979-1984 [que] aconteceu o processo de gestação do MST. Chamamos de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em se Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná

[...]”.

O MST foi fundado com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Segundo as palavras discursadas neste momento, foi afirmado pelo Movimento: “*Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza [...]*” (MST, 2017, s.p., grifo do autor).

Foi nos primeiros anos de atuação que o MST teve a compreensão que a luta pela terra por si só não era o bastante. Para o Movimento, faltava um instrumento fundamental que pudesse dar continuidade e fortalecer suas bandeiras. Desse modo, “[...] a continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento [...]” (MST, 2018, s.p.).

No ano seguinte, em 1985, foi realizado, no Paraná, o I Congresso Nacional dos Sem Terra, sob os lemas “Terra para quem nela Trabalha” e “Ocupação é a Única Solução”. Desde então, foram realizados os outros cinco congressos, sendo eles: II Congresso, em 1990, com o lema “Ocupar, Resistir, Produzir”; III, em 1995, “Reforma Agrária, uma luta de todos”; IV, em 2000, “Por um Brasil sem latifúndio”; o V, em 2007, “Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular”; e o VI, em 2014, “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular”. Cabe aqui destacar que esses congressos são realizados a cada cinco anos e refletem as elaborações coletivas, as lutas e os projetos do MST, evidenciando a conjuntura vivenciada em cada momento (MST, 2018, s.p.).

A partir de então, esses diversos momentos de participação e diálogo foram realizados visando contribuir para elaboração de uma proposta de educação condizente com a realidade do campo e buscando fortalecer a luta pela Reforma Agrária, que sempre foi uma das principais bandeiras levantadas pelo movimento (NETO; SANTOS, 2016, p. 261).

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988²⁹, representando

²⁹ “A partir da Constituição Federal de 1988, no contexto dos entendimentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, dispostos na Declaração de Jomtien de 1990; da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o Relatório Delors 1993 – 1996; na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996; a Educação Rural passa a

foi um marco, ao reconhecer legal-democraticamente a garantia da educação básica para todos, independentemente do meio em que vivem, sendo pois, uma das principais pautas conquistadas pela população. Mais explicitamente sobre a educação direcionada às populações rurais, em seu art. 62, a CF dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), regulamentado pela Lei nº 8.315/1991. O SENAR tem como princípios “[...] organizar, administrar, executar e supervisionar, em todo território nacional, o ensino da Formação Profissional Rural e da Promoção Social das pessoas do meio rural [...]” (SENAR, 2017, s.p.).

Na CF de 1988, conforme disposto no art. 205, o direito a educação deve ser assegurado a todos igualmente. No entanto, infelizmente, com o passar dos anos, verificamos que isto não significou a plena oferta qualitativa da educação, tendo em vista os diversos fatores históricos, principalmente os herdados pelo período ditatorial, como: as precárias condições físicas das escolas, a falta de materiais adequados, a desvalorização salarial dos professores, o baixo investimento na educação, entre outros aspectos que trouxeram a necessidade de reformulação da política educacional no país.

Cabe destacar que foi o contexto de disputa vivenciado pela população brasileira nas últimas décadas que propiciou, posteriormente, a conquista de diversas legislações para a consolidação das políticas sociais, dentre elas, a política educacional. Desse modo, a década de 1990 representou um período de vasta legitimação dos aparatos legais na área educacional – lembrando que naquela década o processo de mundialização e globalização do capital se fortalece sob à forte influência do projeto burguês neoliberal internacional, que refletiu indireta e diretamente na formulação e implementação das legislações educacionais, ou seja,

A política educacional nacional, que ganhou relevância a partir de 1990, produziu-se através de fartas legislações, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais. A implementação da política educacional nacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização dos

controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

Antes de se remeter à regulamentação da 2ª LDB, Lei nº 9.394 de 1996, vale explicitar que houve outros dispositivos aprovados que estavam em andamento como: a Lei nº 9.131/1995, que institui o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Lei nº 9.192/1995, que disciplina a escolha de dirigentes universitários; o Decreto nº 2.026/1996, que trata da avaliação de cursos e instituições de nível superior; e a Emenda Constitucional nº 14/1996, referente ao financiamento do ensino fundamental, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996, que tramitou de modo concomitante a LDB. Todas essas disposições foram fundamentais para aprovação da atual LDB (SAVIANI, 2008, p. 3).

Com sua elaboração e efetivação legal, a LDB de 1996, que está em vigor, propôs-se a ordenar o sistema de ensino em âmbito nacional, buscando definir as atribuições da União, estados e municípios, bem como suas competências técnicas e financeira³⁰ para com a educação. Além disto, ela também organizou os níveis e as modalidades de educação e ensino em: educação básica – abrangendo a educação infantil –, ensino fundamental e médio; e educação superior. A LDB dispõe, ainda, sobre a educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos e educação especial (SAVIANI, 2008, p. 176-177).

Destaca-se que, nessa LDB, ampliaram-se as condições da educação destinada à população rural, na medida em que coloca que o sistema de ensino deveria promover as adequações necessárias para que seu conteúdo, suas metodologias e seu calendário escolar, e que as especificidades do trabalho rural fossem consideradas quando ofertada nas escolas localizadas em áreas rurais. Assim dispõe o art. 28:

³⁰ No governo FHC, um dos mecanismos de financiamento criado foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no governo Lula. Saviani (2008, p. 93) traz um quadro comparativo dos parâmetros entre esses dois mecanismos: “Na oportunidade do término da vigência do FUNDEF, que pretendeu equacionar a questão do financiamento do ensino fundamental, foi editado o FUNDEB, que alargou o alcance do fundo abrangendo toda a educação básica. Mas, como se mostrou, a circunstância da aprovação do FUNDEB, um fundo de natureza contábil, não garante os recursos suficientes para dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia [...]” (SAVIANI, 2008, p. 321).

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 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, s.p., grifo nosso)

Soares (2001), no entendimento desse artigo, destaca a inovação, uma vez que, em vez de submeter à adaptação, como prevê as legislações anteriores, estabelece sua adequação, significando uma nova forma de entendimento escolar no país. Afirma ainda que a LDB “[...] reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (SOARES, 2001, p. 16).

Tal LDB também determina que fosse elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com as três instâncias governamentais, visando à “[...] Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país [...]” (SAVIANI, 2008, p. 177). Deve-se considerar, nesse contexto, a realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) em 1996 e do II CONED em 1997, ambos realizados em Belo Horizonte, pois diante das discussões desses dois momentos que foi elaborado o documento *Plano Nacional de Educação: Proposta da sociedade brasileira*, que continha

[...] um diagnóstico da situação educacional no país cotejada com dados internacionais, acompanhado da discussão e fundamentação do problema do financiamento, como base para uma proposta de Plano Nacional com diretrizes, metas e previsão de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades da educação (SAVIANI, 2008, p. 237).

Essa proposta foi

[...] encabeçada pelo deputado Ivan Valente, então do PT-SP, e assinado por mais de setenta parlamentares à Câmara dos Deputados, sendo identificado como PL (Projeto lei) nº 4.155/98. Dois dias depois, em 12 de fevereiro de 1998, o governo enviou ao Congresso seu projeto que recebeu a identificação de PL n.4.173/98 [...] (SAVIANI, 2008, p. 268-270).

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um documento intitulado *Plano Nacional de Educação (proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)*, que serviria como subsídio e direção para que fosse elaborado o PNE. Este deveria, necessariamente, estar articulado com as disposições da CF/1988 e da LDB/1996, contando com o envolvimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (SAVIANI, 2008, p. 184).

Outras contribuições para coordenar e organizar o cronograma das reuniões gerais e as propostas contaram com a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das demais secretarias e órgãos internos ao MEC, como a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), a Secretaria de Ensino Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Especial (SEE) (SAVIANI, 2008, p. 185).

A partir dessa agenda de elaboração da proposta, o MEC divulgou outro documento em agosto do mesmo ano³¹ denominado *Proposta para o Documento: roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação*, menciona o *Plano Decenal de Educação para Todos*, editado em 1993, ao qual apresenta os seguintes aspectos:

1. Ensino fundamental;
2. Educação infantil – creches;
3. Educação infantil – pré-escola;
4. Educação especial;
5. Ensino médio;
6. Educação profissional;
7. Educação de jovens e adultos;
8. Ensino superior;
9. Educação a distância;
10. Educação indígena;
11. Formação de professores e valorização do magistério;
12. Financiamento e gestão (SAVIANI, 2008, p. 187).

Diante dessa proposta contemplando os aspectos citados acima, exceto o item 10 da educação indígena, produziu-se um documento chamado *Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação* elaborado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Esse documento expressou criticamente o tratamento dado

[...] às creches, a dissociação entre o ensino médio regular e o ensino técnico, a questão do ensino noturno, as dificuldades que a

³¹ Em dezembro de 1997, também surgiu um outro documento do MEC sobre o Plano Nacional de educação na forma de “versão preliminar para discussão interna”, que apresentava alterações de redação em comparação ao número de metas de 167 para 245, devido ao seu maior detalhamento, mas mantendo a orientação geral dos documentos anteriores (SAVIANI, 2008, p. 194).

reforma do ensino profissional cria para os jovens que já trabalham, a desqualificação da profissionalização dos professores, a formação continuada por meio da educação a distância, a responsabilidade da União no financiamento da manutenção e expansão do ensino superior público e a timidez no que se refere à meta de ampliação dos recursos destinados à educação (SAVIANI, 2008, p. 187-188).

Segundo Saviani (2008, p. 197), de forma geral, esse documento concluiu que a proposta do Plano coordenado pelo MEC se reduziu a contemplar os compromissos assumidos pelo Brasil em nível internacional, em que a racionalidade financeira se direcionava para a “[...] realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional [...]”.

Ao mesmo tempo, como apresenta Verdério (2011, p. 74), é nesse contexto que, “[...] os MSP’sdoC, a partir da organização coletiva e da luta de classe, impunham e impõem a bandeira da EdoC, e com suas ações e práticas educativas impõem e enraízam este debate na agenda educacional do país [...]”, o que foi bastante significativo para a realização dos seis Congressos Nacionais dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocorridos desde 1985; o I e II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizados em 1997 e 2015³², respectivamente; e a I e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), a primeira em 1998 e a segunda em 2004.

Esses momentos possibilitaram, especialmente a partir do I Enera, o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo que colocou em debate a situação pela qual passava a educação rural, sobretudo sobre os fechamentos das escolas e as más condições dos materiais, equipamentos e das estruturas físicas das escolas rurais. Essas denúncias “[...] resultaram em conquistas diversas, na medida em que desempenharam papel fundamental para a transformação dos educadores na defesa de uma escola pública para o homem do campo [...]” (NETO; SANTOS, 2016, p. 264).

Na realização desses encontros, contou-se com a articulação de diversos movimentos sociais do campo, tais como o citado MST, a

³² Na abertura do II Enera, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 948, de 21/09/2015, um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar e propor políticas de fortalecimento da educação no campo.

[...] Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) dentre outros- resultando na constituição de um movimento nacional em defesa da educação do campo em nosso país (NETO; SANTOS, 2016, p. 263).

Foi esse momento de debate que possibilitou a elaboração da proposta e concepção de Educação do Campo, educação esta que “[...] fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo [...]” (SANTOS, 2010, p. 5), compreendendo que:

A Educação do e no Campo vai além da educação formal e da escola, na medida em que possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida. A escola não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesmo, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica. Para tanto, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do campo (CALDART, 2004 apud PIRES, 2012, p. 110).

Vale destacar que a proposta de educação do campo contrapõe a educação rural, na medida em que esta última, “[...] foi criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, institucionalizado, sem que houvesse discussões sobre sua finalidade [...]” (PIRES, 2012, p. 89). Em outras palavras, a educação ofertada nas escolas rurais seguiu nos mesmos moldes da política educacional nacional sob grandes influências das organizações internacionais que formulam, implementam e avaliam o desenvolvimento educacional, ignorando as necessidades da população rural.

Aliás, como acrescenta Leite (2002, p. 14),

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade’.

Essa visão reflete direta e indiretamente na efetivação das políticas educacionais e sociais para o campo, visto que inferioriza a população rural, assim

como afirma Munarim (2006, p. 20): “[...] as políticas públicas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício a favor da cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural [...]”. Em outras palavras, minimiza-se o nível de escolaridade e os conteúdos que essa população deve acessar, em favor da manutenção da divisão sociotécnica do trabalho.

A educação rural foi, então, fundamentada pelo pensamento latifundialista empresarial, de caráter assistencialista, sendo utilizado como instrumento de controle político e social sobre a terra e sobre a população que vive e trabalha no campo (SANTOS, 2010, p. 3).

Conforme relaciona Ribeiro (2012),

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesa (RIBEIRO, 2012, p. 298).

É por isso que o movimento de luta por uma educação do campo se faz tão importante no decorrer da história, posto que vai muito além de uma política a ser efetivada, constitui-se como uma proposta de transformação social. A concepção de educação no/do campo, conforme esclarece Caldart (2002, p. 18), significa que “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 sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais [...]”.

Em suma, “[...] a Educação do Campo se fundamenta na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, é do campo e é histórica e socialmente construída nesse espaço [...]” (PIRES, 2012, p. 89). Esta se configura na principal diferenciação entre a educação rural e a educação do campo, uma vez que a educação do campo preconiza os valores e princípios que valorizam os povos que vivem no campo, respeitando a sua diversidade, objetivando e fortalecendo a educação como parte de um projeto emancipatório de sociabilidade.

Ainda no governo do FHC, dentre as reformas realizadas em meio ao contexto de intensos debates, é sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001

(PNE/2001), com vigência por 10 anos, sendo que as principais metas buscavam erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

A tramitação do PNE/2001 envolveu dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Segundo Dourado (2011, p. 25), ambos “[...] expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas [...]”.

A primeira proposta do PNE da sociedade brasileira previa incorporar a instituição do Sistema Nacional de Educação, o Fórum Nacional de Educação, a redefinição do Conselho Nacional de Educação e a garantia de ampliação do investimento em educação pública de 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Já o projeto do governo do PNE se revelava “[...] em nível governamental, como agente inibidor de outras concepções contrárias à reforma, que advogavam o estabelecimento de políticas de Estado [...]” (DOURADO, 2011, p. 27), pois o que importava era manter as bases políticas constituídas pelo governo vigente.

No que diz respeito à educação rural, mais do que essas principais metas, as escolas rurais precisam de atenção diferenciada, necessitando superar as condições mínimas de funcionamento, conforme apresenta o próprio PNE/2001, pois

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças frequentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste (BRASIL, 2001, p. 9).

No decorrer da vigência do PNE/2001, as metas e estratégias direcionadas às escolas rurais buscavam considerar as peculiaridades regionais e a sazonalidade nos seguintes aspectos:

- No item 2.3, o ensino fundamental, visando “Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a *zona rural*, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio [...]” (BRASIL, 2001, p. 21);

- No item 6.3, sobre a educação à distância, com o objetivo de “Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da *população rural* [...]” (BRASIL, 2001, p. 46);
- No item 7, da educação tecnológica e formação profissional, que “[...] prevê generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural [...]”;
- No item 12, a fim de “Reorganizar a rede de escolas agro-técnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a *população rural*, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região [...]” (BRASIL, 2001, p. 49-50); e
- No item 11.3, do financiamento e gestão, com vistas a “Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as *escolas rurais* no meio rural e imbuídas dos valores rurais. Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 2001, p. 79).

Assim, o que pode ser verificado, de forma geral, é que o Plano traz poucos aspectos direcionados à educação rural, ao mesmo tempo que também evidencia a preocupação de superar as precárias condições das escolas rurais e explicita a necessidade de articular a educação ao modo de vida e trabalho dessa população.

Concomitante a esse processo gradual da inserção da educação rural nas legislações até então, a partir dos anos 2000, é com o fortalecimento do Movimento por uma Educação do Campo e das possibilidades ampliadas de espaços de construção e materialização de uma proposta educacional, formulada com a participação dos próprios povos do campo, que foi possível consolidar uma gama de legislações sobre Educação do Campo, expressando as conquistas dos movimentos populares dos povos do campo no âmbito das Políticas Públicas.

Uma das primeiras conquistas ocorreu por meio da realização do Seminário Nacional de Educação do Campo, que elaborou a Resolução nº 1, de 2002, do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa resolução representa um primeiro aparato legal expressivo da educação do campo de abrangência nacional, resultante de um movimento de

resistência dos povos do campo, advindo das discussões e dos princípios definidos nos espaços em comum, fortalecendo ainda mais a legitimação de outras resoluções posteriores conquistadas. Em outras palavras, “[...] a criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo representa a materialidade de reivindicações no Brasil, evidenciando o movimento dialético da história [...]” (MURARIM; TAMANINI; HARDT, 2009, p. 55).

Segundo a relatora desta Resolução, Edla de Araújo Lira Soares (2001, p. 1), no Parecer nº 36/2001, pensar nas Diretrizes supõe pensar na identificação de um modo próprio de vida social da população rural, sem perder de vista o contexto nacional, destacando a importância de se compreender o campo para além de um espaço não urbano, mas como [...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana [...]”, conforme foi discutido no item anterior deste capítulo.

De modo geral, a relatora apresenta a construção histórica da formulação dessa nova concepção de Educação do Campo, ao mesmo tempo em que enfatiza que há uma “[...] dívida histórica que o país tem para com a população camponesa, que, ao longo da história, ficou à margem da sociedade [...]” (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012, p. 5), sendo excluída do processo educacional. Eis o motivo para que as Diretrizes se tornam um instrumento fundamental para modificar esse contexto, na medida em que também é necessário gerar

[...] esforços de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática [...] (SOARES, 2001, p. 20, grifo do autor).

Além disto, a resolução ainda incorpora a proposta pedagógica das *escolas do campo*, abrangendo as modalidades da educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional de nível médio técnico e formação de professores. Ela dispõe, também, sobre a identidade das escolas do campo que:

É definida pela 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, 2002, p. 1)

A resolução contempla, ainda, a diversidade do campo em todos seus aspectos “[...] sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia [...]” (BRASIL, 2002, p. 1), buscando garantir a autonomia e gestão democrática das instituições que permitam estreitar as relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais e os órgãos normativos do sistema de ensino.

Outro dispositivo importante dessa resolução se refere ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, que considera:

- I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor / aluno;
- II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
- III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13,61,62 e 67 da LDB (BRASIL, 2002, p. 3).

Em complementação a resolução nº 1/2002, sob a administração do governo Lula³³ – sendo o primeiro mandato de 2003-2006 e o segundo de 2007-2010 –, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que realiza uma consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, encaminhado pelo secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do ministério da Educação (SECAD/MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendando uma posição do CNE em relação ao atendimento da educação às populações do campo. O Parecer afirma que “[...] as atuais políticas de nucleação e

³³ Nascido em 27/10/1945, metalúrgico, eleito por votação direta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), seu mandato ficou marcado pelo “[...] crescimento econômico, com importantes avanços sociais e significativa melhoria na distribuição de renda, sobretudo, graças à política de valorização do salário mínimo e a programas como o Bolsa Família. A redução das desigualdades foi uma das marcas dos quatro primeiros anos de governo, e nada menos que 7 milhões de brasileiros e brasileiras ascenderam à classe média. Lula terminou o primeiro mandato com a aprovação histórica de 57% [...]” (BRASIL, 2017, s.p.).

de transporte escolar tem contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações” e ainda acrescenta que considerando a realidade da Educação do Campo “[...] o atendimento a educação básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade [...]” (MEC, 2013, p. 287).

Considerando o exposto no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, no ano seguinte foi aprovada a Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo³⁴. Essa resolução compreende que a *educação do campo* se destina às populações rurais englobando: “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (MEC, 2013, p. 295), abrangendo as mais variadas formas de produção de vida. Ademais, trata-se no seu art. 4º que:

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 residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (MEC, 2013, p. 296).

No entanto, devido ao fechamento gradativo das escolas localizadas em áreas rurais, a população, sem escolha, acaba se deslocando entre campo-cidade, bem como, na maioria vezes, enfrenta às condições precárias dos meios de transporte, com horários restritos de utilização.

Outra Resolução importante aprovada foi a de nº 4/2010 do CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e prevê também a Educação do Campo como uma modalidade da educação básica, conforme consta no *Capítulo II – Seção IV da Educação Básica do Campo*, definindo três aspectos essenciais para a organização da ação pedagógica, referente aos/à:

³⁴ Cabe ressaltar que a Lei nº 11.326 de 24/07/2006 que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais além de definir quais populações são considerados como agricultores familiares também propõe promover o planejamento e a execuções de ações na área de educação, capacitação e profissionalização destas populações.

Art. 35 I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
III – 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, 2010a, p. 12).

Ao reconhecer e relacionar as atividades escolares às peculiaridades da vida no campo, o art. 36 trata da definição da identidade da escola do campo, com algumas alterações em comparação a Resolução nº 1/2002 CNE/CEB, como apresentada neste capítulo. Quanto ao art. 36, este dispõe que:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia [...] (BRASIL, 2010a, p. 12).

No parágrafo único deste artigo, são apresentadas duas formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo: a “pedagogia da terra” e a “pedagogia da alternância”, diferenciando-as da seguinte forma:

[...] 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, concomitantemente 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, 2010a, p. 12).

Para Santos, Neto e Bezerra (2017, p. 118),

[...] a pedagogia da alternância [...] representa uma das mais importantes e significativas estratégias, tanto na oferta da Educação Básica quanto no processo da expansão do ensino superior às populações do campo [...] [porque possibilita] aos trabalhadores rurais o acesso à formação escolar sem que tenham que abandonar o ambiente rural, onde vivem, residem e realizam suas atividades produtivas [...].

No decorrer do ano de 2010, também foi aprovado o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (Pronea)³⁵. Na primeira parte da legislação, há a ampliação do entendimento sobre a *população do campo*, tendo em vista as legislações anteriores, englobando

[...] 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, 2010b, p. 1).

O Decreto ainda trata sobre a definição da *escola do campo*, compreendendo-a como “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo [...]” (BRASIL, 2010b, p. 1). Como explicitado no item anterior, o IBGE, no momento em que definiu o espaço rural e urbano, estava ancorado nas legislações municipais, podendo essa definição variar de acordo com cada localidade.

Com relação à *educação do campo*, o Decreto apresenta cinco princípios, sendo eles: 1) o respeito à diversidade em todos os seus aspectos; 2) o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos que articulem o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável e ao mundo do trabalho; 3) o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando a produção e reprodução social no campo; 4) a valorização da identidade das escolas do campo, por meio de conteúdos e metodologias, flexibilização da organização escolar; e 5) a qualidade da educação mediante o controle social e a participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010b, p. 1-2).

Cabe destacar o art. 3º deste decreto, tendo em vista a relevância da exposição sobre a superação das condições defasadas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, constituídas historicamente e presente até os dias atuais, que pretende:

³⁵ O Pronea foi criado em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº10/98 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária vinculado ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. Em 2001, o Programa foi incorporado ao Incra editada a Portaria/Incra/nº837 aprovando a edição de um novo Manual de Operações. E em 2004, foi elaborado um novo Manual de Operações aprovado pela Portaria/Incra/nº282 de 16/4/2004 (INCRA, 2017, s.p.).

[...] reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos [...] fomentar a educação básica [...] integrando a qualificação social e profissional; [...] garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico [...] e contribuir para inclusão digital, por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão e à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais [...] (BRASIL, 2010b, p. 2).

Agora remetendo-se à legislação educacional mais abrangente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014³⁶, em comparação ao anterior PNE/2001, segundo Dourado (2011, p. 42-43), trata-se de uma proposta de plano mais sintetizada, considerando sua

[...] estrutura diferenciada, indicando o conjunto de metas sem apresentação de temáticas e/ou subtemáticas e/ou diagnósticos. Outra lacuna refere-se à ausência de diagnóstico, bem como de indicadores para o acompanhamento e avaliação, como ocorreu com o PNE 2001-2010. Por outro lado, o projeto de lei apresenta metas ousadas e de grande importância, sobretudo no que se refere à ampliação das oportunidades educacionais.

A implementação deste PNE, que teve início no governo Dilma Vana Rousseff³⁷ – primeiro mandato de 2011 a 2015 e o segundo de 2015 a agosto de 2016 –, dispõe sobre 20 metas e 150 estratégias para a educação nos próximos dez anos. Treze das metas são relacionadas às *populações do campo*: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14 e 15. Nestas, há dezoito estratégias conforme Apêndice 4.

³⁶ A aprovação deste PNE estava previsto para 2011, com vigência até 2020, porém, segundo notícia publicada pelo UOL educação, em março de 2013, quando a proposta já estava emperrada há dois anos para ser aprovada, especialistas declararam que “[...] o impasse a aprovação das 20 metas do novo PNE é fruto de uma disputa de interesses de grupos políticos e econômicos que envolve o Executivo e o Legislativo e da falta de compreensão dos parlamentares sobre a prioridade que deve ser dada à educação pública [...]”, acrescenta-se, ainda, a dicotomia entre aqueles que defendem o ensino privado e aqueles que defendem o fortalecimento do ensino público (MAIA, 2013, s.p.).

³⁷ Primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil, Dilma Vana Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). É filha do imigrante búlgaro Pedro Rousseff e da professora Dilma Jane da Silva, nascida em Resende (RJ). No segundo turno das eleições, realizado em 31 de outubro de 2010, aos 63 anos de idade, Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher Presidenta da República Federativa do Brasil, com quase 56 milhões de votos. Em 12 de maio de 2016, dois anos antes do término de seu segundo mandato, a Presidenta Dilma Rousseff foi afastada da função de chefe de estado em decorrência da aprovação de denúncia de crime de responsabilidade nº 1/2015, parecer nº 475/2016, com votação e aprovação na Câmara dos Deputados em abril de 2016 e encaminhado ao Senado Federal para votação em maio de 2016, que resultou na admissibilidade da denúncia e instauração do processo de impeachment em desfavor da Presidenta. Em 31 de agosto de 2016, a Resolução nº 35 do Senado Federal julgou procedente a denúncia de crime de responsabilidade e impôs à Srª Dilma Vana Rousseff a sanção de perda do cargo de Presidente da República (Diário do Senado Federal, Resolução nº 35, de 31 de agosto de 2016) (BRASIL, 2018, s.p.).

Cabe destacar que quando se faz referência a essas populações, elas estão destacadas separadamente das comunidades indígenas e quilombolas, contrapondo o exposto na Resolução nº 2/2008 e no Decreto nº 7.352/2010, conforme mencionado, em que esses povos já estão englobados como *populações rurais* ou *populações do campo*.

Em geral, as metas e estratégias do PNE/2014 (BRASIL, 2014b) se referem aos seguintes aspectos da educação para o campo:

a) colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios para elaborar e adequar do PNE de forma que envolva a participação da população e seja assegurada a equidade educacional e diversidade cultural das *populações do campo*;

b) fomentar o atendimento das *populações do campo* na educação infantil, limitando a nucleação e o deslocamento de crianças de forma a atender as especificidades das comunidades;

c) desenvolver tecnologias pedagógicas articuladas ao tempo e às atividades didáticas entre escola e ambiente comunitário;

d) estimular a oferta do ensino fundamental nas próprias comunidades;

e) fomentar a expansão de matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando as peculiaridades das *populações do campo*;

f) fomentar programas de educação e cultura para a população urbana e *do campo*;

g) implantar salas de recurso multifuncionais e fomentar a formação de professores para o atendimento especializado nas escolas urbanas e *do campo*;

h) apoiar a alfabetização de crianças *do campo* e a produção de materiais didáticos específicos;

i) ofertar educação em tempo integral nas *escolas do campo*;

j) garantir transporte gratuito adequado às normas do INMETRO para todos os estudantes da *educação do campo*, visando reduzir a evasão escolar;

k) desenvolver pesquisas de modelos nacionais e internacionais alternativos para a *população do campo*;

l) consolidar a educação *escolar no campo*, garantindo o desenvolvimento sustentável, a preservação da identidade cultural e a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e gestão das instituições;

m) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para *escolas*

do campo;

n) elevar a escolaridade média das *populações do campo;*

o) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional às *populações do campo*, inclusive na modalidade de educação à distância;

p) expandir atendimento específico a *população do campo* em relação ao acesso, à permanência, à conclusão e à formação de profissionais para atuação nessa população;

q) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais para favorecer o acesso das *populações rurais* a programas de mestrado e doutorado;

r) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as *escolas do campo*; e

s) prover cargos efetivos para as escolas do campo considerando as especificidades socioculturais.

Diante da exposição dos aspectos contidos no PNE/2014, podemos observar que algumas terminologias e conceitos se repetem, como: equidade educacional, diversidade cultural, especificidades, articulação entre escola-comunidade, ensino na própria comunidade, peculiaridade, materiais específicos, desenvolvimento sustentável, preservação da identidade e desigualdade étnicoraciais, como forma de reafirmar e expressar parte das reivindicações das populações do campo. Entretanto, isto não significa a materialização na realidade dessa população, tendo em vista as condições financeiras, materiais e os interesses de classes contraditórios para que isso aconteça.

No ano seguinte, em 2015, aconteceu o II Enera, em Luziânia, Goiás, reunindo mais de 1500 educadoras e educadores do campo que, após dezoito anos do I Enera, continuam enfrentando inúmeros desafios, especialmente nesse contexto de crise do capital, em que as relações se tornaram mais complexas, particularmente diante do avanço e hegemonia do agronegócio.

O Ministro do MDA desse período, Patrus Ananias, defendeu a posição de que os:

Encontros como esses são fundamentais para pensarmos a educação brasileira e a função da terra. O Enera se transformou num

espaço solidário, de cooperativismo e de construção de uma sociedade nova, livre do egocentrismo. O conhecimento compartilhado é um caminho fundamental para que tenhamos pessoas cada vez mais autônomas, conscientes e emancipadas, que sejam talhadas nas conquistas sociais e coletivas (MST, 2015, s.p.).

Conforme, também, a declaração de João Pedro Stédile, da coordenação nacional do MST, o “Enera faz parte de uma construção coletiva de libertação do povo que cada vez mais está submetida a uma lógica mercantilizada ditada por grandes grupos financeiros [...]”, além disso, ele ressalta que “[...] só o conhecimento liberta derradeiramente as pessoas, o povo tem que controlar o seu território e sua educação. Dentro disso, estão a Reforma Agrária e a educação no campo que não é tema somente dos camponeses e, sim, de todo o povo [...]” (MST, 2015, s.p.).

Sem dúvida, isto reflete a importância da luta dos trabalhadores da educação em construir um espaço de articulação, visando ao enfrentamento da realidade imposta pelo capital, quer seja na disputa pela terra, seja da política educacional, pois a educação defendida por esses educadores é de um projeto que garanta a “[...] formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação [...]” (MST, 2015, s.p.).

Dessa forma, entende-se que a educação não é unicamente uma luta dos povos do campo, mas da sociedade como um todo diante das

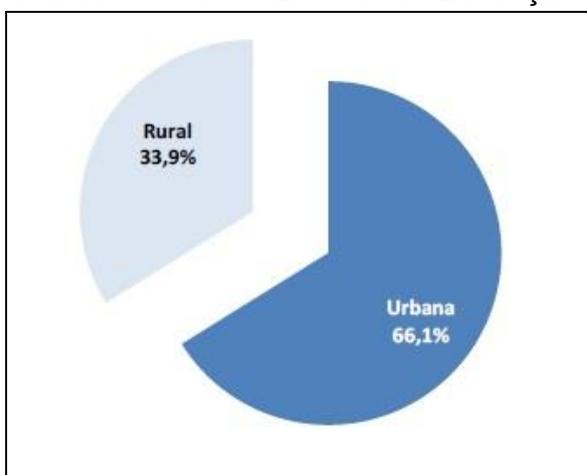
[...] condições do capitalismo, [que] se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo anti-social. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa ‘política social’ emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo (SAVIANI, 2008, p. 224).

Portanto, podemos considerar que lutar por uma educação de caráter transformadora e emancipatória é também lutar por uma sociedade que não se funda na exploração e na ampliação e acentuação das desigualdades sociais. Assim, enquanto a sociedade estiver organizada nessa estrutura social capitalista, é necessário compreender que a educação está integrada em um conjunto de políticas

sociais focalizadas que necessitam de constantes enfrentamentos em prol “[...] do ensino público e gratuito e a reivindicação por mais verbas para a educação [...]” (SAVIANI, 2008, p. 230).

Essa luta também é necessária para tentar suprir ou superar as condições de precarização da política educacional instalada na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito às escolas localizadas em áreas rurais, uma vez que os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo Escolar da Educação Básica de 2016, demonstram que 33,9% das escolas brasileiras estão na zona rural

Gráfico 1 – Censo Escolar da Educação Básica Brasileira, em 2016

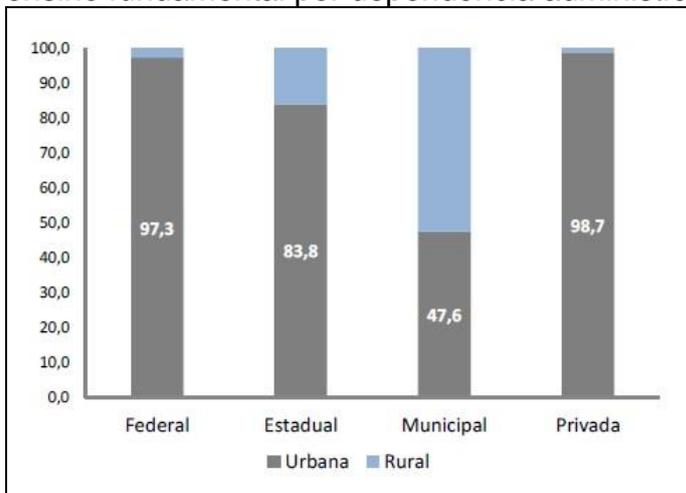


Fonte: INEP, 2017.

Das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, 52,3% são urbanas, e, conseqüentemente, 47,7% estão em áreas rurais. Desse total, “[...] 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água [...]” (INEP/MEC, 2017, p. 7). Além disto, observa-se que apenas 11,5% possuem quadra de esportes e 19,9% possuem biblioteca ou sala de leitura. Ainda, 95,1% de “[...] 19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade encontra-se na zona rural [...]” (INEP/MEC, 2017, p. 7), o que evidencia a nucleação nas escolas rurais.

Com relação às escolas rurais que oferecem os anos finais do ensino fundamental, 69,9% estão na zona urbana e 30,1% estão na zona rural, com a seguinte distribuição administrativa:

Gráfico 2 – Distribuição percentual das escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a localização, em 2016



Fonte: INEP, 2017.

Das escolas nas áreas rurais, “[...] 7,6% não possuem energia elétrica; 11,9% não têm esgoto sanitário e 7,4% não têm abastecimento de água [...]” (INEP/MEC, 2017, p. 8).

Quanto aos dados das matrículas da Educação Básica, “[...] embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas [...]”, ou seja, 5,6 milhões de matrículas de um total de 48,8 milhões de matrículas são de escolas rurais. Outro aspecto observado é a diferença entre as regiões mais ou menos urbanizadas do país, por exemplo, “[...] enquanto no Maranhão 34,4% das matrículas estão na zona rural, em São Paulo, esse número não chega a 2% [...]” (INEP, 2017, p. 10).

Conforme a tabela intitulada *Sumário de Matrícula na Educação Básica*, em 2016, houve 5.581.021 matrículas realizadas em zona rural, enquanto 43.236.458 foram na zona urbana. Os dados por região mostram que o maior número de matrículas em escolas rurais foi no Nordeste, com 3.061.212, sendo que a região centro-oeste teve o menor número de matrículas, totalizando em 246.690. Esses últimos dados convergem com o censo de 2010, apresentado no primeiro item deste capítulo, confirmando que essas regiões apresentam, respectivamente, a maior e a menor parcela da população rural.

Diante desses dados, é possível confirmar que, mesmo com a menor parcela de demanda, as escolas rurais se encontram em condições precarizadas, comparadas às escolas urbanas, em relação à estrutura física e à condição unidocente. Constata-se, também, que a maioria das escolas que ofertam os anos

iniciais e finais do ensino fundamental estão sob administração dos municípios; e que a região nordeste possui o maior número de matrículas, sendo também a que tem o maior número de população rural do país – como pode ser observado nos dados apresentados acima e no Anexo 1. Por isso, assim como a região nordeste, as demais regiões rurais do país precisam ser mais assistidas pelo Estado, por meio da política educacional.

1.3 LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Diante da exposição sobre a educação rural e educação do/no campo no contexto nacional, cabe, neste momento, adentrar no âmbito estadual, com objetivo de identificar como o estado do Paraná, a partir das legislações nacionais, está tratando a educação direcionada às populações rurais.

Neste item do capítulo, será abordado, genericamente, a constituição do sistema de ensino paranaense, bem como as legislações, ações e alternativas governamentais que buscam garantir a política educacional no meio rural. A necessidade de abordar o processo da educação rural e a consolidação da educação do/no campo paranaense é devido à peculiaridade do nascimento de um dos mais importantes movimentos, quando pensamos na defesa da educação do/no campo, o Movimento Sem Terra (MST).

Ao tratarmos, em geral, da educação no estado do Paraná, faz-se necessário um recorte histórico, tendo em vista toda conjuntura antecedente demonstrada no início deste capítulo. Daqui por diante, partiremos dos anos de 1960, uma vez que é por meio do dispositivo da Lei nº 4.024/1961, da primeira LDB, que se possibilitou a criação do Sistema Estadual de Ensino, estabelecido pela Lei nº 4.978, de 5/12/1964.

Esta lei dispõe sobre o direito à educação, organização, administração e ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino, compreendendo a educação primária, média e superior, incluindo os cursos profissionais, de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação (CEE/PR, 1964, p. 5). Ademais, ela apresenta a composição e as atribuições que devem ser exercidas pelo Conselho Estadual de

Educação³⁸ (CEE/PR) criado com o “[...] objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e, a função de orientar o Sistema de Ensino em diversos níveis [...]” (CEE/PR, 2017, s.p.).

A partir destas recomendações, em 1973, foi criado o Plano Estadual de Educação, tendo como objetivos a

[...] ampliação da rede escolar, escolarização de primeiro grau, oferta de matrícula de segundo grau e do ensino supletivo, além da implantação de um sistema de planejamento para acelerar a produtividade do sistema educacional e implantar os serviços de supervisão escolar (PERIS; BRAGA, 2003, p. 433).

Ressalta-se que, nos anos seguintes, houve uma melhora no quadro de professores, pois o índice de professores leigos havia caído de 50% para 20% (PERIS; BRAGA, 2003, p. 433), isto porque a educação foi sendo incorporada no planejamento do desenvolvimento, tanto nacional quanto do estado, como um instrumento de controle social.

Com o término do período ditatorial e com a Constituição Federal do 1988, promulgada no ano seguinte, instituiu-se a Constituição do Estado do Paraná, em 1989. Esta apresenta, em seu *Capítulo II – Da Educação, Da Cultural e Do Desporto, Seção I – Da Educação*, que:

Art. 177. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (PARANÁ, 1989, s.p.).

No art.178, são expressos os seguintes princípios que devem nortear o ensino do estado: igualdade, gratuidade, liberdade de aprender, divulgação do pensamento e do saber; valorização dos profissionais, qualidade da rede de ensino, pluralismo de ideias e concepções a partir da gestão democrática (PARANÁ, 1989, s.p.). Cabe destacar que essa Constituição não dispõe, especificamente, da educação nas áreas rurais.

