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

O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM ITAPEJARA D'OESTE/PR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE LAGEADO BONITO E DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES

IVANIA PIVA MAZUR

FRANCISCO BELTRÃO – PR
2016

IVANIA PIVA MAZUR

O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM ITAPEJARA D'OESTE/PR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE LAGEADO BONITO E DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES

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

FRANCISCO BELTRÃO – PR
2016

Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Mazur, Ivania Piva
M476p O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. / Ivania Piva Mazur. – Francisco Beltrão, 2016.
203 f.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Educação rural. 3. Ensino fundamental. I. Antonio, Clésio Acilino. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.19346098162

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

IVANIA PIVA MAZUR

TÍTULO DO TRABALHO: O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM ITAPEJARA D´OESTE: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE LAGEADO BONITO E DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Cecília Maria Ghedini
UNIOESTE - Francisco Beltrão

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão
UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio
(Orientador- PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 03 de junho de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico a meu pai Luiz Piva (*in memoriam*), pequeno agricultor, guerreiro, que junto com minha mãe, tanto me incentivou a estudar, mas infelizmente não acompanhou minha caminhada acadêmica deste momento.

À minha mãe Ivone L. M. B. Piva, agricultora, guerreira, que ainda resiste no campo cultivando suas "coisas" com a sabedoria popular, pelos seus ensinamentos de vida.

Aos meus irmãos Ivan Piva e Luan Piva que ainda não desistiram do campo e que torcem por mim nessa caminhada.

À minha pequena Isadora Mazur que, mesmo sem entender, teve que dividir a mãe com esse tal de mestrado, questionando muitas vezes "Mãe por que você tem que estudar tanto?"; "Mãe quantos dias faltam pra você terminar o mestrado?"

Ao meu esposo Jone José Mazur por compreender minhas ausências e muitas vezes servir de ouvinte, debatedor e questionador de assuntos relacionados à pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha primeira e única professora das séries iniciais, Sueli Salete Antoniolli (*in memoriam*), professora, merendeira, zeladora, mãe, amiga, exemplo de vida. A admiração que despertou em mim me conduziu à mesma escolha profissional.

À minha família e amigos por compreenderem os muitos momentos de ausências em decorrência da realização deste trabalho.

À minha sogra Olga Chiapetti Mazur e minha cunhada Giovana Malacarne Mazur por acolherem meu esposo e filha em minhas ausências.

À minha amiga e babá da Isadora, Roseli Werlang por dedicar tempo extra aos cuidados da minha filha quando eu mais precisei.

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

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, professora Cecília Maria Ghedini e professor Elias Canuto Brandão pelas valiosas contribuições que realizaram ao trabalho.

Aos docentes do Programa de Mestrado por contribuírem com meu crescimento intelectual.

À Zelinda, assistente do Programa de Mestrado, por sempre nos orientar e atender de forma prestativa e simpática quanto às questões burocráticas do programa.

Ao Departamento Municipal de Educação e Cultura de Itapejara D'Oeste, Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont, Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e setor de Estrutura e Funcionamento do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco pela disponibilização de documentos.

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

Aos primeiros professores das escolas aqui citadas, verdadeiros heróis, que, na maioria das vezes, sem formação e sob condições adversas levaram os ensinamentos que melhor podiam às populações do campo envolvidas.

Aos professores militantes da comunidade de Barra Grande que nunca mediram esforços para mobilizar a comunidade escolar para batalhar pela manutenção da escola em funcionamento.

Aos amigos colegas de turma pelos momentos agradáveis em sala de aula e fora dela, pelas novas amizades, pelos momentos que compartilhamos, incentivos, angústias e dificuldades, por tudo que aprendemos e ensinamos uns aos outros.

A todos, muito obrigada!

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Bertolt Brecht

RESUMO

MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR:** o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. 2016.

A pesquisa analisou o processo de fechamento e tentativas de fechamento das escolas no campo de anos finais do Ensino Fundamental em Itapejara D'Oeste, região Sudoeste do Paraná. O objetivo geral da pesquisa foi analisar esse processo para evidenciar seus determinantes gerais e específicos, bem como apontar as resistências e desafios para as escolas no campo. Como objetivos específicos, propôs-se a identificar as transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas relações com a redução da população do campo; contextualizar e diferenciar as concepções de educação rural e de educação do campo no cenário nacional; compreender os processos de fechamento de escolas no campo no contexto nacional e no contexto local; descrever o processo de implantação e posterior cessação da oferta das séries/anos finais do Ensino Fundamental no campo a partir de um caso concluso de fechamento e de um em vias de fechamento. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa na perspectiva do materialismo histórico-dialético, como um estudo de caso, utilizando-se dos procedimentos entrevistas semiestruturadas e análise documental. Abordou as transformações ocorridas no campo brasileiro, por conta da expansão do capitalismo, bem como seus efeitos que culminaram na redução da população camponesa e consequentemente na redução das matrículas das escolas no campo. Enfocou a perspectiva da educação e escola rural e, como contraponto, a Educação do Campo, para posteriormente analisar o processo de fechamento dessas escolas. Evidenciou que a oferta do Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste, tanto em relação aos anos iniciais quanto aos anos finais, ocorreu de forma precária e insuficiente, o que comprovou o descaso dos poderes públicos com a educação da população do campo. A análise dos processos de implantação, fechamento e tentativas de fechamento das escolas evidenciou que a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental não foi resultado de uma política pública para atender as populações no campo, mas sim resultado de reivindicações e mobilizações das comunidades, que da mesma forma resistiram diante das tentativas de fechamento das escolas. A prática de fechamento de escolas embasou-se em justificativas econômico-quantitativas, que desconsideraram aspectos culturais presentes no processo de fechamento das escolas. Em suma, a pesquisa traduz a grande dívida histórica com a educação dos povos do campo e destaca que não bastam políticas públicas educacionais. Estas devem estar atreladas a outras políticas públicas que garantam melhores expectativas de vida no campo para que as famílias queiram e possam permanecer no campo.

Palavras-Chave: Fechamento de escolas no campo; Educação do Campo; Ensino Fundamental no campo; Transporte escolar; Nuclearização de escolas.

ABSTRACT

MAZUR, Ivania Piva. The closing process of the countryside schools in the Itapejara D'Oeste/PR: the case of State Schools Lageado Bonito and Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016. 203 f. Dissertation (Masters) – Masters Program in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. 2016.

The research analyzed the closing process and closing attempts of schools in the field with the offer of the final years of Primary Education in the countryside in Itapejara D'Oeste, Southwest region of Paraná State. The general objective was to analyze this process, as well as showing the resistances and challenges for school in the field. The specific objectives proposed were to identify the changes in the Brazilian countryside since 1950 and its determinations on the reduction of the rural population; contextualize and differentiate the concepts of rural education and field education on the national scene; understand the school closure processes in the rural area in the national and local context, describe the process of implementation and subsequent stop of offering final years/grades of Primary Education in the countryside from a closure and completion case and from a closing way case. From a qualitative approach in the perspective of historical-dialectical materialism, there was a case study, with the use of procedures semi structured interviews and documental analysis. It approached the changes occurred in the Brazilian countryside, due to the capitalism, as well as its effects that culminated in the reduction of rural population and consequently the reduction of enrollment of the schools in the countryside. It also addressed the rural education and rural school and, as a counterpoint, the Field Education in order to analyze the process of closing of these schools later on. The research showed that the offer of Primary Education in the countryside of Itapejara D'Oeste both for early years as the final years was precarious and insufficient, proving the negligence of the authorities to the education of the rural population. The analysis of the implementation process, closing and attempts to the closing of the schools showed that the offer of the final years of Elementary School was not the result of a public policy designed in order to attend the country population, but the result of claims and mobilization of the communities, which in the same way resisted in face of attempts to close schools. The practice of closing schools was based in economic-quantitative justification, disregarding cultural aspects that are present in the issue of closing schools in the countryside. In short, the research reflects the great historical debt to the education of the countryside people, noting that it is not enough public educational policies. These should be linked to other public policies that guarantee better life expectancies in the country so that families want and can stay there.