³⁸ Desde da criação do CEE/PR, foram realizadas alterações na sua organização por meio das Leis nº 11.032, de 29/12/1994; nº 12.551, de 20/03/1999; nº 12.904, de 31/07/2000; nº 13.797, de 10/09/2002; e nº 16.012, de 17/12/2008 (CEE/PR,1964, p. 45-49).

No decorrer do governo Álvaro Fernandes Dias (15/03/1987 a 15/03/1991), a partir do documento norteador chamado *Projeto Pedagógico: 1987-1990*³⁹, foi implementado, no Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que fazia parte de um projeto de reestruturação do currículo para o 1º grau da Rede Estadual de Ensino, que “[...] pretendia assegurar aos alunos matriculados na 1º série do ensino fundamental, um prazo mínimo de dois anos na alfabetização, com o objetivo de reduzir a reprovação na 1º série e diminuir o índice de evasão escolar [...]” (CHINI, s.d., p. 3), entendendo que

[...] a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção. (SEED, 1990, p. 12).

Essa reorganização, segundo Nogueira (2012, p. 72), sinalizou uma preocupação política no que diz respeito a uma das prioridades da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), no campo pedagógico, corroborando para o acesso e permanência das classes populares.

Para garantir a efetivação desta proposta de maneira democrática, formou-se um conjunto de equipes dos Núcleos Regionais que promoveram diversos cursos e encontros para discutir a formulação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. A primeira versão do Projeto foi publicada em 1990⁴⁰, traduzindo o que foi construindo coletivamente e apresentando, naquele momento, “[...] o projeto-pedagógico possível e expressando a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas [...]” (SEED, 1990, p. 12).

Entretanto, foi a partir de 2003 que se consolidou, definitivamente, o processo

³⁹ “O Projeto Pedagógico: 1987-1990, publicado e divulgado em 1987, apareceu como documento central que direcionaria a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual, na gestão 1987/1990, do governo Álvaro Dias. [...] Apesar de sua orientação associar um tripé característico da educação tecnicista como eficiência, eficácia e racionalidade administrativa, muito similar ao pensamento pedagógico que grassou no regime militar, o documento reitera a crítica a esse regime; à concepção de Estado forjada naquele momento e à concepção de educação que engendrou [...]” (NOGUEIRA, 2012, p. 67-68).

⁴⁰ A segunda impressão oficial do Estado do Paraná foi em 1992, a terceira em 1997 e a última, até então com versão eletrônica, foi em 2003.

de discussão que permitiu a sistematização de textos para a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais. De 2004 a 2008, as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação, os técnico-pedagógicos da SEED, pedagogos e professores da rede estadual de ensino tiveram diversos momentos de estudos pedagógicos para debater sobre os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentaria tais Diretrizes.

A efetivação legal das Diretrizes foi fundamental para que, posteriormente, fossem formulados documentos específicos sobre educação do campo, ao mesmo tempo em que a proposta por uma Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais do campo já estava em andamento e se fortalecendo cada vez mais como pauta na agenda pública.

Antes mesmo de destacar as normativas sobre a educação do campo, é preciso tratar do nascimento de um dos mais consistentes e ativos movimentos sociais do país, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma vez que ele teve um papel primordial para que a educação do campo se efetivasse nas legislações como uma política social.

Vale destacar que anterior à formação do MST, havia dois movimentos sociais de grande relevância no cenário nacional que já mobilizavam os agricultores sem terra: a Liga Camponesa, concentrado na região nordeste, e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no sul do país (MARTINS, 2004, p. 52). Com relação à região oeste paranaense, organizou-se o Movimento dos Agricultores Sem Terra da Região Oeste (MASTRO), como consequência da construção da usina hidrelétrica de Itaipu que deixou muitas famílias desabrigadas, obrigando-as a se unirem em busca de outro lugar para morar, como também para lutar por outros direitos.

Quando buscamos sobre a história do MST, é possível observar três momentos marcantes. O primeiro, da sua gênese, desde 1979, marcado pela luta pela terra até a sua fundação com a adoção da sigla MST – formalização que ocorreu no primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizado, em Cascavel-PR, nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984. O segundo momento importante foi a consolidação do Movimento no âmbito nacional, entre o período de 1985 a 1990, em que se reafirmou suas bandeiras de luta e sua posição política, por meio da realização dos encontros regionais e congressos que expressaram a essência do Movimento. O terceiro momento, que acontece desde de

1990 até os dias atuais, marca a institucionalização do MST, em que o próprio Movimento começa a se estruturar internamente e perceber que também precisa desenvolver uma função social (MARTINS, 2004, p. 53-55).

É a partir dessa preocupação em exercer uma função social que o Movimento convida toda a sociedade a partilhar dos seus ideais, que vão além da luta pela Reforma Agrária, mas que perpassa pela luta pela cidadania, pela desigualdade social, por uma sociedade mais justa e igualitária e entre outras reivindicações. Sendo assim, dentre essas diversas bandeiras, trataremos do direito à educação, que é priorizado pelo Movimento. Prova disto é a existência do Setor de Educação⁴¹ no interior de sua organização, “[...] que produz uma série de materiais e promove cursos de formação para subsidiar os educadores do movimento [...]” (MARTINS, 2004, p. 56-57).

Com relação ao conceito de educação, o Movimento compreende que ela não se faz apenas e exclusivamente por meio das atividades escolares, mas que a educação é efetivada no cotidiano, que constrói a identidade dos sujeitos, no caso, a identidade Sem Terra, “[...] isto é, um sujeito, que, tendo internalizado os valores da demanda do movimento (luta pela reforma agrária), é constituinte de uma identidade coletiva, construída pela sua participação no movimento social [...]” (MARTINS, 2004, p. 57). A abordagem desta concepção de educação para o Movimento será melhor detalhada no último capítulo.

Ainda nos anos de 1990, foram realizadas diversas iniciativas educacionais direcionadas às populações do campo, como, por exemplo: o Programa Especial Escola Gente da Terra; a produção de Cadernos de subsídios ao processo de educação de jovens e adultos do campo; o Projeto Vida na Roça e as produções sobre a Escola da Roça; as Casas Familiares Rurais; o Programa Terra Solidária; as escolas itinerantes (SEED, 2006, p. 19), dentre outras ações que contribuíram para fortalecer a discussão e a prática da educação do campo no Paraná.

A partir dessas experiências educativas, foi possível a realização de encontros, seminários e congressos sobre a temática. Um dos mais importantes momentos de discussão foi a realização da *II Conferência Paranaense: por uma Educação do Campo*, no ano de 2000, contando com a participação de

⁴¹ Cabe destacar que o Setor Nacional de Educação foi consolidado em 1987, durante o I Encontro Nacional de Educação realizado em São Mateus/ES, e os Setores de Educação Estaduais do MST em 1988, fundados na concepção da pedagogia socialista, da educação popular e do materialismo histórico dialético (PUZIOL, 2012, p. 88).

educadoras/res, dirigentes e lideranças de movimentos sociais, sindicatos, universidades, ONGs e prefeituras. Esse momento de diálogo propiciou a criação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e a elaboração da Carta de Porto Barreiro, pelos próprios Movimentos sociais.

A Carta de Porto Barreiro expressou a realidade vivenciada pelas/os educadoras/es que relatavam as dificuldades de efetivar uma educação de qualidade no campo, devido às políticas neoliberais vigentes, além de verificar que as populações rurais sofrem, cotidianamente, com outras precariedades e/ou ausência de bens e serviços, e é o conjunto da inexistência de “[...] políticas públicas que dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo [...]” (CARTA, 2000, p. 1).

No final da conferência, diversos compromissos – conforme Anexo 2 – entre as educadoras/es do campo foram firmados com o objetivo de consolidar o projeto popular de desenvolvimento humano.

Quando a Carta completou dez anos, foi elaborado o Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná, no VI Simpósio Estadual da Educação do Campo, realizado entre os dias 12 a 16 de abril de 2010, em Faxinal do Céu.

O Simpósio contou com um número significativo de participantes, 510 educadoras/es, representando 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná, 31 Núcleos Regionais de Educação, membros da SEED, Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo, Sindicatos e Universidades. Ao fazerem um balanço desta trajetória, resumem: “[...] temos acumulado forças, produzido o aporte teórico desde a pesquisa, vivenciando práticas educativas, elaborando políticas públicas, articulando os diversos sujeitos desta educação [...]” (10 ANOS, 2010, p. 2). No Manifesto destacam, também, os princípios, as conquistas e os desafios que permeiam a implementação da educação do campo no âmbito estadual.

É importante destacar também que foram as diversas mobilizações dos movimentos sociais, especialmente do MST, diante das ações governamentais, que conquistaram as construções das primeiras escolas nos acampamentos como a: Escola de Emergência Capanema, Escola de Emergência Castro, Escola de Emergência Amaporã e Escola de Emergência Reserva. Essas Escolas de Emergência, como eram denominadas, estavam localizadas no município de Querência do Norte e funcionaram de 1988 até 1995, quando teve início o processo

de nuclearização das escolas do campo. Elas eram mantidas com recursos da União, por meio do convênio entre o governo do Estado do Paraná e a prefeitura de Querência do Norte (COMILO, 2013, p. 102).

Diferentemente das Escolas de Emergência advindas de projetos temporários do governo, que se encontravam em condições precárias, a construção da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, que iniciou suas atividades em 1995, tinha melhores condições estruturais, conforme apresenta Comilo (2013, p. 103) na sua dissertação de mestrado, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Até aquele momento, a Escola havia sido ampliada, tendo parte construída de alvenaria e outra de madeira, com seis salas de aula, uma sala para professores, uma secretaria e um refeitório, assim como salões doados pela comunidade onde realizam eventos organizados pela escola. Além disto, diante do desenvolvimento das atividades escolares, pode-se constatar que a Escola passou a ser um exemplo de materialização da proposta de educação do campo dentro do sistema nacional e estadual de ensino.

Com a consolidação dessas experiências nos acampamentos, os movimentos sociais perceberam que também era necessário estender essa proposta educacional as demais escolas localizadas em áreas rurais. Para atingir esse objetivo, buscaram, primeiramente, efetivá-lo nas legislações, como forma responsabilizar o Estado na garantia do direito à educação para a população do campo.

Uma das reivindicações atendida foi a criação da Coordenação da Educação do Campo (CEC)⁴², em 2002, que funciona como “[...] mediadora entre as reivindicações dos movimentos sociais pela educação do e no campo e as possibilidades do Estado em atender a tais reivindicações [...]” (PUZIOL, 2012, p. 100). Essa coordenação faz parte do Departamento da Diversidade (DEDI), da SEED/PR, que também tem em sua estrutura a Coordenação da Educação Indígena e Cigana, a Coordenação das Relações da Diversidade Etnicorracial e a Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual (SEED/PR, 2017, s.p.). A organização geral da SEED/PR está no Anexo 3.

A partir disto, em 2004, aconteceu o I Seminário Estadual de Educação do Campo: Construindo Políticas Públicas, promovido pela Coordenação de Educação

⁴² “A CEC possui como principais linhas de ação: formação continuada de professores, produção de material de apoio pedagógico, Escolas Itinerantes, Escola Ativa, Projovem Campo – Saberes da Terra e o Comitê Estadual da Educação do Campo [...]” (PUZIOL, 2012, p. 101).

do Campo, da SEED/PR, com o apoio do Ministério da educação (MEC) e da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo⁴³. Como resultado deste momento de discussão e construção por uma educação do campo, sistematizou-se, nos anais do evento, um conjunto de textos a partir da exposição dos convidados, que compõem uma série denominada *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*, cuja primeira versão foi publicada em 2005 pela SEED/PR, pela Superintendência da Educação e pelo Departamento de Ensino Fundamental.

A coletânea se propôs explicitar a concepção de educação “[...] a partir dos sujeitos do campo [que] está em permanente construção, por isso, essa coletânea de textos, mais do que registrar a história, tem o intuito de subsidiar os educadores no aprofundamento do debate sobre a Educação do Campo [...]” (SEED/PR, 2008, p. 10).

A formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, aprovada em 2006, contou com o envolvimento dos movimentos sociais, professores e pedagogos das escolas e núcleos regionais, como forma de materializar, no plano formal, a educação do e no campo que esteja

[...] vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana (SEED/PR, 2006, p. 9).

Consta também nas Diretrizes a distinção dos conceitos de “rural” e “campo:

A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

⁴³ Destaca-se o conjunto de entidades participantes: “Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assessorar); Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart); Casas Familiares Rurais (CFR); Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (Crabi); Comissão e Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato); Universidades. Além de militantes dos movimentos sociais e ONGs, professores e gestores de escolas municipais e estaduais do Paraná que atuam na realidade do campo [...]” (SEED/PR, 2008, p. 8).

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem (SEED/PR, 2006, p. 24).

Dessa forma, pode-se observar que as Diretrizes apontam uma perspectiva de rural e campo aliada à compreensão de educação que se tem em cada uma, evidenciando que a educação do campo é uma construção dos movimentos sociais e entendida para além de um espaço geográfico, mas que expressa um espaço constituído pelas relações sociais, culturais e de trabalho.

Em 2009, foi publicado o segundo caderno temático *Educação do Campo*, outra iniciativa do departamento da Diversidade, por meio da Coordenação da Educação do Campo, com o objetivo de

[...] instigar a leitura, a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas todos os dias nas escolas do e no campo [...] [bem como] provocar nossa atenção e reflexão político-pedagógica sobre a identidade da escola do campo, esteja ela situada no meio rural ou na cidade, e que atenda educandos e envolva educadores residentes e trabalhadores(as) do campo (SEED/PR, 2009, p. 7).

Em geral, o caderno apresenta aspectos teóricos e práticos das experiências da educação do campo realizadas no Paraná, contemplando disciplinas, metodologias, planejamento, espaços e tempos.

Uma das mais importantes legislações estaduais direcionada às escolas do campo é o *Parecer Normativo do Conselho Estadual de Educação – CEE e da Câmara de Educação Básica – CEB Nº1011/10, aprovado em 06/10/2010*, que trata do processo de definição da identidade das escolas do campo como um direito a ser concretizado por meio das políticas públicas. Conforme menciona o parecer, para alguns pensadores, existem três situações que devem ser consideradas. A primeira é que a Educação Rural possui:

[...] princípios e diretrizes que articulam com a lógica mercadológica de produção do agronegócio, negando a existência de um campo de vida, culturas e saberes. A segunda situação se refere ao momento em que movimentos sociais de base popular passam a questionar as políticas públicas educacionais praticadas pelo Estado na concepção da Educação Rural, propondo um rompimento com essa concepção, fazendo surgir a concepção da Educação do Campo. E a terceira situação, já num momento histórico mais atual, refere-se à concepção da Educação do Campo como proposta contrária à Educação Rural, sendo absorvida, em algumas realidades, pelo Estado à Gestão de Políticas Públicas Educacionais (PARANÁ, 2010, p. 1-2).

Considerando esse Parecer articulado a outras Resoluções do CNE e CEB, a SEED/PR publica a *Resolução 4783 de 28/10/2010*, que institui a Educação do Campo como uma 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.

Nesta resolução, no art. 5º, inciso IV, cabe à SEED desenvolver um “Projeto Pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo, e o necessário acesso da comunidade à informação presente no mundo moderno [...]” (SEED, 2010, p. 1). Isto expressa a responsabilidade do estado do Paraná em criar as condições necessárias para que se possa concretizar a educação do campo, como política pública que atenda às demandas das comunidades locais, ao mesmo tempo em que permite acessar informações para além dela.

Para visualizar a situação mais recente das escolas localizadas nas áreas rurais, buscou-se os dados divulgados pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que tem por “[...] finalidade principal racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. [...] e é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas [...]” (SEED, 2017, s.p.). Esse sistema informatizado facilitou a constituição de um banco de dados central das escolas quanto às matrículas, às transferências, à evasão escolar, à aprovação e à reprovação.

Conforme a tabela 2, abaixo, verifica-se que no ano de 2000 haviam 3.062 estabelecimentos de ensino rurais no Paraná. Com o passar dos anos, esse número foi significativamente diminuindo, sendo que em 2013 o total de escolas rurais era de 1.494. Os dados apresentam também que as escolas rurais municipais e particulares

decreceram enquanto as estaduais cresceram. Em contrapartida, os dados demonstram que as escolas das áreas urbanas na sua totalidade aumentaram no decorrer do tempo, enquanto as das áreas rurais foram diminuindo.

Tabela 2 – Variação de matrículas e de estabelecimentos de ensino na zona urbana e rural (2000-2013)

RESULTADOS DO CENSO ESCOLAR															
TOTAL DE ESTABELECIMENTOS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO - 2000 A 2013															
ANO	TOTAL					URBANA					RURAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
2000	9.882	9	2.125	5.946	1.802	6.820	8	1.807	3.221	1.784	3.062	1	318	2.725	18
2001	9.769	10	2.091	5.794	1.874	6.940	9	1.764	3.320	1.847	2.829	1	327	2.474	27
2002	9.424	10	2.055	5.514	1.845	6.928	9	1.711	3.389	1.819	2.496	1	344	2.125	26
2003	9.334	10	2.062	5.364	1.898	7.021	8	1.710	3.434	1.869	2.313	2	352	1.930	29
2004	9.349	10	2.065	5.298	1.976	7.153	9	1.688	3.512	1.944	2.196	1	377	1.786	32
2005	9.295	10	2.074	5.218	1.993	7.225	9	1.687	3.564	1.965	2.070	1	387	1.654	28
2006	9.292	9	2.082	5.137	2.064	7.391	8	1.705	3.634	2.044	1.901	1	377	1.503	20
2007	9.029	12	2.084	5.083	1.850	7.198	11	1.683	3.672	1.832	1.831	1	401	1.411	18
2008	9.103	13	2.113	5.029	1.948	7.330	12	1.690	3.699	1.929	1.773	1	423	1.330	19
2009	9.194	17	2.120	5.023	2.034	7.477	16	1.703	3.742	2.016	1.717	1	417	1.281	18
2010	9.202	23	2.135	5.002	2.042	7.424	22	1.682	3.730	1.990	1.688	1	452	1.219	16
2011	9.193	24	2.134	4.980	2.055	7.517	23	1.702	3.790	2.002	1.593	1	432	1.145	15
2012	9.325	28	2.138	5.028	2.131	7.767	27	1.703	3.920	2.117	1.554	1	435	1.104	14
2013	9.336	27	2.147	5.024	2.138	7.842	26	1.721	3.969	2.126	1.494	1	426	1.055	12

Fonte: SEED/SUDE/DIPLAN/Coordenação de Informações Educacionais

Fonte: Paraná, 2013.

Por meio desses números, é preciso considerar também que

As características principais das escolas públicas localizadas no campo com ou sem vínculo com os movimentos sociais, no Paraná, apresentam diversas fragilidades no que se refere à infraestrutura física, tecnológica, transporte escolar, práticas pedagógicas, formação de professores etc. Além disso, é preciso destacar o fluxo contínuo de fechamento de escolas (MARCCOCIA; POLON, 2014, p. 14).

Com esse contexto de fechamento gradativo das escolas rurais, que é uma realidade constante até os dias atuais, em 2014, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, em conjunto com diversas entidades⁴⁴, elaborou um Manifesto expressando a indignação e repúdio contra o fechamento de escolas públicas municipais e estaduais localizadas no campo. Ademais, exigiu que seja garantido o que foi estabelecido na Lei nº 12.960 de 27/03/2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20

⁴⁴ As entidades são: ARCARFAR SUL; ASSESOAR; APP SINDICATO; CPT; CEMPO; FETAEP; FETRAF SUL; IFPR; MAB; MMC; MPA; MST; Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná; REARA; UEL; UEM; UEPG; UENP; UFFS; UFPR; UTFPR; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR e Via Campesina Brasil.

de dezembro de 1996, que prevê critérios mais rígidos para o fechamento de escolas, conforme dispõe e altera o art. 28:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar [...] (BRASIL, 2014a, s.p.).

Além de exigir a manifestação nos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação, a Secretaria de Educação precisa ouvir a comunidade escolar para justificar a necessidade do fechamento. Dessa maneira, o posicionamento das entidades no Manifesto é

Pelo não fechamento de turmas com reduzido número de alunos, especialmente nas Casas Familiares Rurais e pelo não fechamento de escolas públicas localizadas no campo e por uma política pública garantida aos povos do campo, das florestas e das águas, o direito a Educação do Campo no lugar onde vivem (MANIFESTO, 2014, p. 3).

Segundo os dados do IBGE, em 2010, “[...] o Paraná apresentava uma população de 10.444.526 habitantes, sendo que destes, 8.912.692 encontrava-se na zona urbana e 1.531.834 na zona rural [...]” (SEED/PR, 2015b, p. 21). Em relação ao número de escolas, conforme informações da Secretaria Estadual da Educação (BOLONHEZI; PRIORI, 2016, p. 7), o estado do Paraná possui 544 escolas regulares do campo e 24 escolas de assentamentos.

Por meio da Lei nº 18.492, de 24/06/2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE), é possível observar a referência a educação do campo seguindo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, entendendo como povos do campo “[...] 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 [...]” (SEED/PR, 2015b, p. 27).

O PEE/2015-2025 apresenta a educação do campo nas suas metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15 e, especificamente, nas estratégias 1.11; 2.3; 2.10; 3.1; 3.5; 3.18; 3.26; 4.1; 4.12; 5.2; 6.1; 7.11; 7.24; 7.30; 7.32; 7.33; 7.42; 8.1; 8.2; 8.3; 8.4; 8.5; 8.6; 9.1; 12.6; 12.7; 14.11; 15.4; 15.11 (Apêndice 5). Essas metas e estratégias

tratam dos seguintes aspectos:

- Direito de acesso ao ensino infantil;
- Disponibilização de materiais teórico-metodológico específicos;
- Ampliação de oferta de vagas e permanência no ensino fundamental;
- Assegurar e ampliar a matrícula no ensino médio;
- Qualificação social e profissional;
- Universalização da educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais específicas;
- Atendimento especializado no contraturno;
- Alfabetização e preservação da língua materna das comunidades do campo;
- Educação em tempo integral;
- Adesão aos programas de transporte escolar;
- Propiciar a formação e aperfeiçoamento dos agentes educacionais no campo;
- Ampliar a oferta pública, permanência e sucesso da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Produzir indicadores de acompanhamento e monitoramento do acesso à escola;
- Aperfeiçoar as propostas pedagógicas;
- Ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil ao ensino superior; e
- Fortalecer a execução de programas específicos para a formação profissional para atuarem na educação do campo.

Cabe ressaltar, nesse sentido, a meta 8 do PEE/2015-2025, como a única meta específica à educação do campo, que visa elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo.

Em setembro de 2015 é realizado o VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná⁴⁵, na Universidade Estadual do Oeste do

⁴⁵ A quinta versão do Encontro foi realizada em Faxinal do Céu, em 2010, promovido pelo setor de educação do MST, SEED e APP Sindicato.

Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, com a participação aproximada de 500 educadores e atividades voltadas à construção de uma sociedade com justiça social e soberania alimentar, pois o Encontro “[...] se coloca no âmbito de organizar coletivamente denúncias e mobilizações contra o fechamento das escolas do campo, sendo este uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil orquestrada pelos empresários da educação [...]” (APECPR, 2015, s.p.). Além disto, foi um momento de preparação para o II ENERA, que aconteceu no mesmo ano.

Diante do exposto neste item é preciso considerar a relevância da atuação dos Movimentos Sociais na luta para garantir a educação do campo nas políticas públicas paranaense, em diferentes momentos e governos, que ora facilitam o diálogo ora são mais autoritários, mas que sempre estão resistindo ao conjunto de medidas verticalizadas tomadas pelo Estado.

2 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Após abordar no capítulo anterior o contexto da educação rural e do campo em âmbito nacional e estadual, é preciso, neste momento, apresentar a construção e o desenvolvimento da educação no município de Toledo/PR. Examina-se, exclusivamente, as escolas que se autodenominam de *Escolas Rurais*, que estão inseridas na rede municipal de ensino, subordinada à Secretaria Municipal de Educação (SMED) e aos diversos instrumentos legais que norteiam a forma de organização e funcionamento da política educacional no município.

Cabe lembrar que este capítulo tem por objetivo situar o objeto da pesquisa com a realidade em que se encontra, destacando os elementos históricos, políticos e socioculturais que os constituem, assim como evidenciar a trajetória e as condições atuais dessas 4 (quatro) escolas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

O município de Toledo está localizado geograficamente na região oeste do Paraná, conforme apresenta a figura abaixo,

Figura 1 - Posição geográfica de Toledo no Brasil.



Fonte: Toledo (2016d, p. 50).

A área em que o município está localizado atualmente foi delimitado a partir da formação da região oeste do Paraná e pertencia ao município de Foz do Iguaçu, criado em 1918, situado “[...] ao norte, o Rio Piquiri; ao sul, o Rio Iguaçu; ao oeste, o Rio Paraná; e ao leste, o município de Guarapuava [...]” (NIEDERAUER, 2004, p. 1).

Mesmo antes da chegada dos colonizadores espanhóis, ingleses e de outras nações europeias, aqui estavam indígenas pertencentes das tribos Guaranis⁴⁶, Tupis e Carijos, que, por muitas vezes, não são citados em registros históricos, como apresenta a dissertação de Andrade, PPGE-UEM, sobre a História e Historiografia da Escola Luterana Concórdia, de Marechal Cândido Rondon:

Vê-se que grande parte dos documentos oficiais sobre História do Paraná difunde a ideia de que os territórios da região Oeste do estado, antes de sua colonização estavam totalmente desocupados e que havia um vazio demográfico. Essa leitura, entretanto, conflui para os interesses da classe dominante, haja vista que as ‘novas terras’ do território paranaense foram incorporadas ao sistema de produção capitalista, que, à época da ocupação, estava em franca expansão (ANDRADE, 2011, p. 47).

Nas bibliografias locais, de acordo com Niederauer (2004), essas tribos apenas perambulavam pela região, realizavam longas viagens percorrendo os territórios brasileiros, tendo como exemplo o Peabirú⁴⁷, formando um extenso caminho em meio a mata verde, que, posteriormente, foi trilhado pelos padres jesuítas em sua peregrinação pela América, que ficou conhecida como caminho de São Tomé.

Articulado ao contexto brasileiro, a chegada dos jesuítas, em meados do século XVI, pretendia reunir os indígenas, principalmente crianças, para catequizá-los e educá-los sob os valores religiosos. Neste momento, temos a emergência da

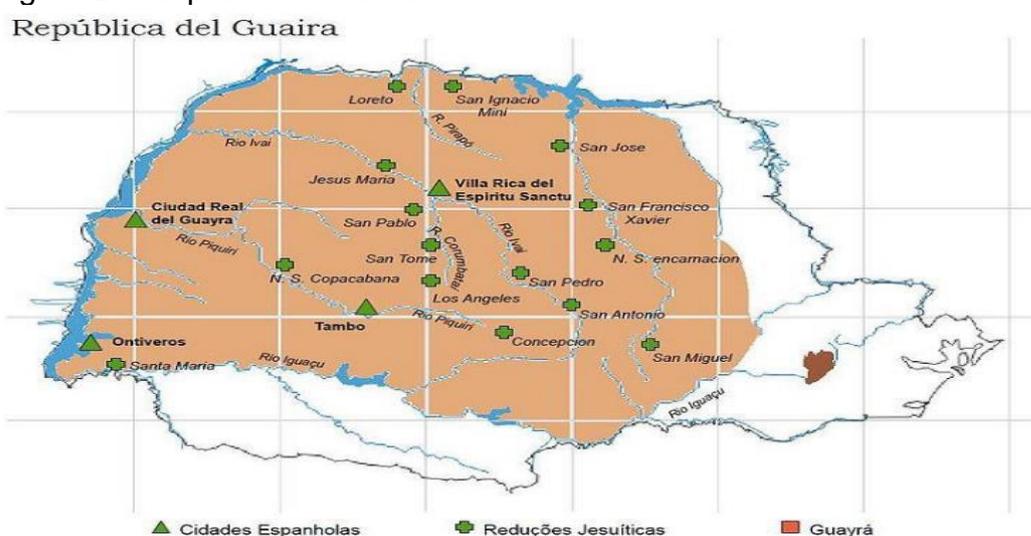
⁴⁶ O território de Toledo e região até Laranjeiras do Sul era ocupado pelos índios Guaranis, que tinham a maior aldeia da nação indígena, junto às Cataratas do Iguaçu, até 1870, quando foi criado o Território Federal do Iguaçu (TOLEDO, s.d., p. 74).

⁴⁷ “**Peabiru** é uma palavra da língua tupi-guarani, “pe” significa caminho e “abiru”, gramado amassado. E a rota ilustrava perfeitamente a descrição do nome, pois foi aberta no meio da mata virgem e, segundo alguns historiadores, tinha um metro e quarenta de largura. O tronco principal do caminho de Peabiru cruzava o Estado do Paraná de Leste a Oeste, penetrava no chaco paraguaio, atravessava a Bolívia, a Cordilheira dos Andes e terminava no sul do Peru, onde pegava parte da costa do Pacífico. A grande importância histórica do caminho de Peabiru foi, primeiramente, guiar as migrações indígenas, mas também serviu para facilitar a circulação de mercadorias, o comércio e as missões religiosas. A trilha foi, também, o principal acesso à região Sul do Brasil.” (ARAÚJO, 2009, p. 1).

educação no Brasil.⁴⁸

Nesse mesmo período histórico, considera-se que o povoamento da região oeste do Paraná ocorreu por meio da tomada de posse de Guaíra pelos espanhóis, em 1554. No entanto, foi em 1646 que fundaram a cidade paraguaia de Ontiveros⁴⁹ que, conforme apresenta Niederauer (2004, p. 9), “[...] indiscutivelmente, [...] foi a primeira localidade fundada no atual território paranaense.”. Em 1588, alguns espanhóis e os padres jesuítas construíram a Província Jesuítica del Guairá, formado por núcleos indígenas chamados de Reduções Jesuíticas, conforme pode ser observado nos mapas a seguir:

Figura 2 – República del Guaira

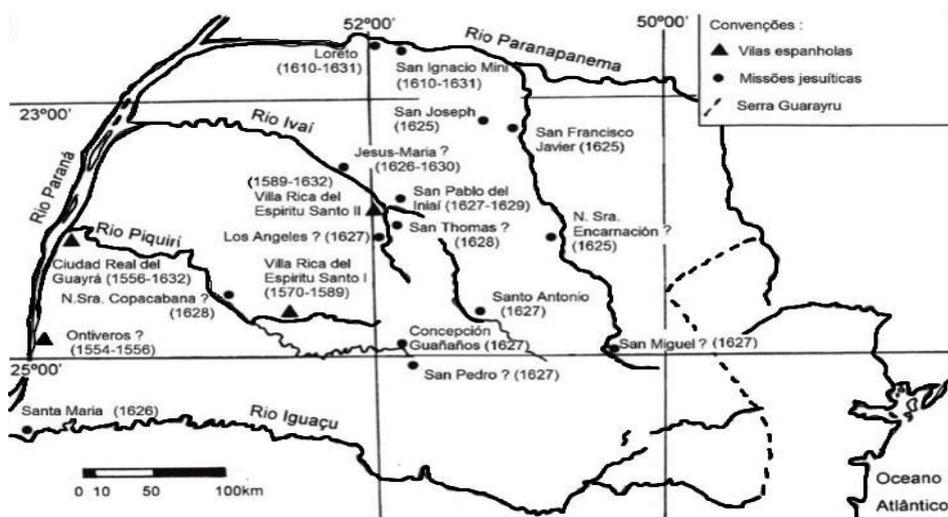


Fonte: Portal jornalista José Wille (2016 apud TOLEDO, s.d., p. 8)

⁴⁸ Ver mais: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

⁴⁹ O mapa disponível no museu paranaense aponta “Ruínas de Ontiveros”, localizado na foz do Rio São Francisco, afluente da margem esquerda do Paraná (NIEDERAUER, 2004, p. 8).

Figura 3 – Reduções Jesuíticas do Guairá



Fonte: Museu Paranaense (2016 apud TOLEDO, s.d., p. 8)

Era nesses treze núcleos das Reduções Jesuíticas que os índios eram pacificados e convertidos ao catolicismo, vinculados também à produção ervateira, pois

A base dessas Reduções era a vida comunitária. Todos participavam do trabalho. Suas atividades econômicas foram a coleta de erva-mate, que os padres exportavam divulgando o seu uso entre os espanhóis do Paraguai e de toda a bacia do Prata. Plantavam mandioca e milho sendo as terras de uso comunal. Criavam gado e as mulheres dedicavam-se a produção artesanal de tecidos de algodão e de lã. Alguns índios eram carpinteiros, ferreiros, tecelões, pintores e até fundidores. As construções e aldeias eram planejadas, divididas em quadras com ruas paralelas e retas. O excedente de sua produção, era exportado e com o rendimento, construíram igrejas maiores e mais ricas que as de Assunção (NIEDERAUER, 2004, p. 11).

Dessa forma, a partir desse período, observa-se, timidamente, o início da extração e exportação da erva mate como fonte econômica, que se intensificou, anos depois, com o estabelecimento de grandes latifúndios e de empresas ervateiras na região, como:

- Cia. Mate Laranjeiras S/A – Portuguesa;
- O Imperio Julio Alica; Argentina – Paraguai;
- Nunez Y Gibaja – Argentina;
- Cia. Domingos Barthe – Argentina;
- Cia de Maderas del Alto Paraná – Ingleses;

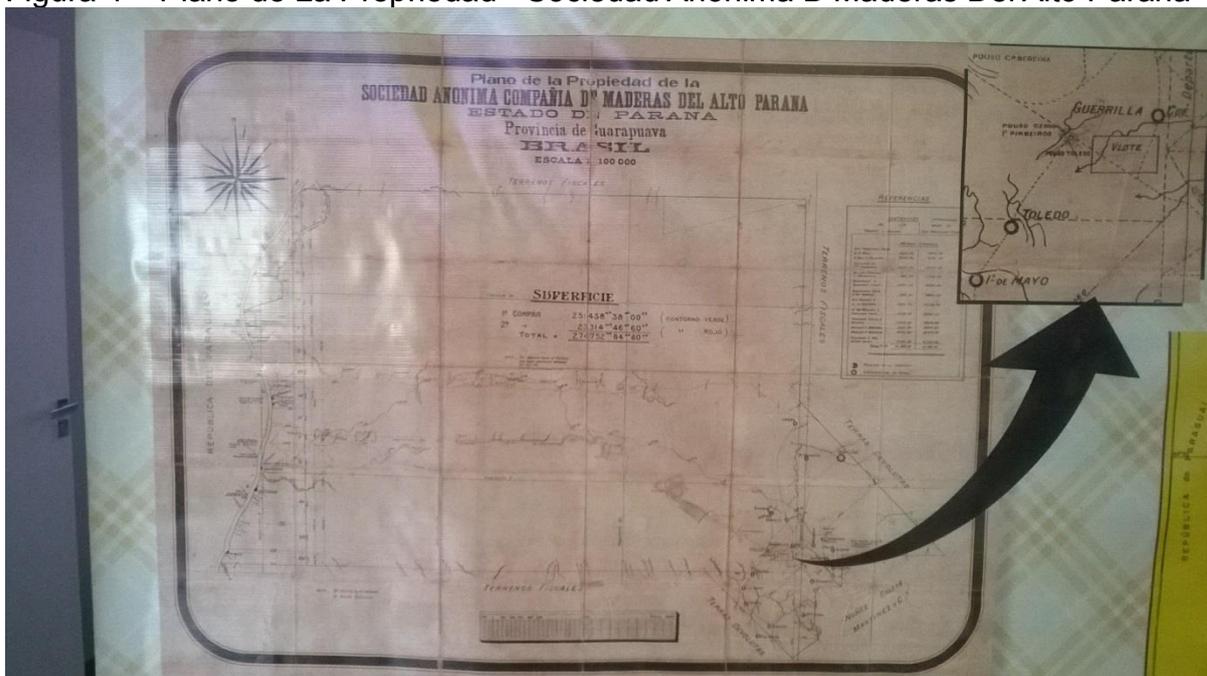
- Cia Paranaense de Colonização Eperie Ltda – Italianos;
- Meier, Annes & Cia - Santa Helena; Petry, Meier, Annes & Cia - Santa Helena;
- Alegretti & Cia - Santa Helena;
- Indl. Agric. Pastoril do Oeste de S. Paulo - Santa Helena;
- Braviaco – Cia Brasileira de Viação e Comércio, subsidiária da Cia. De Estrada de Ferro S. Paulo-Rio Grande do Sul, e dona das glebas Piquiri, Ocoi e Catanduvras, com mais de 200 hectares; e
- Imóvel Matte, que forma hoje, os municípios de São Miguel do Iguçu, Medianeira e parte de Céu Azul (NIEDERAUER, 2004).

Cabe ressaltar que a região oeste do Paraná passou por vários processos de colonização que não serão aprofundados neste estudo, porém, destaca-se que somente 352 anos depois da tomada de posse de Guaíra ocorreu, efetivamente, o reinício do processo de povoamento e colonização da região oeste, ou seja, apenas em 1906, com a fundação da empresa inglesa Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A - Maripá⁵⁰, com sede em Buenos Aires na Argentina, a região foi sendo gradualmente intensificada pela exploração da terra. Neste período, havia poucos povoados que residiam em localidades afastadas uma das outras e uma imensa extensão de área verde.

No mapa abaixo, é possível observar a extensão da propriedade pertencente a empresa originalmente.

⁵⁰ A empresa denominada originalmente de *Sociedad Anonima D'Maderas Del Alto Paraná*, composta por acionistas ingleses, ocupou uma área territorial de norte a sul de 43 km² e leste a oeste de 78 km², partindo do Rio Paraná. No Paraná, localizava-se entre os dois maiores polos hidráulicos da América do Sul: Foz e Guaíra, e ficou conhecida como: Fazenda Britânia. Mais detalhamento encontra-se em: NIEDERAUER, Ondy Helio. **Toledo no Paraná: a história de um latifúndio improdutivo, sua reforma agrária, sua colonização, seu progresso**. 2. ed. Toledo: Telegraf Impressos Ltda, 2004.

Figura 4 – Plano de La Propriedad - Sociedad Anonima D'Maderas Del Alto Paraná



Fonte: Foto registrada pela autora, em 3/4/2017, do mapa disponível no acervo do Museu Histórico Willy Barth Toledo/PR.

Dentro dessa área, havia cinco pontos de pouso formando uma trilha que cruzava a área do Porto de São Domingos, denominado como pouso 1 (um), localizado próximo ao Rio Paraná até o Pouso 5 (cinco), sendo Vila Toledo ou V Lote Toledo, localizado em Porto Mendes Gonçalves, próximo à Cascavel. Esses pousos serviam como ponto de parada para o (des)carregamento de erva mate, cujo deslocamento, na época, era realizado por transporte animal, sem a utilização de carroça. Toda essa área era pertencente ao município de Foz do Iguaçu.

Posteriormente, com o estabelecimento da empresa Maripá no Paraná, em 1946, pela comarca de Foz do Iguaçu, que tinha a pretensão não só de extrair e exportar madeira e erva-mate, mas também de urbanizar o território com a venda gradativa de pequenos pedaços de terras aos que chegavam à região.