Key words: Closing schools in the countryside; Field Education; Primary Education in the countryside; School transportation; Nuclearization of schools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas Escola Rural Municipal Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon – anos iniciais do Ensino Fundamental – 1967 a 1994..... 114

Gráfico 2: Matrículas Escola Rural Estadual Clemente Saracini – anos iniciais do Ensino Fundamental – 1967 a 2000..... 115

Gráfico 3: Matrículas Escola Estadual de Lageado Bonito – anos finais do Ensino Fundamental – 1986 a 1998..... 116

Gráfico 4: Matrículas Escola Isolada São Marcos – anos iniciais do Ensino Fundamental – 1967 a 1976..... 135

Gráfico 5: Matrículas Escola Isolada João XXIII – anos iniciais do Ensino Fundamental – 1967 a 1980..... 136

Gráfico 6: Matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Carlos Gomes – 1967 a 1982..... 137

Gráfico 7: Matrículas da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – anos iniciais do Ens. Fundamental – 1992 a 2014..... 138

Gráfico 8: Matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio – 1982 a 2014..... 139

LISTA DE IMAGENS

Mapa 1: Localização do município de Itapejara D'Oeste no Sudoeste do Paraná com seus municípios limítrofes 31

Mapa 2: Escolas localizadas nas comunidades de Lageado Bonito e Barra Grande (ano de funcionamento – histórico)..... 102

Fotografia 1: Visão frontal do prédio escolar onde funcionou a Escola Rural Clemente Saracini e a Escola Estadual de Lageado Bonito..... 108

Fotografia 2: Visão lateral do prédio escolar onde funcionou a Escola Rural Clemente Saracini e a Escola Estadual de Lageado Bonito..... 108

Fotografia 3: Visão lateral do prédio escolar da Escola Rural Clemente Saracini e a Escola Estadual de Lageado Bonito, com o espaço onde era a quadra de esportes..... 109

Fotografia 4: Construção ao lado do prédio escolar para ser um Posto de Saúde e que acabou sendo utilizado como sala de aula..... 111

Fotografia 5: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Visão lateral a partir das salas de aula..... 129

Fotografia 6: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Portal frontal..... 131

Fotografia 7: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Visão lateral a partir do Laboratório de Informática e Biblioteca..... 132

Fotografia 8: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Quadra de esportes coberta construída pelo governo estadual em 2009..... 132

Mapa 3: Município de Itapejara D'Oeste com a localização das comunidades do campo e rotas do transporte escolar da região Oeste..... 159

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Escolas no campo em Itapejara D'Oeste a partir das Atas de Exames arquivadas de 1967 a 1979..... 93

Quadro 02: Relação de escolas extintas no município de Itapejara D'Oeste..... 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População urbana, rural e total do Município de Itapejara D'Oeste..... 35
Tabela 2: Percentual de população residente urbana e rural – Brasil..... 48
Tabela 3: Percentual de população residente urbana e rural – Região Sul do Brasil..... 48
Tabela 4: Percentual de população residente urbana e rural – Paraná..... 49
Tabela 5: Percentual de população residente urbana e rural – Região Sudoeste do Paraná..... 49
Tabela 6: Percentual de população residente urbana e rural – Itapejara D'Oeste... 49
Tabela 7: Estabelecimentos de ensino no campo 1997 a 2014..... 87
Tabela 8: Número de escolas rurais municipais em Itapejara D'Oeste – 1994 a 1997..... 97
Tabela 9: Relação de escolas fechadas de 1995 para 1996 e seus respectivos números de estudantes..... 98
Tabela 10: Número de alunos por série e por ano do Ensino Médio..... 148
Tabela 11: Instituições escolares em Itapejara D'Oeste, matrículas, número de estudantes que utilizam transporte e origem dos mesmos – ano de 2014..... 157
Tabela 12: Número de estudantes transportados por comunidade e escola de destino no ano de 2015..... 160

LISTA DE SIGLAS

APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários

APPF – Associação de Pais, Professores e Funcionários

APS – Associação Paranaense de Suinocultores

APUCARANA – Companhia Colonizadora Apucarana LTDA

ASSESOAR – **Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CANGO – Colônia Agrícola General Osório

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CGM – Códigos de matrícula

CITLA – Clevelândia Industrial e Territorial Limitada

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMERCIAL – Companhia Comercial e Agrícola Paraná LTDA

CONSED – Conselho de Secretários de Estado da Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC – Centros Populares de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DEDI – Departamento da Diversidade

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ERCs – Escolas Rurais Consolidadas

EUA – Estados Unidos da América

FACIBEL – Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão

FAO – Organização das Nações Unidas para Fome e Agricultura

FETAEP – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná

FMI – Fundo Monetário Internacional

FONEC – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná

GETSOP – Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná

GMB – Guias de Movimentação de Bens Patrimoniais

IAP – Instituto Ambiental do Paraná

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

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

MASTES – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste

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

MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NRE – Núcleo Regional de Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNTE ou PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROAGRO – Programa de Garantia da Atividade Agropecuária

PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

PROMUNICÍPIO – Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

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

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

PSS – Processo Seletivo Simplificado

SADIA – Sociedade Anônima Indústria e Comércio Concórdia

SEED –Secretaria de Estado da Educação

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

SUDE – Superintendência de Desenvolvimento Educacional

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO I: AS TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO BRASILEIRO E O SUDOESTE DO PARANÁ..... 29
1.1 - O município de Itapejara D'Oeste: histórico, movimento demográfico e o campo..... 30
1.2 - A expansão do capitalismo no campo brasileiro a partir de 1950..... 37
1.3 - Redução da população do campo: efeito da expansão do capitalismo no campo..... 47
1.4 - Resistências ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo no Sudoeste do Paraná: revoltas e movimentos pela conquista da terra e produção..... 53
1.5 - Movimentos por melhores condições de produção/comercialização no campo e por políticas agrícolas mais justas..... 58

CAPÍTULO II: DA EDUCAÇÃO RURAL AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO..... 65

2.1 - A educação rural e a escola rural..... 66
2.2 - A Educação do Campo e a escola no campo..... 75
2.3 - Fechamento de escolas no campo..... 83
2.4 - Nuclearização e fechamento das escolas municipais localizadas no campo em Itapejara D'Oeste a partir da década de 1990..... 92

CAPÍTULO III: A OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO EM ITAPEAJARA D'OESTE: IMPLANTAÇÃO, FECHAMENTO E TENTATIVAS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS..... 101

3.1 - A trajetória da Escola Estadual de Lageado Bonito: da implantação ao fechamento..... 103
3.1.1 - A redução das matrículas na comunidade de Lageado Bonito e a redução das matrículas da Escola Estadual de Lageado Bonito..... 113
3.1.2 - O fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito e as resistências da comunidade..... 119
3.2 - A trajetória do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes: da implantação às tentativas de fechamento..... 125
3.2.1 - A redução das matrículas na comunidade de Barra Grande e a redução das matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes..... 135
3.2.2 - As tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e as resistências da comunidade escolar..... 141
3.2.2.1 - O Programa Filhos da Terra..... 153
3.3 - Cenário atual do transporte escolar e das escolas no campo em Itapejara D'Oeste..... 157
3.4 - Fechamento das escolas no campo: para além dos critérios econômico-quantitativos..... 162

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 173

REFERÊNCIAS..... 181

APÊNDICES..... 191

ANEXO..... 202

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela temática de pesquisa está relacionado à minha vida pessoal, familiar e profissional. Posso afirmar que a problemática que aqui abordo – história que eu vivi e estou vivendo – eu sou parte dela e ela é parte de mim!

Sou filha de pequenos agricultores e vivi minha infância no campo. Esta pesquisa tem-me emocionado por várias vezes. Fez-me ver a minha história familiar, particularmente a de meus pais que trabalharam arduamente de sol a sol pela nossa sobrevivência, e isso foi o que conquistaram: nada mais que o necessário para nossa sobrevivência.

Meus pais diziam a mim e a meus dois irmãos mais novos: "Vão estudar para não ficarem virando pedra na roça como nós". Nitidamente angustiados, não queriam que passássemos pelas mesmas dificuldades que viveram no campo. "Não deixamos vocês (filhos) passarem fome, mas não tenho vergonha de dizer que eu e seu pai passamos fome na roça", diz minha mãe, ao relembrar as dificuldades financeiras pelas quais passamos.

Lembro-me de passagens nas quais meu pai, tios e primos trabalhavam por dia, em algumas épocas do ano, para um senhor "bem de vida", que possuía vários sítios, roçando potreiros e outros serviços para complementarem a renda familiar. As dificuldades financeiras e as perdas da lavoura – devido a problemas com o clima, aos baixos preços dos produtos, ou à baixa produção, pois o trabalho era à base de força animal ou manual feito pelos familiares e vizinhos – quase nos levaram a abandonar o campo. Meus pais chegaram a procurar emprego na cidade com a ideia de sair do campo, porque na roça, segundo minha mãe, não "dava mais"; três anos que a roça "não dava nada", ou porque a enchente destruiu o soja, ou porque a praga destruiu outras plantações, ou porque o produto não tinha valor e o custo da produção era muito alto. Meu pai, nessa ocasião tentou emprego na empresa Sadia (Francisco Beltrão), mas não conseguiu devido a seus problemas de audição. Voltou chateado e ao mesmo tempo conformado da entrevista, porque a psicóloga da empresa o dispensou dizendo que trabalhar na Sadia não era para ele, porque não era saudável.

Assim, mesmo com dificuldades, meus pais resistiram. O mesmo não aconteceu comigo e com muitos familiares, vizinhos e amigos.

Isso se passou na década de 90 e ficou inculcado em minha consciência que trabalhar na roça era ruim, não tinha futuro; o melhor era estudar para conseguir emprego na cidade.

Ah o estudo!!! Meus pais depositavam muita esperança nele; era algo muito precioso, talvez pela falta ou dificuldades de acesso que enfrentaram. Minha mãe estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental e não teve oportunidade de continuar estudando porque não existia a oferta dos níveis seguintes próximo a sua residência. Meu pai somente aos dezenove anos de idade, em 1982, concluiu a 8ª série do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Carlos Gomes[1], na comunidade de Barra Grande, município de Itapejara D'Oeste. Percorria a pé oito quilômetros de distância (ida e volta) durante a noite para poder estudar, juntamente com vizinhos e parentes, e iam armados para se proteger. Até 1981 a Escola Estadual Carlos Gomes ofertava as séries/anos finais do Ensino Fundamental como extensão da Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont, localizada no centro urbano de Itapejara D'Oeste. O Ensino Médio meu pai concluiu anos mais tarde através de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, que foi implantada em uma comunidade vizinha.