Aliado a esse processo de povoar a região, também é necessário articulá-lo com a política de colonização e ocupação dos territórios esvaziados que foram denominados “Marcha para Oeste”. Segundo Lopes (2002), essa política nacionalista criada e fortalecida no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) buscava a exploração das regiões fronteiriças, a organização administrativa e o desenvolvimento socioeconômico desses territórios, além do grande interesse de outros países em explorar as terras férteis para fins econômicos, assim como ocorreu em nossa região.

Portanto, é no contexto da 'Marcha para Oeste' e do projeto de nacionalização de fronteiras do governo Vargas que se pode entender a criação dos territórios federais de fronteira. Nesse sentido constata-se que a criação desses territórios, em geral, e do Território Federal do Iguazu em particular, visava facilitar e viabilizar a ocupação dos espaços vazios do oeste e sudoeste do Paraná e Oeste Catarinense, que [...] estavam sujeitos a riscos de ocupação por parte de estrangeiros. Essa situação poderia comprometer a unidade do território brasileiro, tanto sob o aspecto geográfico e territorial, quanto sob o aspecto econômico (LOPES, 2002, p. 47).

Foi nesse período, por meados de 1946, que caminhões começavam a trazer os primeiros povoadores da futura Toledo, seguindo pela mata desmatada aberta da linha telefônica, que ligava Cascavel a Porto Mendes Gonçalves, onde percorriam 48Km em nove dias de viagem. No ano de 1948, foi instalado o primeiro grupo gerador de energia elétrica, destinado a fornecer luz ao escritório e às residências dos funcionários, pois, até então, eram os únicos a exercer atividade comercial e industrial na região.

Figura 5 – Primeiras casas de Toledo, em 1946



Fonte: Museu Histórico Willy Barth Toledo (2015 apud TOLEDO, 2016d, p. 143).

A partir de 1949, com a chegada gradual da população na região, houve a necessidade de organizar a área urbana, iniciando a medição e demarcação de terras. Com a compra e venda desses lotes, formaram-se as colônias, além das

diversas sedes rurais, como demonstra a figura abaixo:

Figura 6 – Planta Geral da Fazenda Britânia, Comarca de Foz do Iguaçu, em 1950



Fonte: Foto registrada pela autora, em 3/4/2017, do material disponível no acervo do Museu Histórico Willy Barth Toledo/PR.

Mesmo com a divisão das colônias, ainda se preservava as áreas de pouso pertencentes a empresa inglesa Maripá. A primeira localidade que foi adquirindo um caráter urbano foi a região central, em que se construiu a primeira igreja, a escola e o estabelecimento de saúde. A figura abaixo demonstra como a cidade estava neste período, com a realização destas construções:

Figura 7 – Vista parcial da Vila Toledo em 1949



Fonte: Museu Histórico Willy Barth (s.d. apud TOLEDO, 2016d, p. 8).

Essas construções foram o primeiro passo da materialização dos objetivos da empresa colonizadora, que buscava povoar essa localidade para que pudesse ter as condições apropriadas e mão de obra suficiente para explorar a terra e comercializar seus produtos⁵¹, para isso

[...] a Maripá não se dedicava somente à venda de terras, mas sim estava realmente empenhada em colonizar, isto é, no nosso entender, pôr a disposição daquele que adquire terras no mato longínquo, a indispensável assistência médico-hospitalar, estradas, escolas, igrejas, garantia de colocação de produtos, vias de comunicação rápida e outros fatores sem os quais torna-se impossível a vida numa região nova que, no momento, é um canto do Brasil, afastado de qualquer centro civilizado (NIEDERAUER, 1955, p. 5).

Foi em 1955 que a empresa Maripá projetou e registrou suas ações referentes aos primeiros dez anos no seu Plano de Colonização, contendo uma série aspectos essenciais para estruturar a região, considerando os seguintes pontos:

- a) Elemento humano: povoar densamente a 'Fazenda Britânia', com agricultores que mais se adaptarem à região; (agricultor do Rio Grande do Sul e Santa Catarina – descendentes de imigrantes de alemães e italianos);
- b) Pequena propriedade: proporcionar a todo agricultor que vier residir na 'Fazenda Britânia', a faculdade de se tornar proprietário, livre e independente, das terras por ele cultivadas para ele e sua família. Estas terras divididas em glebas de 10 alqueires ou 25 hectares, trariam para região maior quantidade de gente; (em determinado momento sentiu-se a necessidade de divisão da fazenda em pequenos pedaços de terra de 10 alqueires, formando as colônias com famílias que produziam, cultivavam e exportavam produtos agrícolas);
- c) Policultura: garantir o perfeito equilíbrio econômico à região, dirigindo a produção agrícola, sempre que possível, no sentido da policultura; (foram realizados estudos de solo para identificar quais produtos poderiam cultivar; entre os produtos o solo poderia produzir café, trigo, milho, feijão, fumo, batatas, arroz, entre outros, procurando a estabilidade econômica da região, favorecendo o pequeno agricultor até o próprio Estado);

⁵¹ Nesse momento, surgem outras empresas, mas sempre associadas com empresa Maripá, que integrava também as seguintes firmas: Auto Mecânica Toledo Ltda; Beneficiadora de Madeiras Ltda; Agroindustrial do Prata Ltda; e Industrial de Máquinas Toledo Ltda (NIEDERAUER, 1955, p. 43).

- d) escoamento da produção: na medida em que as terras forem sendo vendidas e cultivadas, auxiliar os agricultores na colocação de seus produtos nos grandes centros consumidores; (planejou-se a instalação de postos de compra que adquiriram os artigos do agricultor); e
- e) Industrialização: industrializar a região na proporção da necessidade local, evitando que o ritmo normal da produção agrícola dependa de determinadas indústrias montadas no litoral, evitando desperdício de tempo, despesas de transporte e outros prejuízos com longas viagens (NIEDERAUER, 1955, p. 3-4).

Com objetivo de chamar a atenção de novos compradores, em especial, de agricultores de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul que possuíam algum conhecimento agrícola, a empresa Maripá formulou e divulgou uma propaganda atraente, enfatizando as terras férteis e o potencial de crescimento que estava em pleno desenvolvimento na região, no início da década de 1950.

Figura 8 – Propaganda para vendas de terras da Fazenda Britânia

**O maior desejo de cada Agricultor é:
que seu filho deve ter uma vida melhor.**

Por isso devem procurar comprar terra de cultura livre de MORROS, PEDRAS, FORMIGAS e rica em águas, clima saudavel, terra fértil e de fácil escoamento dos produtos.

Todos estes desejos o Senhor encontra reunidos em TOLEDO, na Fazenda Britânia no Estado do Paraná.

O título da Fazenda Britânia tem mais de 45 anos, oferecendo portanto todas as garantias de uma terra legal e que proporciona ao comprador escritura imediata.

TOLEDO com apenas 3 anos de existência, é parquinho, tem colégio de freiras com 170 alunos, médicos, hospital, farmácia, indústrias, profissionais, bom comércio e cinema.

Há na Fazenda 265 quilômetros de estradas de rodagem conservadas por patrôlas e tratores, oferecendo ao comprador o máximo acesso à sua colonia.

As terras são planas e são apropriadas para lavouras mecanizadas.

O mato é formado de todas as espécies de madeira de lei, que prova a fertilidade das terras.

PORTO MENDES com seus grandes armazéns e moderna instalação maquinária para carregamento de navios, construídos pelo Governo Federal, está aguardando tua produção.

Os preços das terras são os seguintes: de Cr\$ 10.000,00 até Cr\$ 13.000,00 a colonia de 10 alqueires, com condições de venda 1/3 a vista, 1/3 em 6 meses e 1/3 em 12 meses, gozando o comprador para pagamento a vista um desconto de 10% ao ano pelo tempo que faltar dos vencimentos das prestações.

A passagem de Concórdia a Toledo, ida e volta custa Cr\$ 500,00; quem comprar uma colonia tem 50% de abatimento, comprando duas ou mais, tem a passagem gratis.

A passagem será devolvida ao comprador, uma vez que o mesmo pague a Colonia integralmente.

E' proprietária da Fazenda Britânia:
A Industrial Madeireira Colonisadora Rio Paraná S.A.
com sede em PORTO ALEGRE, à Rua Siqueira de Campos 1248 - Edifício Brasília - 7.º Pavão. - Sala 3 com Filial em Toledo

Para maiores informações dirigem-se ao AGENTE AUTORIZADO de
IJUÍ, SANTO ANGELO e CRUZ ALTA - sr. GUILHERME SCHMITT - Ajuricaba
Na Cidade de Ijuí com o Sub-Agente sr. OSWALDO SCHMITT - Hotel Familiar
Tambem o Sr. **Julio Kocourek**, Fabricante de Alambique em IJUÍ, Avenida Cel. Dico, está apto a prestar toda e qualquer informação, sobre viagens, condições, etc.

Procure adquirir tua colonia na Fazenda Britânia, que hoje é o paraíso dos caçadores e amanhã uma flôr da Agricultura Brasileira.

14770

Fonte: Museu Histórico Willy Barth (s.d. apud TOLEDO, 2016d, p. 25).

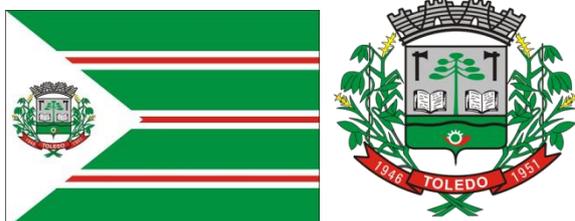
A venda das terras era direcionada, preferencialmente, aos descendentes de

imigrantes alemães e italianos

[...] pois eles herdaram conhecimentos do continente europeu, em termos de tecnologia agrícola, diversificação da produção, consorciação da lavoura à pecuária e processo de transformação caseira de carnes, leite, frutas e hortaliças e em derivados como salame, linguiça, morcilha, doces e conservas [...] (TOLEDO, s.d., p. 77).

No final dos anos de 1950, a sede de Toledo possuía cafés, bares, sorveteria, hotéis, cinema e algumas ruas foram abertas. E, em novembro de 1951, por meio da Lei nº 790 de 14/11/1951, sancionada pelo governador Bento Munhoz da Rocha Neto, ocorreu a emancipação do município de Toledo, desmembrando-se de Foz do Iguaçu. A primeira eleição aconteceu em 9 de novembro de 1952, e a instalação oficial do município ocorreu em 14 de dezembro do mesmo ano. As figuras abaixo apresentam a bandeira e o brasão do município e, na sequência, o registro da posse do primeiro prefeito e da visita do governador do Paraná:

Figura 9 – Bandeira e Brasão do Município de Toledo/PR



Fonte: Toledo, 2017a.

Figura 10 – Registro com o primeiro Prefeito e da visita do governador do Paraná



Fonte: Museu Histórico Willy Barth (s.d. apud TOLEDO, s.d. p. 26-27).

A partir da emancipação, o município passou a administrar todos os prédios cedidos pela empresa Maripá que, até então, era a principal, se não a única, financiadora das construções realizadas na região.

Figura 11 – Vista aérea de Toledo, em 1951



Fonte: Museu Histórico Willy Barth (2015 apud TOLEDO, 2016, p. 9).

Sob os esforços da população e do poder público, no final da década de 1940 para a década de 1950, foram construídas as usinas hidrelétricas do Rio São Francisco, denominadas Usina Carlos Mathias Aloysio Becker, Usina de Novo Sarandi e Usina de Novo Sobradinho, melhorando a distribuição de energia e possibilitando, assim, o estabelecimento de grandes empresas, conforme o quadro 3:

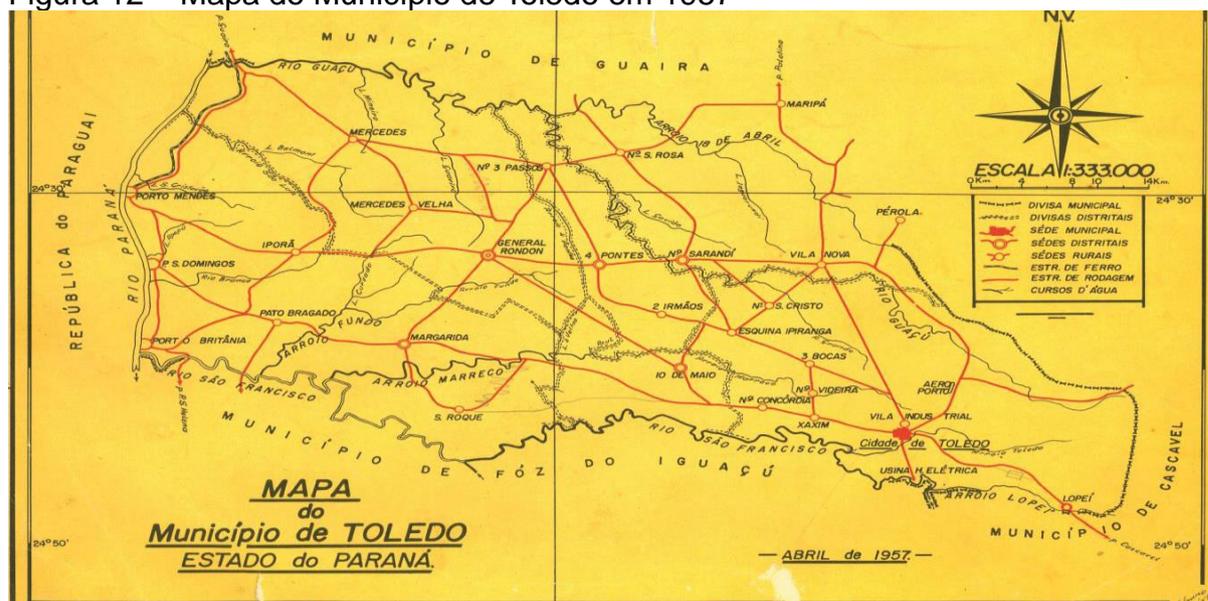
Quadro 3 – Principais empresas entre o período de 1949 a 1959

Empresa	Ano de Fundação	Empresa	Ano de Fundação
Industria Agrícola Britânia Ltda	1949	Pastoril Agrícola Britânia Ltda	1952
Agro-Industrial de Prata Ltda	1949	Vulcanização Santo Antônio Ltda	1953
Bue-Caé Industrial Agrícola Ltda	1949	Hospital e Maternidade Toledo	1953
Auto Mecânica Toledo Ltda	1949	Industrial de Máquinas Toledo Ltda	1954
Empório Toledo Ltda	1949	Usina Carlos M. A. Becker/Toledo	1955
Impressora Toledo Ltda	1949	Usina Guaçu – Novo Sarandi	1955
Ivo Welter & Cia Ltda	1952	Frigorífico Pioneiro S/A	1959

Fonte: Toledo (1985, p. 144).

No ano de 1956, Toledo tinha 1,5 mil propriedades rurais, onde 62% dos agricultores plantavam milho e mandioca; 14% produziam arroz; 8%, soja; 4%, feijão; e 3%, outras culturas. No ano seguinte, em 1957, existiam 77 indústrias, das quais 15 empregavam cinco ou mais operários em suas atividades (Anexo 4), nos ramos de madeira, cerâmica e produtos alimentares (TOLEDO, 2015, p. 98-99). A extensão territorial do município estava mais definida com seus limites, localidades, estradas e hidrografia, como pode ser verificado no mapa:

Figura 12 – Mapa do Município de Toledo em 1957



Fonte: Museu Histórico Willy Barth (s.d. apud TOLEDO, s.d., p. 28).

A partir dos anos de 1960, inicia uma fase de estagnação econômica e

produtiva do município, devido à superexploração de matéria prima disponível, ao mesmo tempo em que não havia tanta demanda do mercado interno e das regiões vizinhas. A alternativa então foi abrir as portas para o capital externo e para o processo de mecanização e industrialização que estava sendo fortemente propagado. No entanto, as consequências sociais não estavam sendo tão positivas como se esperava, pois “[...] o homem é expulso do campo, substituído pela máquina. Não encontrando trabalho na cidade, migra para outras regiões, ou instala-se na periferia na condição de bóia-fria, esperando de uma safra a outra para conseguir trabalho de onde terá que tirar o sustento [...]” (TOLEDO, 1985, p. 145).

Com o esvaziamento da população e de empresas que se estalaram e com alto índice de desempregados – sem esquecer que esse era o contexto do período conhecido como “Milagre Econômico” (1969-1973), que favoreceu a legitimação do regime militar, resultando na grande concentração de renda da minoria e a acentuação da desigualdade social da maioria – os municípios começaram a passar por grandes desafios diante do inchaço dos centros urbanos e, conseqüentemente, do esvaziamento rural. Posteriormente a esse contexto, estabeleceu-se o período de recessão econômica, dificultando o repasse dos recursos aos municípios, forçando-os a seguir “[...] com seu próprio capital, com sua própria mão-de-obra, com matérias primas da própria região, desvinculando-se do paternalismo governamental, dos capitais de fora, dos juros escorchantes e até mesmo enfrentando e vencendo a crise que sufocava e estrangulava o país [...]” (TOLEDO, 1985, p. 21).

Em 1984, o movimento liderado por 21 integrantes do Núcleo Regional de Sindicatos Rurais do Oeste denunciou a iminente falência dos suinocultores e avicultores da região (TOLEDO, 2015, p. 101). Nesse momento, no município, havia o Sindicato Rural Patronal, reconhecido desde 1967 como entidade representativa dos produtores rurais, que assumiu as funções e as atribuições da Associação Rural de Toledo, fundada em 1952. Instalou-se, ainda, no município, o Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), em 1977⁵².

⁵² Cabe recordar que, primeiramente, em 1956, foi criado o Escritório Técnico de Agronomia de Toledo, sendo que 1959 o órgão passou a se chamar Associação de Crédito e Assistência Rural do Paraná (ACARPA), e somente em 1977 passou a se constituir na EMATER-PR. No mesmo ano, foi inaugurada a Estação de Avaliação de Carcaças de Suínos do Ministério da Agricultura, sendo que dez anos depois o órgão foi repassado à Prefeitura e à Associação Paranaense de Suinocultores (APS) e à fundação da Associação dos Engenheiros Agrônomos de Toledo (AEA-Toledo). Já em 1981, foi inaugurado o centro de Pesquisas em Agricultura Ambiental de Toledo, órgão pioneiro no estudo e desenvolvimento da piscicultura e reposição da fauna aquática de rios e lagos do Paraná (TOLEDO, 2015, p. 98-100).

A saída implementada no município, nesta conjuntura, com iniciativa do poder público municipal em conjunto com a Associação Comercial e Industrial de Toledo (atual ACIT fundada em 1967), foi realizar ações de incentivo para expansão industrial, por meio da constituição do Centro Industrial Comunitário de Toledo (CICT), por meio da Lei nº 1224, de 08 de maio de 1985, e pelo Decreto nº 038, de 18 de julho de 1985, que estabelece as normas para sua aplicação. O CICT tinha por finalidade:

- I – Incentivar o processo de implantação e implementação das indústrias comunitárias;
- II – Criar condições de expansão do parque industrial de Toledo, através da implantação de pequenas indústrias;
- III – Estimular a consolidação da Toledo S/A Participações, como entidade coordenadora do processo de implementação das indústrias comunitárias;
- IV – Viabilizar a Universidade do Trabalho de Toledo, objetivando:
 - a) Incentivar a educação informal e buscar eliminar o caráter elitista da escola tradicional;
 - b) Manter cursos de formação e aperfeiçoamento do trabalhador, procurando a melhoria de suas condições de vida e sua qualificação sócio-profissional;
- V- Estabelecer um local de vivência para o trabalhador, não distante de sua residência e com os equipamentos urbanos à sua disposição (TOLEDO, 1985, p. 170).

Segundo os coordenadores dessa iniciativa, a formação dessa unidade comercial possibilitou o surgimento de diversos empreendimentos comerciais que “[...] serviram e têm servido como coluna cervical de uma ânsia de desenvolvimento econômico que se estabeleceu numa comunidade e que, por ter surgido dela, só tende a prosperar [...]” (TOLEDO, 1985, p. 128). Além de influírem positivamente no âmbito social e econômico,

[...] as principais influências sociais que as indústrias comunitárias proporcionaram foram: aumento na oferta de empregos; qualificação profissional; avanço tecnológico; despertar da consciência empresarial; integração da população no processo; redescoberta do artesanato como forma de realização pessoal e financeira. [...] Em linhas gerais, as influências econômicas das indústrias comunitárias têm sido: diversificação da produção, acréscimo na renda da população, maior volume de vendas no comércio, incremento na construção civil, crescimento na arrecadação de tributos, retenção de divisas no Município, integração do processo produtivo (setor primário, secundário e terciário) (TOLEDO, 1985, p. 152-154).

Concomitante ao processo de esforços e investimentos na área urbana, também se buscou o desenvolvimento da zona rural. Sob a administração de Albino Corazza Neto (1983-1988), surgiu o projeto chamado “Toledo Integração Rural”, com o objetivo de integrar órgãos e entidades que executavam trabalhos nas áreas rurais, visando obter mais recursos para o desenvolvimento da agropecuária no município, abrangendo os aspectos econômico, político, social e educacional, com participação da comunidade. Para atingir um desenvolvimento satisfatório, por meio desta integração, buscava-se:

- Novas alternativas de produção e produtividade, industrialização e comercialização;
- Manter o homem em sua comunidade de origem, oferecendo-lhe melhores condições de vida;
- Despertar no homem a consciência crítica;
- Gerar novos empregos e racionalizar a mão de obra existente na propriedade;
- Melhorar as condições ambientais (TOLEDO, 1987, p. 4).

Dentro deste projeto possuíam diversos programas a serem desenvolvidos como:

- Conservação de solos e estradas;
- Esterqueiras;
- Abastecedouros comunitário e Lixo Tóxico;
- Reposição florestal para fins energéticos;
- Reposição de matas ciliares;
- Erva mate;
- Controle ambiental do Rio Toledo;
- Controle das condições ambientais do município;
- Irrigação e drenagem de várzeas;
- Olericultura;
- Produção e industrialização de alimentos;
- Melhoramento genético de suínos;
- Condomínios de suínos e armazenagem a nível de propriedade;
- Suinocultura caseira;
- Piscicultura;
- Apicultura;

- Caprinocultura e ovinocultura;
- Avicultura;
- Bovinocultura de leite;
- Tração animal;
- Eletrificação rural;
- Armazéns comunitários;
- Centros sociais e esportivos comunitários;
- Mutirões habitacionais;
- Escola Agrícola de 1º grau; e
- Centro de Treinamento.

Cada programa acima elencado possuía metas a serem atingidas, entre o período de 1987 a 1992, com destaque para o penúltimo, sobre a Escola Agrícola de 1º grau (5º a 8º série), cuja meta estava vinculada à preocupação da continuidade da produção, pois a falta de conhecimento técnico agropecuário também fazia muitos abandonarem o campo. Por isto, acreditava-se que esse programa fosse resolver este problema:

Nossos agricultores reivindicam uma Escola Técnica, com terminalidade em agropecuária, há muitos anos. Diante disso, e conhecendo o programa de melhoria e expansão do ensino técnico, elaboramos este Projeto que é a melhor forma de resolver os problemas campestres. Toledo precisa urgentemente desta Escola para que o seu desenvolvimento tenha equilíbrio (TOLEDO, 1987, p. 34).

Esse programa tinha como meta a formação de sessenta alunos/as por ano, a partir de 1991, e para colocar isto em prática seria necessário o envolvimento da Prefeitura e o apoio das empresas Sadia e Coopagro, para aquisição da área; do Ministério da Educação, para a base física; do Estado e Município, para contratação de professores (TOLEDO, 1987, p. 35). Assim, na prática,

Em 1987, foi assinado o Decreto Municipal 178, criando a escola Agrícola de Toledo que iniciou atividades de 1988 e em 2000 foi transformada em Centro Estadual de Educação Profissional. Em 2004 recebeu a denominação de Colégio Agrícola de Toledo e chegou aos 20 anos com 212 alunos no Curso Técnico em Agropecuária, de nível médio, ministrado em tempo integral, com aulas teóricas e práticas. Até então, 185 técnicos formados pelo estabelecimento atuavam em todo o Estado (TOLEDO, 2015c, p.

100).

Portanto, pode-se dizer que a criação desses dois projetos de desenvolvimento referidos acima, das Indústrias Comunitárias e da Integração Rural, foram fatores relevantes para a ascensão comercial e industrial do município nesse momento, com o propósito de promover a industrialização e o desenvolvimento “harmônico” e “equilibrado” entre o campo e a cidade, além de somar à prestação de serviços, implantação de indústrias, tecnologias modernas e instituições públicas e privadas de ensino superior (TOLEDO, s.d., p. 85).

Com toda essa busca pelo desenvolvimento econômico, que poderia ser gerado tanto no campo quanto na cidade, na década de 1990, fica cada vez mais evidente que a incorporação das ideias da agroindustrialização possibilitou agregar “[...] valores à produção primária e gerando empregos, renda, tributos e novas oportunidades de negócios na cidade.” (TOLEDO, s.d., p. 85). Cabe reafirmar ainda que,

A década de 1990, esteve marcada, desde seu início, pela consolidação e diversificação do parque industrial de Toledo. A partir das indústrias comunitárias, outros setores passaram a se desenvolver, levando o município a uma situação de polaridade no processo de industrialização regional. A agroindústria, sobretudo do setor alimentar, a indústria do setor fármaco-químico e da construção civil foram os principais esteios do desenvolvimento industrial local. Novos setores despontaram como resposta às inovações tecnológicas e à crescente concorrência desencadeada pela globalização (CAMPOS, 2007, p. 101).

Como reflexos dessa incorporação ao longo dos anos, foi possível constatar também o crescimento no setor agropecuário, pois

Entre 1996 e 2002, o plantel de aves de Toledo cresceu 120,4%, passando de 4.493.834 para 9.907.237; o rebanho suíno evoluiu 42,7%, de 214.980 para 306.900; o rebanho leiteiro 6,99%, de 53.708 para 57.465; e a produção de leite cresceu 40,77%, passando de 38 milhões para 53,5 milhões de litros. Na microrregião, a produção de leite saltou de 169 milhões em 1991, para 282 milhões de litros em 2002. A produtividade subiu de 1.598 para 2.741 litros por vaca/ano no período. Entre 2002 a 2003 a atividade agropecuária de Toledo cresceu 18,3%, contra o índice de 13,1% do Estado (TOLEDO, 2015c, p. 101).

Em 2003, obteve-se colheita recorde de soja totalizando 232 mil toneladas.

Em 2006, o cultivo de uvas cresceu. Em 2007, cresceu a olericultura, com uma produção de trinta e quatro tipos de verduras, hortaliças e legumes. Em 2008, foi inaugurada a Vinícola Colonial de Toledo, pertencente à entidade de vitivinicultores. Em 2010, a safra de soja bateu recorde de produção, como demonstraram os dados do IBGE. E, em 2012, crescia o uso de tecnologias de pulverização de calcário nas lavouras, com benefícios para a produção, a preservação da fertilidade do solo, o meio ambiente e a lucratividade do agricultor (TOLEDO, 2015c, p. 102).

De acordo com os dados divulgados pela Prefeitura Municipal, Toledo ocupa atualmente o “[...] 1º lugar em PIB agropecuário do Paraná e da região sul e 11º no país; 1º lugar em VBP (Valor bruto de Produção Agropecuária) do Paraná e em 3º lugar em valor adicionado da agropecuária [...]” (TOLEDO, 2018a, s.p.) do Paraná e em 37º do país, segundo dados do IBGE, atualizados em 2015. Assim, podemos observar que o município se constitui em um potencial expressivo no cenário brasileiro neste setor, sendo considerado, a partir de então, como a ‘Capital do Agronegócio do Paraná’, “[...] englobando mais de 6 mil propriedades rurais, somadas a 731 indústrias, 6 mil empresas comerciais e prestação de serviços que contribuem para o crescimento econômico [...]” (TOLEDO, s.d., p. 86).

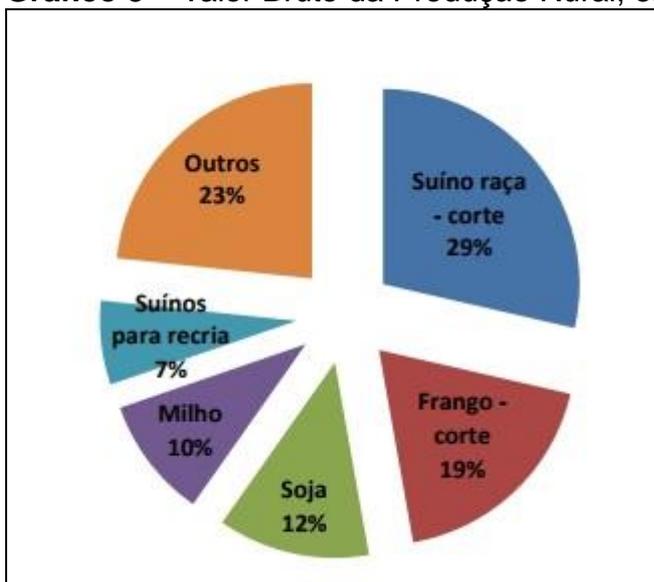
Segundo os últimos dados divulgados pelo Departamento de Economia Rural do Estado do Paraná (DERAL), em 2016,

Tabela 3 – Valor Bruto Nominal da Produção Agropecuária, em 2016

TIPO DE PRODUÇÃO	VALOR NOMINAL (R\$ 1,00)
Agricultura	511.563.790,83
Florestais	3.758.387,44
Pecuária	1.669.446.258,99
TOTAL	2.184.768.437,26

Fonte: SEAB/DERAL (s.d. apud IPARDES, 2018, p. 37).

Esse total do VBP Rural ficou distribuído nos seguintes setores:

Gráfico 3 – Valor Bruto da Produção Rural, em 2016

Fonte: SEAB/DERAL (2016, p. 211).

Esse panorama econômico apresentado acima é resultado de que o município é constituído por pequenas propriedades, em sua maioria, em que pequenos agricultores ou agricultores familiares, como assim referidos, colaboram com o crescimento desse percentual, sendo responsáveis por grande parte da produção dos alimentos. Entretanto, os agricultores familiares necessitam, muitas vezes, utilizar financiamentos, em especial, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), do governo federal, que facilita o acesso ao crédito. Em 2014 segundo secretário de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, José Augusto de Souza

Toledo foi um dos municípios da região que mais acessou o Pronaf. Tivemos 94% dos nossos produtores buscando os recursos e destes, 98% obtiveram sucesso. Isto representou aproximadamente R\$48 milhões em investimentos na agricultura familiar no município. [...] Com isso, ganha o produtor, que aumenta e qualifica sua produção, e ganha o município como um todo, pois amplia o VBP e consequentemente o retorno de recursos que vão atender todos os toledanos (TOLEDO, 2014b, s.p.).

Conforme as informações do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), de dezembro de 2015, o município possuía 2.516 agricultores familiares, destes, 2.454 acessaram o Pronaf no mesmo ano. O que demonstra a participação significativa das mulheres agricultoras no desenvolvimento econômico e social do município.

O MDA, em conjunto com o INCRA, divulgou o histórico de acesso ao programa entre os anos de 1999 até 2015, como pode ser observado na próxima tabela:

Tabela 4 – Histórico das ações do MDA e INCRA – Toledo – Pronaf 2015

Safra	Quantidade de Contratos	Valor em R\$
1999/2000	1.012	3.655.529
2000/2001	1.229	5.626.494
2001/2002	839	3.878.807
2002/2003	579	2.385.106
2003/2004	786	4.845.088
2004/2005	905	9.938.147
2005/2006	1.055	10.161.045
2006/2007	1.206	13.433.966
2007/2008	1.725	26.417.387
2008/2009	1.882	36.459.210
2009/2010	1.922	43.107.747
2010/2011	1.969	46.474.713
2011/2012	2.181	49.536.788
2012/2013	2.645	51.470.553
2013/2014	2.228	56.697.510
2014/2015	2.454	78.296.498

Fonte: MDA, 2018.

A partir da tabela apresentada, é possível observar que a maior quantidade de contratos realizados foi na safra de 2012/2013, porém o maior valor total de contratos foi em 2014/2015. Vale apontar que essas informações se referem apenas ao acesso dos agricultores familiares contemplados pelo Pronaf, no mesmo relatório consta que não há famílias assentadas, como também que nenhum projeto ou investimento foi destinado à Reforma Agrária no município.

De modo geral, cabe destacar que, atualmente, o município tem uma população estimada de 135.538 pessoas – atualizada pelo IBGE em 2017 – e uma área territorial de 1.196,999 Km², sendo o perímetro urbano constituído por vinte e um bairros com o total de 63,41 km², de acordo com o mapa do Anexo 5. A densidade demográfica é de 99,68 hab/Km²; o Produto Interno Bruto (PIB) é R\$ 36.889,99, colocando o município em 54^o no estado do Paraná; e o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) é de 0,768 – considerado alto.

Ao longo dos últimos anos, o município cresceu significativamente em população e em instalações comerciais, o que resultou em inúmeras construções, ampliando e acentuando o espaço urbano conforme a figura abaixo:

Figura 13 – Vista parcial de Toledo em 2008



Vista do Centro de Toledo



Vista do Parque Ecológico Diva Paim Barth (Conhecido como Lago Municipal – Ponto Turístico da cidade).

Fonte: Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Toledo (2015 apud TOLEDO, 2016d, p. 14).

Até o ano de 2015, o centro industrial comercial e de prestação de serviços no município totalizava 11.399 empresas: 4.470 eram microempresas individuais e 6.929 se dividiam entre micros, pequenas, médias e grandes empresas. Destas, 3.394 se constituem em estabelecimentos comerciais. As unidades industriais somavam 731, as lojas comerciais 3.394 e as prestadoras de serviços 2.804 – além de 3.529 trabalhadores autônomos cadastrados na prefeitura (TOLEDO, 2015c, p. 93).

Por outro lado, mesmo que o município tenha números expressivos devido ao crescente desenvolvimento econômico, isto não significa que toda a população tenha as condições mínimas necessárias para sua manutenção ou de seus familiares. Prova disto são as informações do Censo IBGE, que demonstram que em 2010

[...] a população total do município era de 119.313 residentes, dos quais 1.797, encontrava-se em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda domiciliar per capita abaixo de R\$70,00. Isso significa que 1,5% da população municipal vivia nesta situação. Do total de extremamente pobres, 80 (4,5%) viviam no meio rural e 1.717 (95,5%) no meio urbano [...] (IBGE, 2010 apud SMAS, 2015, p. 38).

Resultado da contradição gerada pelos processos de urbanização, industrialização e do agronegócio manifestado em uma dimensão global e incorporada pelo município, mesmo que os números expressados acima não sejam exorbitantes, tendo em vista o total da população. É preciso atentar para essa população que necessita acessar serviços, benefícios e/ou programas assistenciais, entre outros serviços públicos que precisam estar articulados para o acompanhamento e monitoramento da situação familiar, para que possam responder, minimizar e suprir a condição de miserabilidade dessa população, seja na área rural, seja na urbana.⁵³

Em suma, diante do exposto, é importante recolocar que o movimento da construção de Toledo perpassou por diversas fases. Inicialmente, pelo período de colonização, com a exploração da madeira e erva mate até os anos 1960, quando inicia um momento de estagnação advindo da superprodução e pouca demanda, ocasionando o esvaziamento populacional e comercial da cidade ocorrida nas décadas de 1960 e 1970. A partir de 1980, o próprio município, com seus recursos e iniciativas coletivas, retoma o rumo do crescimento econômico, investindo em empresas que atuavam no campo e na cidade, fazendo com que ambos tivessem retorno desse desenvolvimento. E, a partir dos anos de 1990, de forma mais agressiva, a lógica e os princípios do agronegócio são articulados à “salvação” do mundo globalizado, conforme destacado no PDP de 2015.

Igualmente com a sucessão familiar, onde agricultores tradicionais estão entregando a administração de propriedades e atividades às novas gerações de produtores, muitos dos quais com formação superior, familiarizados com a moderna tecnologia e capacitados para enfrentar as novas exigências do agronegócio e do mercado globalizado de alimentos do século 21 (TOLEDO, 2015c, p. 94).

⁵³ A rede socioassistencial de Toledo/PR conta com unidades de Proteção Social Básica: com cinco Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente (NACA); Espaço Vida – Florir Toledo; Unidade Social São Francisco (USSF); dois Centro de Revitalização da Terceira Idade (CERTI); Unidade de Qualificação Profissional e Geração de Renda e Trabalho (ACESSUAS); dez unidades não governamentais que executam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), vinculado ao Programa Nacional de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI); e Associação de Pais e Amigos dos Deficiente Auditivos de Toledo (APADA), que atende pessoas com deficiência. Com relação as unidades de Proteção Social Especial de Média Complexidade, contam com: dois Centros de Referência Especializado de Assistência Social de Medidas Socioeducativas (CREAS); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Toledo (APAE); e APADA. Composto a Proteção Social de Alta Complexidade: duas Casas Abrigo Menino Jesus; Casa Abrigo Adolescentes; APAE; Associação Promocional e Assistencial de Toledo (APA); Lar Irmãos Dentzer (Serviço de acolhimento para pessoas idosas); e Albergue Alan Kardek (SMAS, 2015, p. 41-49).

Portanto, conforme apresentado neste item, no processo de colonização, a maioria das construções e empresas eram da empresa Maripá, constituindo uma das importantes financiadoras do crescimento e desenvolvimento social e econômico do município. Entretanto, isto representou um maior domínio dos proprietários sobre a região, ao mesmo tempo em que todo esse investimento estava atrelado aos interesses econômicos e políticos subjacente a esse desenvolvimento, resultando nos reflexos positivos e negativos que são visíveis até os dias atuais.

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REDE DE ENSINO E DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Ao apresentar a construção da rede municipal de ensino e das legislações educacionais, é necessário, antes de tudo, resgatar, sumariamente, o surgimento das primeiras escolas no município, que foram fundamentais para o início da consolidação do sistema de ensino que se tem atualmente.

No item anterior deste capítulo, foi apontado que o surgimento da primeira escola no município ocorreu no final dos anos 1940. No entanto, antes da fundação de Toledo já havia uma escola funcionando, denominada de Escola Isolada do Rio Branco, fundada em 1938, localizada próximo ao Rio Paraná – hoje atual município de Pato Bragado. A escola tinha apenas uma sala, como pode ser visto na foto abaixo:

Figura 14 – Escola Isolada do Rio Branco, em 1938



Fonte: Museu Histórico Willy Barth (2015 apud TOLEDO, 2016d, p. 125).

O primeiro professor desta escola, Rafael Garcia, que na época tinha 22 anos

de idade, relatou que: “[...] *Tinha umas 30 crianças e uma só sala para lecionar. [...] lecionei lá durante 32 anos. As crianças para quais lecionei cresceram, tiveram filhos. Lecionei para estes e para os filhos destes [...]*” (NIEDERAUER, 2004, p. 256, grifo nosso). No acervo do museu é possível encontrar ainda documentos como *Termos de Exames Escolares* e *Termos de Visita de Inspetores*, doados pelo próprio professor Garcia.

Um pouco antes da emancipação do município e da construção da primeira escola, evidenciou-se que as primeiras atividades escolares ocorreram dentro das dependências da primeira igreja, e foi por meio da intervenção do padre italiano, Antônio Patui, que, em fevereiro de 1948 chegaram as três irmãs: Verônica Sawtczuk, Lúcia Mikosz e Elia Bassani, para assumir o papel de educadoras.

Figura 15 – As Irmãs da Congregação Vicentina de Toledo



Fonte: Incomar, 2017.

Desde de então, com um número significativo de crianças, filhos dos pioneiros, para alfabetizar, as crianças estudavam sentadas no banco da igreja, conforme declaração da irmã Verônica Sawtczuk, sobre como funcionavam as atividades “[...] *uma série em cada canto. Os bancos da igreja eram nossas carteiras...era uma situação incômoda que durou vários meses, até que a comunidade conseguiu levantar o pavilhão da escola [...]*” (SILVA, 1988, p. 277, grifo de quem). Nela, ofertava-se o ensino de 1º ao 4º ano primário. A figura 16, na sequência, mostra a primeira igreja onde aconteciam as aulas.

Figura 16 – Prédio da Igreja onde ocorreram as primeiras atividades da Escola Imaculado Coração de Maria



Fonte: Incomar, 2017.

Em seguida, foi construída a escola, ainda de madeira, ao lado da igreja, que funcionou até 1960.

Figura 17 – Estado lamentável do Colégio e da Igreja, na década de 1960



Fonte: Incomar, 2017.

Em 1961, o Ginásio Imaculado Coração de Maria, conforme a figura seguinte, passou a funcionar pelo Decreto nº 50.280/1961, “[...] com instalações de alvenaria, com salas amplas salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências [...]” (INCOMAR, 2017, s.p.).

Figura 18 – Parte pronta do Colégio Vicentino Imaculado Coração de Maria, em 1962



Fonte: Incomar, 2017.

A escola foi reestruturada a partir dos anos de 1990, adequando-se a LDB 9.394/1996. Atualmente, conta com novas instalações e está em funcionamento há mais de 50 anos no mesmo local e ainda conta com a colaboração de freiras nas atividades da escola.

Figura 19 – Colégio Incomar



Fonte: Incomar, 2017.

Contudo, foi no decorrer década de 1950 que se implantou a primeira escola pública, chamada de Vila Brasil, hoje denominada de Escola Municipal Reinaldo Arrozi, localizada na Vila Operária.⁵⁴

⁵⁴ “Em 1976, a Escola foi cedida à Fundação Educacional de Toledo (FUNET, criada em 1974), passando a ser denominada Escola Comunitária Reinaldo Arrozi. Em 1993 a Fundação teve dificuldades em mantê-la e a Escola retorna ao Município, passando a ser Escola Municipal Reinaldo Arrozi – em homenagem a um antigo morador. A escola atinge hoje em média 300 alunos [...]” (ESCOLA MUNICIPAL REINALDO ARROSI, 2018, s.p.).

Figura 20 – Escola Municipal Reinaldo Arrosi



Fonte: Fonseca, 2016b.

Na mesma década, em 1957, houve também o início das atividades do Colégio La Salle, integrando a rede privada de ensino. Com relação a rede estadual de ensino, no ano seguinte, em 1958, instala-se a Escola Estadual Luiz Augusto Moraes Rego⁵⁵ e “[...] por conta disso, na década de 1960, houve a instalação da Inspeção Regional de Ensino [...]” (TOLEDO, 2016, p. 125-126), o que contribuiu para a instalação de futuras unidades escolares no município.⁵⁶

Figura 21 – Vista parcial das escolas instaladas em Toledo, em 1960



Fonte: Museu Histórico Willy Barth (2015 apud TOLEDO, 2016d, p. 127).

No início da estruturação da rede municipal de ensino, houve certas

⁵⁵ Contudo, somente em 31/08/1959 foi expedido o Decreto nº 25.155, de sua criação (SILVA, 1988, p.270).

⁵⁶ Em 1984, foi instalado, no município, o Núcleo Regional de Educação (NRE), que atende dezesseis municípios: Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo (NRE TOLEDO, 2018, s.p.).

dificuldades a serem superadas, as quais “[...] estavam relacionadas à falta de bons professores (o salário não compensava), e a carência de materiais escolares como mapas, globos, quadros-negros, carteiras e livros [...]” (SILVA, 1988, p. 267). Somando-se a isso, segundo Silva (1988, p. 268) devemos considerar

[...] uma característica inerente ao ensino no setor oficial [que] é a instabilidade funcional, que decorre de situações como deficiências de recursos financeiros ou humanos e de mudanças político-administrativas. Ou seja, a cada troca de governo ou partido, alteram-se as diretrizes básicas, ora priorizando, ora relegando a educação a planos inferiores.

Na década de 1970, devido à grande demanda causada pelo aumento populacional, foi preciso expandir os investimentos na área educacional, o que acabou refletindo no número de escolas abertas e, conseqüentemente, no número de contratação de professores, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Evolução da expansão educacional de Toledo

Ano	Escolas Particulares	Escolas Públicas e (Municipais Estaduais)	Quantidade de professores	Quantidade de alunos
1948	01	-	03	102
1953	01	18	25	587
1956	02	38	54	1725
1969	06	93	219	7724
1972	11	139	612	16067
1974	10	159	632	20235
1987	14	138	1037	24328

Fonte: Toledo (2015c, p. 139).

Diante desse quadro, pode-se observar que, em 1974, houve o maior número de escolas públicas, além de que com o passar dos anos a quantidade de alunos/as só aumentou. Porém, no final da mesma década o “[...] quadro evolutivo da educação sofreu profundas transformações, passou a conviver com o desestímulo e a evasão escolar, provocados pelas crises financeiras e pelos movimentos migratórios em busca de melhores condições de vida [...]” (SILVA, 1988, p. 267). Esse movimento contrário ocorreu, principalmente, em relação às escolas localizadas em áreas rurais, provocando o fechamento de muitas escolas, como poderá ser observado no item seguinte deste capítulo.

Ainda na década de 1970, mais precisamente em 1973, foi criada a Secretaria

Municipal de Educação e Cultura, sendo desmembrada apenas em 1985. Posteriormente, conciliado ao processo de redemocratização do país, em 1988 é instituído o Conselho Municipal de Educação de Toledo, sob a Lei nº 1.455/1988, com a finalidade de assessorar o governo municipal na formulação da política educacional. Todavia, essa lei foi revogada em 18 de dezembro de 2002, pela Lei nº 1.857/02, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Toledo, que também foi revogado pela atual Lei nº 2.026, de 9 de abril de 2010, que dispõe sobre a reestruturação do Sistema Municipal de Ensino de Toledo e do Conselho Municipal de Educação de Toledo.

Como previsto nesta lei nº 2.026/2010, compete ao Sistema Municipal de Ensino (SME),

[...] por intermédio dos órgãos e entidades públicas e das instituições de ensino que compõem ou que a ele estejam vinculadas, elaborar, executar, manter e desenvolver ações administrativas, as políticas e planos educacionais do Município, integrando, em regime de colaboração, suas ações com as do Estado e da União e coordenando os planos e programas de âmbito municipal, a fim de garantir educação de qualidade em todos os seus níveis e modalidades (TOLEDO, 2010, p. 5).

Assim, o SME tem como órgão administrativo a SMED e como órgão deliberativo e normativo o Conselho Municipal de Educação (CME).

Desde sua reestruturação a SMED tem como principais objetivos articular as propostas educacionais e subsidiar teórica e metodologicamente as escolas na consolidação de sua proposta pedagógica. Para contemplar esses objetivos, são desenvolvidas algumas atribuições básicas, como: assessorar, coordenar, orientar, assistir, acompanhar e gerenciar a educação das instituições da rede municipal de ensino (SMED, 2012, p. 29).

A proposta educacional da SMED foi formulada em uma perspectiva democrática, com participação de diretores, coordenadores e professores, resultando na elaboração do Projeto Político Pedagógico da SMED, que

[...] expressa a preocupação da equipe da SMED com a qualidade de ensino através de políticas voltadas às necessidades e expectativas da comunidade escolar, apresenta uma proposta pedagógica que está em consonância com a legislação nacional emitida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação, atende as normas do Sistema Municipal de Ensino de Toledo e está baseado no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da

Região Oeste do Paraná, sintetiza o desejo de uma educação de qualidade e dinâmica, atenda aos desafios da contemporaneidade (SMED, 2012, p. 4).

Como referido acima, o Currículo da AMOP, manifesta uma proposta de educação unificada para as escolas da região oeste do Paraná. A proposta começou a ser elaborada em 2005, por meio de discussões entre representantes de cada município, sendo estendida para os demais educadores. As contribuições foram sistematizadas e publicadas em 2007, com o título de *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – anos iniciais e educação infantil*. A partir da reorganização e avaliação realizada em 2009, a segunda versão do Currículo foi disponibilizada em 2010.

A terceira e última versão, publicada em 2014, foi reorganizada por coordenadores e educadores da região oeste, com colaboração do Núcleo de Estudos Interdisciplinar (NEI) da Unioeste e da equipe pedagógica da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), incorporando novos aspectos, mas mantendo a concepção adotada de homem, sociedade e educação por meio de intensos estudos, pesquisas e debates coletivos.

O atual documento, denominado *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais*, expressa pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, entendendo que:

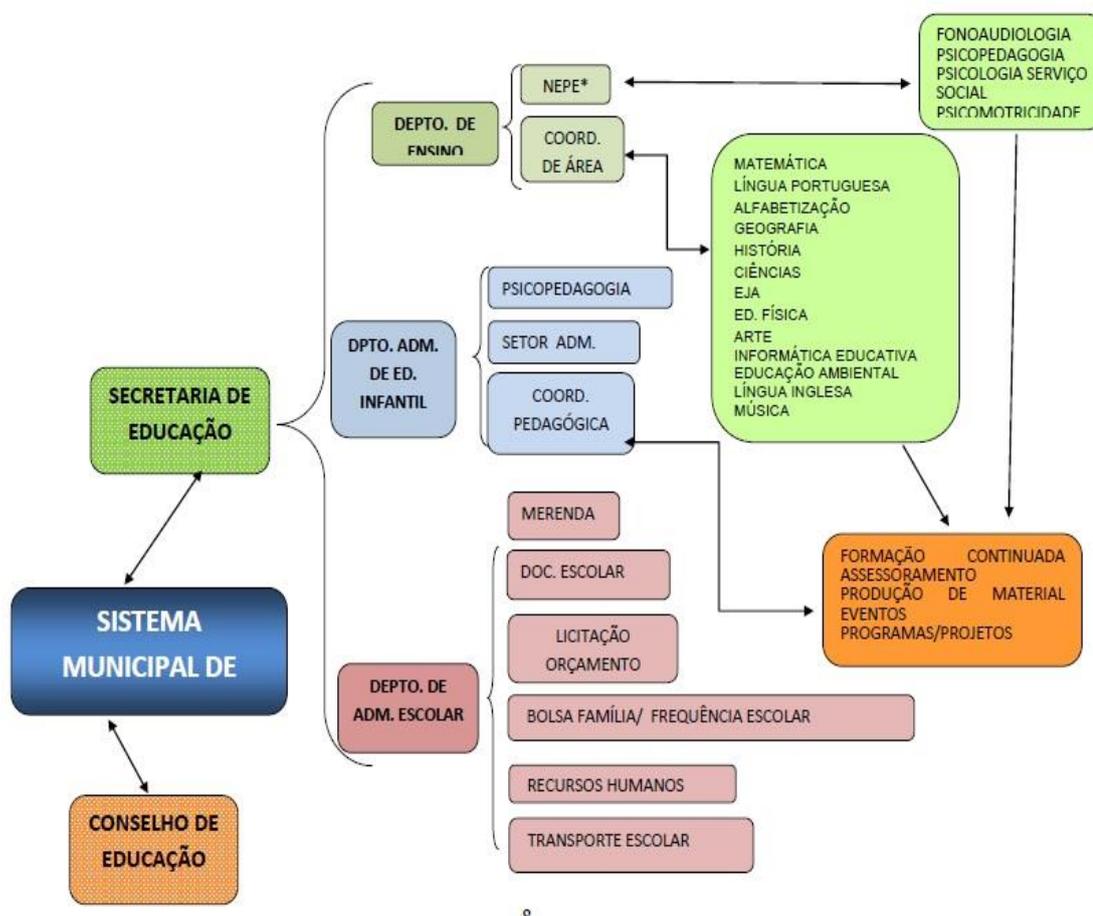
Os *filosóficos* dizem respeito à concepção de homem, de sociedade e à compreensão de educação, e são eles que definem a direção dos demais fundamentos; os *psicológicos* explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; os *pedagógicos* expressam um modo de pensar o fazer da educação, para consolidar os pressupostos filosóficos. Assim, dizem respeito a metodologias, a conteúdos e a práticas escolares cotidianas. Os pressupostos *legais* referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação à operacionalização da proposta curricular (AMOP, 2015, p. 14).

Adiante, será abordado, mais profundamente, a proposta deste Currículo, considerado um dos documentos norteadores para elaboração dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas do município. Do ponto de vista administrativo a SMED, abrange 36 (trinta e seis) escolas municipais, 22 (vinte e dois) Centros

Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 01 (uma) Biblioteca Pública⁵⁷ – a lista das escolas e CMEIs encontra-se no Anexo 6. As modalidades atendidas são: a) Educação Infantil – Creche e Pré-Escola; b) Ensino Fundamental – Anos Iniciais; c) Educação Especial; e d) Educação de Jovens e Adultos – EJA (Ensino Fundamental – Fase I).

A SMED atualmente está estruturada da seguinte forma:

Figura 22 – Organograma da Secretaria Municipal da Educação



Fonte: SMED (2012, p. 8).

Cabe destacar que não há departamento ou setor específico para o atendimento das escolas rurais⁵⁸, que, podemos considerar, é que inserido no Departamento de Administração Escolar. O setor de transporte escolar é o que mais

⁵⁷ No entanto, a Biblioteca Pública Municipal tem como extensões: a Biblioteca Pública Municipal criada pela Lei nº1.433 e institucionalizada em 30/06/1988, localizada na Vila Pioneiro; a Biblioteca Pública do Jardim Panorama, instalada em 22/03/2011, e a Estação da Leitura, localizada no terminal rodoviário, instalada em 04/05/2006. (TOLEDO, 2012, p.17).

⁵⁸ Considerando a importância dessa informação, esse aspecto será abordado na análise no próximo capítulo.

atende demandas destas escolas, pela maior necessidade do deslocamento de seus alunos/as. Todos os serviços prestados pela SMED estão previstos nas legislações vigentes, como: a LDB; o Plano Nacional de Educação, a Lei Orgânica do Município de Toledo; o Plano Municipal de Educação (PME); e as normas do Conselho Municipal de Educação (CME).

Com a readequação do CME, estabelecida pela lei nº 2.026/2010, ele

[...] tem como competência normativa e as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, mediador entre a sociedade civil e o Poder Público municipal, na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público, na construção e defesa da educação de qualidade para todos os municípios (TOLEDO, 2010, p. 8).

O CME possui regimento interno próprio, aprovado em 17 de novembro de 2003, pelo Decreto nº 330/03, e que foi atualizado pelo Decreto nº 375, de 06 de agosto de 2010. Entre as discussões do Conselho, os principais pontos e desafios apontados constantemente nas reuniões são referentes aos assuntos como: a Educação em Tempo Integral; a acessibilidade e segurança nos prédios escolares; a readequação do PME; a realização de Conferências e Fóruns de Educação; a universalização da oferta e matrícula à Pré-escola; os currículos escolares; a implementação da hora atividade; a formação continuada dos profissionais de educação; entre outras demandas (SMED, 2012, p. 39).

Além da SMED e do CME, a composição do SME também compreende o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (CACCS/FUNDEB)⁵⁹; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE)⁶⁰; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; e as instituições escolares que vierem a ser criadas e mantidas pelo Município, o que atende a legislação (TOLEDO, 2010, p. 4).

⁵⁹ O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, e regulamentado pela medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, convertida na Lei nº 11.949, de 20/06/2007, pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 2007. (MEC, 2018, s.p.). No Município de Toledo, por meio da Lei Municipal nº 1.949, de 12/03/2007, com modificação procedida pela Lei nº 1.965 de 23/08/2007, e pelo Decreto nº 515, de 27/08/2007, que homologa o Regimento Interno do CACCS/FUNDEB.

⁶⁰ Instituído em 27/12/2000, pelo Decreto nº 491, compete ao CAE “[...] acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do PNAE; zelar pela qualidade dos produtos, em todos os níveis, desde a aquisição até a distribuição, observando as boas práticas higiênicas e sanitárias; receber, analisar e remeter ao FNDE, com parecer conclusivo, as prestações de recursos transferidos através do PNAE [...]” (TOLEDO, 2015a, p. 130).

Deve-se apontar, também, que por meio do art. 39, da Lei nº 2.026/2010, instituiu-se o Fórum Municipal de Educação (FME), constituindo um órgão máximo deliberativo das políticas públicas para a educação no município, que conta com organização própria, conforme estabelecido pela Lei nº 2.022, de 16/03/2010, no Regimento Interno da Coordenação do FME; e com a participação de representantes da SMED, CME da sociedade civil organizada e de todos os segmentos das comunidades escolares de todos os níveis de ensino (TOLEDO, 2010, p. 15). Portanto, o FME “[...] é instância propositiva, mobilizadora, indicadora, fomentadora e de acompanhamento das ações na área da educação de qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino [...]” (TOLEDO, 2016, s.p.).

A partir da estruturação do SME e dos esforços entre os órgãos competentes do município e da participação da sociedade, foi possível elaborar os Planos Municipais de Educação (PME). O primeiro PME aprovado pela Lei nº 1.885, de 21 de dezembro de 2004, expressa diretrizes e metas que buscam contribuir para a qualidade educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino da rede pública ou privada, em colaboração entre o Município, o Estado do Paraná e a União, para a implementação e execução do Plano. Em 2009, foi aprovada a primeira readequação geral do Plano, por meio da Deliberação do CME nº 001/2009 e o Parecer nº 006/2009.

Nesse PME, com vigência de 2004 a 2014, há 12 (doze) diretrizes e 20 (vinte) metas, com seus respectivos objetivos. As diretrizes que compõe o Plano são:

Quadro 5 – Diretrizes do PME 2004-2014

1. Pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, com base nos princípios de liberdade e solidariedade;
2. Respeito à diversidade da dinâmica social;
3. Acesso, permanência e sucesso da criança, do jovem e do adulto na escola;
4. Desenvolvimento do processo educativo em consonância com o movimento Social, político e econômico da sociedade;
5. Divulgação do processo de educação do município e articulação de debates e participação da sociedade;
6. Condução do processo educativo do município, por meio do princípio e prática da gestão democrática;
7. Garantia do financiamento da educação no município;
8. Garantia de qualidade de ensino, observando as diretrizes curriculares, as especificidades de aprendizagem e as características do município;
9. Realização de estudos e investigações sobre as questões da realidade Educacional do município;
10. Valorização dos profissionais da educação;
11. Acompanhamento do processo de execução e implementação do plano municipal de

educação, por meio da SMED e do conselho municipal da educação, e
12. Integração escola-família na articulação de um projeto de vida em sociedade.

Fonte: Toledo, 2004.

Com relação ao segundo PME, por meio da Deliberação do CME nº 001/2015 e do Parecer nº 002/2015, o atual PME 2015-2024 é aprovado e instituído pela Lei nº 2.195, de 23 de junho de 2015, com 15 (quinze) diretrizes:

Quadro 6 – Diretrizes do PME 2015-2024

1. Educação Infantil – Creche e Pré-Escola
2. Ensino Fundamental
3. Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
4. Educação em Tempo Integral
5. Educação Ambiental
6. Diversidade
7. Educação de Jovens e Adultos
8. Ensino Médio
9. Educação Profissional
10. Educação Superior
11. Educação à Distância – EaD
12. Tecnologias Educacionais
13. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
14. Gestão Democrática da Educação
15. Financiamento da Educação

Fonte: Toledo, 2015a.

Compondo as diretrizes citadas acima, constam, no Plano, 42 (quarenta e duas) metas e 241 (duzentas e quarenta e uma) estratégias educacionais a serem supridas.

Diante das diretrizes dos Planos Municipais apresentados nos quadros 5 e 6, é possível observar que no segundo Plano as diretrizes estão mais detalhadas, ou seja, estão mais delimitadas ao nível ou modalidade educacional que o município abrange. Porém, deve-se considerar também que os dois Planos possuem, na sua essência, questões semelhantes, como em relação à gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, diversidade, ao financiamento e à necessária relação entre os profissionais da escola e as famílias atendidas.

Cabe aqui apresentar, de modo geral, os dados educacionais atuais. Assim, conforme os últimos dados do IBGE de 2015, o total de estabelecimento de ensino no município – rede pública e privada – é de 66 escolas, que somam o total de 17.288 matrículas do ensino fundamental e 5.457 matrículas no ensino médio, com

1.041 docentes no ensino fundamental e 453 no ensino médio. A média do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental é de 6,7 e dos anos finais 5,2. Dessa forma, a nota dos anos iniciais coloca o município na 37ª posição e dos anos finais na 6ª, de 399, em comparação as demais cidades do estado do Paraná (IBGE, 2018, s.p.).

Referindo-se somente as instituições da rede pública municipal, os dados de 2015 são:

Tabela 5 – Instituições Escolares da Rede Municipal de Ensino, em fevereiro de 2015

ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO (nº de escolas)		COMPOSIÇÃO (em nº)		Secretários
	Zona Urbana	Zona Rural	Matrículas	Direção	
Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)	24	02	1.935	26	-
Pré-escola	24	12	2.696	36	36
Ensino Fundamental (1º a 5º ano)	24	12	7.513	36	36

Fonte: Toledo (2015a, p. 129).

Assim, a rede pública municipal conta com o total de 36 escolas, sendo 24 na área urbana e 12 na área rural. Enquanto o total de CMEIs são 26, aos quais 24 estão na área urbana e 2 na área rural, sendo que quatro foram inauguradas depois de 2012.

No ano seguinte, em 2016, a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016 – INEP apresentou os seguintes dados:

Quadro 7 – Matrículas da Educação Básica por etapa de Ensino, segundo Região geográfica, a Unidade da Federação e o Município, em 2016

Modalidade	Nº de Matrículas
Educação Infantil	6.130
Ensino Fundamental	17.535
Ensino Médio (Normal e Técnico)	5.188
Educação Profissional	2.035
Educação de Jovens e Adultos - EJA	2.010
Educação Especial	910

Fonte: INEP, 2016.

Dessa forma, o total de matrículas englobando essas modalidades educacionais em 2016 foi de 33.808. Em relação ao número de matrículas por localização e dependência administrativa, há os seguintes dados:

Quadro 8 – Número de Matrículas na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou EJA – por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região geográfica, a Unidade da Federação e o Município, em 2016

Rede	Nº de Matrículas
Estadual – Urbana	13.510
Municipal – Urbana	12.653
Privada - Urbana	5.635
Estadual - Rural	304

Fonte: INEP, 2016.

Assim, diante do quadro acima, o total de matrículas na área urbana foi de 31.798, enquanto que na área rural foi de 304. Isto se deve ao fato de que nas estatísticas do INEP não há dados das Escolas Rurais Municipais de Toledo/PR separadamente, ou seja, elas estão contabilizadas em conjunto com as Escolas urbanas, pelo motivo de todas estarem cadastradas como urbanas no Sistema Estadual de registro Escolar (SERE).

Para dar continuidade ao processo de construção da rede de ensino, cabe, a seguir, demonstrar a formação das escolas rurais que integram o quadro de estabelecimentos escolares do município. Posteriormente, será apresentado o perfil das quatro escolas rurais que compõem o objeto deste estudo.

2.3 O PERFIL DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Antes de apresentar as escolas rurais municipais, será situado o processo de formação e organização dos distritos, vilas e/ou povoados de Toledo, pois é a partir de sua construção social, cultural e econômica que é refletirá como a política educacional está sendo efetivada em cada comunidade.

Concomitante ao processo de desenvolvimento da área urbana, houve também a formação de diversos distritos, dentre os quais alguns permanecem até hoje e outros que, ao longo do tempo, foram desmembrados, tornando-se municípios. A criação legal destes distritos ocorre desde os anos de 1953, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 9 – Relação da formação dos distritos de Toledo

Distritos	Data de criação	Lei Municipal	Situação atual
Dez de Maio	06/07/1953	Nº 17	Distrito pertencente à Toledo
General Rondon	06/07/1953	Nº 17	Tornou-se município de Marechal Cândido Rondon
Margarida	06/07/1953	Nº 17	Pertence ao município de Marechal Cândido Rondon
Quatro Pontes	06/07/1953	Nº 17	Tornou-se município de Quatro Pontes
Novo Sarandi	06/07/1953	Nº 17	Distrito pertencente a Toledo
Maripá	13/03/1954	Nº 36	Tornou-se município de Maripá
Vila Mercedes	23/03/1958	Nº 142	Tornou-se município de Mercedes
Porto Mendes	23/03/1958	Nº 143	Pertence ao município de Marechal Cândido Rondon
Vila Nova	30/05/1960	Nº 194	Distrito pertencente a Toledo
Nova Santa Rosa	07/07/1962	Nº 261	Tornou-se município de Nova Santa Rosa
Dois Irmãos	07/07/1962	Nº 260	Distrito pertencente a Toledo
São Miguel	10/11/1964	Nº 345	Distrito pertencente a Toledo
Assis Chateaubriand	20/04/1965	Nº 367	Tornou-se município de Assis Chateaubriand
Ouro Verde	08/04/1968	Nº 450	Tornou-se município de Ouro Verde do Oeste
Luz Marina	23/10/1970	Nº 580	Pertence ao município de São Pedro do Iguçu
São Pedro	17/10/1979	Nº 7211 (Lei Estadual)	Tornou-se município de São Pedro do Iguçu
São Francisco	23/10/1970	Nº 582	Pertence ao município de São Pedro do Iguçu
Vila Cristal	24/10/1972	Nº 673	Pertence ao município de Nova Santa Rosa
São Luiz do Oeste	24/10/1972	Nº 674	Pertence ao município de Toledo
Vila Ipiranga	24/10/1972	Nº 675	Pertence ao município de Toledo
São Sebastião	23/08/1976	Nº 833	Pertence ao município de São Pedro do Iguçu
Novo Sobradinho	03/01/1980	Nº 7296 (Lei Estadual)	Pertence ao município de Toledo
Concórdia do Oeste	20/08/1998	Nº 26	Pertence ao município de Toledo
Bom Princípio do Oeste	23/06/2016	Nº 65	Pertence ao município de Toledo

Fonte: Adaptado de Toledo (2015, p. 73).

Tais distritos foram desmembrados e se transformaram em oito municípios como: Marechal Cândido Rondon; Quatro Pontes; Maripá; Mercedes; Nova Santa Rosa, Assis Chateaubriand; Ouro Verde do Oeste e São Pedro do Iguçu. O último citado no quadro, até o ano de sua criação como Distrito Bom Princípio do Oeste, era considerado uma localidade pertencente a sede do município de Toledo.

Tabela 6 – Extensão geográfica dos Distritos de Toledo/PR

DISTRITO	ÁREA GEOGRÁFICA
Concórdia do Oeste	45,21 km ²
Dez de Maio	117,80 km ²
Dois Irmãos	49,48 km ²
Novo Sarandi	66,13 km ²
Novo Sobradinho	43,53 km ²
São Luiz do Oeste	66,85 km ²
São Miguel	57,35 km ²
Vila Ipiranga	32,58 km ²
Vila Nova	110,11 km ²
Toledo - sede	616,95 km ²
Total	1.198,607 km²

Fonte: Departamento de Estatística da Prefeitura de Toledo (s.d. apud TOLEDO, 2015c, p. 35).

No quadro abaixo é possível visualizar o número da população rural e urbana por domicílio do município entre o período de 1970 a 2010:

Quadro 10 – População área urbana e rural

Ano	Situação do domicílio	População residente	População Total
1960	Urbana	5.926	24.959
	Rural	19.033	
1970	Urbana	15.040	68.885
	Rural	53.845	
1980	Urbana	43.029	81.287
	Rural	38.258	
1991	Urbana	72.402	94.879
	Rural	22.477	
1996	Urbana	76.125	90.417
	Rural	14.292	
2000	Urbana	85.920	98.200
	Rural	12.280	
2007	Urbana	98.606	109.857
	Rural	11.251	
2010	Urbana	108.259	119.313
	Rural	11.054	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do IBGE (2010 apud ALVES et al., 2013).

Pode-se constatar que, a partir dos anos de 1980, a população predominante em área rural passou a ser urbana, bem como ocorreu a diminuição gradativa de residentes nas áreas rurais ao longo do tempo. Ademais, o levantamento do IBGE

(2010 apud TOLEDO 2015, p. 100) mostrou que “[...] 17% das pequenas propriedades rurais haviam desaparecido no Oeste Paranaense entre 1996 e 2006 [...]”

Para especificar melhor a população rural atualmente, tendo em vista os últimos dados do Censo IBGE de 2010, a população por distrito está distribuída da seguinte forma:

Tabela 7 – População por distrito e área

DISTRITO	URBANA	RURAL	TOTAL
Toledo - Sede	103.516	4.933	108.449
Concórdia do Oeste	299	723	1.022
Dez de Maio	358	1.261	1.619
Dois Irmãos	167	596	763
Novo Sarandi	1.793	839	2.632
Novo Sobradinho	284	603	887
São Luiz do Oeste	358	384	742
São Miguel	40	427	467
Vila Ipiranga	210	334	544
Vila Nova	1.234	954	2.188
Total do município	108.259	11.054	119.313

Fonte: Toledo (2015c, p. 70).

Pode-se verificar que a maior população se encontra no distrito de Novo Sarandi e a menor em São Miguel, sem relação com o tamanho da extensão territorial, como demonstrado na tabela 7, em que o distrito de maior extensão é Dez de Maio e o menor Vila Ipiranga.

De modo geral, “[...] os distritos são compostos por uma área urbana e a zona rural com infraestrutura organizada, sendo que a maioria dos distritos têm estabelecimentos de ensino, atendimento à saúde e pavimentação asfáltica para o seu acesso a sede [...]” (TOLEDO, s.d., p. 29). Entretanto, deve-se considerar que tanto as Unidades Básicas de Saúde (UBS) quanto às instituições escolares, em algumas comunidades, possuem atendimento limitado. Em relação ao horário de funcionamento, na maioria das vezes, a Unidade Básica de Saúde (UBS) funciona apenas uma vez na semana, mesmo sendo divulgado que funcionam de segunda a sexta-feira, e com equipes reduzidas, sendo necessário que os moradores da comunidade se locomovam até uma unidade urbana, inclusive quando precisam realizar exames. Com relação as escolas, por causa do compartilhamento da

estrutura física com o Estado, algumas Escola Municipais funcionam somente em um determinado período, matutino ou vespertino.

Claro que, considerando as particularidades de formação e organização de cada distrito, também deve-se apontar aqui que, em sua maioria, as comunidades possuem igreja, salão comunitário, quadra esportiva e pontos de academia ao ar livre, como parte de um projeto do município voltado ao bem-estar dos idosos, mas disponível a toda população em diversos pontos do município e dos distritos.

As comunidades, em geral, são conhecidas pelas tradicionais festas gastronômicas (Anexo 7) que cada comunidade/distrito organiza anualmente ou a cada dois anos, como:

Quadro 11 – Festas Tradicionais dos Distritos/das Comunidades de Toledo

Distritos/Comunidades	Festas Tradicionais
Linha Cerro da Lola – distrito Dez de Maio	Festa da Costela Desossada e Recheada ao forno e Festa do Peru
Novo Sarandi	Festa do Leitão à Sarandi
Bom Princípio	Festa do Milho
Novo Sobradinho	Festa Luterana e Festa Nossa Senhora de Fátima
Dois Irmãos	Brüderfest
Linha São Paulo	Festa do Porco Recheado e Assado do forno
Vila Ipiranga	Ipiranga Fest
Comunidade de Xaxim	Festa do Leitão Desossado à Xaxim
Concórdia do Oeste	Concórdia Fest
Linha Tapuí	Festa Típica Italiana
Km 41 – distrito Dez de Maio	Festa do Costelão à 41
Dez de Maio	Festa Nacional do Frango
São Miguel do Oeste	Michel's Fest
São Luiz do Oeste	Festa da Ovelha e Costelão ao Fogo de chão
Linha Mandarina	Festa do Agnoline
Vila Nova	Festa do Leitão Assado na Estufa
Linha São Salvador – distrito Dez de Maio	Festa do Leitão à Paraguaia

Fonte: Toledo, 2009.

A fim de englobar todas essas comunidades, é realizado o Toledo Fest, organizado pelas comunidades e pelo Poder Público, que servem um almoço com pratos gastronômicos escolhidos das festas populares, seguido de uma missa solene, apresentações artísticos-culturais, shows musicais, corte do bolo e queima de fogos de artifício. Ademais, há a realização da festa mais conhecida do município, a tradicional Festa Nacional do Porco do Rolete, que promove um torneio do mais

saboroso suíno assado por inteiro. Essa festa terá sua 45ª edição realizada em 2018 (TOLEDO, 2009, s.p.).

Além de festas, as comunidades promovem atividades esportivas abrangendo esportes como: futebol, futebol suíço, bolão, bocha, handebol, voleibol, basquete, entre outras modalidades esportivas, permitindo, assim, a participação em competições locais, municipais e regionais – Anexo 8 – (TOLEDO, 2015, p. 186). As principais estruturas e entidades esportivas dos distritos são:

Quadro 12 – Estruturas e atividades esportivas dos distritos de Toledo

Ano de fundação	Distritos	Entidades e/ou Clubes
1959	Dois Irmãos	Sociedade Santa Cecília
1963	Novo Sobradinho	Clube de Futebol Penharol
1963	Linha São Paulo	Clube Esportivo São Paulo
1964	Concórdia do Oeste	Esporte Clube Concórdia
1965	Novo Sobradinho	Sociedade Cultural, Recreativa e Esportiva 25 de julho
1966	São Luiz do Oeste	Clube Recreativo São Luiz – Esporte Clube São Luiz
1967	São Miguel	Sociedade Esportiva Aliança
1968	Linha Santo Antônio	Clube Esportivo e Recreativo Real
1969	Vila Ipiranga	Sociedade Educacional, Cultural, Esportiva e Recreativa Ipiranga (Seculeri) - Ipiranga Futebol Clube
1970	Vila Nova	Clube Esportivo Flor do Oeste
1974	Vila Nova	Grêmio Esportivo, Recreativo e Cultural
1975	Boa Vista	Clube 4s São João
1980	São Luiz do Oeste	Centro Esportivo
1980	Concórdia do Oeste	Centro Esportivo
1996	Dez de Maio	Ginásio de Esportes – Sociedade Esportiva de Dez de Maio (Socedema)
2008	Novo Sarandi	Autódromo de terra Giacomini – Esporte Clube Ouro Verde

Fonte: Elaborado pela autora (2017), por meio do Plano Diretor Participativo (TOLEDO, 2015c).

Outra organização que não poderia deixar de ser mencionada é o Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais, realizado anualmente no mês de setembro, que reúne mulheres agricultoras de todas as comunidades, com o objetivo de valorizar, homenagear e promover um dia de confraternização, diversão e informação as essas mulheres. As edições do Encontro aconteceram nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 em Xaxim, Dez de Maio, São Luiz do Oeste, Concórdia do Oeste, Linha São Paulo, Novo Sarandi e Dois Irmãos, respectivamente – Anexo 9.

No ano passado, foi realizado a 7ª edição do Encontro, reunindo,

aproximadamente, 600 mulheres, que participaram de apresentações artísticas, danças e gincanas. O evento é organizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)⁶¹, em parceria com a Secretaria de Esportes, Comunicação, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato Patronal Rural de Toledo e o Sicredi (TOLEDO, 2017, s.p.).

Ainda a respeito da organização social das comunidades, cada distrito possui as Associações de Moradores e algumas também tem a Sociedade de Damas e Clubes de Mães. A população rural do município conta com quatro entidades representativas: o Sindicato Patronal Rural de Toledo; o Sindicato dos Trabalhadores Rurais; o Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); e a Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SAA).

No município acontece, há mais de 17 anos, a conhecida Feira do Pequeno Agricultor, organizada pela Associação dos Feirantes de Toledo (AFETOL), em parceria com a EMATER que, em conjunto, [...] seleciona quem pode ou não entrar na feira [pois o principal objetivo é] vender os produtos principalmente *in natura* como verduras, legumes, frutas e outros agroindustrializados como o queijo e o salame [...]” (TOLEDO, 2014, s.p.); e a SAA, que é envolvida com o

[...] fomento a produção por meio de apoio técnico e operacional aos pequenos produtores, a exemplo dos alericultores (produtores de legumes e hortaliças), com fornecimento de sementes, mecanização e preparo de solo, até a seleção dos interessados em comercializar seus produtos na feira [...] (TOLEDO, 2014, s.p.).

A Feira do Produtor acontece em diversos bairros: Centro, Jardim Pancera, Jardim Coopagro, Jardim Europa, Vila Pioneiro, Jardim Porto Alegre, Vila Industrial e Panorama; e no interior, em Vila Nova e Novo Sarandi. Segundo informações da prefeitura (TOLEDO, 2014), ao todo, são 70 produtores que expõe seus produtos – fotos no Anexo 10.

Com relação às principais atividades agrícolas realizadas pelos agricultores

⁶¹ A Secretaria de Políticas para Mulheres foi instituída em 2005 e reestruturada em 2013, pela Lei 2.120/2013, alinhando-se aos programas e ações desenvolvidos pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR). Os serviços oferecidos pela SPM de Toledo englobam serviços de Assistência Jurídica e Judiciária, de Orientação e Acompanhamento Socioassistencial, além da realização de Programas, Projetos, Ações e Atividades como: Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais; Gestantes: conhecendo direitos; Mulheres: conhecendo direitos; Março: mês da mulher; Fala Mulher; Casamento Coletivo Civil; Biblioteca de Gênero; Memória e História do Movimento de Mulheres de Toledo; Outubro Rosa; e Saúde na Escola (TOLEDO, 2018b, s.p.).

no município – Anexo 11 –, conforme já apresentado no início deste capítulo, e considerando todo processo histórico da região, o que “[...] prevaleceu, na área rural, em nosso município [foram as] atividades como o cultivo de milho, feijão, trigo, arroz e hortifrutigranjeiro, além da criação de suínos, galinhas e gado de leite” (TOLEDO, s.d., p. 79). Dessa forma, destaca-se as seguintes atividades econômicas por área e estabelecimentos agropecuários, segundo o Caderno Estatístico do Município de Toledo, do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES):

Tabela 8 – Estabelecimentos Agropecuários e Área segundo as Atividades Econômicas, em 2006

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECIMENTOS	ÁREA (ha)
Lavoura temporária	1.425	72.685
Horticultura e floricultura	78	618
Lavoura permanente	18	889
Produção de sementes, mudas e outras formas de propagação vegetal	-	-
Pecuária e criação de outros animais	1.485	27.895
Produção florestal de florestas plantadas	16	458
Produção florestal de florestas nativas	11	122
Pesca	-	-
Aquicultura	34	601
TOTAL	3.067	103.269

FONTE: IBGE - Censo Agropecuário

NOTA: A soma das parcelas da área, não corresponde ao total porque os dados das unidades territoriais com menos de três informantes, estão desidentificados com o caracter 'X'. Dados revisados e alterados após a divulgação da 2ª apuração do Censo Agropecuário, em outubro de 2012.

Fonte: IparDES, 2018.