Eu, particularmente, iniciei minha vida escolar aos sete anos de idade na 1ª série na Escola Rural Municipal Souza Naves[2], localizada na comunidade de Secção Progresso, município de Francisco Beltrão. Era uma escola multisseriada, uma única professora atendia de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Embora onde morássemos pertencesse à comunidade de Barra Grande, a comunidade de Secção Progresso era mais próxima, cerca de dois quilômetros e meio. Ida e volta percorríamos ao todo cinco quilômetros a pé. Enquanto crianças não achávamos ruim, embora acontecessem algumas situações que nos amedrontavam, como a oferta de carona por estranhos ou situações que nos humilhavam, como carros que passavam nos atirando ovos crus. A estrada já era asfaltada e íamos e voltávamos brincando nos murunduns[3], tirando frutas na beira da estrada e chupando cana-de-açúcar. Mas os pais se preocupavam; se não chegássemos em casa no horário de costume, repreendiam-nos.

Quando concluí a 4ª série comecei estudar na Escola Estadual Carlos Gomes que ofertava até a 8ª série do Ensino Fundamental. Durante o primeiro ano, em 1994, fiz o mesmo percurso que meu pai fazia para estudar, ou seja, oito quilômetros diariamente, a pé. Nos anos seguintes passamos a ter a oferta do transporte escolar.

Concluída a 8ª série, a oferta do Ensino Médio era apenas na cidade de Itapejara D'Oeste, em um único colégio, distante dezesseis quilômetros da minha residência. Com

[1] A denominação atual é Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes – Ensino Fundamental e Médio. Nomenclatura oficializada pela Resolução n° 960, publicada no Diário Oficial em 07/03/2012.
[2] A Escola Rural Municipal Souza Naves já foi desativada.
[3] A utilização de murunduns nas lavouras era uma prática muito comum na agricultura, semelhante a curvas de nível, para evitar a erosão do solo.

o ônibus escolar percorríamos muito mais devido às diversas comunidades em que o mesmo ônibus atendia, ficando totalmente lotado: bancos e corredor.

Com o término do Ensino Médio e início da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste – Campus Francisco Beltrão, em 2001, foi necessário sair da casa dos meus pais e morar na cidade de Francisco Beltrão para dar continuidade aos estudos.

Concluída a graduação, fui chamada no concurso da Prefeitura Municipal de Itapejara D'Oeste para professora das séries iniciais, em 2005, e passei a atuar na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi[4], localizada na comunidade de Barra Grande, na qual fixei residência.

A Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma multisseriada. O prédio é compartilhado com o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, o qual oferta os anos finais do Ensino Fundamental. São as únicas instituições escolares em funcionamento no campo, no município. O Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes ofertou o Ensino Médio no período de 2011 a 2014, porém em 2014 já não foram autorizadas as matrículas neste nível de ensino para o ano letivo de 2015.

No Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, passei a atuar em 2006, como funcionária administrativa efetiva responsável pela secretaria escolar. A partir de 2007 passei a atuar como pedagoga efetiva e no período de 2010 a 2014, exerci o cargo de diretora dessa mesma instituição.

Portanto, mais precisamente a partir de 2006, venho acompanhando e participando da angústia e resistência de professores e da comunidade frente às diversas tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes devido ao número reduzido de estudantes.

Mas nem sempre as matrículas da escola foram reduzidas como demonstraremos nesta pesquisa. Aliás, a comunidade de Barra Grande, onde localiza-se o colégio do qual falamos, chegou a ter três instituições escolares durante os anos 1960 e 1970. Apenas o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes chegou a atender 155 estudantes somente nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 1972. No ano de 1982 chegou a atender 158 estudantes entre séries/anos iniciais e séries/anos finais do Ensino

[4] A Resolução n° 978/2012 alterou a nomenclatura da Escola Municipal Valentim Biazussi para Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi.

Fundamental. Ocorre que a comunidade foi perdendo população e consequentemente foi reduzindo o número de matrículas.

Neste ano de 2016 o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes atende em torno de 37 estudantes nos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Os estudantes são oriundos da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi que compartilha do mesmo prédio escolar. A escola municipal possui atualmente 25 estudantes, estes exclusivos da comunidade. Além dos estudantes oriundos da própria comunidade, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes atende alguns poucos estudantes oriundos de comunidades vizinhas e parte significativa das suas matrículas são de estudantes oriundos da zona urbana.

Frente às ameaças de fechamento há quase duas décadas, o coletivo escolar e local da comunidade de Barra Grande sempre se mobilizou e conseguiu evitar que o fechamento se efetivasse. Mas está ficando cada vez mais difícil esse impedimento, uma vez que algumas turmas possuem um número de estudantes extremamente reduzido. Foi sob essa justificativa que o Ensino Médio fechou em 2014, pois possuía 7 estudantes no 1º ano, 2 estudantes no 2º ano e 3 estudantes no 3º ano.

Contribui para isso, o fato de que algumas famílias da própria comunidade, descontentes com a qualidade do ensino ministrado na instituição, estão transferindo seus filhos deste colégio para escolas particulares, para o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, ou simplesmente para escolas urbanas em busca de uma qualidade no ensino supostamente melhor, reduzindo ainda mais o número de matrículas, podendo estar abalando o consenso, existente até então, pela defesa da manutenção da escola em funcionamento na comunidade.

Alguns professores atuantes no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes vivenciaram o momento de fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito, em 1999, na comunidade vizinha de Lageado Bonito sob a justificativa de "falta de clientela". As instituições educacionais Carlos Gomes e Lageado Bonito são as únicas do município que ofertaram, no campo, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No caso específico do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, a oferta do Ensino Médio ocorreu durante o período de 2011 a 2014.

Os estudos realizados sobre a temática de Educação do Campo e fechamento de escolas têm denunciado o descaso histórico com a educação dos povos do campo em âmbito nacional e estadual. Grande parte das populações camponesas quando tiveram acesso à educação escolar, esta foi limitada à oferta das séries/anos iniciais do Ensino

Fundamental e sobre essas escolas temos encontrado números alarmantes de fechamento a partir da década de 1990, no Brasil. Assim, índices elevados de estudantes do campo são transportados para escolas no perímetro urbano para terem acesso às séries/anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aliás, os estudos revelam que a oferta destes níveis de ensino no campo em alguns municípios ou é inexistente ou é mínima, mesmo existindo demanda de estudantes.

Em se tratando do Paraná, precisamos considerar que essa oferta é realizada em sua grande maioria pelas escolas mantidas pelo governo estadual devido ao processo de municipalização do ensino[5].

Assim, sobre fechamento de escolas no estado do Paraná temos encontrado alguns trabalhos que tratam desta problemática em escolas municipais[6]. Estudos que abordem o fechamento das escolas estaduais são mais escassos[7]e isso tem nos instigado para a pesquisa nas escolas que ofertaram as séries/anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo, em Itapejara D'Oeste.

Nossa pesquisa aborda essas duas escolas: a Escola Estadual Lageado Bonito, cessada em 1999; e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, que ao longo dos últimos anos conseguiu resistir às diversas tentativas de fechamento, mas que, novamente, desde 2013, vem sendo ameaçado pela cessação de suas atividades.

Embora o município seja formado por dezenove comunidades, as instituições a serem investigadas estão localizadas em duas comunidades vizinhas, distantes cinco quilômetros uma da outra. A Escola Estadual Lageado Bonito e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes funcionaram em regime de dualidade administrativa com o município, este responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do que expomos, o fechamento total das escolas no campo no município parece inevitável! E ao mesmo tempo parece muito contraditório se considerarmos que Itapejara D'Oeste possui uma população total de 10.532 habitantes (IBGE Censo 2010), sendo que 3.544 residem no campo, distribuídos em dezenove comunidades. Se 33,65% da população itapejarense ainda se mantém no campo, como explicar o fechamento das

[5] De acordo com Dias (2000), em 1993 o Estado do Paraná contava com a adesão de 86% de seus municípios ao processo de municipalização do ensino. Nesse processo de divisão de responsabilidades entre Estado e Município, as escolas estaduais de Pré-escolar, de Ensino Fundamental – prioritariamente de 1ª a 4ª séries – de educação especial e o Programa de Educação de Jovens e Adultos fase I passam a ser mantidas pelos municípios. A rede estadual passou a manter prioritariamente as escolas de 5ª a 8ª séries, Ensino Médio, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos fase II e III.

[6] Bareiro (2011); Ramos (1991); Raymundo e Fagundes (2013); Tibucheski (2011).

[7] Farias (2013) traz alguns números de escolas estaduais fechadas no Sudoeste do Paraná.

únicas instituições no campo que ofertaram as séries/anos finais do Ensino Fundamental e temporariamente o Ensino Médio por falta de estudantes?

Assim, delimitamos como objetivo geral dessa pesquisa: analisar o processo de fechamento e tentativas de fechamento das escolas com a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste, evidenciando seus determinantes gerais e seus determinantes específicos, bem como apontar as resistências e desafios para a escola no campo.