A partir da tabela acima, verifica-se que, conforme os dados de 2006, atualizados em 2012, o maior número de estabelecimento é referente às pecuárias e à criação de outros animais, seguido da lavoura temporária, com 1.425 estabelecimentos e com maior extensão de área. A seguir, na tabela 9, também é possível visualizar a produção agrícola pelos tipos de cultura permanente – tabela 9 – e temporária – tabela 10.

Tabela 9 – Área colhida, produção, rendimento médio e valor da produção agrícola pelo tipo de cultura permanente, em 2016

CULTURA PERMANENTE	ÁREA COLHIDA (ha)	PRODUÇÃO (t)	RENDIMENTO MÉDIO (kg/ha)	VALOR (R\$1.000,00)
Banana (cacho)	20	390	19.500	203
Maçã	11	171	15.545	428
Pêssego	11	110	10.000	330
Uva	40	640	16.000	1.696

FONTE: IBGE - Produção Agrícola Municipal

NOTA: Os municípios sem informação para pelo menos um produto da cultura (lavoura) permanente não aparecem nas listas. Diferenças encontradas são em razão dos arredondamentos. Posição dos dados, no site da fonte, 29 de setembro 2017.

Fonte: Ipardes, 2018.

Tabela 10 – Área colhida, produção, rendimento médio e valor da produção agrícola pelo tipo de cultura temporária, em 2016

CULTURA TEMPORÁRIA	ÁREA COLHIDA (ha)	PRODUÇÃO (t)	RENDIMENTO MÉDIO (kg/ha)	VALOR (R\$1.000,00)
Aveia (em grão)	200	400	2.000	220
Cana-de-açúcar	50	3.000	60.000	240
Feijão (em grão)	300	225	750	743
Mandioca	200	5.400	27.000	2.430
Milho (em grão)	65.400	409.800	6.266	214.205
Soja (em grão)	71.600	236.832	3.308	245.014
Trigo (em grão)	4.000	15.200	3.800	9.880

FONTE: IBGE - Produção Agrícola Municipal

NOTA: Os municípios sem informação para pelo menos um produto da cultura (lavoura) temporária não aparecem nas listas. Diferenças encontradas são em razão dos arredondamentos. Posição dos dados, no site da fonte, 29 de setembro 2017.

Fonte: Ipardes, 2018.

Diante das tabelas 9 e 10, quanto à cultura permanente no município, destaca-se a produção de uva, quanto à cultura temporária, a produção de soja, seguida do milho. Outros dados importantes com relação a produção agropecuária são a produção de efetivos de pecuária e aves e a produção de origem animal, conforme demonstram as tabelas 11 e 12, a seguir:

Tabela 11 – Efetivos de pecuária e aves, em 2016

EFETIVOS	NÚMERO	EFETIVOS	NÚMERO
Rebanho de bovinos	47.755	Rebanho de ovinos	3.250
Rebanho de equinos	460	Rebanho de bubalinos	-
Galináceos - Total	8.441.052	Rebanho de caprinos	810
Galinhas (1)	645.251	Codomas	62.000
Rebanho de suínos - Total	1.182.705	Rebanho de ovinos tosquiados	-
Matrizes de suínos (1)	49.449	Rebanho de vacas ordenhadas	19.626

FONTE: IBGE - Produção da Pecuária Municipal

NOTA: O efetivo tem como data de referência o dia 31 de dezembro do ano em questão. Os municípios sem informação para pelo menos um efetivo de rebanho não aparecem nas listas. Os efetivos dos rebanhos de asininos, muares e coelhos deixam de ser pesquisados, em razão da pouca importância econômica. A série histórica destes efetivos encerra-se com os dados de 2012. Posição dos dados, no site da fonte, 29 de setembro 2017.

(1) A partir de 2013 passa-se a pesquisar as galinhas fêmeas em produção de ovos, independente do destino da produção (consumo, industrialização ou incubação) e as matrizes de suínos.

Fonte: Ipardes, 2018.

Tabela 12 – Produção de origem animal, em 2016

PRODUTOS	VALOR (R\$ 1.000,00)	PRODUÇÃO	UNIDADE
Casulos do bicho-da-seda	-	-	kg
Lã	-	-	kg
Leite	128.219	101.761	mil l
Mel de abelha	106	12.500	kg
Ovos de codorna	1.637	1.488	mil dz
Ovos de galinha	34.907	9.434	mil dz

FONTE: IBGE - Produção da Pecuária Municipal

NOTA: Os municípios sem informação para pelo menos um produto de origem animal não aparecem na lista. Diferenças encontradas são em razão da unidade adotada. Posição dos dados, no site da fonte, 29 de setembro 2017.

Fonte: IparDES, 2018.

Assim, a tabela 11 demonstra que o maior número de efetivos de pecuária e aves se refere aos galináceos e rebanho de suínos. Enquanto na tabela 12, o leite é a atividade mais expressiva dentre a produção de origem animal.

De acordo com demais dados relacionados às atividades agropecuárias, publicados pelo IPARDES (2018), em 2010, 8.814 pessoas estão ocupadas nas atividades de agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e agricultura. Em 2016, o número de estabelecimentos que realizam as atividades como agricultura, silvicultura, criação de animais, extração de vegetal e pesca era de 377, gerando cerca de 1.371 empregos. No mesmo ano, foi investido o valor total de R\$ 218.086.169,34 e realizados 2.624 contratos na agricultura; e investidos R\$ 353.493.744,04, com 906 contratos no setor pecuário.

Diante do panorama das comunidades/dos distritos de Toledo apresentado até aqui, cabe, enfim, destacar os aspectos educacionais dessas localidades, não deixando de lado toda a construção histórica, cultural e social que se manifesta em cada uma.

Partindo do final da década de 1970, houve um movimento expressivo de fechamento de escolas localizadas no meio rural, ocasionado pelo desmembramento de distritos que se emanciparam, pelo êxodo rural que acabou resultando na diminuição de alunos/as e pela concentração de escolas na sede do município, por consequência da supervalorização dos centros urbanos (TOLEDO, 2015, p. 20). Dessa forma, aliado a esses fatores, tinha-se, ainda, o problema de acesso das populações rurais às escolas, “[...] devido à distância para as escolas, às estradas ruins e a falta de meio de transporte [...]” (SILVA, 1988, p. 267) – razões

dentre as quais influenciaram no acesso ou prosseguimento dos estudos de muitos na idade adequada.

Nos anos seguintes, em especial na década de 1980, a rede escolar, sob a responsabilidade da prefeitura, orientada pela Secretaria Municipal de Educação, era compreendida por 117 unidades escolares, localizadas nas vilas da região Sede e nos distritos de Vila Nova, Dez de Maio, Novo Sarandi, Dois Irmãos, São Miguel, Vila Ipiranga, Ouro Verde, São Pedro, São Francisco e Luz Marina, conforme detalha Silva (1988). A lista dos nomes e localidades das escolas rurais na década de 1980 se encontra no Anexo 12.

Considerando todo o processo de formação e reestruturação que o Sistema Municipal de Ensino (SME) passou até então, atualmente, estão em funcionamento na área rural **12** (doze) escolas municipais – fotos das escolas constam no Anexo 13, sendo que **02** (duas) estão localizadas na região Sede de Toledo e as outras **10** (dez) em dez distritos diferentes, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 13 – Relação das Escolas Municipais localizadas em área rural

Nº	Localidades	Nomes das Escolas
01	Distrito de Nova Concordia	Escola Municipal Duque de Caxias
02	Linha Cerro da Lola/Dez de Maio	Escola Rural municipal São Pedro
03	Distrito de Dez de Maio	Escola Municipal Miguel Dewes
04	Distrito de Dois Irmãos	Escola Municipal Princesa Isabel
05	Distrito de Vila Ipiranga	Escola Municipal Tomé de Souza
06	Distrito de Vila Nova	Escola Municipal Oswaldo Cruz
07	Distrito de Novo Sobradinho	Escola Municipal Washington Luiz
08	Boa Vista - Sede	Escola Rural Municipal Santo Antônio
09	Ouro Preto - Sede	Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças
10	Distrito de São Luiz do Oeste	Escola Municipal São Luiz
11	Distrito de Bom Princípio	Escola Rural Municipal São Dimas
12	Distrito de Novo Sarandi	Escola Municipal Orlando Luiz Basei

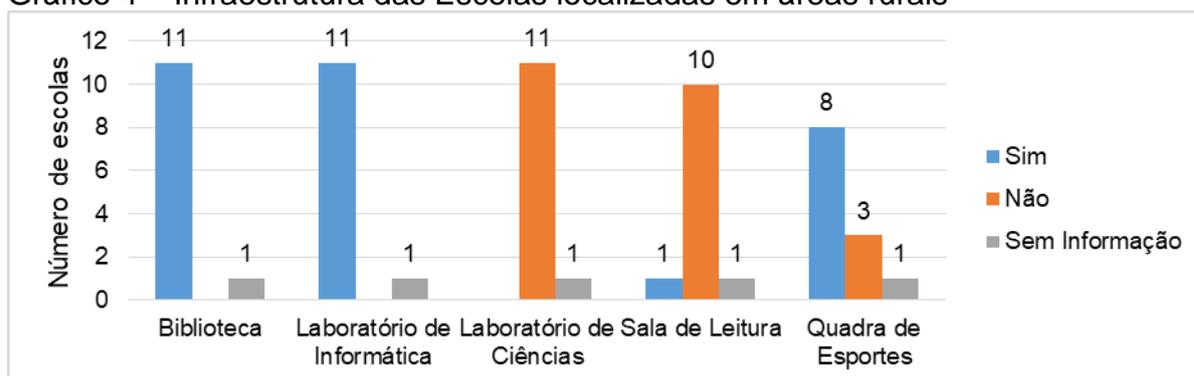
Fonte: SMED, 2017.

Destas **12** (doze) escolas, como foi possível observar no quadro anterior, somente **4** (quatro) se denominam Escolas Rurais, e é esta a questão central do presente estudo – o que será analisado nos itens a seguir. Vale ainda citar que as

doze escolas ofertam a modalidade de Educação Infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental – anos iniciais (1º a 5º ano) – e uma oferta a Educação em Tempo Integral, com atividades de contraturno.

Outro aspecto a ser apontado sobre as doze escolas se refere à infraestrutura, que, em geral, apresenta:

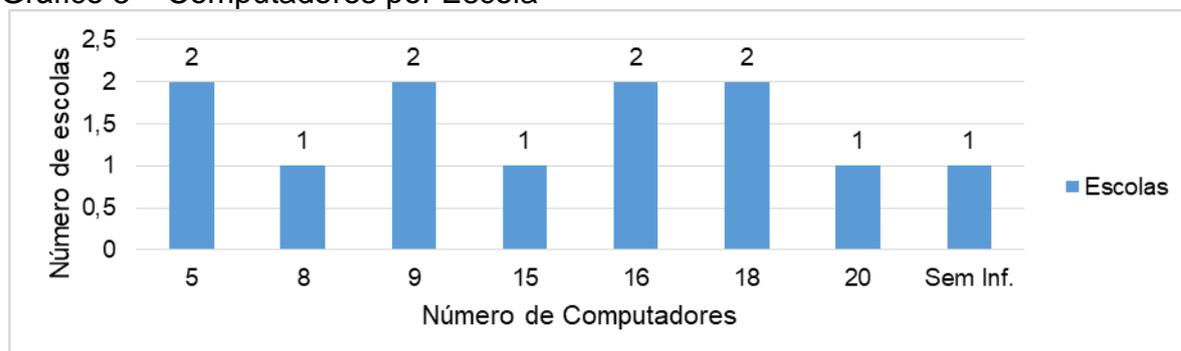
Gráfico 4 – Infraestrutura das Escolas localizadas em áreas rurais



Fonte: Escolas e Creches, 2018.

O gráfico acima demonstra que quase 100% das escolas não possuem laboratório de ciências e sala de leitura. Por outro lado, também mostra que a maioria das escolas possuem biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes. As escolas que não possuem quadra de esportes utilizam a quadra da comunidade, assim como muitas comunidades utilizam a da escola em momentos de lazer. Com relação aos laboratórios de informática, todos os computadores estão conectados à internet e o número de computadores por escolas é de:

Gráfico 5 – Computadores por Escola

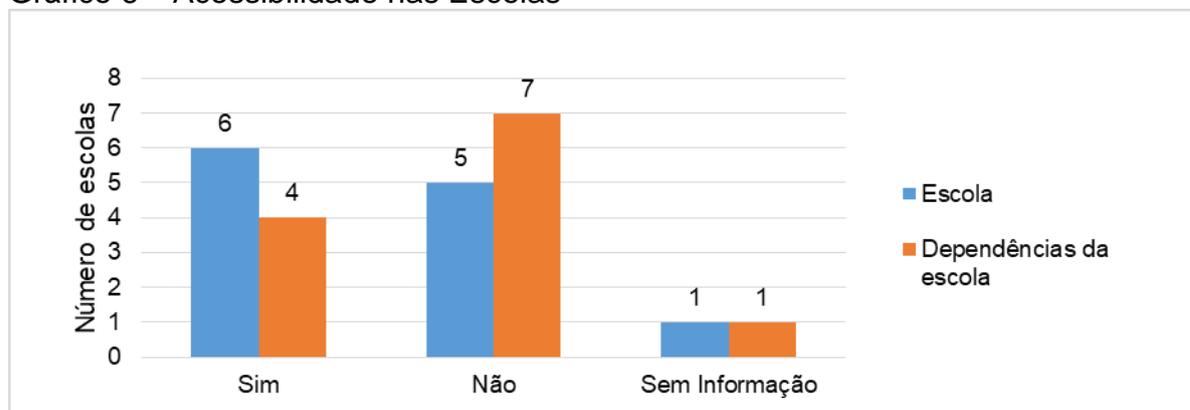


Fonte: Escolas e Creches, 2018.

A questão da acessibilidade para pessoas com deficiência nas escolas, segundo informações disponibilizadas pelo Guia de Escolas, Creches e Centros Educativos no Brasil (ESCOLAS E CRECHES, 2018), pode ser categorizada em

duas perguntas. A primeira é se a escola é acessível às pessoas com deficiência e a segunda é se as dependências da escola são acessíveis às pessoas com deficiência. Diante disto, temos os seguintes dados:

Gráfico 6 – Acessibilidade nas Escolas



Fonte: Escolas e Creches, 2018.

O resultado das perguntas acima mencionadas, como pode ser observado no gráfico 6, mostram que, ao mesmo tempo que a maior parte do número de escolas são acessíveis para atender às pessoas com deficiência, a maioria também não possui estruturas adequadas para facilitar a acessibilidade dessas pessoas dentro da escola. Acrescenta-se, também, que somente duas escolas ofertam Atendimento Educacional Especializado (AEE), englobando: Curso de Libras; Curso de Língua escrita para alunos com deficiência; Curso para alunos com Deficiência; Curso de uso do Soroban; Capacitação em Orientação e Mobilidade; e Curso para Autonomia na Escola.

Além disto, duas escolas ofertam atividades complementares por meio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e todas as escolas localizadas em áreas rurais estão cadastradas como urbanas, utilizam-se do serviço de transporte escolar público e não ofertam cotas para a educação indígena. Assim, considerando todos os aspectos das localidades e das doze escolas apresentados até aqui, nos próximos itens será abordado, especificamente, sobre as quatro Escolas Rurais que constituem o universo deste estudo, apresentadas por ordem cronológica de fundação.

2.3.1 Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola/Distrito de Dez de Maio

Demonstrar-se, abaixo, onde está localizada a Linha Cerro da Lola, pertencente ao Distrito de Dez de Maio:

Figura 24 – Mapa do Distrito de Dez de Maio



Fonte: Toledo, 2017g.

Sendo um dos distritos mais antigos do município, Dez de Maio foi criado pela Lei Municipal nº 17, em 06 de julho de 1953, composto de sede, povoados e linhas como: Linha União, Km 41, Linha 14 de Dezembro, São Salvador, Linha Cerro da Lola e Linha General Osório, em sua maioria, povoado por população de origem alemã e italiana.

A comunidade de Cerro da Lola possuía, aproximadamente, 350 habitantes, segundo registros da Associação de Moradores e Amigos de Cerro da Lola⁶², no ano de 2014. A localidade recebeu esse nome pelo fato, conhecido popularmente, em que “[...] a filha de um homem, que trabalhava para a Colonizadora Maripá, se chamava Lola, que foi devorada por uma onça enquanto levava o almoço para ele, como o fato aconteceu em um local de declive, colocou-se o nome de Cerro da Lola [...]” (PAULA, 2014, p. 52).

⁶² “A Associação de Moradores e Amigos de Cerro da Lola organizou-se visando à articulação entre entidades, a Igreja, a Escola, o Clube Recreativo, o Poder Legislativo e o Poder Executivo para planejar o desenvolvimento da comunidade e buscar alternativas coletivas para superar as dificuldades vindas da população rural [...]” (PAULA, 2014, p. 54).

As primeiras famílias começaram a se instalar no local em meados da década de 1950, vindos da região sul do país, especificamente, do Rio Grande do Sul, que também eram descendentes de alemães e italianos, em busca de melhores condições de vida e terra férteis.

Atualmente, a comunidade é composta por importantes instituições, como a igreja denominada de Capela São Pedro, devido um caminhoneiro chamado Pedro Ramos ter doado uma imagem de São Pedro para os moradores. Sendo que a doação do terreno foi feita pelo Senhor Arcângelo Vanzella. A religião predominante é a católica.

Figura 25 – Capela São Pedro – Linha Cerro da Lola



Fonte: Registro realizado pela autora, em 27/11/2017.

A comunidade também conta com o Clube Recreativo Comunitário, conforme figura 26 abaixo, que possui um bar, uma pista de bocha e uma área livre para festas, reuniões e outros eventos, buscando integrar os moradores da comunidade em atividades de cultura e lazer. Neste local é realizado o Encontro do Clube de Damas 14 de dezembro, que é em grupo de mulheres agricultoras que se reúnem uma vez ao mês para realizarem atividades diversas, como: confraternizações, jogar bingo, jogar bolãozinho, organizar festas da comunidade, e participar de outros eventos e atividades (PAULA, 2014, p. 53).

Figura 26 – Clube Recreativo Comunitário – Linha Cerro da Lola



Fonte: Registro realizado pela autora, em 27/11/2017.

Há, também, a Unidade Básica de Saúde (UBS) e a Academia da Terceira Idade ao ar livre. Com relação a Unidade Básica de Saúde Albano Wammes, conforme a figura 17, abaixo, no ano de 2014, a comunidade contava com dois dias de atendimento, nas segundas-feiras no período da manhã e nas quintas-feiras à tarde, a equipe médica era composta por um médico, um enfermeiro e um técnico de enfermagem. Atualmente a situação ficou mais alarmante, pois a UBS não está em funcionamento.

Figura 27 – Unidade Básica de Saúde Albano Wammes – Linha Cerro da Lola



Fonte: Registro realizado pela autora, em 27/11/2017.

Outra instituição importante para a comunidade é a escola. Antes da sua construção em 27 de novembro de 1977, as atividades escolares funcionavam na Capela São Pedro. Devido a isto, a escola passou a se chamar Escola Rural Municipal São Pedro.

Figura 28 – Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola (2014)



Fonte: Escola Rural Municipal São Pedro, 2014.

Até o ano de 2013, a escola contava “[...] com treze funcionários, sendo esses professores, estagiária, merendeira e serviços gerais. A escola atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano no período matutino e vespertino, conta com aproximadamente 60 alunos.” (ESCOLA RURAL MUNICIPAL SÃO PEDRO, 2015, p. 4). E a estrutura da escola “[...] conta com uma quadra de esportes, seis salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, banheiros, uma sala de professores, uma sala de almoçar e uma área de parque para as crianças.” (PAULA, 2014, p. 53).

No entanto, no mesmo ano, depois de um levantamento realizado pela equipe da SMED, que apontou diversos problemas das escolas do município, a Escola São Pedro passou por reformas e foi reinaugurada em 09 de dezembro de 2015. A seguir, são apresentadas fotos da escola após a reforma.

Figura 29 – Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola (2017)



Fonte: Registro realizado pela autora, em 27/11/2017.

Figura 30 – Escola Rural Municipal São Pedro – Novas Instalações



Fonte: Toledo, 2015d.

O que chama a atenção é a faixa da escola, antes e após a reforma. Como é possível observar na figura 28, antes havia “Rural” em sua nomenclatura, porém, depois da reinauguração, conforme a figura 29, altera-se o nome da escola para Escola Municipal São Pedro. A questão é que tanto os documentos quanto os profissionais que trabalham na escola a identificam como Escola Rural.

Com as novas instalações, a estrutura escola é composta por: quatro salas de aulas; três salas administrativas; um laboratório de informática; uma quadra de esportes; um refeitório e cozinha; seis banheiros; uma biblioteca; uma sala da psicossocial; uma sala de almoxarifado; uma lavanderia; e um parquinho a céu aberto.

A escola oferta a modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que funcionam de segunda a sexta-feira, com o ensino regular nos períodos da manhã e da tarde, e com período integral ofertado nas segundas, quartas e sextas-feiras, das 7:30 min às 17:30 min. Essa modalidade de Educação em Tempo Integral faz parte do Programa Federal Mais Educação, incorporado pelo município⁶³, por meio da Lei Municipal nº 2.189, de 13 de março de 2015, que estabelece a Política da Educação em Tempo Integral, visando à efetivação, implantação e ampliação gradativa da modalidade, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Em 2015, a escola atendeu 52 alunos/as, distribuídos nas seguintes seriações:

Quadro 14 – Número de alunos/as por série, matriculados na Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola

Seriação	Pré I	Pré II	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série	5º Série
Nº de alunos/as	7	9	8	6	5	10	7

Fonte: Adaptado de Escola Rural Municipal São Pedro (2015, p. 10).

Em relação ao Tempo Integral, a escola atendeu uma turma com 31 alunos/as do 3º, 4º e 5º ano (TOLEDO, 2015, p. 53).

Em 2017, foram atendidos o total de 57 alunos/as matriculados/as no ensino regular, contando com os seguintes profissionais: oito professores que atuam em sala, ministrando aulas regulares e disciplinas complementares, sendo que duas

⁶³ As primeiras discussões e iniciativas sobre o atendimento em Tempo Integral no município ocorreram na década de 1980. No entanto, somente a partir de 2007 que a modalidade ganhou ênfase e expressão, sendo implementada em diversas escolas. Segundo o PME 2015/2024, em 2014 foram 499 alunos/as atendidos/as pela modalidade na rede pública municipal (TOLEDO, 2015, p.54).

professoras também exercem as funções de Diretora, Coordenadora e Psicopedagoga. Todos os professores são do sexo feminino, com o regime de trabalho estatutário. Além do corpo docente, a escola conta com três estagiários: uma na biblioteca, graduanda em pedagogia pela Fundação Assis Gurgacz (FAG), uma na área administrativa, graduanda em administração pela Universidade Paranaense (UNIPAR), e um no Tempo Integral, graduando em Educação Física pela UNIPAR.

Com relação ao perfil das famílias atendidas pela escola, em sua maioria, são agricultores, avicultores e suinocultores, assim, as atividades agrícolas predominantes são a agricultura, a suinocultura, o aviário e o gado leiteiro.

A maioria dos/as alunos/as utilizam meio de transporte público para o deslocamento até a escola. A escola disponibiliza duas Kombis e dois ônibus, e o maior trajeto realizado é de, aproximadamente, 45 minutos, próximo à divisa de Marechal Cândido Rondon.

2.3.2 Escola Rural Municipal Santo Antônio – Boa Vista

O conjunto de povoados localizados na Sede de Toledo/PR, conforme a Lei nº 1.941, de 27 de dezembro de 2006, é composto pelas localidades de: Boa Vista; Bom Princípio; Linha São Paulo; Ouro Preto; Linha São Salvador; Vila Rural Félix Lerner; Vila Rural Alto Espigão; Vila Rural Salto São Francisco e a Linha Floriano, acrescida por meio da Lei nº 1.967, de 20 de setembro de 2007.

A comunidade de Boa Vista se constitui em uma das principais localidades do município, sendo formada a partir da emancipação do município, em meados da década de 1950. Atualmente, a comunidade é formada pelas instituições como: igreja, Salão Comunitário, Quadra Esportiva Comunitária, Academia da Terceira Idade ao ar livre e a Escola, como pode ser observado nas figuras 31 a 33, abaixo:

Figura 31 – Igreja Católica de Boa Vista



Fonte: Registro realizado pela autora em 21/12/2017.

Figura 32 - Centro Comunitário de Boa Vista



Fonte: Registro realizado pela autora em 21/12/2017.

Figura 33 – Academia da Terceira Idade de Boa Vista



Fonte: Registro realizado pela autora em 21/12/2017

A escola, antes de 1961, funcionava nas dependências da igreja católica da comunidade, depois foi construída uma estrutura pequena de madeira. Tempos depois, com a adoção do terreno feito por um pioneiro da localidade, foi construída uma escola maior de material, onde funciona a escola até hoje, aliás foi também por causa desse pioneiro que era devoto de Santo Antônio que a escola adquiriu seu nome.

Figura 34 – Evolução das Escolas de Boa Vista



Fonte: Registros do acervo da Escola Rural Municipal Santo Antônio, 2017.

Mesmo que a inauguração da atual sede tenha sido em 1977, foi somente em 04 de março de 1980 que a Escola Rural Municipal Santo Antônio foi criada oficialmente, a partir do Decreto Municipal nº 65/1980; sendo autorizada a funcionar para as séries iniciais do ensino fundamental, em 19 de fevereiro de 1982, pela Resolução nº 516/82 da SEED/PR e na modalidade de educação infantil em 16 de março de 2007, por meio da Portaria nº 005/2007 da SMED.

A Escola Rural Municipal Santo Antônio, atualmente, encontra-se da seguinte forma:

Figura 35 – Escola Rural Municipal Santo Antônio



Fonte: Registro realizado pela autora, em 21/12/2017

Figura 36 – Quadra Esportiva Comunitária de Boa Vista



Fonte: Registro realizado pela autora, em 21/12/2017.

A Escola oferta a modalidade de Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental (1º a 5º série). A Escola Municipal funciona apenas no período vespertino, devido ao compartilhamento das dependências com o Estado, que funciona no período matutino.

Em 2017, o atendimento da escola variou de 45 alunos/as, no começo do ano, para 37 alunos/as, no mês de dezembro, sendo divididos em quatro turmas, com o seguinte quadro de profissionais: uma diretora; cinco professoras; uma

estagiária administrativa; uma estagiária que auxilia no atendimento de uma criança com síndrome de Down; uma cozinheira; e uma de serviço geral.

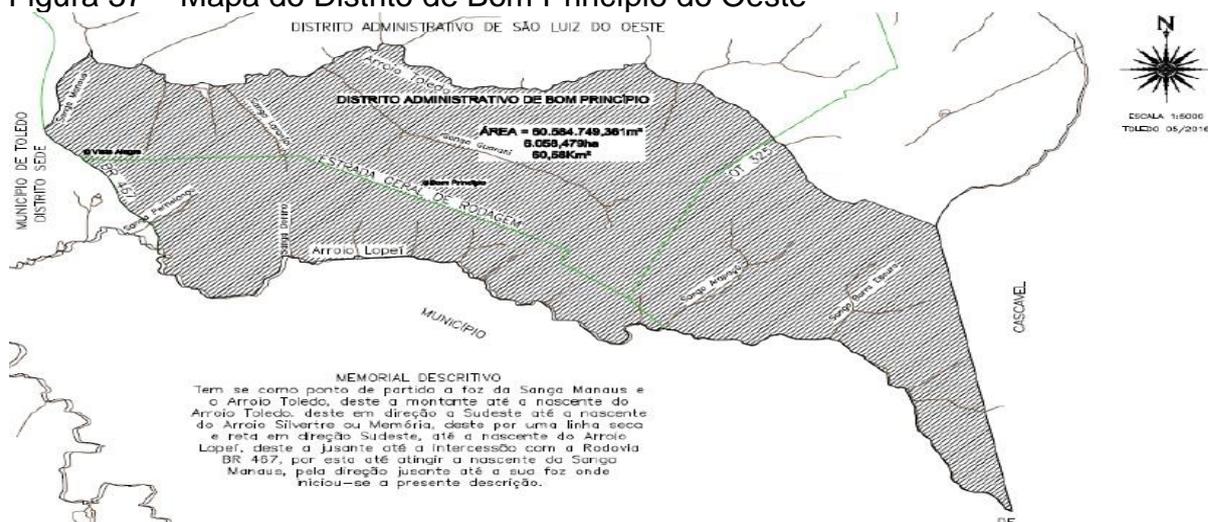
A estrutura atual da escola possui: sete salas de aulas; três salas administrativas englobando a direção, secretaria e sala dos professores; um laboratório de informática; uma quadra de esporte coberta; cinco banheiros; uma cozinha; um almoxarifado; uma lavanderia; e uma casinha do gás.

Com relação ao perfil das famílias atendidas, o que predomina são propriedades de minifúndio, que realizam atividades bastante variadas, sendo que alguns trabalham na agricultura, avicultura, suinocultura e/ou policultura para o próprio sustento, além de ter muitas outras famílias que são empregados nas granjas, gerando rotatividade de alunos/as na escola. O transporte público utilizado pela maioria dos/as alunos/as é o Micro-ônibus, disponibilizado pela prefeitura municipal, sendo que o maior trajeto realizado é até a Linha Buê-Caé, totalizando um percurso de 7km, aproximadamente.

2.3.3 Escola Rural Municipal São Dimas – Distrito de Bom Princípio do Oeste

Criado recentemente pela Lei Municipal nº 65, de 23/06/2016⁶⁴, o distrito de Bom Princípio do Oeste é formado pela Sede, pela comunidade Vista Alegre e pela Linha Gramado.

Figura 37 – Mapa do Distrito de Bom Princípio do Oeste



Fonte: Toledo (s.p., p. 54).

⁶⁴ O processo para a antiga localidade se tornar o distrito de Bom Princípio do Oeste foi iniciado em 2014, por meio do Projeto de Lei nº 89, de autoria do vereador Rogério Massing (TOLEDO, 2016, s.p.).

As instituições que compõem o Distrito são a igreja, o salão comunitário, a escola e o parquinho, conforme as figuras 38 a 41:

Figura 38 – Igreja do Distrito de Bom Princípio do Oeste



Fonte: Registro realizado pela autora, em 23/11/2017.

Figura 39 – Salão Comunitário do Distrito de Bom Princípio do Oeste



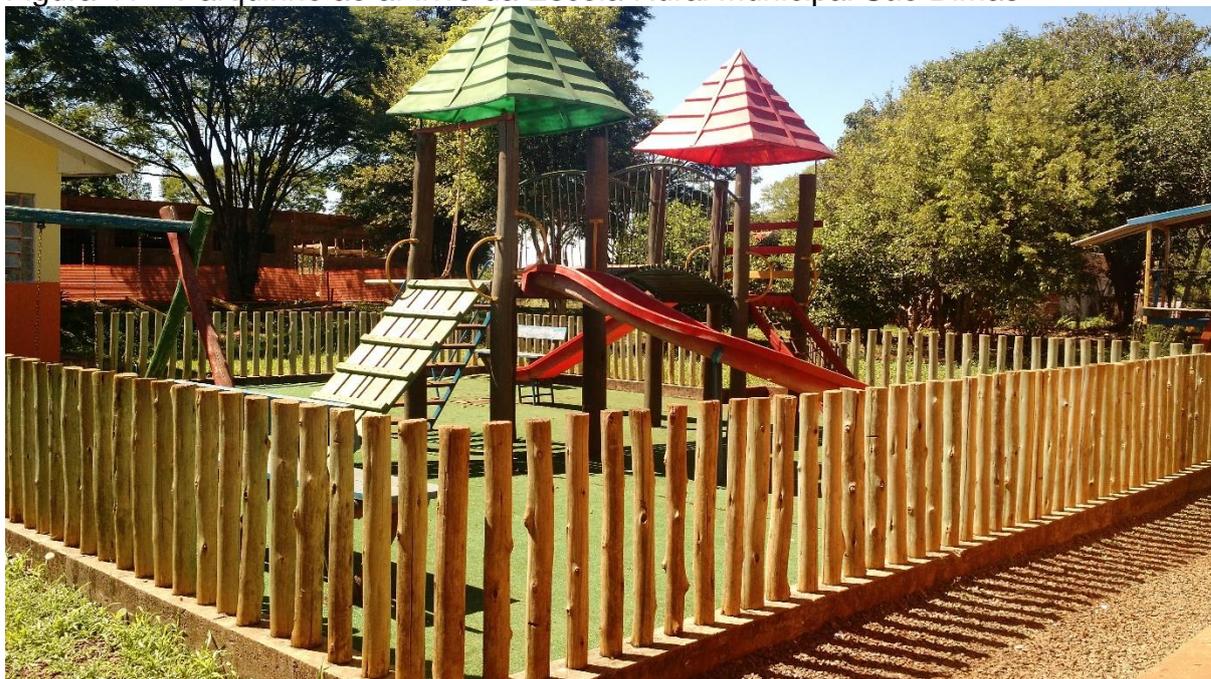
Fonte: Registro realizado pela autora, em 23/11/2017.

Figura 40 – Escola Rural Municipal São Dimas no Distrito de Bom Princípio do Oeste



Fonte: Registro realizado pela autora, em 23/11/2017.

Figura 41 – Parquinho ao ar livre da Escola Rural Municipal São Dimas



Fonte: Registro realizado pela autora, em 23/11/2017.

A atividade escolar iniciou em meados da década de 1950, quando foi construída a primeira escola onde hoje é o Clube Católico. O número de crianças que frequentavam era de, aproximadamente, 130, mas a maioria morava distante da escola, o que dificultava as mesmas de frequentar.

Diante deste contexto, em 1965, foi construída uma estrutura localizada na

Linha Sanga Guarani, próximo à Linha Gramado, denominada de Escola Municipal Padre José de Anchieta, que ofertava o ensino de 1º a 5º ano. No entanto, com o passar do tempo, houve um aumento significativo de alunos/as, sendo necessária a construção de uma nova escola, na década de 1970. Essa escola se chamava Escola Municipal Tomé de Souza. Todavia, havia uma escola com o mesmo nome, assim, uma professora muito querida pela comunidade sugeriu o nome do filho dela e, como homenagem, a escola passou a se chamar Escola Municipal São Dimas. Desde então, fundada em 04 de março de 1980, pelo Decreto nº 58/1980 e pela Resolução nº 516 e nº 640, de 1996, que trata da autorização de funcionamento.

A atual Escola Rural Municipal São Dimas funciona apenas no período matutino, pois a estrutura é compartilhada com o Estado que funciona no período vespertino. São ofertados a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Em 2017, a escola atendeu o total de 84 alunos/as, distribuídas em sete turmas, com 10 a 15 alunos/as por sala de aula.

Compõem o quadro de profissionais que atuam na escola: doze professores, sendo que dois exercem, também, as funções da coordenação e direção, duas zeladoras de serviços gerais e uma cozinheira.

A estrutura da escola conta com sete salas de aulas; quatro salas administrativas; um laboratório de informática; uma quadra de esportes dividida com a comunidade; um refeitório no saguão; cinco banheiros; uma biblioteca; uma sala de apoio/psicopedagogia; uma cozinha; um parquinho ao ar livre; uma lavanderia e um almoxarifado.

No entanto, cabe ressaltar que toda a estrutura da escola está passando por reformas há mais de um ano e meio, uma vez que a primeira empresa que estava responsável pela

[...] reforma da Escola foi contratada em 23 de junho de 2016 e a construtora da época tinha 150 dias para a execução da obra, o valor do contrato foi de R\$387.889,97. Porém, após alegar dificuldades financeiras a mesma abandonou a obra com apenas 40% da execução. Foi preciso cumprir os prazos do contrato, para que ano passado, a Administração pudesse fazer um novo processo licitatório para dar continuidade nas reformas e ampliação da escola (TOLEDO, 2018, s.p.).

O prazo de entrega da segunda empresa contratada é de 120 dias, a partir da assinatura do contrato, que ocorreu em 17/10/2017, ou seja, em fevereiro, a reforma

deveria ser entregue, o que não aconteceu, pois apenas 5% da obra foi executada até este momento, como pode ser visto na reportagem exibida pela emissora regional⁶⁵.

Além disto, de acordo com o prefeito Lucio de Marchi, em uma visita de fiscalização do andamento das obras na Escola São Dimas, juntamente com a equipe técnica da Secretaria da Educação e Habitação, declarou que “[...] enquanto as obras não terminam os alunos continuarão estudando no salão social da Igreja Católica [...]” (TOLEDO, 2018, s.p.). Cabe lembrar que desde a legitimação da localidade em Distrito, em 2016, foram anunciados diversos investimentos, como: a obra de reurbanização, a reforma da Escola, uma possível construção de uma Unidade Básica de Atendimento (UBS) e de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que totalizariam o valor de R\$ 3,8 milhões, porém, até o momento nada foi concretizado.

A Escola atende alunos/as residentes das propriedades rurais da localidade, da cidade e de comunidades próximas. O deslocamento de alguns deles é realizado por uma Kombi e um ônibus disponibilizados pela prefeitura. O transporte passa o mais próximo das residências, e o maior trajeto realizado é de, aproximadamente, 40 minutos de Kombi e 1 hora de ônibus.

A base econômica da localidade é a agricultura e pecuária, sendo que a maioria das famílias atendidas são trabalhadores urbanos (na Sadia) e trabalhadores rurais (na produção de soja e empregados de aviários e chiqueiros de porcos), sendo o principal motivo pelo grande fluxo de transferências da escola.

2.3.4 Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Ouro Preto

Ouro Preto, uma das localidades rurais pertencentes à Sede de Toledo/PR, foi formado a partir de 1950, com a vinda das famílias da região sul do país, de origem alemã ou italiana. A comunidade possui esse nome em razão do grande número de pés de cafés encontrados e comercializados na época.

Atualmente, a comunidade, além de sítios e vilas, conta com instituições como: uma Igreja Católica; uma Igreja Assembleia de Deus; um Clube Esportivo e Cultural; e uma Escola Municipal e Estadual. As figuras abaixo são da Escola:

⁶⁵ Obra em escola rural de Toledo dura dois anos e gera transtornos (BALANÇO GERAL OESTE, 2018).

Figura 42 – Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Ouro Preto



Fonte: Fonseca, 2016a.

Figura 43 – Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Novas Instalações (1)



Fonte: Toledo, 2016g.

Figura 44 – Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Novas Instalações (2)



Fonte: Toledo, 2016h.

A Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças recebeu este nome pela forte religiosidade da comunidade, sendo que sua primeira estrutura foi construída pelos pais em forma de mutirão, pois a escola mais próxima era de difícil acesso, localizada na comunidade de São Roque da Memória em Tupãssi (ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE OURO PRETO, 2011, p. 10).

Fundada, oficialmente, em 18 de agosto de 1998, a escola funciona no período vespertino, ofertando a modalidade de Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e no período matutino funciona a rede Estadual. Em 2017, a escola atendeu de 43 a 48 alunos/as, distribuídos em cinco turmas, e contou com dez profissionais.

A partir de sua reinauguração, em 17 de junho de 2016, em que foram investidos, aproximadamente, R\$ 360 mil reais e, segundo declaração da diretora da escola na época, “[...] A reforma é uma conquista bastante aguardada por toda a comunidade que vai proporcionar um ambiente mais agradável e que trará resultados significativos no processo de ensino e aprendizado dos alunos [...]” (TOLEDO, 2016, s.p.). Assim, a estrutura da escola passou a contar com: sete salas de aula; quatro salas administrativas (direção, sala dos professores, secretaria e sala dos funcionários); um laboratório de informática; uma quadra de esportes

coberta; uma biblioteca; uma sala de leitura; um parquinho ao ar livre; uma cozinha; um refeitório; quatro banheiros; um almoxarifado; e uma lavanderia.

Vale destacar que, depois da reforma, a escola passou a ser denominada Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, sem utilizar a nomenclatura Rural na faixa, como pode ser observado na figura 42.

A comunidade de Ouro Preto é formada, em sua maioria, por pequenos proprietários, com atividades bem diversificadas, como a produção do milho, trigo e soja, além de investirem na agricultura, suinocultura, avicultura, piscicultura e na pecuária leiteira, com a produção e venda de queijos e derivados do leite para laticínios da região (ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE OURO PRETO, 2011, p. 17).

3 A DIVERGÊNCIA DE NOMENCLATURA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Trilhou-se, até aqui, um caminho com a trajetória das legislações nacionais, estaduais e municipais que tratam da temática deste estudo, considerando o movimento nada linear do processo de formulação, legitimação e concretização destas normativas para a realidade da população rural.

Este capítulo, como síntese de toda a pesquisa, examinará a *concepção de educação das Escolas Rurais do município de Toledo/PR*, visando responder às seguintes questões centrais: *Por que somente quatro das doze escolas localizadas em áreas rurais no município de Toledo/PR se intitulam de Escolas Rurais? A partir dessa denominação, a concepção de educação que orienta essas quatro Escolas Rurais se difere das demais escolas, tendo em vista a divergência de nomenclatura?* Para responder essas questões, no primeiro e o segundo capítulo foram apresentados o referencial teórico e o desenvolvimento histórico do Município e das Escolas Rurais como elementos de determinação do objeto.

Das doze escolas mencionadas no capítulo II, localizadas também na área rural, somente quatro se denominam de Escolas Rurais. A partir disto, elaborou-se um roteiro de perguntas (Apêndices 6 e7), para a observação de campo, que se realizou mediante visitas previamente agendada nas Escolas Rurais e na Secretaria Municipal da Educação (SMED), com objetivo de levantar informações que foram desvelando, aos poucos, o objeto. As observações de campo foram realizadas entre novembro e dezembro de 2017. Uma das diretoras não se disponibilizou participar da pesquisa, e foram feitos outros contatos com o Departamento de Administração Escolar – setor transporte escolar da SMED, desde a construção do projeto de pesquisa até sua finalização.

Com relação ao tratamento dos dados, a partir das informações obtidas tanto pelas Escolas Rurais quanto pela SMED, eles foram sistematizados em forma de quadros para melhor visualização e possibilitar a identificação das categorias centrais manifestadas.

Dessa forma, remetendo-se à primeira pergunta norteadora deste estudo, do porquê somente quatro das doze escolas se denominam como Escolas Rurais, procurou-se respondê-la diante dos aparatos legais e das observações de campo, porém não se obteve respostas detalhadas sobre essa questão. Isto se deve por não

haver registros dos critérios de como as escolas, depois da Resolução nº 4783/2010 e do Parecer nº 1011/2010 CEE-PR, fizeram a escolha de manter o Rural em suas nomenclaturas.

No entanto, por meio das declarações, foi possível captar que a definição de Rural está relacionada ao meio em que se localiza, ou seja, por estar no espaço rural e por atender, substancialmente, à população rural. Outra justificativa se deve às normativas estabelecidas pelo MEC, porém não foram citadas tais normativas. Dessa maneira, os integrantes entrevistados das Escolas Rurais não souberam informar ao certo como ocorreu ou porquê foi escolhido essa denominação diferenciada das outras escolas que também se encontram em áreas rurais, mas não se denominam da mesma forma. O que pode ser confirmado é que todas as Escolas Rurais, desde a data oficial de inauguração – em meados da década de 1980 –, possuem o mesmo nome.

Outra questão que também não ficou esclarecida foi se as outras oito escolas localizadas em áreas rurais também tinham a denominação de Rural e com as reformas físicas e na política educacional abandonaram essa diferença da localização entre o urbano e o rural. Todavia, tendo em vista o que foi observado com as quatro Escolas Rurais, pode-se pensar que sim e que, gradativamente, foram se tornando apenas Escolas Municipais.

As Escolas Rurais também manifestam que com relação a sua nomenclatura atual não existe a possibilidade nem de tirar o Rural, muito menos de se identificarem como do Campo. No entanto, não é o que foi constatado no decorrer da pesquisa, em que duas dessas quatro Escolas Rurais não constam o Rural na faixa de entrada das escolas desde 2015, quando foram reformadas e reinauguradas.

Outra fonte procurada para saber sobre a nomenclatura foi a secretária da SMED, que também não soube informar como foi o processo de identificação dessas Escolas Rurais, mas informou que sempre foram consideradas da sede do município, sem qualquer distinção com as urbanas, tanto no tratamento administrativo, no desenvolvimento das atividades escolares, bem como na declaração nos diversos sistemas educacionais em que sempre foram cadastradas como urbanas. Isto demonstra o motivo de o município não destinar recursos e direcionar ações específicas às escolas localizadas nas áreas rurais.

Entretanto, a SMED apontou que tempos atrás foi discutida a identidade das

escolas que se localizam em áreas rurais, se seriam Rurais ou do Campo, conforme podemos verificar na ATA nº 18/2016 do CME, na fala de um dos conselheiros:

[...] o Estado não pode interferir na autonomia pedagógica da escola, [...] esclarece que na Reunião do CEE/PR, houve uma discussão em torno da Educação na zona rural, que se trata da Educação (no Campo ou do Campo), e diz que o Estado definiu como 'do' campo, mas é 'no' campo, esses dois termos são diferentes. O Conselheiro espera que essa discussão, fortaleça a Educação em Tempo Integral ou mesmo o que está sendo definido na Base Nacional Comum Curricular. É preciso tornar inviável então que é 'no' e não 'do' campo (TOLEDO, 2016i, p. 1).

É necessário dar destaque a esse trecho da discussão – embora esteja confusa sua redação –, pois expressa um esforço em fazer com que as escolas localizadas no meio rural não se denominem como do Campo, para que recebam recursos do PDDE Integral - Programa Mais Educação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, fomentando a implementação do programa de educação em tempo integral nas escolas rurais. Vale citar que o PDDE também possui recursos destinados especialmente às Escolas do Campos, incorporados no PDDE Estrutura⁶⁶. No entanto, como as escolas do município não se identificam como escolas do campo, acabam não se enquadrando nos critérios exigidos para receber os recursos desse programa.

Ao mesmo tempo, deve-se considerar a posição política que está subjacente a esse entendimento, pois a prioridade das últimas gestões municipais é de padronizar as escolas, independentemente de estarem localizada em área urbana ou rural, acabando por descaracterizar as escolas rurais com o meio político, espaço e com a população que vivem nas comunidades locais.

Vale ressaltar que todas as Escolas Estaduais localizadas na área rural se denominam *Escolas do Campo*, como pode ser visto no quadro a seguir:

⁶⁶ O PDDE Estrutura engloba ainda a Escola Acessível, Água na Escola e Escolas Sustentáveis. Já o PDDE Qualidade engloba o Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização. Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (MEC, 2018, s.p).

Quadro 15 – Relação das Escolas Estaduais localizadas em áreas rurais

Nº	Distrito	Nome da Escola
01	Nova Concordia	Escola Estadual do Campo de Nova Concordia
02	Dez de Maio	Escola Estadual do Campo de Dez de Maio
03	Dois Irmãos	Escola Estadual do Campo Edwino Scherer
04	Vila Ipiranga	Escola Estadual do Campo de Vila Ipiranga
05	Novo Sarandi	Escola Estadual do Campo Novo Sarandi
06	Novo Sobradinho	Escola Estadual do Campo Novo Sobradinho
07	Boa Vista	Escola Estadual do Campo Boa Vista
08	Ouro Preto	Escola Estadual do Campo de Ouro Preto
09	São Luiz do Oeste	Escola Estadual do Campo São Luiz do Oeste
10	Bom Princípio	Escola Estadual do Campo Bom Princípio

Fonte: SMED, 2017.

A maioria delas estão nas mesmas instalações e atendem a mesma população das escolas municipais, mas somente as escolas estaduais possuem *Campo* na sua nomenclatura, conforme preconiza as legislações estaduais, como o Parecer nº 1011/2010 e a Resolução nº 4783/2010 do CEE/CEB, que incorporam o conceito de educação do campo tão reivindicado pelos Movimentos Populares do Campo. Essas legislações estaduais estão em consonância com as legislações nacionais, como as Resoluções nº 1/2002, nº 2/2008 e o Decreto nº 7352/2010, que garantem legalidade à Educação do Campo como Política Pública, incidindo diretamente na identificação das escolas, o que não acontece com as escolas localizadas em áreas rurais do município de Toledo/PR, por não adotarem essas legislações.

As observações de campo também demonstraram que as Escolas Rurais não possuem vínculos com movimentos sociais do campo, tendo em vista a inexistência da população assentada, acampada, ribeirinha, quilombola, indígenas, entre outros povos do campo próximos dessas localidades rurais. Esse fato indica que essa população não é atendida por essas escolas. Cabe ressaltar que este é um dos principais fatores que incidem na não identificação e denominação de todas as Escolas Rurais em Escolas do Campo, de Toledo, uma vez que a discussão da concepção de educação do campo está distante dessas comunidades e, conseqüentemente, das escolas.

Para isso, seria necessário além de introduzir nas legislações municipais a

Educação do Campo, a existência de forças que queiram efetivá-la, uma vez que a concretização desse direito parte das mobilizações e organizações sociais, em especial do MST, que tem também a educação como prioridade e desenvolve suas atividades escolares no próprio processo de vivência do Movimento, estando intrinsecamente relacionado à luta pela Reforma Agrária.

Portanto, deve-se considerar que a denominação das Escolas Rurais do município de Toledo/PR não possui nenhuma relação com um movimento de luta e resistência da população do campo, pois é reflexo dos conteúdos e materiais pedagógicos, recursos humanos e financeiros disponíveis em todas as escolas localizadas em áreas rurais e urbanas, ou seja, de um modelo educacional organizado independentemente da sua localização ou população atendida.

Outro ponto importante a ser considerado é como esse espaço rural é pensado em termos de desenvolvimento e funcionamento da própria comunidade local. Mesmo com a constatação, conforme apresentado no capítulo anterior, de que, por um lado, as comunidades tenham fortemente conservado parte de seus costumes originários, bem como a religião predominante, por outro lado, cada vez mais, insere-se e se impõe a lógica de que o rural precisa estar alinhado à proposta de crescimento dos centros urbanos, alterando, assim, a forma de como vivem, trabalham e se relacionam.

Com base nas observações de campo e nos aparatos legais do município, os investimentos direcionados às comunidades rurais basicamente se voltam à construção de estradas asfálticas e à produção agropecuária, ou seja, o espaço rural está sendo visto sob a perspectiva do crescimento econômico, sem preocupação com as futuras sucessões dessas comunidades que poderiam ser fortalecidas com um conceito de educação e de escola mais próxima da realidade da população rural.

Na mesma direção, conforme afirma Endlich (2013) e Fernandes (2009), a urbanização tende a apagar a distinção entre cidade e campo, pois na medida em que a sociedade vai se tornando mais complexa, maior a dificuldade de manter o caráter cultural e social original do espaço rural. Eis a relevância de se compreender o espaço rural como um espaço permeado e constituído por relações sociais coletivas, assim como é entendido o território camponês.

No entanto, ao contrário disto, o campo está cada vez mais subordinado ao território do agronegócio que, para Oliveira (2012), expressa a penetração do capitalismo na agricultura, que promove, por meio do processo de territorialização

dos monopólios e a monopolização dos territórios, o controle da propriedade privada, do processo produtivo e do processamento industrial agropecuário realizado por meio de empresas internacionais, com apoio legitimador do Estado. Prova disto, são os dados divulgados pelo IBGE (2006), que demonstram a tamanha desigualdade da distribuição de terras, sendo que a agricultura familiar ocupa apenas 24% das áreas, enquanto somam, aproximadamente, 88% dos estabelecimentos na agricultura. Essa discrepância não só revela a situação da concentração da propriedade privada, como também de toda desigualdade social e miséria que advém dessa estrutura.

Esgotadas as considerações sobre a primeira questão, passa-se à segunda pergunta norteadora da pesquisa, que trata da concepção de educação. No decorrer das observações de campo, foi constatado que todas as Escolas Rurais seguem, de acordo com os seus PPPs, a mesma concepção de educação, que está expressa no Currículo proposto pela AMOP, fundamentando o conceito de educação e as ações realizadas pela SMED, norteando, também, a construção do Plano Municipal de Educação.

Dessa maneira, a respeito da compreensão de educação escolar, as representantes das Escolas Rurais declararam que: “[...] *a escola propõe passar o conhecimento científico aos educandos, apoiada na metodologia histórico crítica, vindo a refletir e analisar criticamente, procurando fazer um trabalho em cima disso, preservando-se socialmente [...]*”; e que é preciso “*Integrar pais e escola e oferecer oficinas e projetos aos alunos [...]*”; e “[...] *atender as crianças que moram na localidade e seguir a mesma concepção do currículo da AMOP e pela SMED.*”.

Conforme apresentam os PPPs das Escolas Rurais, a educação é determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo modo como as relações sociais são constituídas em cada época.

Portanto, a educação se faz de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico. Fazer educação pressupõe pensá-la e fazê-la numa perspectiva política pedagógica, ou seja, compreender que a educação não é um trabalho que se executa somente no interior de uma sala de aula, limitando a relação de educador e educando, mas sim é uma prática de todos os envolvidos e é mediada por relações sócio-históricas (SMED, 2015a, p. 43).

Por isso, é imprescindível que a escola esteja atrelada às constantes

transformações da sociedade e permita que os educandos se reconheçam como parte construtora desta realidade. Assim, de acordo com as escolas, a principal finalidade é

[...] possibilitar que o sujeito possa atuar com autonomia, criticidade e alegria no contexto em que vive, vinculando o saber a uma prática social. Visa também a formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Tem uma ação intencional com sentido explícito e com compromisso definido coletivamente, está articulada intimamente ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população (SMED, 2015a, p. 45).

Em outras palavras,

Os conhecimentos transmitidos e recriados na escola ganham sentido quando são produto de uma construção dinâmica, operada na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente da aquisição, os quais sofrem interferência dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos, o que torna o indivíduo único, singular em seu grupo, que precisa ser visto a partir de sua complexa constituição (SMED, 2015b, p. 28).

Diante dessa compreensão, podemos observar que em parte das normativas legais e dos documentos apresentados que norteiam a concepção de educação das Escolas Rurais no município há um viés crítico do papel que a escola deve exercer na sociedade, por meio de suas atividades. Contudo, não há nenhuma dimensão substancial que faz as escolas localizadas em área rural serem diferentes das localizadas em áreas urbanas.

Outro aparato que demonstra um viés crítico da concepção de educação está presente no *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: ensino infantil e fundamental – anos iniciais*, da AMOP, cuja aplicação teórico-pedagógica parte da perspectiva Materialista Histórica e Dialética, baseada em três pressupostos: “[...] o primeiro é que a *realidade não é estática*, pois se encontra em constante movimento; o segundo é que são os *homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais*; o terceiro é que a *base da sociedade está fundada no trabalho social*.” (AMOP, 2015, p. 14, grifo do autor).

Dessa forma, segundo o próprio Currículo, a partir desta perspectiva,

pretende-se construir uma unidade e uma identidade de classe, considerando a heterogeneidade das escolas da região oeste do Paraná, assim como coloca que o ato pedagógico não é neutro, mas carrega uma série de implicações sociais, sendo mediado pelas relações sócio-históricas, econômicas e culturais. Nesse sentido, também visa definir um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos, na medida em que se compreende o tipo de organização social, almejando, a partir disto, contribuir para a transformação dessa sociedade e para emancipação humana.

Além disso, referindo-se à educação formal ou escolar, o documento afirma que:

A escola, instituída na sociedade de classes, carrega a marca dessa sociedade. Assim, a educação não pode ser compreendida nela e por ela mesma. Precisa ser entendida tomando-se em consideração o conjunto das relações nas quais ela está inserida. Apesar de atribuírem à escola a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e de fazerem dela a responsável pelo sucesso ou fracasso social dos indivíduos, ela é mais determinada do que determinante social. Apesar de muitos problemas se fazerem sentir no interior da escola, ela não é absoluta, não é autônoma. Ela é 'parte' da sociedade e não a própria sociedade; é um dos espaços educativos que a compõem. Ela se constitui num espaço de contradições, e atua no âmbito da educação formal, tanto como agente para a transformação quanto para a conservação social (AMOP, 2015, p.15).

E é a partir da desmistificação da realidade regida pelo capital e pela propriedade privada dos meios de produção que a educação busca, dentro de seus limites e possibilidades, cumprir o papel de agente transformador, por meio da apropriação do conhecimento, ao mesmo tempo que instiga a problematização, socialização e o senso crítico social dos/as alunos/as, relacionando à dimensões da ciência, da técnica e da política. Em outras palavras,

[...] quando falamos que a educação é a forma como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, não quer dizer que deve se limitar a adaptar e a adequar os educandos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola contribuir para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação e quiçá a própria divisão da sociedade de classes (AMOP, 2015, p.15).

Ao tratar especificamente sobre educação no meio rural, o documento da

AMOP incorpora o conceito de educação do campo considerando que todos devem ter acesso à compreensão do conhecimento clássico e universal, assim como se deve considerar as especificidades que caracterizam o contexto dos educandos, pois seja na educação indígena, do campo, seja quilombola, “[...] deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.” (BRASIL, 2008, p.14 apud AMOP, 2015, p.34).

Outro aparato norteador da política educacional do município, que deve ser levado em conta, é o PPP da SMED, em que a concepção de educação é entendida como “[...] um instrumento de interpretação, explicação e desvelamento da história; um instrumento de apropriação, de produção e socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade [...]” (SMED, 2012, p. 40).

O PPP da SMED, além de ter como base o Currículo da AMOP⁶⁷, foi construído com vistas à democratização e universalização do conhecimento para todos os sujeitos, com o objetivo de transformá-los em cidadãos. Sendo assim,

Nesta perspectiva de construção de cidadania é preciso que a escola assuma a valorização da cultura da própria comunidade e, concomitantemente, ultrapasse esses limites, garantindo aos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que concerne aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira, quanto ao patrimônio universal da humanidade. Apropriação de conhecimento é um direito de todo cidadão, e deve ser uma ferramenta para o bem-estar da coletividade (SMED, 2012, p. 40-41).

O PPP da SMED não apresenta explicitamente aspectos específicos sobre as escolas rurais ou sobre a educação rural ou do campo, uma vez que todas as Escolas pertencentes ao município, de acordo com a SMED e a SME, seguem a mesma concepção de educação. Do mesmo modo, podemos constatar que os Planos Municipais de Educação de Toledo/PR também não manifestam uma concepção de educação formulada ou pensada para populações rurais, o que pode ser visto são alguns objetivos e algumas metas que buscam contemplar necessidades e demandas dessa população, principalmente no primeiro PME 2004-2014, conforme o quadro 16:

⁶⁷ Lembrando que a primeira versão do Currículo da AMOP foi 2006/2007.

Quadro 16 – Objetivos e Metas do Plano Municipal de Educação de Toledo (2004-2014)

Objetivos	Metas
11. Financiamento e Gestão	67. A partir da Implantação deste Plano, estudar a possibilidade de parcerias com Associações de Moradores, Sindicato Rural, Associação Rural, Universidades para transporte de alunos universitários oriundos da Zona Rural, visando à permanência do jovem no campo.
13. Ensino Fundamental	5. Assegurar o transporte escolar de forma a garantir o acesso à escola, dos alunos da zona rural e demais localidades de difícil acesso. 18. Com a aprovação deste Plano, ao reestruturar as propostas pedagógicas, as respectivas escolas devem contemplar as potencialidades rurais e a valorização de cada comunidade. 46. Estudar a proposição de um currículo para escolas da Zona Rural contemplando a valorização da vida no campo e a devida capacitação dos profissionais daquelas escolas para efetivação do currículo proposto, a partir da implantação deste Plano.
18. Educação a distância e Tecnologias educacionais	2. Prever, a partir da vigência deste Plano, a ampliação da oferta de programas de formação a distância para a Educação de Jovens e Adultos, em parceria com instituições credenciadas e conveniadas, Ensino Fundamental e para o atendimento da população rural, usando a capacidade e o potencial dos canais radiofônicos.
19. Educação tecnológica e formação profissional	8. Estabelecer junto às escolas profissionalizantes e em colaboração com a Secretaria Municipal da Agricultura e Sindicatos Rurais, patronal e de empregados, cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

Fonte: Toledo, 2004.

Diante do quadro acima, pode-se constatar que os objetivos e as metas direcionados às escolas rurais contemplam questões como: o transporte escolar; a afirmação de parcerias e colaboração entre entidades municipais, sindicatos e comunidades locais; a proposta de um currículo para as escolas da zona rural que valorize as potencialidades e a vida no campo de cada comunidade; a oferta da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA); e o estabelecimento de cursos técnicos voltados às práticas agrícolas e à preservação do meio ambiente.

Dentre as metas pontuadas, vale destacar que há um longo caminho ainda a percorrer para sua efetivação, especialmente no que diz respeito à construção de

um currículo próprio para as escolas rurais, pois elas seguem o mesmo currículo das demais escolas, urbanas ou rurais, como também à oferta da modalidade EJA, que está acessível à população rural na comunidade.

Com relação ao PME 2015-2024, o destaque dado à população rural se restringe ao transporte público, como é possível verificar no quadro abaixo:

Quadro 17 – Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Toledo (2015-2024)

Metas	Estratégias
1. Universalizar, a Educação Infantil modalidade Pré-escola e ampliar a oferta de Educação Infantil modalidade Creche, de modo a atender 50% da população Municipal de 0 a 03 anos.	1.3 Assegurar o acesso ao transporte escolar da zona rural , para crianças da Educação Infantil, com veículos adequados para o atendimento a esta faixa etária, e com monitor para acompanhar durante o trajeto.

Fonte: Toledo, 2015a.

De modo geral, exceto essa estratégia sobre o transporte escolar que, visivelmente se constitui em um dos serviços mais utilizados pelos/as alunos/as residentes das zonas rurais, pode-se considerar que as demais metas e estratégias propostas neste Plano já estão contemplando as escolas rurais. Por outro lado, também possibilita entender que as questões e reivindicações das escolas rurais podem não ter sido atendidas ou ter sido ignoradas. Contudo, este PME, em comparação com o anterior, explicita a educação de maneira mais ampla e universal, independentemente do local em que está situada, o que acarreta consequências positivas e negativas ao implementá-lo.

Um ano e meio após a implementação e execução do PME 2015-2024, foi realizado o primeiro relatório avaliativo das diretrizes, metas e estratégias do Plano, produzido pela Comissão de Monitoramento e Avaliação⁶⁸, do FME. Mesmo com as dificuldades de obtenção de dados e diagnósticos, foi possível verificar o andamento das ações. O período avaliado foi entre junho de 2015 a dezembro de 2016. Como a única meta destacada acima foi em relação à estratégia 1.3, a avaliação desta apresenta a seguinte situação: com relação ao transporte “[...] está em andamento e que existem veículos adaptados em dois roteiros: interior - cidade e cidade – cidade [...]”, ou seja, evidencia a demanda do deslocamento de alunos/as das zonas rurais

⁶⁸ Constituído pela Portaria nº 209, de 4 de maio de 2016, ao plano compete criar instrumentos de avaliação e monitoramento do PME 2015-2024 e apresentar dados quantitativos e qualitativos anualmente (TOLEDO, 2016, p.166).

para área urbana. Com relação aos monitores, é preciso “[...] contratar profissionais para o serviço de monitoria no transporte de crianças durante o trajeto [...]”, o que demonstra a inexistência desses profissionais até o momento da avaliação (FME, 2016, p. 8).

Portanto, diante deste estudo, foi possível observar que há um movimento de descaracterização das Escolas Rurais no município de Toledo/PR, sendo que tanto as que se denominam como Rural como as que não o possuem em sua nomenclatura estão sob as mesmas condições materiais, físicas, financeiras e humanas que as demais escolas da rede municipal de ensino. Em outras palavras, as escolas municipais estão direcionadas a uma perspectiva urbanizada e engessada em um modelo educacional político-ideológico da sociedade capitalista, que cada vez mais propaga a valorização dos interesses burgueses, distanciando a população rural de um processo formativo condizente com sua identidade e realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este trabalho faz parte de uma construção iniciada na graduação, cabe salientar que o caminho percorrido até então não se esgota por aqui, pelo contrário, é diante desse percurso que se tem a certeza que a temática demanda muito mais tempo e aprofundamento teórico-prático, a fim de ampliar o debate sobre a educação no meio rural no âmbito nacional, estadual e local.

Realizou-se a análise sobre a concepção de educação das Escolas Rurais do município de Toledo/PR, respondendo as seguintes questões: *Por que somente quatro das doze escolas localizadas em áreas rurais no município de Toledo/PR se intitulam de Escolas Rurais? A partir dessa denominação, a concepção de educação que orienta essas quatro Escolas Rurais se difere das demais escolas, tendo em vista a divergência de nomenclatura?*

Para que fosse possível respondê-las, foi preciso resgatar a história, visto que não se pode dissociar a discussão educacional no meio rural da questão agrária, principalmente porque, ao longo do tempo, a luta pela Reforma Agrária se fez presente e necessária diante da estrutura fundiária que se estabeleceu no país, onde a apropriação da terra sempre esteve e está em constante disputa entre as classes fundamentais, gerando conflitos, violência, miséria e desigualdade social.

De modo geral, o privilégio da terra pela classe dominante é legitimado por meio das ações políticas e soberanas do Estado e pelos interesses econômicos do capital, em que a terra tem a função exclusiva de produzir e gerar lucro. Essa dominação dos grandes proprietários sobre a terra se manifesta nas políticas agrícolas, do acesso ao crédito, no processo de modernização na agricultura, na emergência e no avanço exponencial do agronegócio, na produção em larga escala, na monocultura, nas corporações transnacionais que controlam as grandes cooperativas, na incorporação de máquinas sofisticadas, na apropriação e distribuição desigual da terra, dentre outras implicações.

Todo esse conjunto de ações articuladas, próprias do modo de produção capitalista, resultam na criminalização dos Movimentos contrários a todo esse processo destrutivo de produção. Esse processo de enfrentamento é realizado pelos Movimentos Populares do Campo, por meio de suas bandeiras, em prol da democratização e do uso diversificado da terra, da valorização da agricultura camponesa, da preservação do meio ambiente e da função social da terra para não

seja somente um espaço de produzir grãos para exportação, mas de constituição de relações sociais, culturais e de trabalho coletivo/cooperativo.

Dessa forma, os diversos Movimentos de resistência organizados ao longo dos últimos anos, em especial o MST, lutam, principalmente, pela concretização da Reforma Agrária Popular, pois é por meio dela que se pretende alterar a estrutura agrária no país que, atualmente, está concentrada nas mãos de poucos. Nesse sentido, segundo a avaliação de Keli Mafort, da coordenação nacional do MST,

[...] os acampamentos estão sendo retomados, estão crescendo por uma questão social. Mas por outro lado, a expectativa de conquista está muito baixa [...] os dados que vieram novamente à tona, de que houve o assentamento de 0 famílias em 2017 pelo governo Temer, revelam não só uma falha do governo em cumprir essa política, mas uma tentativa de aniquilamento da Reforma Agrária (MST, 2018, s.p).

Além disto, houve quase 80% de cortes no orçamento para obtenção de terras e para promoção da educação do campo, demonstrando a inviabilização que a política de Reforma Agrária vem sofrendo nos últimos anos, sendo que o aporte para obtenção de terras sofreu corte de R\$ 257.023.985, em 2017 para R\$ 53.497.638 (79,2% a menos) e para educação do campo de R\$ 14.800.000 em 2017 para R\$ 3.203.872 (78,4%) este ano. (MST, 2018, s.p). Em resposta a esse contexto, é a partir da do acirramento da luta pela Reforma Agrária que são pautadas outras reivindicações, como, por exemplo, o direito ao acesso e à permanência à/na educação escolar, em todos os níveis e modalidades.

Conforme tratado neste trabalho, a política educacional direcionada às populações rurais desde a década de 1930, aliada ao processo de urbanização e industrialização, foi formulada e desenvolvida de maneira focalizada, visando diminuir os altos índices de analfabetismo existente e controlar a migração (campo-cidade) da população que buscava melhores condições de vida e trabalho nos centros urbanos. Entretanto, deparavam-se com condições degradantes de trabalho e baixos salários, restando-lhes viver nas periferias das cidades em situações precárias.

Com as causas desse processo de deslocamento da população residente das áreas rurais, ela ficou ainda mais desprotegida das políticas sociais, pois com o crescimento e valorização das cidades e da expansão da industrialização, associada ao processo de mundialização do capital, exigiu-se dos médios e pequenos

agricultores que permaneceram no campo a adequação às novas demandas do mercado.

Outro aspecto pertinente ao estudo foi a compreensão das diversas áreas do conhecimento sobre o urbano-rural e o campo-cidade, que, na maioria, utilizam apenas um critério para analisar a realidade dessas populações, resumindo-os em dados quantitativos, também importante, porém se evidenciou a relevância de considerar conjuntamente aspectos quantitativos e qualitativos, uma vez que ambos os conceitos precisam ser entendidos situados na totalidade da sociedade, até porque estão inseridos na mesma estrutura social, constituídos de relações sociais, políticas, econômicas, culturais e produtivas. Aliás, considerando a contradição capital e trabalho onde a relação entre o setor agrícola e a esfera industrial/comercial está cada vez articulada reafirma a divisão social do trabalho em que todos os espaços ficam em situação de maior dependência para seu desenvolvimento.

Posteriormente, o presente trabalho abordou o processo de construção e consolidação das legislações educacionais direcionadas à população rural no âmbito nacional, estadual e municipal, que, historicamente, ficou à mercê da vontade política de alguns governos, sendo pensada a partir dos interesses do Estado. No entanto, é em meio a contradição dos interesses do Estado e dos Movimentos Sociais do Campo que, ao longo do tempo, essa política foi se modificando dentro dos limites e possibilidades da sociedade capitalista.

A Educação Rural, que é formulada e implementada de maneira verticalizada, fragmentada e precarizada pelo Estado, reforça a ideia de que o rural precisa se adequar ou enquadrar nos padrões urbanos, isto quando não forçam os educandos a se deslocarem e frequentarem as escolas nas áreas urbanas pela inexistência de escolas no local onde residem. Cabe ressaltar que não se trata de questionar qual escola é melhor ou pior – urbana ou rural –, mas de analisar o direito educacional direcionado à população rural, que precisa ter acesso à escola mais próxima de onde residem, além de estar alinhada à realidade dessa população.

O acesso da população rural à educação/escola talvez seja uns dos maiores desafios enfrentados ao longo da história no país, e na medida que esse cenário foi se alterando, a oferta da educação ficou restrita a prover o mínimo necessário de conhecimento – ler e escrever –, não oportunizando a população rural acessar todos os níveis e as modalidades de ensino na própria comunidade onde residem, forçando-a a se deslocar para a cidade em busca de melhores condições

educacionais, bem como de vida e trabalho.

Destaca-se que as condições precárias da educação no meio rural foram sendo denunciadas na medida em que os Movimentos Populares do Campo foram sendo organizados e realizados congressos, encontros, seminários, conferências, entre outros momentos que também fortaleceram e propiciaram a formulação de uma nova concepção de educação, a Educação do Campo, pensada pelos próprios povos do campo, englobando agricultores familiares, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais povos que buscam concretizar uma educação voltada para sua realidade, que não é a realidade das Escolas Municipais de Toledo na área rural.

Além do mais, a Educação do Campo vem contrapondo a Educação Rural em todo processo de formulação e materialização, iniciando por sua base filosófica, tendo como primeira referência Paulo Freire – teoria libertadora –, passando pelo conteúdo pedagógico, vinculado a realidade da comunidade, pela adequação do calendário escolar ao ciclo produtivo da agricultura, pela organização da escola, pela formação dos professores, pelos recursos direcionados as Escolas do Campo e, principalmente, pelo movimento de luta e resistência diante da conjuntura educacional em que se encontra. Vale lembrar, ainda, que esse processo está intimamente relacionado à luta pela Reforma Agrária e demais bandeiras levantadas pelos Movimentos.

Dessa maneira, a proposta de Educação do Campo dos Movimentos não se restringe ao interior de suas comunidades, pelo contrário, eles lutam para que essa concepção seja mais universal possível. Prova disto são as constantes insistências para que a Educação do Campo seja incorporada nas legislações nacionais, estaduais e municipais. Com esse propósito, os Movimentos conseguiram conquistas importantes como a consolidação das Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008, que tratam, respectivamente, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, e do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera.

Essas normativas legitimadas no âmbito nacional expressam parte das reivindicações dos Movimentos, considerando as correlações de forças e interesses antagônicos existentes, em que foi preciso uma “síntese possível” de ambas as

partes. Entretanto, é imprescindível destacar que essas legislações se tornaram um instrumento fundante de efetivação da Educação do Campo, como uma política pública, ao mesmo tempo que se entende que há um longo caminho para que o que está no papel chegue a realidade dessas populações.

Em geral, esses aparatos legais, ao incorporarem a Educação do Campo, também se apropriam dos aspectos da identidade, da cultura e da realidade peculiar de cada povo do campo como sujeitos de direito. Além disto, um dos maiores desafios é fazer com que os principais princípios da Educação do Campo estejam contemplados nas demais legislações gerais sobre a educação, como nos Currículos e Planos Nacionais.

Todo esse esforço se faz necessário para combater a lógica do fechamento das escolas rurais, das condições de precariedades físicas e estruturais, da falta de recursos materiais e financeiros e de profissionais formados para atuarem nestas escolas, de conteúdos descontextualizados da realidade, do transporte público precário, entre outros fatores que influenciam na oferta de uma educação de qualidade.

No âmbito estadual, destacou-se o Parecer nº 1011/2010, que dispõe sobre a identidade das escolas do campo e a Resolução nº 4783/2010, que instituiu a Educação do Campo como política pública. O ponto central dessas duas legislações, que se complementam, é de trazer para o Estado a responsabilidade de garantir a oferta da educação do campo às populações rurais, assegurando parte dos recursos financeiros e provendo as condições necessárias para que seja as escolas desenvolvam suas atividades. Ademais, o estado do Paraná também inseriu na estrutura da SEED, a Coordenação de Educação do Campo (CEC), que promove e coordena ações direcionadas a essa temática, o que ora facilita, ora dificulta o diálogo dos Movimentos com os órgãos públicos do estado, principalmente nos últimos sete anos do Governo Beto Richa.

Em relação à educação ofertada nas áreas rurais no município de Toledo/PR, constatou-se que as condições materiais, físicas e humanas das Escolas Rurais do município são as mesmas da maioria das escolas localizadas em áreas rurais do país. Isto porque tanto as Escolas Rurais quanto as demais escolas da rede municipal de ensino são norteadas pelas mesmas legislações, sendo determinadas pelos princípios contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal da Educação de Toledo SMED, no Plano Municipal de Educação (PME),

no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Ensino Fundamental e Anos Iniciais da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Constituição Federal de 1988, que incidem na elaboração do PPP e nas atividades desenvolvidas por cada escola.

Por outro lado, mesmo estando em consonância com tais legislações, constatou-se que alguns pontos são contraditórios ou até ausentes na oferta da educação. Podemos citar questões como: o calendário escolar que nos aparatos legais prevê a adequação de acordo com o processo produtivo presente na comunidade, o que não acontece; os conteúdos e os materiais didáticos utilizados são os mesmos distribuídos para as escolas urbanas, ficando descontextualizados da realidade da população atendida; e que não há no município setor ou departamento representativo para o atendimento da população e dos profissionais das Escolas Rurais que possa mobilizar e organizar ações articuladas, visando construir espaços de discussões, documentos ou um Currículo próprio, possibilitando apropriação da concepção de Educação do Campo, sendo que não existe uma relação próxima com os Movimentos Populares do Campo, que estão à frente na consolidação dessa nova proposta educacional.

Quanto à nomenclatura de apenas quatro Escolas localizadas na área rural e intituladas de rural, foi observado que a razão delas de se identificarem dessa forma está mais relacionada ao local em que estão situadas do que à identidade da população atendida pela política educacional. A dificuldade nesse momento da pesquisa foi encontrar documentos e registros sobre a construção e o desenvolvimento histórico das escolas e comunidades, por isso, a pesquisa utilizou como referência os PPPs das Escolas, fotos arquivadas e relatos.

O que chamou a atenção, e reafirma a ideia apresentada acima, é que as Escolas localizadas na área rural parecem “subsumidas” ao espaço urbano, ou seja, não há nenhum aspecto substancial que diferencia as escolas rurais das demais da rede municipal de ensino. Conforme demonstrado, duas das quatro escolas observadas, referindo-se a Escola de São Pedro em Cerro da Lola e a Escola Nossa Senhora das Graças em Ouro Preto, que, após reforma, foram recentemente reinauguradas sem estarem intituladas de Escola Rural, que, de imediato, não alterou o tratamento dado pelos profissionais e pela gestão para com a escola, porém, manifesta uma dissociação da escola do lugar em que está localizada. Ainda

mais, que nos diversos sistemas educacionais as escolas estão cadastradas como urbanas dificultando na formulação de dados e destinação de recursos/investimentos para as Escolas Rurais.

Esse fator está ligado ao processo de desenvolvimento urbano e comercial que se projetou para o município nas próximas décadas, conforme consta no Plano Diretor Participativo 2050 (TOLEDO, 2015c), como consequência, pretende-se oficializar uma padronização de funcionamento/atendimento das escolas, seja na área urbana, seja na rural expressando o não reconhecimento das escolas localizadas nas áreas rurais nem como Rural nem como do Campo. Como resultado, a tendência é de que, com o passar do tempo, desapareça qualquer aspecto relacionado à particularidade das comunidades rurais, fortalecendo cada vez mais a lógica educacional urbana. Essa dissociação entre a escola e a comunidade acaba não garantindo a permanência e a reprodução da população no campo porque estrutura-se a escola em um modelo de valorização da cidade sobre o campo.

O mesmo também acontece com o processo produtivo, ao qual o setor agropecuário está intrinsecamente articulado com as demandas de cooperativas e indústrias locais. Este fator não só influencia economicamente, como também favorece o fluxo de famílias que residem nas comunidades rurais e trabalham como assalariados rurais ou urbanos, rebatendo conseqüentemente nas constantes transferências das crianças de uma escola para outra.

Nessa mesma direção, conforme apresentado na pesquisa, não há interesses políticos ou projetos tramitando atualmente referindo-se à nomenclatura ou ao fechamento de escolas rurais no município, porém é evidente o andamento do processo de urbanização das escolas rurais, que abre espaço para o desenvolvimento de projetos na lógica do empreendedorismo e do agronegócio, impossibilitando a aproximação com a discussão de Educação do Campo.