Como objetivos específicos nos propomos a:

- Identificar as transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas determinações sobre a redução da população do campo;

- Contextualizar e diferenciar as concepções de Educação Rural e de Educação do Campo no cenário nacional;

- Compreender os processos de fechamento de escolas no campo no contexto nacional e no contexto local do município de Itapejara D'Oeste;

- Descrever o processo de implantação e posterior cessação da oferta das séries/anos finais do Ensino Fundamental no campo, em Itapejara D'Oeste a partir de um caso concluso de fechamento e a partir de um caso em vias de fechamento.

Entendemos que a problemática que nos propomos a investigar é parte integrante de um contexto mais amplo. Portanto, não seria possível analisar tal realidade de forma isolada em sua constituição atual, fazia-se necessário buscar sua origem histórica. Além disso, como nossa pretensão era de expor ao máximo a totalidade de aspectos que interferiram e interferem na configuração da problemática em estudo, optamos por realizar este trabalho pautando-nos no método do materialismo histórico-dialético.

Em se tratando de teoria nas ciências sociais e humanas, de acordo com Frigotto (2001), todos os referenciais teóricos estão em crise frente às mais brutais e ardentes contradições e violências do capital em escala global na atualidade, inclusive o materialismo histórico-dialético, mas ainda é a concepção metodológica mais acertada, pois:

> [...] consegue ir à raiz da condição humana na sua construção histórica no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes. Também, e por consequência, este instrumental crítico permite revelar a natureza anti-social e anti-humana das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2001, p. 23).

No processo da pesquisa a ser desenvolvida sob esse método, é necessário considerar o caráter universal dessa realidade, ou seja, as leis gerais do desenvolvimento do capitalismo quando este avança no campo e suas implicações para as escolas no campo. Por isso, a pesquisa considera como esse caráter universal se manifesta em Itapejara D'Oeste e então teremos o caráter particular dessa realidade: como ocorreu a expansão do capitalismo no campo em Itapejara D'Oeste a partir o processo de modernização da agricultura e que determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos estiveram presentes? Qual a sua relação com o fechamento das escolas em estudo no campo? Com isso, será possível também identificar o caráter singular envolvido, ou seja, processos específicos exclusivos dessa realidade. De acordo com Netto (2011, p. 45), "o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade".

Isso significa, nos termos de Kosik (1976), entender a problemática na sua "concreticidade (totalidade)", "atingir" a sua "essência", o que implica conhecer o movimento recíproco, a relação dialética entre o todo e as partes, o fenômeno e a essência, a totalidade e as contradições. Esse entendimento não se manifesta de forma imediata ao homem, faz-se necessário um "*détour*", que Frigotto (1997) nos auxilia a entender:

> Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender a seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (FRIGOTTO, 1997, p. 79).

Nesse sentido, a realidade concreta da problemática não se manifesta de forma aparente no objeto – o imediato. Embora seja ponto de partida, não permite por si só entender as múltiplas determinações que levaram o objeto a tornar-se o que é; há que se buscar as mediações, como ele foi produzido socialmente e historicamente. Somente assim é possível chegar ao conhecimento concreto do mesmo. De acordo com a concepção de Marx (2008),

> [...] O concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Desta forma, a abordagem da questão do fechamento das escolas estaduais no campo em Itapejara D'Oeste, a partir do método histórico-dialético, implica antes de tudo, olhar para a problemática como integrante de um contexto amplo. Há, assim, que se considerar, de acordo com Frigotto (1997), "o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos", ou seja, considerar os fatos empíricos que caracterizam seu momento atual (caráter sincrônico), mas ir além, faz-se necessário historicizar, buscar a origem histórica da problemática (caráter diacrônico) (FRIGOTTO, 1997, p. 78).

Dentre as possibilidades de se realizar uma pesquisa qualitativa, optamos por realizar um estudo de caso do município em questão. Para Gil (2002, p. 55), a aplicação de estudo de caso em Ciências Sociais tem como propósito "proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados".

De acordo com Lüdke e André (1986 apud Pádua e Pozzebon, 1996, p. 77), esse tipo de pesquisa visa apreender o objeto de estudo no contexto em que está situado, buscando "retratar a realidade de maneira completa e profunda, revelando assim a multiplicidade de dimensões presentes no objeto (situação ou problema)".

Para Godoy (1995), essa multiplicidade de dimensões garante complexidade à realidade a ser estudada. Nesse sentido, o pesquisador que adotar o estudo de caso como tipo de pesquisa deve estar ciente de que para apreender de forma mais completa o objeto em estudo deverá evidenciar suas várias dimensões, o contexto mais amplo em que está situado e, ainda, as divergências e conflitos presentes na situação social.

Em se tratando dos dados a serem obtidos para pesquisa, Gil (2002, p. 141, grifos do autor) afirma que o estudo de caso é a possibilidade mais completa uma vez que pode utilizar-se "tanto de *dados de gente* quanto de *dados de papel*". Em nossa pesquisa estas duas dimensões de dados são consideradas, pois utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados: realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Godoy (1995) apresenta que uma das vantagens em se adotar documentos como fonte de pesquisa consiste no fato que eles se constituem enquanto fontes não-reativas, na medida em que as informações que contêm não se alteram com o tempo, evidenciam assim o contexto histórico, econômico e social nos quais tiveram origem. Por outro lado, a autora aponta algumas dificuldades e limites no trabalho com documentos: não são produzidos com o intuito de fornecer informações para a pesquisa social; podem expressar os pontos de vista de apenas alguns indivíduos não registrando experiências e

vivências de outros indivíduos envolvidos no fenômeno; os documentos preservados ou que o pesquisador tem acesso nem sempre representam a situação em estudo, podem apresentar dados que não são válidos ou não confiáveis.

Nesse sentido, a utilização, de forma complementar, de análise documental e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados tem como objetivo validar as informações obtidas ou mesmo confrontá-las evidenciando as contradições presentes na realidade em estudo.

Para a análise documental utilizamos: documentos escolares (livros atas escolares, atas de exames finais, relatórios finais, relatório do transporte escolar, resoluções, censo escolar); resoluções municipais e decretos municipais.

Para a realização de entrevistas semiestruturadas[8], selecionamos sujeitos que, de formas diversas, estiveram envolvidos com o processo de fechamento das escolas estaduais no campo do município e que podiam fornecer dados e informações pertinentes para a pesquisa a partir das suas diferentes relações com a escola. Foram selecionados justamente para evitar registros unilaterais, ou seja, depoimentos a partir do ponto de vista de apenas um determinado segmento em detrimento de outros. A partir dos sujeitos selecionados, foi possível termos acesso a uma amostra de informações oriundas dos representantes dos poderes públicos envolvidos, bem como registros de depoimentos dos profissionais atuantes nessas escolas e de cidadãos atingidos pelo processo de fechamento das escolas no campo.

No âmbito dos poderes públicos os sujeitos selecionados foram:

- chefe do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco atuante no momento de fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito;

- funcionário atuante no setor de Estrutura e Funcionamento do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco;

- coordenadora da Educação do Campo do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco;

- secretária municipal de educação atuante nos momentos de fechamento de escolas municipais (considerando que ambas as escolas em estudo funcionavam ou funcionam de forma compartilhada com o município) e a atual secretária municipal de educação.

[8] As entrevistas foram realizadas no período de 06 a 19 de junho de 2015, e no dia 15 de fevereiro de 2016, sendo gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Nos casos em que o participante não autorizou a gravação em áudio, as informações foram colhidas por meio de registros escritos. Nos casos em que os entrevistados não autorizaram a utilização de sua identificação pessoal, optamos por utilizar no texto os codinomes: Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C, Sujeito D e Sujeito E.

No âmbito dos profissionais das escolas e das famílias envolvidas, selecionamos mais de um sujeito com o intuito de obter uma maior representatividade sobre as posições naquela escola ou comunidade. Os sujeitos selecionados foram:

- 2 gestores e 2 professores que atuaram na Escola Estadual Lageado Bonito (cessada)[9];

- 3 gestores, 1 pedagoga e 2 professores que atuaram/atuam no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (em funcionamento);

- 2 famílias de moradores da comunidade onde se localizava a Escola Estadual Lageado Bonito (cessada) que tiveram filhos que estudaram nesta escola;

- 3 famílias de moradores da comunidade onde se localiza o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (em funcionamento) que tiveram ou têm filhos que estudam neste colégio (uma família mais antiga, uma que vivenciou tentativas de fechamento e uma família que ainda possui filho no colégio);

Por meio desses instrumentos (análise documental e entrevistas semiestruturadas), pretendemos levantar dados que nos auxiliaram a explicitar como e porque ocorreu e está ocorrendo o processo de fechamento das escolas com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo, do município de Itapejara D'Oeste. Tínhamos como intuito identificar todas as possíveis determinações que levaram nossa problemática a constituir-se na forma que se apresenta atualmente e, desta forma, compreendê-la concretamente.

Nesse sentido, o trabalho que ora apresentamos foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo nos detemos primeiramente em situar o município de Itapejara D'Oeste, o histórico de sua formação, os movimentos demográficos que evidenciam a perda contínua de população camponesa e de modo geral as transformações que têm passado o campo do município até o momento. Para a compreensão desse processo de mudanças buscamos evidenciar as transformações ocorridas no campo no contexto brasileiro desde a década de 1950, por conta da expansão do capitalismo nesse meio, bem como seus efeitos que culminaram na redução da população camponesa e, consequentemente, na redução das matrículas das escolas no campo.