Esse distanciamento entre as escolas rurais com a construção e consolidação da proposta de Educação do Campo é preocupante, pois esse contexto não pode ser naturalizado como se fosse um processo evolutivo, linear e harmônico, pelo contrário, deve-se compreender que essa realidade é determinada pelas próprias condições de alienação da sociedade capitalista. Por isso, faz-se necessário organizar grupos de estudo e discussão que se propõem a pensar em programas, projetos, ações e políticas públicas para essa temática.

Cabe lembrar que, de acordo com as observações, foram dois momentos em

que se pontuou sobre a educação do campo, a primeira quando em uma das reuniões do Conselho Municipal da Educação (CME) se questionou a identidade das escolas se era “do” ou “no” campo, mas a discussão foi direcionada para os recursos do PDDE ao qual fomenta a educação em tempo integral. Pois, se as escolas se denominassem como “no” campo poderiam receber os recursos advindo desse programa, possibilitando obter melhores condições estruturais para as escolas, ofertar mais atividades extracurriculares para os alunos/as e proporcionar maior tempo das crianças na escola. E por isso, que não deveriam ser “do” campo, aliás por não terem contato com os movimentos sociais do campo, as mesmas não se identificam dessa maneira.

A segunda foi quando, por um determinado período, o MEC disponibilizou livros didáticos específicos da Educação do Campo para as escolas localizadas em áreas rurais. Neste momento, iniciou-se a discussão sobre a viabilidade de trabalhar esse conteúdo nas salas de aulas, porque, segundo os profissionais, esse material não era condizente com a realidade daquela população, sendo, pois, inviável. Essa alegação se fundamentou pelo fato de o conteúdo estar voltado mais para a realidade rural da região norte e nordeste do que para a nossa região, resultando na troca do material.

Diante dessa situação, cabe fazer alguns questionamentos, pois se pensarmos que o cenário rural no país, ou melhor, que as escolas rurais sofrem das mesmas mazelas, como este material didático pode ser tão distante desta realidade? Será que é mais fácil articular o conteúdo das escolas urbanas do que das demais escolas rurais? Não seria, talvez, a oportunidade de adentrar e problematizar a discussão da Educação Rural e Educação do Campo nas escolas? Ou será que essas escolas que já estão sob a lógica urbana concordam com esse posicionamento?

Outro elemento essencial a ser considerado ao analisar a forma como as escolas se denominam está relacionado à identidade da população que compõe as comunidades, que se identifica como produtor rural ou agricultor familiar. Entretanto, isto não é suficiente para o enfrentamento desse modelo educacional implementado, que perpassa pelas dimensões pedagógicas, financeiras, estruturais e humanas, que constituem o espaço escolar, e pela concepção de educação adotada, no caso, a Educação Rural.

Ressalta-se que os Movimentos Populares do Campo enfrentam, diariamente,

diversas dificuldades para a concretização da educação do campo em seus territórios, porém o acúmulo de lutas ao longo da história foi fazendo com que criassem mecanismos de fortalecimento dessa proposta, tanto no interior do Movimento quanto na sociedade via política pública. Assim, a clareza que se tem é de que essa luta não se faz isolada, sozinha ou por um determinado período, essa bandeira precisa estar vinculada a uma concepção de sociedade justa, sem desigualdades e sem exploração, em que os sujeitos estejam unidos/mobilizados na busca por uma transformação mais profunda da sociedade – no caso dos Movimentos, trata-se da viabilização da Reforma Agrária.

A abordagem sobre educação do campo neste trabalho foi de fundamental importância, na medida em que propiciou as escolas e a gestão em falar sobre a temática, além de contribuir no questionamento sobre em qual o direcionamento as Escolas Rurais estão desenvolvendo suas atividades e quais as implicações na realidade da população rural do município. Também se considerou que há enormes desafios para que essa reflexão se torne constante e sólida nas escolas, comunidades rurais e nos espaços públicos, uma vez que fortalecem, cada vez mais, o modelo educacional vigente, que está estruturado para satisfazer os interesses da classe dominante e atender os requisitos estipulados nos acordos internacionais.

Em suma, cabe frisar que as legislações nacionais e estaduais referentes à Educação do Campo não integram ou influenciam as ações realizadas pela SMED e pelas Escolas Rurais do município, resultando na apropriação da concepção de Educação Rural. Dessa forma, verificamos que em Toledo/PR a rede municipal de ensino ainda está executando o que desde 1930 se propôs para a população rural no Brasil, constituindo-se em políticas assistencialistas desvinculadas da cultura, identidade e realidade desses sujeitos, valorizando os ideais neoliberais e fortalecendo o agronegócio moderno e globalizado nas pequenas propriedades rurais.

De modo geral, em virtude de a educação ser um importante instrumento de formação e controle, busca-se, por meio dela, inculcar, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, que é preciso se adequar às novas demandas do mercado, ou seja, que o meio rural precisa cada vez mais estar atualizado e conectado com as novidades tecnológicas e inovadoras. Todo esse processo de invasão da lógica desenfreada do capital no espaço rural descaracteriza, desmobiliza e fragiliza as

particularidades da população rural, assim como altera o modo como a população vive, trabalha, socializa, organiza suas mobilizações e pauta suas bandeiras.

Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a reflexão e o debate, além de somar as demais indagações realizadas e futuras sobre a temática. Logo, considera-se que o presente estudo é apenas parte de um ciclo constante que se renova a cada momento histórico, tendo em vista que a sociedade está em constante movimento e os sujeitos e as condições concretas de vida são alteradas e recriam novas necessidades.

REFERÊNCIAS

10 ANOS da Carta de Porto Barreiro. Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná. 2010. Disponível em: <https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/documento_do_vi_simpso_2.pdf>. Acesso em: 01/07/2018.

ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALVES, Lucir Reinaldo et al. O capital social na microrregião de Toledo-PR. **Desenvolvimento em questão, Cidade**, Rio Grande do Sul, Ano 11, n. 22, jan./abr. 2013. p. 139-172.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. 3. ed. Cascavel: AMOP, 2015.

ANDRADE, Rodrigo Pinto de **História e Historiografia da escola luterana concórdia de Marechal Cândido Rondon (1955-1969)**. 2011. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do Movimento de educação do campo na luta por políticas de educação**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

APECPR. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. **VII encontro estadual dos educadoras das áreas de reforma agrária do PR**. [Online], 2015. Disponível em: <<http://apecpr2011.blogspot.com/2015/09/vii-enera-parana.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ARAÚJO, Felipe. **Caminho do Peabirú**. História Brasileira: toda a história do Brasil em um site. [Online], 2009. Disponível em: <www.historiabrasileira.com/brasil-pre-colonial/caminho-do-peabiru>. Acesso em: 31 out. 2018.

AZEVEDO, Fernando de et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006. p. 188-204.

BALANÇO GERAL OESTE. **Obra em escola rural de Toledo dura dois anos e gera transtornos**. Youtube. Vídeo. [Online], 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xru7g8eNXII>>. Acesso em: 31 out. 2018.

BERTOLINI, Geysler Flor; BRANDALISE, Loreni Terezinha; NAZZARI, Rosana Kátia. Sustentabilidade da unidade familiar e da propriedade rural. In: _____. **Gestão das unidades artesanais na agricultura familiar: uma experiência no oeste do Paraná**. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. p. 26-28.

BIRCK, Daiana. **Feira do produtor Toledo PR**. Cativa Artesanato. Toledo, 2014. Disponível em: <<http://cativartesanato.blogspot.com.br/2014/10/feira-do-produtor-toledo-pr.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BOLONHEZI, Camila Samira de Simoni; PRIORI, Ângelo Aparecido. A articulação paranaense e a ação dos movimentos sociais em rede. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: 100 ANOS DA GUERRA DO CONTESTADO, HISTORIOGRAFIA, ACERVOS E FONTES, XV, **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 25 ago.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior... Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 ago.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB... Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica... Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-009345-publicacaooriginal-150014-html>>. Acesso em: 14 ago. 2017

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.865, de 29 de setembro de 2016.** Transfere a Secretaria Especial de

Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário para a Casa Civil da Presidência da República... Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8865.htm#art6>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Biblioteca. **Biografia Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Biblioteca. **Biografia Dilma Vana Rousseff**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRUNO, Regina. **União Democrática Ruralista (UDR)**. FGV CPDOC. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-democratica-ruralista-udr>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BUAINAIN, Antônio Márcio et al. NAVARRO, Zander. **Sete teses sobre o mundo rural brasileiro**. Temas Brasil, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.acesa.com.gramsci/?page=visualizar&id=1581>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

CAMARGO, Aspásia. **História das Ligas Camponesas**. Memorial das Ligas Camponesas. [Online], 2016. Disponível em: <<https://www.documentosrevelados.com.br/midias/videos/historia-das-ligas-camponesas-por-aspasia-camargo/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. A territorialização do agronegócio no Brasil. In: _____. **A face feminina da pobreza em meio a riqueza do agronegócio: trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz Alta/RS**. 1. ed. Bueno Aires: CLACSO, 2011.

CAMPOS, Sabrina Masiero de. **O processo de industrialização numa fronteira agrícola: o caso de Toledo, PR**. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2007.

CARTA de Porto Barreiro. Porto Barreiro, 2000. Disponível em: <https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_de_porto_barreiro.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CEE/PR. Conselho Estadual de Educação. Estado do Paraná. **Sistema Estadual de Ensino**. Lei nº4.978 de 5 de dezembro de 1964. Curitiba, 1964. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

CEE/PR. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Secretaria da Educação. Governo do Estado. Curitiba, 2017. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=91>>. Acesso em: 01 out. 2017.

CHIARELLI, Lucinéia; NETO, Luiz Bezerra. Políticas Públicas/Estatais Rurais para o Campo Paranaense. In: NETO, José Leite dos Santos; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CHINI, Marli Aparecida de lima A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no estado do Paraná: o currículo básico para escola Pública do estado do paraná e os parâmetros curriculares Nacionais. SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 3, **Anais...** Cascavel, PR, 2003.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **CNE – Histórico**. [Online], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 out. 2017.

COMILO, Maria Edi da Silva. **Políticas de Educação do Campo no Paraná**: a práxis na educação do campo no assentamento Pontal do Tigre. 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936-1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/expo.motivos.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____. **Plano Nacional de Educação**: avaliação de perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão, WHITACKER, Artur Magon (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 3.eEd. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ENGELBRECHT, Marize Rauber. A questão agrária e o direito de acesso à terra. In: FABRIS, Diuslene et al. (Orgs.). **25 anos do Curso de Serviço Social da Unioeste**: diálogos e reflexões no contexto dos direitos humanos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE OURO PRETO. **Projeto Político Pedagógico**. Toledo, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL DEWES. **Escola Miguel Dewes recebe novos investimentos**. Toledo, 2011. Disponível em: <<http://escolamigueldewes.blogspot.com/2011/11/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

ESCOLA MUNICIPAL REINALDO ARROSI. **Escola Municipal Reinaldo Arrosi**. Blogger. Toledo, 2017. Disponível em: <<http://escolareinaldoarrosi.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

ESCOLAS E CRECHES. **Escolas e creches em Toledo, Paraná.** [Online], 2018. Disponível em: <<https://guia-parana.escolasecreches.com.br/escolas-e-creches/toledo-parana/index.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ESCOLA RURAL MUNICIPAL SÃO PEDRO. **Projeto Político Pedagógico.** Toledo, 2015.

ESCOLA RURAL MUNICIPAL SÃO PEDRO. Blogger. Toledo, 2014. Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/18063539608320530643>>. Acesso em: 12 set. 2014.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966. ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V, **Anais...** Évora, Portugal, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agronegócio e Reforma Agrária. In: _____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico.** Presidente Prudente: [s.n], 2013a. v. 1.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaço agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. In: _____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico.** Presidente Prudente: [s.n], 2013b. v. 1.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Estrangeirização de terras na nova conjuntura da questão agrária. In: _____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico.** Presidente Prudente: [s.n], 2013c. v. 1.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 32, de 2 de agosto de 2013.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4747-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32,-de-2-de-agosto-de-2013>>. Acesso em: 10/10/2017.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Fundeb.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FONSECA, Rafael. **Escola Municipal Nossa Senhora das Graças.** Google Maps. [Online], 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/maps/WWgq61y1bmS2>>. Publicado em: 2016. Acesso em: 02 mar. 2018.

FONSECA, Rafael. **Escola Municipal Reinaldo Arrozi.** Google Maps. Fotografia.

[Online], 2016b. Disponível em: <<https://goo.gl/maps/irdEagseEyD2>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

FONSECA, Rafael. **Escola Municipal São Luiz**. Google Maps. Fotografia. [Online], 2016c. Disponível em: <<https://goo.gl/maps/UMGM4CjS9Hm>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11).

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo Mançano. Geografia da conflitualidade no campo brasileiro. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas: diversidade das formas das lutas no campo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. v. 2.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do censo demográfico 2010**. [online], 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Metodologia do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Relatório metodológicos, ISSN 0101-2843; v.41).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Toledo**. [Online], 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/toledo/panorama>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INCOMAR. Colégio Vicentino Imaculado Coração de Maria. **A chegada das Irmãs Vicentinas a Toledo**. Toledo, 2017. Disponível em: <<http://www.colegioincomar.com.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. [Online], 2017a. **O Incra**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/institucional_abertura>. Acesso em: 28 abr. 2017.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Histórico do Pronera**.

[Online], 2017b. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF, 2016. <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 24 abr. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q8y9gd>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico**: município de Toledo. Toledo, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2Q3fliu>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LEFEBVRE, Henry. Cidade e Campo. In: _____. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Saulo de Castro. Da substituição de importações ao Brasil potência: concepções do desenvolvimento 1964-1979. **Revista Eletrônica Aurora**. Ano V. n. 7, p. 34-44, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/4castrolima34a44.pdf>>. Acesso em: 09/10/2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LOPES, Sérgio. A concepção da “marcha para oeste”. In: _____. **O território do Iguaçu no contexto na “Marcha para Oeste”**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

LUSA, Mailiz Garibotti. As discussões sociológicas sobre o ‘rural’ – o dualismo e a crítica. In: _____. **Lutas sociais no campo e políticas públicas**: do cotidiano, a construção de identidades e a conquista de direitos pelas mulheres camponesas. Maceio: EDUFAL, 2011.

MAIA, William. **Aprovação do PNE está emperrada há dois anos por disputa de interesses, dizem especialistas**. PNE (Plano Nacional de Educação). São Paulo: UOL. Educação. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/04/para-especialistas-disputa-de-interesses-emperra-aprovacao-do-novo-pne.htm>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MALASSIS, Louis. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. (leituras básicas de sociologia rural). 2. ed. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1979. p. 80-93. v. 46.

MANIFESTO da articulação paranaense por uma educação do campo. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://assesoar.org.br/wp-content/uploads/2014/12/CARTA-MANIFESTO-DEZEMBRO-2014.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Institucional**. 2018. Disponível em: <www.agricultura.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 13 out. 2018.

MAPIO. **Sicredi no distrito de Novo Sarandi em Toledo, PR**. [Online], 2018a. Disponível em: <<http://mapio.net/pic/p-60559966/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MAPIO. **Escola do distrito de Concórdia do Oeste em Toledo, PR**. [Online], 2018b. Disponível em: <<https://mapio.net/s/29277603/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MAPIO. **Avenida principal no distrito de Vila Ipiranga em Toledo, PR**. [Online], 2018c. Disponível em: <<https://mapio.net/pic/p-54120068/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; POLON, Sandra Aparecida Machado. Escolas públicas localizadas no campo e o movimento nacional da educação do campo: quais aproximações? ANPED SUL, X, **Anais...** Florianópolis, 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.106, p.15-35, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MARTINS, Fernando José. O MST e sua história. In: _____. **Gestão Democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MDA. Secretaria Especial de Agricultura e do Desenvolvimento Agrário. Casa Civil. **Histórico**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/pagina/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Casa Civil. **Relatórios para Brasil e Semiárido, Regiões, Estados, Territórios e Municípios**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/pagina/acompanhe-a%C3%A7%C3%B5es-do-mda-e-incra>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MEB. **Movimento de Educação de Base: saber, viver e lutar**. Disponível em: <<http://www.meb.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Educação Básica**. [Online], 2017a. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/index.html>>. Acesso em: 20 jun.

2017.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Projeto Minerva**. [Online], 2017b. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/programas/projeto-minerva/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1994. (Saúde em debate 46).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **2º Enebra reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás**. [Online], 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Surge o MST**. [online], 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação**. [Online], 2018. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 24 maio 2018.

MUNARIM, Antônio et al. Política Pública de educação do campo: a articulação entre Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

NETO, Luiz Bezerra; SANTOS, Flávio Reis dos. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: NETO, José Leite dos Santos; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

NIEDERAUER, Ondy Hélio (Org.). **Relatório e Plano de Colonização da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – Maripá**. Maripá, 1955.

NIEDERAUER, Ondy Hélio. **Toledo no Paraná: a história de um latifúndio improdutivo, sua reforma agrária, sua colonização, seu progresso**. 2. ed. Toledo: Telegraf Impressos Gráficos Ltda, 2004.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

NRE TOLEDO. Núcleo Regional de Educação de Toledo. **Institucional**. Disponível

em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=65>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A mundialização da agricultura brasileira. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, XII, **Anais...** Bogotá, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2wLDoJX>>. Acesso em: 13 out. 2017.

OLIVEIRA, Débora Aparecida Melo de; ENGELBRECHT, Marize Rauber. Reforma Agrária no Brasil. In: PACHOAL, Amália Madureira (Org.). **Questão social e contemporaneidade**. Cascavel: EDUNOESTE, 2006. p. 57-74.

OLIVEIRA, Selma Maria Costa de. **Informação a serviço da escola**: o sistema estadual de registro escolar (sere) do Paraná. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PARANÁ. Casa Civil. Sistema Estadual de Legislação. **Constituição do Estado do Paraná 1989**. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>>. Acesso em: 01 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990. (versão eletrônica 2003).

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CEE/CEB Nº 1011/10 de 06/10/2010**. Consulta sobre as normas e princípios para implementação da educação básica do campo no sistema estadual de ensino do Paraná... Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PARANÁ. Governo do Estado. SEED/SUDE/DIPLAN/CIE. **Resultado do Censo Escolar**. Variação de matrículas e de estabelecimentos de ensino, zona urbana e rural – Paraná – 2000 a 2013. [S.l.], 2013.

PAULA, Ana Carolina de. **As mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola do município de Toledo-PR**: o processo de educação permanente no campo. 2014. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2014.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Neoliberalismo e lutas camponesas no Brasil: contestação e resistência à reforma agrária de mercado do Banco Mundial durante o governo FHC. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, MEDEIROS, Leonilde Servolo de, PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas**: condições, dilemas e conquistas: diversidade das formas das lutas no campo. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. v. 2.

PERIS, Alfredo Fonseca; BRAGA, Eliezio Goulart. Evolução e caracterização do sistema educacional. In: PERIS, Alfredo Fonseca (Org.). **Estratégias de desenvolvimento regional**: região oeste do Paraná. Cascavel/PR: Edunioeste, 2003.

PIRES, Angela Monteiro. A educação do campo e no campo: uma conquista dos povos do campo. In: _____. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-111. (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná**: forças contra-hegemônicas. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RAMAL, Camila Timpani. **O ruralismo pedagógico no Brasil**: revisitando a história da educação rural. [S.l.], s.d. Disponível em: <<http://bit.ly/2PHaVNd>>. Acesso em: 05 out. 2017.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **O Movimento de educação de base**. In: _____. Movimento de educação de base – MEB: discurso e prática 1961-1967. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação. (Coleção Ciências Sociais. Série Educação, v. 1).

RIBEIRO, Marlene. **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salette (Org.). 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da educação Rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, IV, **Anais...** Laranjeiras, 2010.

SANTOS, José Leite dos Santos; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudoeste paranaense**. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural. 3. ed. São Paulo: Outras Exxpressões, 2013.

SEAB/DERAL. Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento/ Departamento de Economia Rural. **Gráficos municipais referentes ao valor bruto da produção rural 2016**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/deral/Graficos_municipais_VBP_graregi_2016Finalparapublicacaocorrigido.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SEED/PR. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos**: educação do campo. Curitiba: SEED-PR, 2008. (reimpressão).

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo. **II Caderno Temáticos da Educação do**

Campo. Curitiba: SEED-PR, 2009.

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4783, de 28/10/2010.** Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional... Curitiba, 2010.

Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SEED/PR. Governo do Estado do Paraná. Sistema Estadual de Legislação. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015.** Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. 2015a. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=86975#869754>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SEED/PR. Governo do Estado do Paraná. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025.** Curitiba, 2015b. Disponível em: <<http://bit.ly/2Cm2nd5>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SEED/PR. Governo do Estado do Paraná. **Sistema Estadual de Registro Escolar.** Curitiba, 2017a. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SEED/PR. Secretaria da Educação. Departamento da Diversidade.

Missão/Objetivos. Curitiba, 2017b. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 05 out. 2017.

SEGHATTI, CASSIANE. 'Ele só pensava em estudar', diz amigo de infância de D. Odilo Scherer. **G1 PR.** Oeste e Sudoeste-PR. [Online], 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2013/03/so-pensava-em-estudar-diz-amigo-de-infancia-de-dom-odilo-scherer.html>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SENAR. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Quem somos.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.senar.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 31 maio 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Graziano. O desenvolvimento recente da agricultura brasileira. In: _____. **O que é questão agrária.** 16. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1990. p. 20-67.

SILVA, José Graziano. O progresso técnico na agricultura. In: **Tecnologia e agricultura familiar.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 13-50.

SILVA, Oscar. **Toledo e sua história.** SILVA, Oscar; BRAGGNOLLO, Rubens; FERNANDES, Clori (Orgs.). Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, 1988. (Projeto História).

SILVA, Simone da. **Panorama histórico do Mobra:** operacionalização no município

de Araras. 2012. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2012.

SMAS. Secretaria Municipal de Assistência Social e Proteção à Família. **Diagnóstico socioterritorial da política de Assistência Social do município de Toledo**. Toledo, 2015.

SMED. Secretaria Municipal da Educação de Toledo. **Projeto Político Pedagógico Secretaria Municipal da Educação de Toledo**. Toledo: SMED, 2012.

SMED. Secretaria Municipal da Educação de Toledo. Departamento de Administração Escolar. **Tabela de Escolas Rurais do Município de Toledo**. Toledo, 2017.

SOROKIN, Pitirim A.; ZIMMERMAN, Carlo C.; GALPIN, Charles J. 1986. In: Martins, José de Souza (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. Coleção Estudos Rurais. São Paulo: Editora HUCITEC. 2. ed. Universidade de São Paulo.

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

TOLEDO. Prefeitura Municipal. Ministério da Indústria e Comércio. Associação Comercial e Industrial de Toledo. Faculdade de Ciências Humanas. **As indústrias Comunitárias de Toledo: sua história e implantação**. Toledo, 1985.

TOLEDO. **Toledo Integração Rural: buscando novas alternativas de produção e produtividade**. Toledo, 1987.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.885, de 21 de dezembro de 2004**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Toledo, vigência 2004-2014. Toledo, 2004. Publicado no Jornal do Oeste nº 5556, de 28 dez. 2004.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Festas Gastronômicas**. Toledo, 2009. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/cidade-conheca-toledo/festas-gastronomicas>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.026, de 9 de abril de 2010**. Dispõe sobre a reestruturação do Sistema Municipal de Ensino de Toledo e do Conselho Municipal de Educação de Toledo. Publicado no Jornal Oeste, nº 7265, de 13 abr. 2010. Toledo, 2010.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Políticas para Mulheres de Toledo/PR. **Foto de Capa**. Facebook. Toledo, 2013. <<https://www.facebook.com/politicaspamulheres/photos/a.195073647342698.1073741829.194508297399233/214812972035432/?type=3&theater>>. Publicado em: 30/12/2013>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Feira do Pequeno Agricultor atrai duas mil pessoas na festa junina**. Toledo, 2014a. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/feira-do-pequeno-produtor-atraiu-duas-mil-pessoas-na-sua-festa-junina>>. Acesso em: 22/02/2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Plano Safra da Agricultura Familiar 2014/2015 é apresentado em Toledo**. Toledo, 2014b. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/plano-safra-da-agricultura-familiar-20142015-e-apresentado-em-toledo>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **São Luiz do Oeste conquista 1º lugar no Campeonato Municipal de Bocha Feminino 2014**. Toledo, 2014c. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/depois-de-tres-meses-de-competicao-campeoes-do-campeonato-municipal-de-bocha-fora>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Encontro das trabalhadoras rurais**. Toledo, 2014d. Disponível em: <http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/images/encontro_das_trabalhadoras_rurais_carlos_rodrigues_51.jpg>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.195, de 23 de junho de 2015**. Toledo, 2015. Aprova e institui o Plano Municipal de educação de Toledo – PME 2015-2024. Toledo, 2015a. Publicado na Gazeta de Toledo nº 533, de 24 jun. 2015 e no Órgão Oficial Eletrônico do Município, nº 1.278 de 24 jun. 2015.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Emoção marca a reinauguração da Escola Municipal São Pedro em Cerro da Lola**. Toledo, 2015b. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/emocao-marca-a-reinauguracao-da-escola-municipal-sao-pedro-em-cerro-da-lola>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Plano Diretor Participativo Toledo 2050: revisado e atualizado**. Toledo: 2015c. Disponível em: <http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/toledo_plano_diretor_net.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. Escola Rural Municipal São Pedro – Novas Instalações. Toledo, 2015d. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/historia/historia-0>>. Acesso: 18 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **História**. Fórum Municipal de Educação. Toledo, 2016a. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/historia/historia-0>>. Acesso em: 09 set. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Escola Municipal de Ouro Preto será reinaugurada em junho**. Toledo, 2016b. <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/escola-municipal-de-ouro-preto-sera-reinaugurada-em-junho>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Prefeitura cria o distrito de Bom Princípio do Oeste e anuncia investimentos na comunidade**. Toledo, 2016c. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/prefeitura-cria-o-distrito-de-bom-principio-do-oeste-e-anuncia-investimentos-na-comunidade>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Conhecendo Toledo, nosso município**. Livro didático 3º ano. Prefeitura Municipal de Toledo; Secretaria Municipal da Educação, 2016d. Disponível em: <http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/livro_conhecendo_toledo_3o_ano_2016_-_vf.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Trabalhadoras rurais**. Toledo, 2016e. Disponível em:
<http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/images/trabalhadoras_rurais_6.jpg>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Escola Nossa Senhora das Graças**. Toledo, 2016f. Disponível em:
<http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/images/escola_nossa_senhora_das_gracas_190108_foto_fabio_ulsenheimer_19.jpg>. Acesso em: 24 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Escola Nossa Senhora das Graças**. Toledo, 2016g. Disponível em:
<http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/images/escola_nossa_senhora_das_gracas_190108_foto_fabio_ulsenheimer_13.jpg>. Acesso em: 22 dez. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Escola Nossa Senhora das Graças - Novas Instalações**. Toledo, 2016h. Disponível em:
<<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/escola-municipal-de-ouro-preto-sera-reinaugurada-em-junho>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **ATA nº 18/2016**. Toledo, 2016i. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/atas-2016/atas-2016>>. Acesso em: 02 set. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Símbolos Municipais**. Toledo, 2017a. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/cidade-conheca-toledo/simbolos-municipais>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Encontro valoriza as mulheres trabalhadoras rurais**. Toledo, 2017b. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/encontro-valoriza-as-mulheres-trabalhadoras-rurais>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Mapas de Toledo**. Toledo, 2017c. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/cidade-conheca-toledo/mapas-de-toledo>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Calendário de eventos 2017**. Toledo, 2017d. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0042721503f7c5a2be3e4>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Depois de três meses de competição campeões do Campeonato Municipal de Bocha foram conhecidos**. Toledo, 2017e. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/depois-de-tres-meses-de-competicao-campeoes-do-campeonato-municipal-de-bocha-fora>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Nota de esclarecimento sobre o comentário em programa de tv**. Toledo, 2018a. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/prefeitura-de-toledo/nota-de-esclarecimento-sobre-coment%C3%A1rio-em-programa-de-tv/1749235008460011/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Políticas para Mulheres**. Toledo, 2018b. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/politicas-para-mulheres/politicas-para-mulheres>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Prefeito fiscaliza andamento das obras da Escola São Dimas**. Toledo, 2018c. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/noticia/prefeito-fiscaliza-o-andamento-das-obras-da-escola-sao-dimas>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Washington Luiz**. Toledo, 2018d. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/escola/washingtonluiz/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. **Escola Municipal Osvaldo Cruz**. Toledo, 2018e. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/escola/osvaldocruz/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

TOLEDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Conhecendo Toledo, nosso município**. Livro didático 4º ano. Toledo, s.d. Disponível em: <http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/livro_conhecendo_toledo_-_4_ano_vf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na Unioeste. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. 1. ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/Unicamp/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006. p. 67-86.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A sociedade brasileira na primeira república e a educação. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, RIBEIRO, Maria Luisa Santos, NORONHA, Olinda Maria (Orgs.). **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

APÊNDICES

Apêndice 1 – Relação das legislações nacionais referentes à educação rural e/ou educação do campo.....	211
Apêndice 2 – Relação das legislações estaduais referentes à educação rural e/ou educação do campo.....	212
Apêndice 3 – Relação das legislações municipais referentes à educação rural e/ou educação do campo.....	215
Apêndice 4 – Relação das metas e estratégias específicas para as populações rurais ou populações do campo, dispostas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE).....	218
Apêndice 5 – Quadro de metas e estratégias do Plano Estadual de Educação 2015-2025: aspectos da educação do campo.....	221
Apêndice 6 – Roteiro de observação de campo – Escolas Rurais Municipais de Toledo/PR.....	225
Apêndice 7 – Roteiro de observação de campo – Secretaria Municipal de Educação (SMED), Toledo/PR.....	227

Apêndice 1 – Relação das legislações nacionais referentes à educação rural e/ou educação do campo

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO	RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETRIZES COMPLEMENTARES, NORMAS E PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DISPOE SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA	DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024	LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2014	PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Apêndice 2 – Relação das legislações estaduais referentes à educação rural e/ou educação do campo

I CADERNOS TEMÁTICOS – EDUCAÇÃO DO CAMPO	CURITIBA – SEED/PR 2008	GOVERNO DO PARANÁ/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
II CADERNO TEMÁTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	CURITIBA – SEED/PR 2009	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
PROPOSTA DE EMENTAS DOS COLÓQUIOS – CONAE 2014	CONAE 2014	FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMISSÃO ESPECIAL DE MONITORAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	CURITIBA - 2006	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2010: CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULALDO DE	CONAE 2010	PRESIDENCIA DA REPÚBLICA/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA EXECUTIVA/ SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XX - 2012	2012	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XIX- 2011	2011	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XVIII - 2010	2010	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XVII - 2009	2009	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO	2008	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CAMPO XVI - 2008		
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XV – 2007	2007	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XIV – 2006	2006	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLETÂNEA DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO XVIII - 2005	2005	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - 1989	CONSTITUIÇÃO – CURITIBA - 2006	GOVERNO DO PARANÁ
Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo.	PARECER CEE/CEB Nº1011/2010 APROVADO 06/10/2010	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE
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.	RESOLUÇÃO Nº 4783/2010 – GS/SEED	ESTADO DO PARANÁ
AVALIAÇÃO PNE 2001/2008 – VOL1	NÍVEIS DE ENSINO – BRASÍLIA – INEP - 2009	INEP
AVALIAÇÃO PNE 2001/2008 – VOL 2	MODALIDADES DE ENSINO BRASÍLIA – INEP - 2009	INEP
AVALIAÇÃO PNE 2001/2008 – VOL 3	MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – FINANCIAMENTO E GESTÃO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	INEP
PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARANÁ 2015-2025	CURITIBA 2015	GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
RESOLUÇÃO Nº 7694/2012 – GS/SEES	RESOLUÇÃO Nº7694/2012 – GS/SEED	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED/ GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
APROVAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	LEI 18492 24 DE JUNHO DE 2015	ESTADO DO PARANÁ

E ADOÇÃO DE OUTRAS PROVIDÊNCIAS		
INSTRUÇÃO Nº003/2015 – SUED/SEED	SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
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.	LEI Nº 12.960 DE 27 DE MARÇO DE 2014	PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA /CASA CIVIL
ESTABELE O SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	LEI 4978 – 05 DE DEZEMBRO DE 1964	ESTADO DO PARANÁ

Apêndice 3 – Relação das legislações municipais referentes à educação rural

PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE TOLEDO – PME 2015-2024	LEI Nº 2.195, DE 23 DE JUNHO DE 2015	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO	LG 1885/2004 – LEI ORDINÁRIA	MUNICÍPIO DE TOLEDO / ESTADO DO PARANÁ
DISPÕE SOBRE A REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO E DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO	LG 2026/2010 – LEI ORDINÁRIA	MUNICÍPIO DE TOLEDO / ESTADO DO PARANÁ
INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO	LG 1857/2002 – LEI ORDINÁRIA	MUNICÍPIO DE TOLEDO / ESTADO DO PARANÁ
INSTITUI O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO	LG 1455/1988 – LEI ORDINÁRIA	MUNICÍPIO DE TOLEDO / ESTADO DO PARANÁ
ESTABELECE NORMAS RELATIVAS À NOMENCLATURA DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – MODALIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO, ESTADO DO PARANÁ E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	DELIBERAÇÃO Nº 001/04 – CME/TOLEDO	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
APROVA A 1º READEQUAÇÃO GERAL DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO 2004-2014	DELIBERAÇÃO Nº 001/09	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO PARA O PERÍODO DE 2015 A 2024	DELIBERAÇÃO Nº001 2015	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
DISPÕE SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO, A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2011	DC 409/2010 DECRETO	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ
EXTINGUE ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	DC 145/2002 DECRETO	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ
LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO	21 DE DEZEMBRO DE 2015	CÂMARA MUNICIPAL DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ
CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL:	CASCADEL - 2015	ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS		DO PARANÁ – AMOP / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LINHA 149	ATA Nº 02/2015	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 44	ATA 01/2014	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 147,151	ATA 03/2014	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 157	ATA 03/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 111	ATA 04/2014	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 139,141,146,152,155,158,171,177	ATA 05/2014	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 164	ATA 06/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 96,97	ATA 18/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 37,39	ATA 19/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA77	ATA 20/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
LINHA 21,24,222	ATA 22/2016	MUNICÍPIO DE

		TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
ESCOLA PRINCESA ISABEL – DOIS IRMÃOS	PARECER Nº001/2013	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	PARECER Nº001/2014	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
APROVA O PME 2015-2024	PARECER 002/2015	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
DUQUE DE CAXIAS – CONCÓRDIA DO OESTE	PARECER 022/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
MIGUEL DEWES – DEZ DE MAIO	PARECER Nº023/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO
SÃO PEDRO – DEZ DE MAIO	PARECER 030/2016	MUNICÍPIO DE TOLEDO/ESTADO DO PARANÁ/ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO

Apêndice 4 – Relação das metas e estratégias específicas para as populações rurais ou populações do campo, dispostas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)

META 1	1.10	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
META 2	2.6	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
META 3	3.7	3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
		3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
META 4	4.3	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
META 5	5.5	5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
META 6	6.7	6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
META 7	7.13	7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

	7.14	7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;
	7.26	7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
	7.27	7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;
META 8	META8	Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.
META 10	10.3	10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
META 11	11.9	11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
META12	12.13	12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
META14	14.5	14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

META 15	15.5	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
META 18	18.6	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

Apêndice 5 – Quadro de metas e estratégias do Plano Estadual de Educação 2015-2025: aspectos da educação do campo

Metas	Estratégias
<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano.</p>	<p>1.11 Estabelecer programas, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, para garantir o direito de acesso às creches e pré-escolas de crianças ciganas, em situação de itinerância, do campo, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente nas 60 comunidades às quais pertencem, e ampliar a oferta de formação continuada aos profissionais da educação que atendem essas populações.</p>
<p>Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.</p>	<p>2.3 Organizar, elaborar e disponibilizar materiais teórico-metodológicos específicos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, para a população urbana, do campo, cigana e em situação de itinerância, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades.</p> <p>2.10 Ampliar a oferta de vagas e garantir acesso e permanência no Ensino Fundamental às populações do campo, cigana e em situação de itinerância, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente nas comunidades onde vivem.</p>
<p>Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.</p>	<p>3.1 Assegurar e ampliar oferta e matrícula no Ensino Médio, incluindo as populações do campo, cigana e em situação de itinerância, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente em suas comunidades.</p> <p>3.5 Elaborar, organizar e disponibilizar materiais teórico-metodológicos e equipamentos para os laboratórios de física, química e biologia, específicos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, inclusive para as populações do campo, cigana e em situação de itinerância, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos conforme suas especificidades.</p> <p>3.18 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem</p>

	<p>no fluxo escolar.</p> <p>3.26 Desenvolver programa específico para atender à pedagogia da alternância nas escolas do campo, respeitando as especificidades dos povos-situação de itinerância, indígenas, ciganas e quilombolas.</p>
<p>Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.1 Ampliar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, o programa de identificação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais específicas, matriculados nas escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas.</p> <p>4.12 Implantar, ao longo deste Plano, atendimento educacional especializado no turno e contraturno, por meio de salas de recursos multifuncionais, e fomentar a formação continuada de profissionais do magistério para atendimento educacional especializado em escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas.</p>
<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>5.2 Desenvolver instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico que considerem o uso da língua materna das comunidades do campo, cigana, em situação de itinerância, quilombolas e a língua indígena, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades.</p>
<p>Meta 6: Oferecer Educação Integral em tempo integral⁵ em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano.</p>	<p>6.1 Instituir políticas públicas estaduais para a oferta de Educação Integral em tempo integral, inclusive nas escolas do campo, quilombolas e indígenas.</p>
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o Ideb:</p>	<p>7.11 Aderir aos programas nacionais, visando a obtenção de recursos para a aquisição e manutenção de meios de 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), garantindo locomoção adequada e segura a todos, com atenção especial às crianças e pessoas com deficiências.</p> <p>7.24 Consolidar propostas pedagógicas curriculares específicas à educação escolar para escolas do campo e comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos relativos aos conhecimentos e processos próprios de aprendizagem, bem como a trajetória histórica, a cultura indígena e quilombola</p>

	<p>nas propostas pedagógicas das escolas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades.</p> <p>7.30 Assegurar a produção e aquisição de material pedagógico específico para as escolas do campo, quilombola e indígenas.</p> <p>7.32 Garantir a construção e melhoria das escolas nas comunidades quilombolas, indígenas e do campo, ou escolas que atendem estudantes dessas comunidades, em conformidade com a legislação vigente.</p> <p>7.33 Produzir e distribuir materiais pedagógicos que promovam igualdade de direitos, contemplando a realidade das populações negras, indígenas, do campo, cigana e em situação de itinerância, conforme suas especificidades.</p>
<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE</p>	<p>8.1 Promover chamada pública e busca ativa, de forma permanente e com frequência anual, de jovens e adultos pertencentes aos segmentos populacionais considerados nesta meta, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude e demais áreas afins.</p> <p>8.2 Ampliar oferta pública de EJA para garantir acessibilidade e demais instalações adequadas para o atendimento aos segmentos populacionais que estejam fora da escola, associando outras estratégias que assegurem a continuidade da escolarização, após alfabetização inicial.</p> <p>8.3 Desenvolver políticas públicas para acompanhamento pedagógico individual e coletivo e para a recuperação e progressão parcial, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado.</p> <p>8.4 Implementar políticas públicas para a garantia do acesso, da frequência, da permanência e sucesso de estudantes com apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento destes na rede pública de ensino. 79</p> <p>8.5 Produzir indicadores para o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando-se os motivos de absenteísmo.</p> <p>8.6 Estabelecer e/ou ampliar ações afirmativas no âmbito do atendimento das populações em foco, adequando tempo,</p>

	espaço e oferta de escolarização às necessidades específicas e garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dessas populações.
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 97% e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste Plano	9.1 Aperfeiçoar a proposta pedagógica e as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino da Educação de Jovens e Adultos para que possibilitem organizações diferenciadas, adequando-as às reais necessidades de educandos jovens, adultos e idosos dos diferentes grupos populacionais, tais como do campo, quilombola, indígena, cigana, em situação de itinerância, privadas de liberdade, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades.
Meta 12: Articular, com a União, a elevação da taxa bruta de matrícula no Ensino Superior para 55% e a taxa líquida para 35% da população de 18 a 24 anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público de Ensino Superior do Paraná.	12.6 Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades, oportunizando o acesso e permanência, no Ensino Superior, de estudantes egressos da escola pública, mulheres, população negra, quilombola, cigana, do campo, indígena e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. 12.7 Ampliar oferta de campos de estágio obrigatório como componente do Ensino Superior.
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, e o art. 62-A da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.4 Fortalecer a execução de programas específicos para formação de profissionais da educação para atuarem na Educação do Campo e na Educação Especial. 15.11 Fortalecer, em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES (preferencialmente públicas), a formação inicial e continuada dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, promovendo a educação sobre as relações étnico-raciais, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e cigana, sobre a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, sobre os direitos humanos, a Educação do Campo e Meio Ambiente.