No segundo capítulo, trazemos a Educação Rural e a escola rural, com suas inúmeras carências educacionais e materiais, que historicamente foram ofertadas às populações do campo. Em seguida, como contraposição à Educação Rural e à escola rural, abordaremos a Educação do Campo, sua trajetória, suas conquistas bem como os desafios

[9] A Escola Estadual de Lageado Bonito durante o seu período de funcionamento teve apenas duas diretoras, as quais foram entrevistadas, e não teve equipe pedagógica.

para a Educação do Campo e para as escolas no campo. Apresentamos um breve histórico sobre a problemática do fechamento das escolas com as justificativas apresentadas pelos poderes públicos para a adoção de tal prática. Evidenciamos, porém, que a problemática envolve disputas por projetos de campo e determinações das políticas neoliberais. Por fim, fazemos uma abordagem local do processo de nuclearização e fechamento das escolas municipais localizadas no campo em Itapejara D'Oeste a partir da década de 1990.

No terceiro capítulo, detemo-nos a duas escolas do presente estudo de caso: Escola Estadual de Lageado Bonito e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Em ambos os casos descrevemos seu histórico, a redução de suas matrículas e finalmente o processo de fechamento ou de tentativas de fechamento e as resistências das comunidades. Indicamos contradições e determinações específicas que estiveram envolvidos na trajetória de ambas as instituições, desde a implantação até o fechamento ou tentativas de fechamento. Posteriormente, apresentamos o cenário atual do transporte escolar em Itapejara D'Oeste, evidenciando um dos desafios para a permanência das escolas no campo no município. Realizamos também uma reflexão sobre fechamentos de escolas no campo, destacando a necessidade de se abordar essa questão com uma visão que extrapole os critérios econômicos.

A realização dessa pesquisa sobre a realidade do município de Itapejara D'Oeste e sobre as escolas em estudo buscou trazer contribuições no sentido de evidenciar as contradições que permeiam processos de fechamento de escolas no campo e suas reais determinações. Certamente, compreensões já desenvolvidas por outros estudos foram reforçadas, assim como outros aspectos vieram à tona, o que pode contribuir para a compreensão de outras realidades.

Ações de fechamento de escolas no campo desconsiderando os efeitos sobre as populações atingidas, como têm sido praticadas historicamente, necessitam ser problematizadas, questionadas e enfrentadas. A questão é complexa e desafiante. Outros estudos ainda necessitam ser realizados sobre essa problemática para contribuir com o debate da Educação do Campo. Esperamos que tenhamos suscitado elementos importantes a serem considerados e que nossa pesquisa possa auxiliar na luta pelo não fechamento das escolas no campo e pela Educação do Campo.

I - AS TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO BRASILEIRO E O SUDOESTE DO PARANÁ

A discussão sobre a problemática do fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste nos remete olharmos como esta questão se relaciona com a redução da população do campo, ao mesmo tempo que é uma questão contraditória produzida por seus determinantes históricos. Adiantamos que o esvaziamento populacional do campo não é um processo específico desse município, nem do Estado do Paraná e nem de nosso país. Tal processo está vinculado às transformações ocorridas de forma geral no campo a partir da expansão do capitalismo.

Desta forma, neste primeiro capítulo, situaremos o município de Itapejara D'Oeste, apresentando um breve histórico de sua formação, os movimentos demográficos que evidenciam a perda contínua de população do campo a partir de sua formação e apresentaremos de forma geral as transformações do campo do município até o momento.

A compreensão dessas transformações ocorridas no campo em Itapejara D'Oeste, bem como a redução da população desse meio não seria possível se nos mantivéssemos apenas em uma análise local do problema. Foi necessário, portanto, buscarmos as determinações mais gerais que implicam na manifestação do fenômeno local.

Nesse sentido, buscamos abordar as transformações ocorridas no campo no contexto brasileiro desde a década de 1950. A razão para a definição desse período justifica-se porque o município de Itapejara D'Oeste, como a própria região do Sudoeste do Paraná, tem seu processo de ocupação populacional desenvolvida de modo mais extensivo nesse período. Como também, é um período que o campo no mundo e no país passa por transformações importantes. Para tanto, questionamos: Quais seriam essas transformações e por quais motivos são desencadeadas? Quais seus efeitos sobre a população do campo?

Em seguida, apresentamos a redução da população do campo como um efeito da expansão do capitalismo nesse meio, explicitando os motivos que levam as populações a abandonarem o campo. Destaca-se que a região Sudoeste do Paraná, onde localiza-se o município de Itapejara D'Oeste em que é realizado este estudo, ainda apresenta parcelas significativas de população no campo. Assim, no quarto tópico evidenciamos alguns movimentos de resistência ocorridos nessa região, que representaram enfrentamentos ao

modelo de desenvolvimento capitalista para o campo e que contribuíram como obstáculo da expulsão do campo em relação a outras regiões do país e do estado do Paraná.

1.1 - O município de Itapejara D'Oeste: histórico, movimento demográfico e o campo

Compreender a temática do fechamento das escolas estaduais no campo em Itapejara D'Oeste não seria possível se nos mantivéssemos apenas no contexto local, tão pouco seria possível compreendê-la se não situássemos o município do qual falamos. Faz-se necessário conhecer sua história, sua população, suas características, seu campo, para assim identificar determinações gerais que incidem sobre a problemática, bem como perceber as especificidades do contexto local que também podem ter sido determinantes para o processo de fechamento das escolas estaduais no campo neste município.

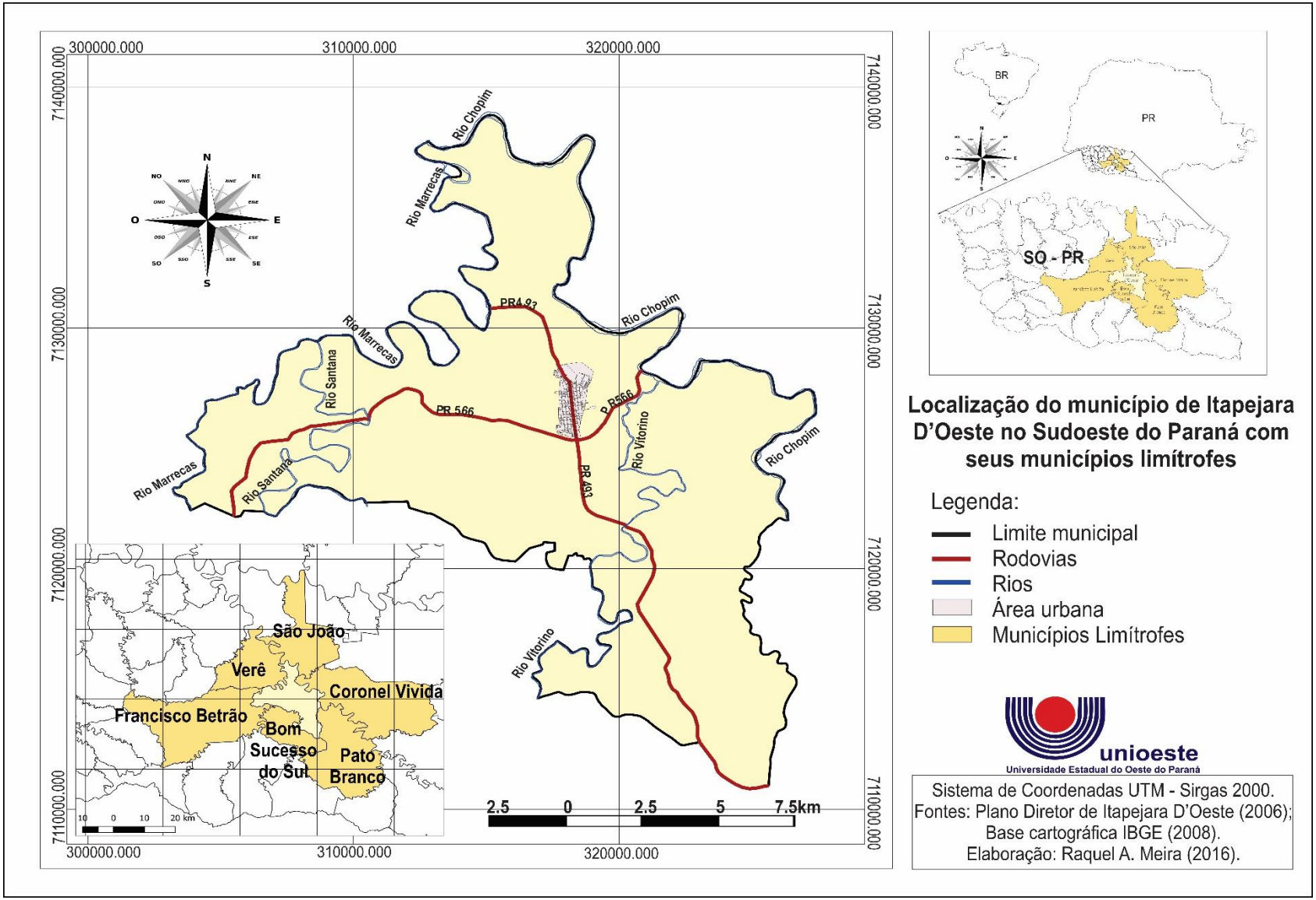
Nesse sentido, faremos um breve resgate histórico da formação do município a partir do contexto da região Sudoeste do Paraná, onde se localiza. Traremos ainda dados demográficos da população itapejarense desde 1970 até 2014 e caracterizaremos o campo atual de Itapejara D'Oeste.

Itapejara D'Oeste limita-se ao Norte com o Rio Chopim, Rio Santana e municípios de São João e Verê, a Oeste com o Rio Marrecas e município de Francisco Beltrão, ao Sul com o Rio Vitorino e município de Bom Sucesso do Sul e a Leste com Rio Chopim, Rio Gavião e municípios de Coronel Vivida e Pato Branco (ITAPEJARA D'OESTE, 2006).

De acordo com o IBGE a população total estimada, em 2014, era de 11.335 habitantes. O município é de pequeno porte e sua economia está baseada predominantemente na agricultura, pecuária e na indústria (ITAPEJARA D'OESTE, 2006, p. 9 e 30).

Para entendermos a história de ocupação e formação do município, faz-se necessário abordarmos o contexto de ocupação da região Sudoeste do Paraná na qual Itapejara D'Oeste está inserido

Mapa 1: Localização do município de Itapejara D'Oeste no Sudoeste do Paraná com seus municípios limítrofes



Fonte: Plano Diretor de Itapejara D'Oeste (2006); Base Cartográfica IBGE (2008). Elaboração Raquel A. Meira (2016).

Mondardo (2011), ao analisar a dinâmica migratória do Paraná, durante o século XX, aponta que esse foi um processo específico, diverso da maioria dos demais estados brasileiros.

Segundo o autor, a região Sudoeste do Paraná, no período de 1900 a 1940, é marcada pela presença de caboclos[10] oriundos de outras regiões do Paraná, como Palmas, Clevelândia, Guarapuava; de outros estados do Sul, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e mesmo dos países vizinhos, como Argentina e Paraguai. Excedentes nos latifúndios, expulsos ou empobrecidos em seus lugares de origem, chegam ao Sudoeste paranaense em busca de sobrevivência, em busca de terras ainda pouco exploradas, dominadas pela mata. Dedicam-se a uma economia de subsistência, além da extração de erva-mate e madeira e da pecuária. A população, nessa época, era dispersa e pouco numerosa.

Já o período de 1940 a 1970 é caracterizado pela intensa e acelerada migração de gaúchos e catarinenses[11] (de descendência italiana, alemã e polonesa) para o Estado do Paraná, de forma mais expressiva para a região Sudoeste ainda pouco desbravada (MONDARDO, 2011).

Nesse sentido, a conjuntura da colonização do Sudoeste do Paraná foi responsável pela constituição fundiária não tão concentrada nessa região, uma vez que permitiu a ocupação da terra por pequenos proprietários, baseados no trabalho familiar e em uma economia de subsistência. Esses, dispondo de algum recurso financeiro, de alguns instrumentos de trabalho, dos conhecimentos, tradições e cultura que trouxeram de seus locais de origem e ainda das características ambientais do Sudoeste (semelhantes aos locais de origem), reproduziram as atividades econômicas e culturais que já desenvolviam em terras gaúchas e catarinenses.

Nesse contexto situa-se o município de Itapejara D'Oeste. A região onde atualmente se localiza o município foi ocupada primeiramente pelos caboclos a partir da década de 1920. De acordo com Wachowicz (1987, p. 70), como nessa década a região

[10] Segundo Wachowicz (1987, p. 85), no Sudoeste paranaense, caboclo não é o indivíduo necessariamente descendente do indígena. É denominado por caboclo aquele de cor escura, com costumes sertanejos, geralmente pobre (de posse de 5 a 8 alqueires de terra). Os caboclos viviam em ranchos sem assoalhos, feitos de troncos de árvore e cobertos com folhas de bambu ou taboinhas lascadas de pinheiro.

[11] Segundo Mondardo (2011), alguns fatores combinados foram fundamentais para esse processo. A ampliação das grandes propriedades que se dedicavam à pecuária no Rio Grande do Sul e Santa Catarina foi um dos fatores responsáveis pela geração de um excedente de população que passou a buscar alternativas de sobrevivência em outras regiões. Além disso, a subdivisão das terras das famílias imigrantes gaúchas e catarinenses através de herança teria provocado o surgimento de minifúndios afetando as condições de sobrevivência das famílias.

da colônia de Pato Branco já estava ocupada, os caboclos começaram a tomar posse[12] dos arredores. Ou seja, "os terrenos onde estão hoje os municípios de Vitorino, Enéas Marques, Renascença, Itapejara D'Oeste, Coronel Vivida, passaram a ser objeto de ocupação pelos posseiros".

A partir das décadas de 1930 e 1940 inicia-se a venda das pequenas posses dos caboclos aos migrantes oriundos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. As terras valiam pouco, pois eram abundantes. Assim, trocava-se a posse de 4 a 8 alqueires de terra por um animal ou uma arma, por exemplo (WACHOWICZ, 1987, p. 71-72).

Os registros da formação do município datam de 1937, quando surge o lugarejo denominado inicialmente Lageado dos Guedes, devido ao nome do primeiro morador[13]: Simplício de Paula Guedes. Os migrantes gaúchos e catarinenses que povoaram o local encontravam dificuldades de chegar ao lugar. Não havia estradas, sendo necessária a abertura de picadas no mato, ou quando havia eram precárias. O transporte só era possível por meio de cavalos e carroças (MAYCOT, 2001). Mas isso não impediu a intensificação da colonização dessa região por esses migrantes a partir de 1947 (BARBOSA, 1986, p. 108). Os primeiros moradores subsistiam da caça, pesca e agricultura tradicional, trocando produtos com comerciantes de Pato Branco ou Clevelândia, sendo que o primeiro estabelecimento comercial data de 1950, de propriedade de Nicanor e Dalmo Baccin (MAYCOT, 2001).

O primeiro nome oficial da vila foi "Chá da Gralha", sendo subordinada ao Distrito de Coxilha Rica, município de Pato Branco. Em 1950 os moradores mudam o nome para "Tapejara". Porém, em decorrência da existência de outra cidade paranaense com o mesmo nome, mudou-se para "Itapejara". A mudança ocorreu também para destacar uma característica do lugar, o fato de haver muitas pedras no local. Em tupi, Itapejara significa "pedregulho" ou "caminho das pedras". Em 1951 acrescentou-se o termo "D'Oeste", o que definiu sua denominação atual. (MAYCOT, 2001, p. 17).

Itapejara D'Oeste elevou-se à categoria de distrito administrativo subordinado ao município de Pato Branco através da Lei Municipal n° 27, de 30 de dezembro de 1961. Com essa mesma denominação, em 1964 torna-se município pela Lei Estadual n° 4859,

[12] Posse era o meio de aquisição de terras que vigorava na região nessa época, pois não havia registro de documentação legal da propriedade. As pessoas ocupavam um pedaço de terra, ou seja, se apossavam dela, marcavam suas divisas, estabeleciam sua morada e retiravam dessa terra os meios de sua subsistência. (WACHOWICZ, 1987, p. 68).

[13] Através do relato de moradores mais antigos, confirma-se que os primeiros migrantes que chegaram à região, onde atualmente se localiza o município de Itapejara D'Oeste, compraram o direito de posse dos caboclos que aqui residiam, sem documentação legal da propriedade. Isso indica a existência de pessoas no local antes da chegada dos migrantes gaúchos e catarinenses. Porém, nas fontes locais consultadas sobre a história do município não foram encontrados registros sobre os caboclos.

de 28 de abril, com instalação em 14 de dezembro de 1964 e com unidade territorial demarcada em 254.014 Km². Para a formação do município, os distritos de Itapejara D'Oeste e Coxilha Rica foram desmembrados do município de Pato Branco e o distrito de Barra Grande foi desmembrado do município de Francisco Beltrão. O município de Itapejara D'Oeste ficou então constituído por três distritos: Itapejara D'Oeste (distrito sede), Coxilha Rica e Barra Grande (IBGE, 2015a).

Em 1964, ano da criação do município, chega ao local o primeiro pároco, Padre Narciso Zanatta, oriundo da Diocese de Vacaria, Rio Grande do Sul. Indivíduo de bastante relevância para o município, pois foi um batalhador para melhorar a situação de uma região ainda pouco desbravada e com pouquíssimos ou nenhum recurso. Em uma carta ao Bispo de Lages, Dom Agostinho Sartori, Padre Zanatta descreve a situação da paróquia que assumiu e as atividades desenvolvidas:

> Por insistência do saudoso bispo D. Carlos, aceitei a paróquia de Itapejara d'Oeste. Cidade nova, sem estradas, sem escolas, sem comércio, tudo por fazer... [...] Essa paróquia fora oferecida aos franciscanos, aos palotinos, aos saletinos, aos belgas e outros. Todos a recusaram por não oferecer condições... Com a graça de Deus e a boa vontade do Conselho Paroquial e com a generosa colaboração dos paroquianos, em pouco tempo, foram realizadas obras de cunho religioso, assistencial e social. Basta lembrar a Assistência Samaritana, para atendimento dos humildes e indigentes: O Ginásio Agrícola, o Grupo Escolar e outras escolas, postos-chaves para a estabilidade e desenvolvimento da cidade. Depois, a Igreja matriz, capelas, a inspetoria. Realização de Semanas Ruralistas, missões e encontros. Luz elétrica para a cidade. [...] (BARBOSA, 1986, p. 109).