Fonte: Elaborado pela autora, por meio das Informações no Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025 (SEED/PR, 2015b).

APÊNDICE 6 – Roteiro de observação de campo – Escolas Rurais Municipais de Toledo/PR

Identificação da escola:

Escola: _____

Data: ____/____/____

Local: _____

• Estrutura Física e Profissionais:

1) Qual é a estrutura atual da escola? Quantidade de salas e espaços:

() Sala de Aula

() Sala Administrativa

() Sala Multifuncional

() Laboratório de Ciências

() Laboratório de Informática

() Quadra de Esportes

() Refeitório

() Banheiros

Outros: _____

2) Qual modalidade educacional ofertada pela escola? Em quais turnos? Para o total de quantos/as alunos/as? Qual faixa etária desses/as alunos/as?

3) Com relação aos profissionais, qual é o quadro de RH na escola? (entre professores, especificando as disciplinas, caso houver, e técnicos e suas funções).

Quando a escola foi construída? E como foi esse processo de construção?

• Sobre a nomenclatura:

4) A escola sempre se denominou dessa forma?

5) Como foi e é esse processo de identificação? Qual a razão da escola se identificar dessa forma?

6) Há alguma questão atualmente se referindo a denominação da escola?

7) Qual a razão da escola escolher se identificar como Escola Rural? Há possibilidade de identificar como Escola do Campo?

• Questões gerais:

8) Quais as principais demandas da escola atualmente?

9) As disciplinas, os conteúdos ou os projetos que são realizados na escola estão relacionadas à vida cotidiana dos/as alunos/as? Exemplos.

10) O calendário é diferenciado das escolas urbanas? Se sim quais as diferenças?

11) Há algum recurso financeiro ou material para escola ou benefício para os professores por atuarem nas escolas rurais?

12) Com relação ao transporte, em geral, qual o meio de transporte mais utilizado pelos/as alunos/as?

13) Quais organizações ou movimentos sociais fazem parte da escola?

14) A escola possui vinculação de parceria com alguma instituição privada ou sindicato ou Emater? Se sim, especificar qual.

15) A escola é credenciada em algum programa federal, estadual ou municipal específico para as escolas rurais?

Observação: Não esquecer de solicitar o PPP e, caso houver, documentos referentes a sua história.

APÊNDICE 7 – Roteiro de diálogo - Secretária da Secretaria Municipal de Educação
(SMED), Toledo/PR

Identificação:

Cargo/Função: _____

Data: ____/____/____

Local: _____

• Questões gerais:

Quantas escolas rurais municipais estão em funcionamento hoje? Quais são? Onde se localizam?

Como estão organizadas e/ou estruturadas as escolas rurais?

Há algum aspecto diferenciado dessas escolas rurais com relação as localizadas em área urbana? Se sim, qual? Se não, por quê?

• Atuação SMED:

A SMED atua de que maneira na gestão das escolas rurais? Quais ações são desenvolvidas de maneira mais constante?

Quais são os principais desafios da gestão das escolas rurais?

Qual(is) a(s) maior(es) demanda(s) atualmente dessas escolas?

Qual a perspectiva de funcionamento dessas escolas, considerando o Plano Diretor Participativo que projeta uma expansão da urbanização?

• Dos profissionais:

Houve ou há algum projeto em desenvolvimento relacionado à formação ou atualização aos professores e/ou técnicos que trabalham nas escolas rurais?

Há algum critério ou procedimento específico para distribuir os profissionais nas escolas rurais?

Há algum recurso financeiro diferenciado a essas escolas rurais ou benefício específico para os profissionais que atuam nelas? Se sim, qual(is)?

• Sobre a nomenclatura:

Como é realizada a escolha do nome das escolas?

Como foi e como está sendo discutida a nomenclatura dessas escolas? Como ocorre esse processo de identificação?

Por que somente essas quatro escolas se autodenominam dessa forma?

ANEXOS

Anexo 1 – População nos Censos Demográficos, segundo Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situação do domicílio – 1960-2010.....	229
Anexo 2 – Carta de Porto Barreiro	230
Anexo 3 – Organograma da SEED/PR.....	232
Anexo 4 – Registros de trabalhadores entre o período das décadas de 1950 a 1970	233
Anexo 5 – Bairros de Toledo	234
Anexo 6 – Listas das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Secretaria Municipal da Educação de Toledo (SMED)	235
Anexo 7 – Fotos de algumas Festas Gastronômicas realizadas nas comunidades/nos distritos	237
Anexo 8 – Atividades Esportivas	238
Anexo 9 – Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo	239
Anexo 10 – Feira do Produtor Rural de Toledo/PR	242
Anexo 11 – Fotos das Atividades Agropecuárias.....	244
Anexo 12 – Lista dos nomes e localidades das Escolas Rurais na década de 1980	246
Anexo 13 – Escolas Municipais localizadas em áreas rurais, em funcionamento em Toledo/PR.....	249

Anexo 1 – 1.8 População nos Censos Demográficos, segundo Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situação do domicílio – 1960-2010

Região	Grandes Regiões e Unidades da Federação	1960 ¹	1960 ¹	1970 ¹	1970 ¹	1980 ¹	1980 ¹	1991 ²	1991 ²	2000 ²	2000 ²	2010 ²	2010 ²
		Urbana	Rural										
	BRASIL	32.004.817	38.987.526	52.904.744	41.603.839	82.013.375	39.137.198	110.875.826	36.041.633	137.755.550	31.835.143	160.925.792	29.830.007
	Região Norte	1.041.213	1.888.792	1.784.223	2.404.090	3.398.897	3.368.352	5.931.567	4.325.699	9.002.962	3.890.599	11.664.509	4.199.945
	Região Nordeste	7.680.681	14.748.192	11.980.937	16.694.173	17.959.640	17.459.516	25.753.355	16.716.870	32.929.318	14.763.935	38.821.246	14.260.704
	Região Sudeste	17.818.649	13.244.329	29.347.170	10.984.799	43.550.664	9.029.863	55.149.437	7.511.263	65.441.516	6.855.835	74.696.178	5.668.232
	Região Sul	4.469.103	7.423.004	7.434.196	9.249.355	12.153.971	7.226.155	16.392.710	5.724.316	20.306.542	4.783.241	23.260.896	4.125.995
	Região Centro-Oeste	995.171	1.683.209	2.358.218	2.271.422	4.950.203	2.053.312	7.648.757	1.763.485	10.075.212	1.541.533	12.482.963	1.575.131

Fonte: IBGE, 2010.

Anexo 2 – Carta de Porto Barreiro

Na primavera de 2000, de 02 a 05 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos.

Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional. Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo.

Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer.

Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo.

Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação brasileira. Para continuarmos construindo este projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos os seguintes compromissos:

.Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil;

.Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo;

.Fortalecer a Articulação Paranaense; “ Por uma Educação do Campo”, criada na II Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”;

.Fortalecer e consolidar a Articulação garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias;

.Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: “ Por uma Educação do Campo”;

.Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de educação do campo , a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações;

.Trabalhar a valorização e a auto estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações;

.Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil;

.Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental;

.Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo;

.Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade;

.Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e

.Organizar a III Conferência Estadual;" Por uma Educação do Campo".

Para continuarmos construindo este novo projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos o compromisso de lutar pelas seguintes ações:

.Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná;

.Promover o intercâmbio das experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações;

.Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo;

.Organizar seminários de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo;

.A Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo" deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação;

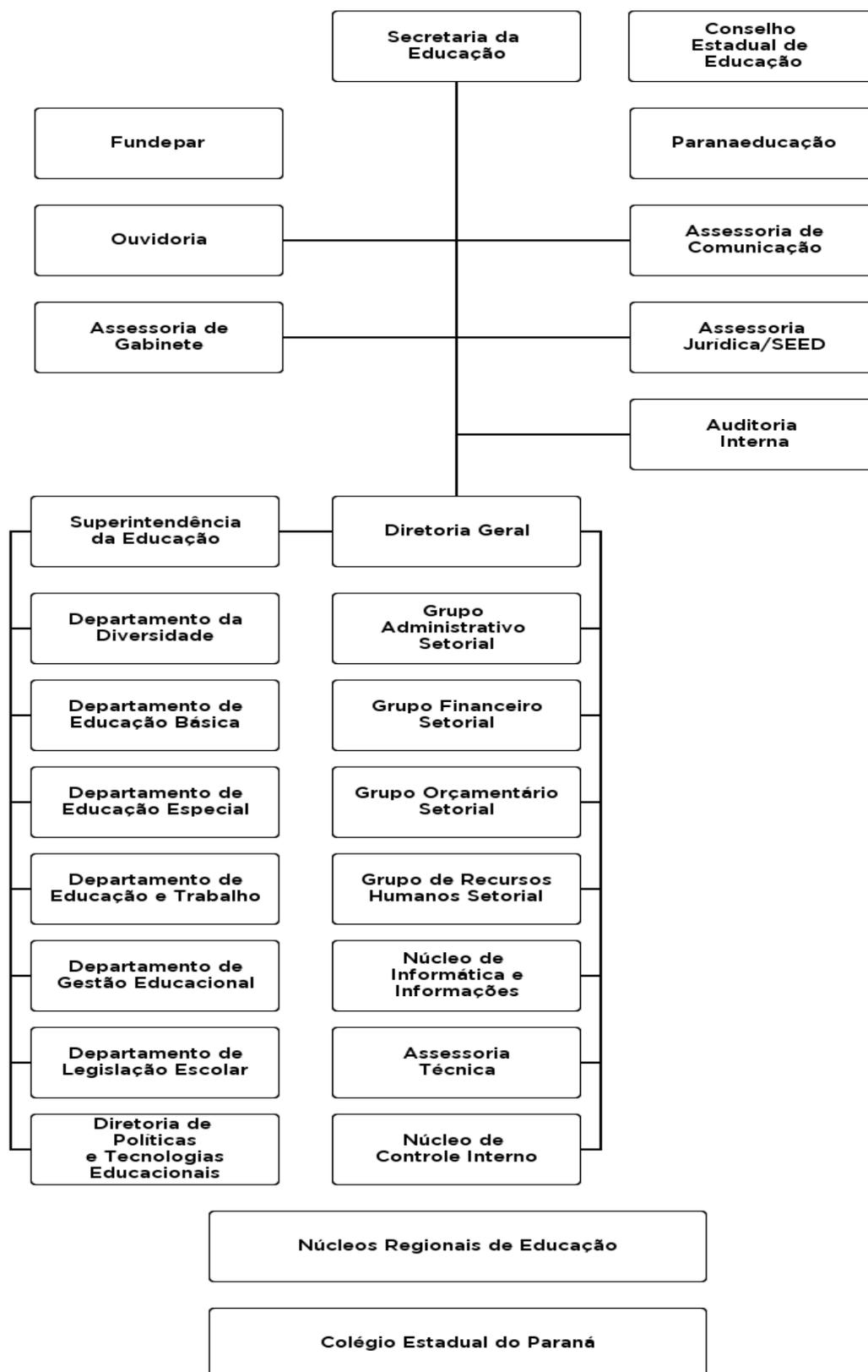
.A Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo" deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação; e

.Desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação.

Assinaram a Carta: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOSTE.

Fonte: Carta, 2010.

Anexo 3 – Organograma da SEED/PR



Fonte: Secretaria Estadual da Educação, 2017.

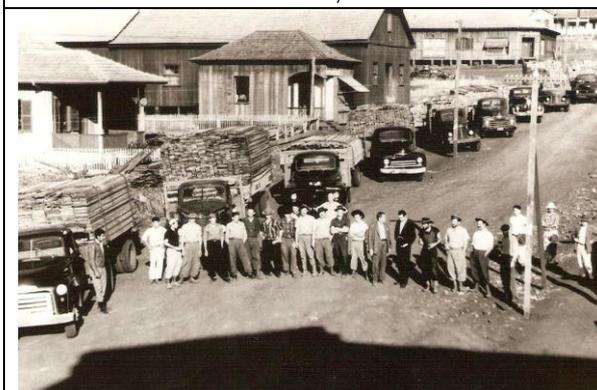
Anexo 4 – Registros de trabalhadores entre o período da década de 1950 a 1970



Homens trabalhando no carregamento de tora no interior da mata em Toledo, na década de 1950



Tratoristas, motoristas e ajudantes trabalhando no transporte de toras em 1950



Motoristas da Maripá e caminhões carregados início dos anos 1950



Criação de suínos alimentados com espigas de milho em 1953



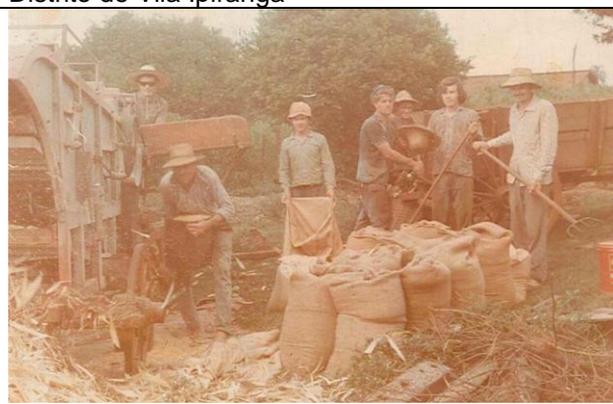
Transporte de toras com junta de bois: desfile 7 de setembro de 1960



Família de agricultores na década de 1960, no Distrito de Vila Ipiranga



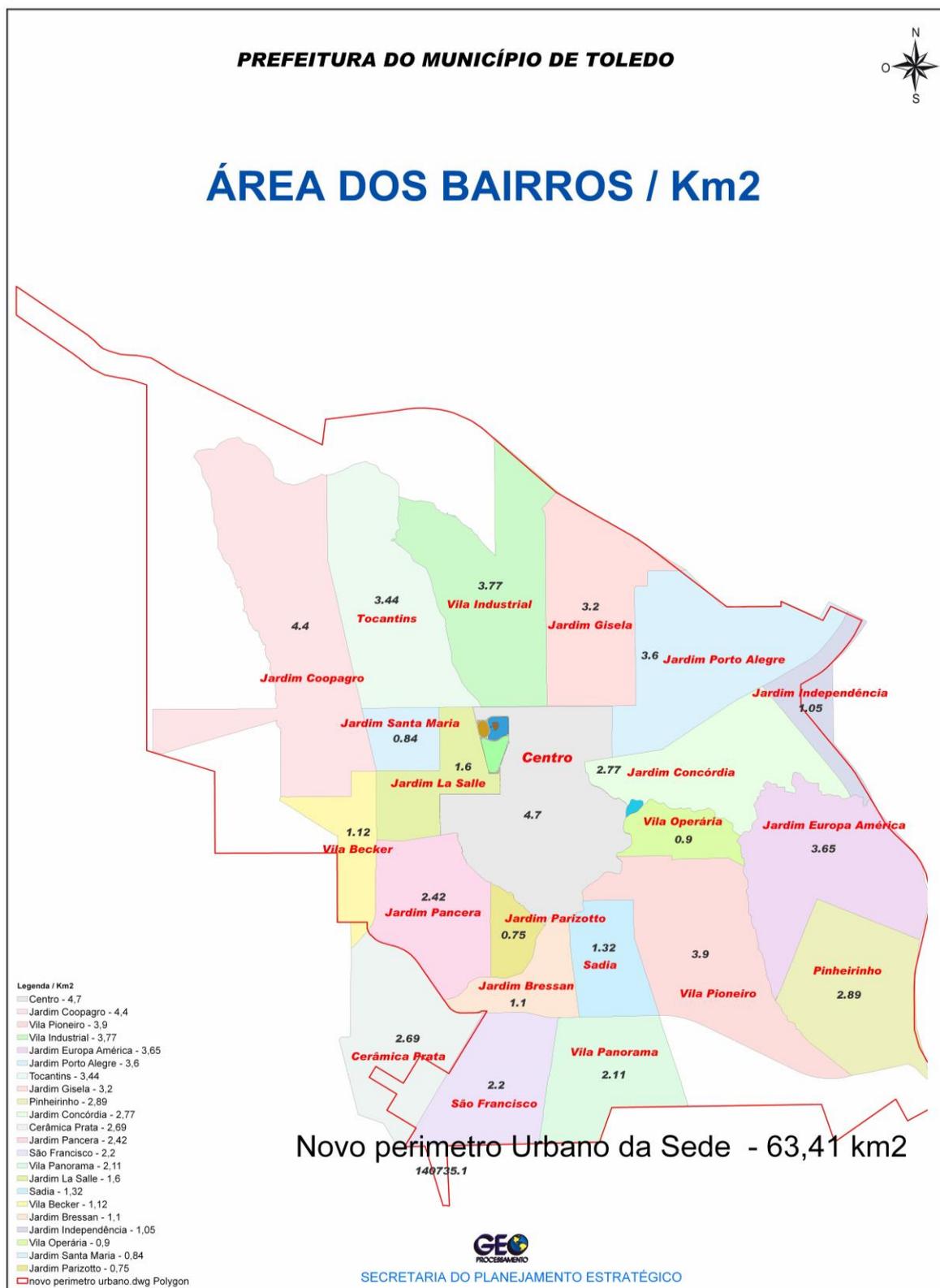
Casal de agricultores serrando tora em 1963



Trabalhadores com trilhadeira e carroça debulhando milho na década de 1970

Fonte: Toledo, 2016d.

Anexo 5 – Mapa: Bairros de Toledo



Fonte: Toledo, 2017c.

Anexo 6 – Lista das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Secretaria Municipal da Educação de Toledo (SMED)

ESCOLAS MUNICIPAIS COM SEUS RESPECTIVOS ENDEREÇOS/2012

- 1- Escola Mun. Alberto Santos Dumont Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua: Paraná 299 - Jardim Porto Alegre.
- 2- Escola Mul. Amélio Dal Bosco Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Guaíra, 2225, Centro.
- 3- Escola Mun. André Zenere Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua General Câmara Nº 1191 - Jardim América.
- 4- Escola Mun. Anita Garibaldi Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Felix Da Cunha Nº 687 - Jardim Europa.
- 5- Escola Mun. Antonio Scain Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Presidente Deodoro Da Fonseca Nº 655 - Jardim Filadélfia.
- 6- Escola Mun. Ecológica Prof.Ari Arcássio Gossler Educação Infantil E Ensino Fundamental Rua Vila Lobos 230 - Jardim Santa Maria.
- 7- Escola Mun. Arsênio Heiss Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Adilson Bier, 242 - Jardim Modelo.
- 8- Escola Mun. Dr. Borges De Medeiros Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua General Daltro Filho Nº 1585 – Vila Industrial
- 9- Escola Mun. Carlos Friedrich Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Leonardo Francisco Nogueira Nº 448 - Jardim Coopagro.
- 10- Escola Mun. Carlos João Treis Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Tomaz Gonzaga S/Nº - Vila Paulista.
- 11- Escola Mun. Duque De Caxias Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Ana Ramisch,536 - Concórdia Do Oeste.
- 12- Escola Mun. Egon Werner Bercht Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Olavo Bilac , 390 - Jardim Paraná
- 13- Escola Mun. Prof. Henrique Brod Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Batista Luzardo Nº 510 – Jardim Panorama
- 14- Escola Mun. Ivo Welter Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Artur Mazzaferro, 615, Loteamento Santa Clara IV, Jardim Europa/ América.
- 15- Escola Mun. Jardim Concórdia Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Pedro Rosseto, 238
- 16- Escola Mun. Vereador José Pedro Brum Educação Infantil E Ensino Fundamental – Caic. Rua Capitão Leônidas Marques,1896 - Jardim Maracanã
- 17- Escola Mun. Miguel Dewes Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Luiz Gonzaga Nº 194 – Dez De Maio.
- 18- Escola Mun. Norma Demeneck Belotto Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Princesa Izabel,350- Jardim Gisele
- 19- Escola Rural Mun. Nossa Senhora Das Graças Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua XV de Novembro, S/Nº. Ouro Preto.
- 20- Escola Mun. Olivo Beal Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua César Pedrini Nº 363 - Jardim César Park
- 21- Escola Mun. Orlando Luiz Basei Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua São Luiz S/Nº - Novo Sarandi.
- 22- Escola Mun. Osvaldo Cruz Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Bento Gonçalves Nº 720 - Vila Nova.
- 23- Escola Mun. Princesa Isabel Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Miguel Dewes Filho,99. Dois Irmãos.
- 24- Escola Mun. Reinaldo Arrozi Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Da Igreja Nº 377 - Vila Operária.
- 25- Escola Rural Mun. Santo Antonio Ensino Fundamental. Rua Toledo, S/Nº- Boa Vista.
- 26- Escola Rural Mun. São Dimas Ensino Fundamental. Avenida 1º de Maio, S/Nº. Bom Princípio.

- 27- Escola Mun. São Francisco De Assis Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Otília Giaretta Nº 8338 - Conj. Hab. São Francisco II.
- 28- Escola Mun. São Luiz Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Quatro Pontes, Nº 500 - São Luiz Do Oeste.
- 29- Escola Rural Mun. São Pedro Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Principal , S/N. - Cerro Da Lola.
- 30- Escola Mun. Shirley Maria Lorandi Saurin Educação Infantil E Ensino Fundamental . Rua Armando Luiz Arrozi, 1138 – Centro.
- 31- Escola Mun. Pres. Tancredo De Almeida Neves Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Monte Carlo, 791 - Vila Boa Esperança.
- 32- Escola Mun. Tomé De Souza Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Tomé de Souza, 480- Vila Ipiranga.
- 33- Escola Mun. Walmir Grande- Rua Willy Barth, 2885, 2955. Bairro Vila Panorama.
- 34- Escola Mun. Waldyr Luiz Becker- Rua Luiz Woiski, 386- Loteamento Fachini- Jardim Coopagro.
- 35- Escola Mun. Walter Fontana Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Mário Pudell, 50 - Vila Pioneiro
- 36- Escola Mun. Washington Luiz Educação Infantil E Ensino Fundamental. Rua Willy Barth S/Nº - Novo Sobradinho.

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - C.M.E.I.S COM SEUS RESPECTIVOS ENDEREÇOS/2012

- 01- CMEI Ângela Neolete Wessel, Rua Guairá esq. Vinicius de Moraes- Jardim Pancera.
- 02- CMEI Cantinho Da Alegria (CAIC), Rua Herminio Nichetti, 325 - Jardim Maracanã.
- 03- CMEI Cantinho Feliz, Rua Mauá, 310 - Jardim Paraná.
- 04- CMEI Constantina Henkel, Rua Luiz Antonio Basso, 384, Bairro: Jardim Fachini – Coopagro.
- 05- CMEI Cleusi Aparecida Berger, Rua Nossa Senhora da Luz, 167- Jardim Santa Maria.
- 06- CMEI Crescer e Aprender, Rua Carlos Drumond de Andrade, 320 - Jardim Bela Vista.
- 07- CMEI Dalva Weinert Nogueira, Rua Uruguai, 393, Jd. Gisela.
- 08- CMEI Diva Bordin Fontana, Rua Gal. Flores Reis da Cunha s/n - Jardim Panorama.
- 09- CMEI Elizia Ribeiro Carraro, Rua Eldorado, 41 – Boa Esperança.
- 10- CMEI Fani Matilde Bilibio, Rua Bento Gonçalves, 2540 - Vila Nova.
- 11- CMEI Hilda Ângela de Marchi, Rua Eugênio Comim, 674 – Jardim Bressan.
- 12- CMEI Iraci De Souza Batista, Rua Mario Pudell, 312, Vila Pioneira.
- 13- CMEI Jenny Donaduzzi, Rua Protásio Alves, 3109, Bairro: Tocantis.
- 14- CMEI Karina, Rua Henrique Bombardelli, 428 - Jardim Concórdia.
- 15- CMEI Katiúscia Gayardo, Rua João Pessoa, S/N – Jardim Europa.
- 16- CMEI Nona Gema, Rua: Reinaldo Barilli, 5.965- São Francisco.
- 17- CMEI Nono Giacomazzi, Rua: Amélia Bianca, 95 - Vila Paulista.
- 18- CMEI Pequeno Polegar, Rua Florianópolis, 530 – Novo Sarandi.
- 19- CMEI Pingo de Gente, Rua Júlio Werne, s/n - Jardim Modelo.
- 20- CMEI Rita Luciane Francescon, Rua Elio Gaboardi - Santa Clara IV.
- 21- CMEI SESI, Rua Do Cedro, 873 – Vila Operária 06.
- 22- CMEI Vó Tharcila, Rua Rodrigues Alves, 1.110 – Jardim Coopagro.

Fonte: SMED, 2012.

Anexo 7 – Fotos de algumas Festas Gastronômicas realizadas nas Comunidades/nos Distritos



21ª Festa do Milho Bom Princípio



19ª Festa do Leitão à Sarandi



23ª FESTA
DA OVELHA
E COSTELÃO
À FOGO DE
CHÃO



18ª Festa do Porco Recheado e Assado



15ª Festa do Leitão Desossado à Xaxim



44ª Festa
Nacional
do Porco
no Rolete

Fonte: Toledo, 2017d.

Anexo 8 – Atividades Esportivas

Campeonato Municipal de Bocha, realizado na Comunidade de Xaxim



Fonte: Toledo, 2017e.

1º Campeonato Municipal de Bocha Feminino 2014 em São Luiz do Oeste



Fonte: Toledo, 2014c.

ANEXO 9 - Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo**3º Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo**

Fonte: Toledo, 2013.

4º Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo

Fonte: Toledo, 2014d.

5º Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo



Fonte: Portal da Cidade, 2015.

6º Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo



Fonte: Toledo, 2016e.

7º Encontro Municipal das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Toledo



Fonte: Toledo, 2017j.



Fonte: Toledo, 2017j.

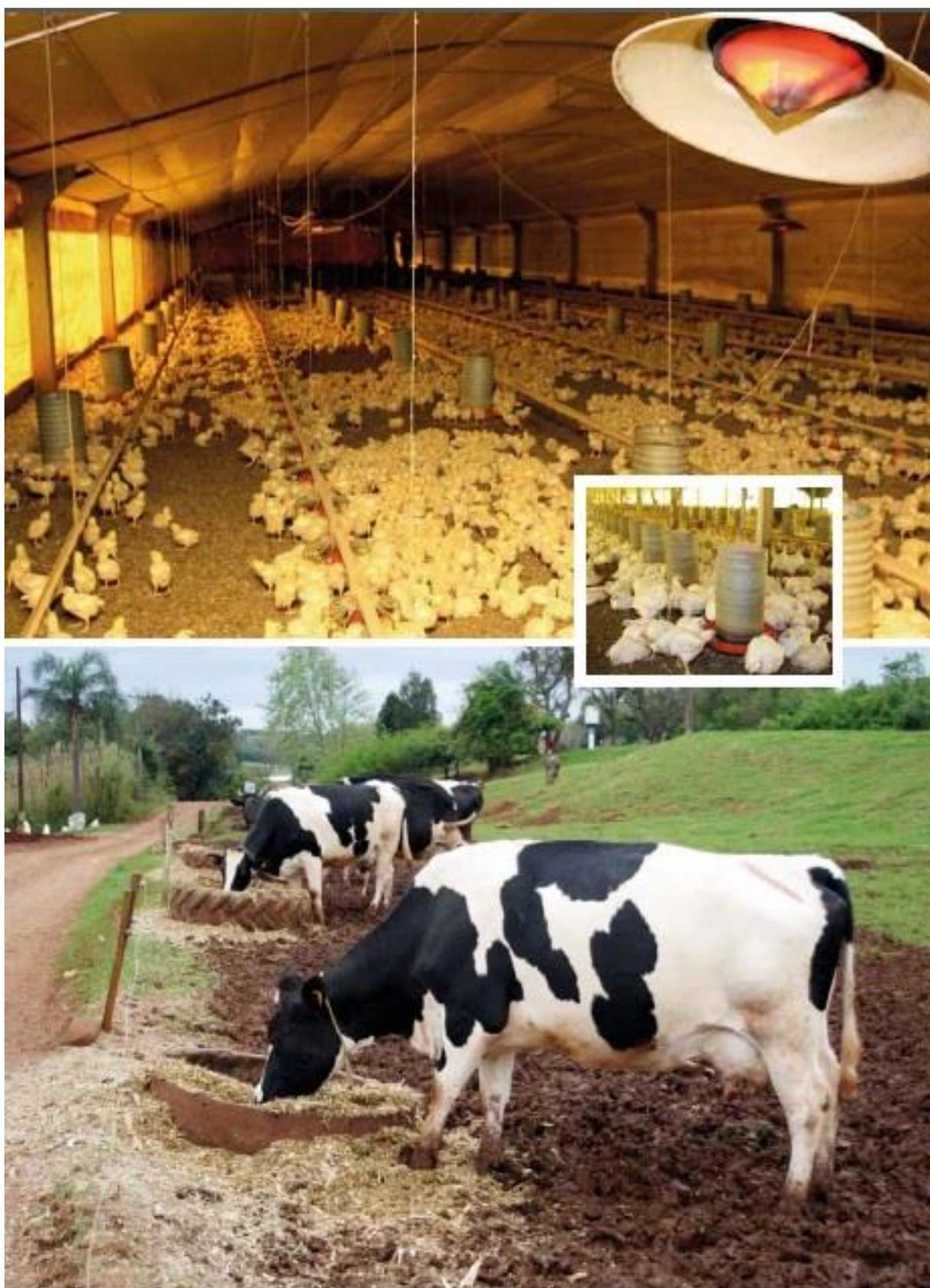
Anexo 10 – Feira do Produtor Rural de Toledo/PR





Fonte: Birck, 2014.

Anexo 11 – Fotos das Atividades Agropecuárias



Fonte: Toledo, 2015c.



Fonte: Toledo, 2015c.

Anexo 12 – Lista dos nomes e localidades das Escolas Rurais na década de 1980

Nº	Distrito	Nome da Escola	Vila ou Linha
1	Sede	Escola Rural Municipal Afonso Pena	Aeroporto
2		Antônio Gonçalves Dias	Linha Dr. Ernesto
3		Caetano Munhoz da Rocha	Linha Boa Esperança
4		Carlos Abel Munaretto	Gleba Pinhal
5		Cecília Meireles	Linha Bue Caé
6		Dom Pedro II	Linha Marreco
7		Ida Giareta Becker	Cerâmica São Francisco
8		Leonardo da Vinci	Recanto Municipal
9		Marechal Deodoro da Fonseca	Gramado
10		Paulo Damo	Linha Acaray
11		Monteiro Lobato	Sol Nascente
12		Nova La Salle	Arroio Toledo
13		Nossa Senhora das Graças	Ouro Preto
14		Olavo Bilac	Linha São Paulo
15		Padre Miguel da Nóbrega	Xaxim
16		Padre Antônio Vieira	Linha Floriano
17		Padre José de Anchieta	Sanga Guarani
18		Presidente Kennedy	Sanga Funda
19		Presidente Roosevelt	Linha Tapuí
20		Pio XII	Linha Mandarina
21		Saldanha Marinho	Linha Pinhalzinho
22		Santa Quitéria	Linha Santa Quitéria
23		Anta Inês	Estrada Usina
24		São Dimas	Bom Princípio
25		São Jacó	Linha Marilope
26		São Joaquim	Linha Floriano
27		São José	Vista Alegre
28		São Judas Tadeu	Linha Boiko
29		Souza Naves	Sol Nascente
30		Santo Antônio	Boa Vista
31		Vitor Meireles	Linha Correntoso
32		Alverto Santos Dumont	Jardim Porto Alegre
33		Anita Garibaldi	Jardim Europa
34		Dr. Borges de Medeiros	Vila Industrial
35		Professor Henrique Brod	Vila Panorama
36		Presidente Tancredo de Almeida Neves	Boa Esperança
37		São Luís	São Luís do Oeste
38		Senador Atílio Fontana	Vila Pioneira
39		José Pedro Brum	Jardim Maracaná

40		Egon Werner Bercht	Jardim Paraná
41		Sônia Alvez de Oliveira	Jardim Bressan
42	Vila Nova	Escola Municipal Osvaldo Cruz	Vila Nova
43		Escola Rural Municipal Benjamin Constant	Linha São Pedro
44		João XXIII	Linha 18 de abril
45		José Bonifácio	Linha Flórida
46		Mateus Leme	Linha Pérola
47		Marechal castelo Branco	Linha Guaçu
48		Pio IX	Dois Marcos
49		XV de Agosto	Linha Guaçu
50		Washington Luís	Novo Sobradinho
51		Dez de Maio	Escola Municipal Duque de Caxias
52	Miguel Dewes		Dez de Maio
53	Escola Municipal Cristo Rei		Linha São Salvador
54	Cura D'Ars		Estrada para São Salvador
55	General Osório		Linha General Osório
56	Nossa Senhora do Carmo		Linha 14 de Dezembro
57	Nossa Senhora da Salete		Linha Michelin
58	São Pedro		Cerro da Lola
59	Tiradentes		Km 41
60	Novo Sarandi	Escola Orlando Luís Basei	Novo Sarandi
61		Escola Rural Municipal Fernão Dias	Linha Arapongas
62		Joana D'Arc	Linha Fazenda Branca
63		D. Pedro I	Linha Giacomini
64		Presidente Geisel	Linha Gavião
65	Dois Irmãos	Escola Municipal Princesa Isabel	Dois Irmãos
66		Escola Rural Municipal Parigot de Souza	Arroio Tigre
67		XV de Novembro	Linha são João
68	São Miguel	Escola Rural Municipal José Maria da Silva Paranhos	Linha Grande
69		Santa Cecília	Linha Santa Cecília
70		Santo Cristo	São Miguel
71	Vila Ipiranga	Escola Municipal Tomé de Sousa	Vila Ipiranga
72		Escola Rural Municipal Euclides da Cunha	Linha Santo Antônio
73		Nossa Senhora Aparecida	Três Bocas
74	Ouro Verde	Escola Municipal Padre Arnaldo Jansen	Ouro Verde
75		Escola Rural Municipal Ariosto Espinheira	Linha Maripá
76		Generoso de Freitas	Estrada para Luz Marina
77		Getúlio Vargas	Gleba 79
78		José Lins Rego	Linha João Cruz
79		Madre Justina Inês	Linha Dois Ipês

80		Rui Barbosa	Linha dos Alves
81		Sagrado Coração de Jesus	Linha Aparado
82		Santa Helena	Sol de Maio
83		Santo Agostinho	Ouro Verde
84		São Sebastião	Ouro Verde
85		Santa Quitéria	Ouro Verde
86		William Dobson	Ouro Verde
87		Virgínio de Almeida	Linha Casa Grande
88	São Pedro	Escola Municipal Costa e Silva	São Pedro
89		Escola Rural Municipal Alexandre Dumas	Estrada Lambedouro
90		Cruz e Sousa	Linha Miranda
91		Francisco Manuel Barroso	Campina Grande
92		Henrique Dias	Estrada para Céu Azul
93		Santa Elisa	Fazenda Santa Elisa
94		Santa Luzia	São Pedro
95		Santa Mônica	Estrada Cerejeira
96		Nossa Senhora de Fátima	Estrada para Luz Marina
97		Padre Antônio Patuí	Fazenda Padovani
98	São Francisco	Escola Rural Municipal Cláudio Manuel da Costa	Central Tomazini
99		Conselheiro Dantas	Flor Encantada
100		D. João VI	Sítio Bahia
101		Gabriel de Lara	Guavirá
102		Luís Vaz de Camões	Bairro Central
103		Rocha Pombo	Rio Vital Brasil
104		São Francisco	São Judas Tadeu
105		31 de Março	Separação
106		Visconde de Taunay	Marco 3
107		Vital Brasil	São Francisco
108	Nossa Senhora da Guai	Guavirá	
109	Luz Marina	Escola Municipal Luz Marina	Luz Marina
110		Escola Rural Municipal Roque de Oliveira	Rodovia para Ouro Verde-Luz Marina
111		Padre Cícero	Gleba Nova
112		Santa Mariana	Fazenda Santa Mariana
113		São Geraldo	Corvo Branco
114		São Luís Gonzaga	Santa Quitéria
115		São Tarcísio	Pingo de Ouro
116		São Tomás de Aquino	Gleba Nova I
117		Sol de Maio	Fazendo Sol de Maio

Fonte: SILVA (1988, p. 272-274).

Anexo 13 – Escolas Municipais localizadas em áreas rurais, em funcionamento em Toledo/PR

Escola Municipal Duque de Caxias – Distrito de Nova Concordia



Fonte: Mapio, 2018b.

Escola Rural Municipal São Pedro – Linha Cerro da Lola – Distrito de Dez de Maio



Fonte: Registro realizado pela autora, 2017.

Escola Municipal Miguel Dewes – Distrito de Dez de Maio

Fonte: Escola Municipal Miguel Dewes, 2011.

Escola Municipal Princesa Isabel – Distrito de Dois Irmãos

Fonte: Seghatti, 2013.

Escola Municipal Tomé de Souza – Distrito de Vila Ipiranga

Fonte: Mapio, 2018c.

Escola Municipal Washington Luiz – Distrito de Novo Sobradinho

Fonte: Toledo, 2018d.

Escola Municipal Osvaldo Cruz – Distrito de Vila Nova

Fonte: Toledo, 2018e.

Escola Rural Municipal Santo Antônio – Boa Vista – Sede

Fonte: Registro realizado pela autora, 2017.

Escola Rural Municipal Nossa Senhora das Graças – Ouro Preto – Sede



Fonte: Toledo, 2016f.

Escola Municipal São Luiz – Distrito de São Luiz do Oeste



Fonte: Fonseca, 2016c.

Escola Rural Municipal São Dimas – Distrito de Bom Princípio

Fonte: Registro realizado pela autora, 2017.

Escola Municipal Orlando Luiz Basei – Distrito de Novo Sarandi

Fonte: Mapio, 2018a.