Desta forma, Padre Zanatta foi um bravo incentivador, não apenas na questão religiosa, pois não mediu esforços para propiciar e mobilizar a população de sua paróquia para que tivessem acesso a serviços ainda inexistentes como: educação, saúde, assistência social, assistência aos agricultores[14], serviços de responsabilidade do gestor público.

O município recém implantado passou por um processo de rápido povoamento e crescimento populacional. Isso é descrito por Serena e Camargo (1968) no Álbum Histórico de Itapejara D'Oeste:

> É inegável que Itapejara D'Oeste cresce a olhos vistos. Cada semana diferencia uma enormidade. [...] É o comércio que cresce assustadoramente. São as indústrias inúmeras que ligam suas sirenes pelas manhãs anunciando à seus operários mais um dia de labor. É o colono, patrimônio vivo do município que com suas mãos calejadas e

[14] Seu trabalho foi reconhecido em 1972 quando lhe foi conferido o título de "Cidadão Benemérito" do Município de Itapejara D'Oeste (BARBOSA, 1986, p. 109).

> suor intenso traz o mantimento para a cidade (SERENA e CAMARGO, 1968, sem página).

Tal crescimento gerava grandes expectativas para o município, tanto que os autores chegam a denominar Itapejara D'Oeste como a "Capital do Progresso". Neste ano de 1968, Serena e Camargo (1968) registram uma população aproximada de 12.000 habitantes, sendo que 1.500 localizados na zona urbana e 10.500 na zona rural.

Porém, como os dados dos censos demográficos demonstram na tabela abaixo, o ritmo de crescimento populacional total não se manteve. Por esses dados, o município começa a perder população a partir de 1991[15], sendo o crescimento retomado a partir de 2000.

Tabela 1: População urbana, rural e total do Município de Itapejara D'Oeste

ANO	URBANA	RURAL	TOTAL
1970*	2.146	7.929	10.075
1980*	3.064	7.046	10.110
1991*	3.909	5.136	9.045
1996**	4.108	4.805	8.913
2000*	4.961	4.201	9.162
2010*	6.987	3.544	10.531
2014***	ND******	ND	11.335

***Fonte:** IBGE (2015b), População nos Censos Demográficos por situação do domicílio.
** **Fonte:** IBGE (2015a), Contagem Populacional.
*** **Fonte:** IBGE (2015a), População Estimada.
**** **ND:** Dados não disponíveis.

O que se mantém em crescimento é o número da população urbana, em detrimento da população rural. Se em 1970, 78,69% da população total estava na zona rural, em 2010, restam apenas 33,65% no campo. A partir do censo demográfico do ano de 2000 registra-se a inversão da população do município: de maioria rural para maioria urbana.

Maycot (2001) registra que na gestão de Leonardo Gritti, 1997 a 2000, foram realizados investimentos maciços visando o desenvolvimento do setor de indústria e comércio, através da doação de terrenos, infraestrutura (água, luz, calçamento, terraplanagem, construção de barracões industriais) para que pequenos microempresários instalassem seus negócios. Aponta também que, nesta gestão, houve a firmação de

[15] As matrículas escolares das comunidades em estudo começam reduzir ainda no início da década de 1980, o que pode ser um indício de que além da população rural, a população geral do município já estava em queda.

convênios com o governo estadual e com a iniciativa privada para subsidiar a implantação de indústrias de pequeno e médio porte, destacando-se, nesse período, as negociações para a construção do Frigorífico da Anhambi Agroindustrial Ltda.

Com tais investimentos, possivelmente havia uma preocupação com o declínio acentuado da população total que no ano de 1996 chegou a 8.913 habitantes. O desenvolvimento da indústria e do comércio resultou na retomada do crescimento populacional de forma geral, mas não amenizou a queda da população do campo.

Embora a população desse meio, desde o surgimento do município, tenha se mantido em declínio, a agropecuária, com destaque para a suinocultura, pecuária de leite e corte, avicultura de corte e postura e plantio de milho e soja, tem se mantido enquanto a principal fonte de renda econômica do município, representando 41% do Produto Interno Bruto (PIB) (ITAPEJARA D'OESTE, 2006, p. 9). No ano de 2013, de acordo com IBGE (2015b)[16], a pecuária municipal concentrava seus dados mais expressivos em: galináceos, bovinos, suínos e na produção de leite. Enquanto que a produção agrícola concentrava-se em: milho, soja, trigo e feijão.

No decorrer dos anos, enquanto a população do campo diminuiu, contraditoriamente a produção desses produtos aumentou[17]. Os trabalhadores que se mantiveram no campo estão em sua grande maioria produzindo mais. Se no início da implantação do município os agricultores itapejarenses eram maioria da população e cultivavam uma agricultura tradicional, na qual produziam para a subsistência e o excedente era comercializado, isso não mais representa uma característica predominante do campo atual de Itapejara D'Oeste. O que se tem é uma população reduzida no campo a cada censo demográfico, mas com uma produção mais elevada de alguns produtos ou culturas.

Como explicar esse processo de aumento de produtividade concomitante com a redução contínua da população do campo no município? E mais, qual a relação dessas transformações no campo com o fechamento das escolas nesse meio em Itapejara D'Oeste?

São questões que nos obrigam a extrapolarmos o contexto local e atual para encontrarmos as respostas, conduzindo-nos a situar Itapejara D'Oeste em um contexto maior de transformações no campo, permeado pela lógica capitalista que adentra o campo brasileiro. Tais aspectos serão tratados nos próximos tópicos.

[16] Pesquisa Pecuária Municipal e Produção Agrícola Municipal.
[17] Com exceção da criação de suínos que, em 1975, era muito maior que em 2013.

1.2 - A expansão do capitalismo no campo brasileiro a partir de 1950

Neste item abordaremos as alterações no campo brasileiro decorrentes da expansão do modo de produção capitalista nesse meio, a partir dos anos 1950. O intuito é evidenciar a lógica capitalista no campo, a qual se faz presente também no campo de Itapejara D'Oeste, para que posteriormente possamos identificar sua determinação sobre o fechamento das escolas no campo.

As transformações que o campo brasileiro tem passado desde os anos 1950 não são naturais. Cercadas de um aparato ideológico, foram forjadas e induzidas, com o aval do Estado, com o intuito de atingir os objetivos de acumulação capitalista, sobretudo dos países de Primeiro Mundo, em detrimento dos interesses dos trabalhadores do campo. Nesse sentido, o campo brasileiro do qual discutiremos, desde a modernização da agricultura até o atual agronegócio, é um campo que está permeado pela lógica excludente do modo de produção capitalista mundial.

Em se tratando do modo de produção em questão, faz-se pertinente salientar que uma de suas características fundamentais é a transformação do trabalho "em mero mecanismo de reprodução ampliada do capital". A classe capitalista utiliza-se do trabalho alheio, via exploração, para atingir seus objetivos de acumulação de riqueza. (BONAMIGO; SILVA, 2012, p. 131).

Falar de um campo permeado pela lógica do capital significa tratar de processos de exclusão, de exploração e expropriação a que foram e são submetidos os trabalhadores do campo, processos esses que embora de caráter geral possuem características específicas.

No sistema capitalista a exploração do trabalhador se efetiva, tipicamente, através de relações assalariadas de trabalho. Assim a acumulação de riqueza é garantida:

> [...] através do tempo de trabalho apropriado pelo capitalista e não pago ao trabalhador, o qual é denominado de *mais-valia, sobretrabalho ou trabalho excedente.* Sem o "mecanismo" da *mais-valia*, o sistema *sociometabólico do capital* não se reproduz e não se sustenta (BONAMIGO; SILVA, 2012, p. 132, grifos dos autores).

Porém no Brasil, a expansão do capitalismo no campo ocorre a partir da coexistência das típicas relações de trabalho assalariadas do sistema capitalista com relações de trabalho não-assalariadas, o que demonstra que a expansão do capitalismo nesse meio não ocorre absolutamente, já que o capital não elimina totalmente o trabalho

familiar camponês[18], mas o transforma para que possa atender seus interesses (OLIVEIRA, 1994 *apud* ANTONIO, 2013, p. 39).

Para Silva (1982), da mesma forma, as transformações capitalistas na agricultura brasileira, ou seja, a expropriação do trabalhador, bem como sua exploração através da proletarização, não se deu de forma completa e generalizada; ocorreram lentamente, por isso de forma "dolorosa". Mas isso não significa uma fragilidade do capital em sua expansão na agricultura. Significa antes, uma forma específica de dominá-la. Em alguns poucos casos – alguns produtos e regiões – se observa a extração da mais-valia da forma clássica do capitalismo, ou seja, através do trabalho assalariado. Na maioria dos casos predominam pequenas unidades familiares, organizadas a partir do trabalho familiar, dependentes do mercado, seja para venda ou para compra de produtos. É essa dependência dos camponeses ao mercado que permite que lhe seja extraído seu excedente ou sobretrabalho (SILVA, 1982, p. 127).

Isso significa que mesmo a partir de relações de trabalho não-assalariadas os trabalhadores do campo são da mesma forma excluídos, explorados e expropriados, pois o capital se apropria do seu sobretrabalho, como descreveremos mais adiante.

Para entendermos porque o capital adentra no campo brasileiro, faz-se necessário buscarmos explicações mais globais. De acordo com Silva (1982, p. 21), a partir da evolução do capitalismo de uma fase de livre concorrência para uma fase de capitalismo monopolista (processo esse que ocorreu antes em alguns países do mundo, como os da Europa ocidental e os Estados Unidos), o excedente econômico deixa de ser controlado por pequenos capitalistas e passa a ser controlado por poucas, mas grandiosas empresas, as multinacionais. Tais empresas, espalhadas pelo mundo fazem com que a economia dos países "periféricos" reproduza as necessidades de acumulação de capital da economia do "centro".

> [...] assim como a batida do coração repercute na artéria mais distante, a "periferia" tem de "pulsar" no ritmo dado pelas necessidades da acumulação de capital do "centro". E, à medida que se estreitou a solidariedade das "nações periféricas" com o capitalismo internacional, via multinacionais, as economias periféricas se tornaram, necessariamente, reflexas (SILVA, 1982, p. 21, aspas do autor).

[18] "Compreendemos o sujeito camponês, de modo geral, como o pequeno agricultor que tem sua terra como *terra de trabalho,* tendo-a como fonte principal de subsistência, utilizando-se da *força de trabalho* familiar e comercializando os excedentes de sua produção. Constituem um modo de vida e trabalho específicos, podendo ser pequenos proprietários, sem terras, posseiros, proletários do campo, entre outros (BONAMIGO, 2007; RIBEIRO, 2010 *apud* BONAMIGO; SILVA, 2012, p. 128. grifos dos autores).

Segundo Silva (1982, p. 46), no final dos anos 1950 e 1960 o Brasil passa por um processo denominado de "industrialização pesada". Neste processo, o campo é incluído, pois no final da fase de expansão desse ciclo se instalam no país indústrias de insumos agrícolas (principalmente máquinas agrícolas, fertilizantes químicos, rações, medicamentos veterinários, entre outros).

É a própria necessidade de expansão da industrialização do país que produz o processo denominado por Silva (1982, p. 47) de "industrialização da agricultura" ou para Carvalho (2005, p. 207) "intercâmbio" entre agricultura e indústria.

Se a agricultura até então, mesmo nas grandes fazendas, era caracterizada por uma "autossuficiência"[19], fator esse que, na visão da indústria em sua fase inicial no país freava o desenvolvimento industrial, precisava ser transformado para atender às necessidades de industrialização (SILVA, 1982, p. 47).

Carvalho (2005, p. 207) também é adepto dessa visão de que o paradigma produtivo baseado na produção para o autoconsumo não favorecia a continuidade e o aumento na obtenção do lucro das agroindústrias que se desenvolveram a partir de 1960, elemento fundamental para o avanço do capital. Nesse sentido, a transformação dos pequenos agricultores em "forças industriais" possibilitaria aumentar o lucro através da exploração da mais-valia.

Logicamente que isso não foi exposto às claras. De acordo com Silva (2004, p. 20), a partir de 1950, a "modernização da agricultura" brasileira passou a ser discutida politicamente como solução para o atraso econômico do país. Este seria causado pela agricultura até então caracterizada por relações sociais arcaicas e pela miséria da grande maioria dos trabalhadores. Para Silva (2004, p. 20),

> A modernização era identificada ao desenvolvimento, à cidade, à industrialização. O Brasil era visto, na realidade, como sendo dois Brasis: o moderno, correspondente ao urbano, e o atrasado, correspondente ao rural.

Visando o aumento da produção de excedentes para exportação, a liberação de capital e mão-de-obra e, portanto, "modernizar" a agricultura brasileira, foi adotado o modelo tecnológico denominado de "Revolução Verde" (CARVALHO, 2005, p. 229).

[19] "Antes as fazendas produziam quase tudo o que era necessário à atividade produtiva: os adubos, os animais e até mesmo alguns instrumentos de trabalho, bem como a própria alimentação dos trabalhadores. Após a industrialização, os adubos são produzidos pela indústria de adubos, parte dos animais de trabalho foram substituídos pelas máquinas produzidas pela indústria de máquinas e equipamentos agrícolas, e os alimentos dos trabalhadores são comprados nas cidades" (SILVA, 1982, p. 62).

Esse modelo, difundido em diversos países do mundo a partir de 1950, sob um discurso ideológico de valorização do progresso e de eliminação da fome e da pobreza através do aumento da produção de alimentos, foi apoiado pelas grandes empresas multinacionais e amplamente incentivado, induzido e amparado pelo Estado Militar (BONAMIGO; SILVA, 2012). Um modelo concebido como um "pacote tecnológico", constituído por insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização e grandes extensões de terra (PEREIRA, 2013, p. 685).

O intuito principal desse modelo consistia em substituir a forma em que se fazia o uso dos ambientes na agricultura: de uma forma extensiva (cultivar a terra de acordo com suas capacidades produtivas naturais) para uma forma intensiva (controlar as limitações ambientais através do uso desses insumos agrícolas modernos) (CARVALHO, 2005, p. 232).

De acordo com Alentejano (2013), esse modelo agrícola da revolução verde supunha, portanto, a artificialização e adequação dos ambientes ao padrão mecânico-químico da agricultura moderna, além disso, a padronização da agricultura em detrimento da diversidade ambiental e a imposição de padrão alimentar que atendesse às grandes corporações agroindustriais (ALENTEJANO, 2013, p. 478).

Alentejano (2013) também destaca o papel fundamental do Estado para impulsionar o processo de modernização da agricultura brasileira. Este forjou "as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura"; implantou um sistema de pesquisa e extensão rural[20] em favor de tal processo, utilizou-se de meios para a difusão das técnicas modernas aos agricultores[21]; e forneceu as condições financeiras para viabilizar esse processo" (ALENTEJANO, 2013, p. 478).

Esse conjunto de ações, auxiliado também pelos meios de comunicação, culminou no que Alentejano (2013, p. 480) denominou de "imposição ideológica da modernização". Na medida em que convenceu os agricultores, no caso os camponeses, de que as técnicas modernas de produzir eram melhores do que as tradicionais, além de expropriar-lhes economicamente, também os expropriou do saber, tornando-os dependentes, "uma vez que não mais dominam as técnicas e processos produtivos".

[20] Alentejano (2013) cita a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em 1972, a qual realizou várias pesquisas para adaptação de variedades ao clima brasileiro).

[21] Alentejano (2013) cita a ampla assistência técnica, bem como a difusão das técnicas modernas aos agricultores através de técnicos agrícolas, agrônomos, veterinários e extensionistas rurais. Cita também a criação da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), em 1974, responsável por padronizar as práticas de assistência técnica e extensão rural.

As transformações que atingem a agricultura brasileira passam a se caracterizar pela sua subordinação crescente ao setor industrial como compradora de certos insumos industriais e vendedora de matéria-prima para a indústria (SILVA, 1982, p. 62). Ao tornar-se dependente da indústria para comprar os insumos industriais necessários à produção, o pequeno produtor tem seu custo de produção aumentado e ainda depara-se com preços dos produtos para venda controlados por um mercado de poucos compradores (BALSAN, 2006).

Por que, então, os pequenos agricultores se integraram à indústria? Como veremos, estes encontraram-se em uma situação que, para continuarem existindo, não tinham como evitar. Fleischfresser (1988), ao analisar o processo de modernização mais precisamente nos anos 70, afirma que embora tenha sido um processo seletivo, ele difundiu-se gradualmente entre os produtores rurais:

> [...] isso porque, após a introdução dessa tecnologia, induzida ou não, há quase uma certa obrigatoriedade de seu uso entre os produtores mercantis, na medida em que os mercados intermediários dos produtos *in natura* ou beneficiados (agroindústrias, cooperativas, supermercados, setor externo, etc.) passam a exigir que os produtos apresentem certas características de padronização – tamanho, peso e outras – que para serem atingidas, o produtor necessariamente deverá usar sementes ou mudas selecionadas. Estas, por sua vez, só respondem satisfatoriamente se acompanhadas do uso de outros insumos industriais, como fertilizantes e defensivos químicos – aspectos conhecidos por "pacote tecnológico" implícito a essas inovações (FLEISCHFRESSER, 1988, p. 13 e 14).

Antonio (2013) também destaca que a modernização da agricultura da pequena produção foi estimulada pelo Estado através de incentivos financeiros. Mas isso ocorreu de forma a torná-la dependente da grande indústria agropecuária. Essa dependência torna-se condição para a sobrevivência e o desenvolvimento dos pequenos produtores.

> [...] a pequena produção sobrevive e desenvolve-se [...] porque está atrelada às grandes produções no processo de modernização diversificada da produção agrícola no campo, no país e internacionalmente. Essa articulação dá-se de modo contraditório, dinâmico e desigual e faz com essa pequena produção continue a ser importante nas interações socioeconômicas da vida do mundo agrário. Todavia, não havendo formas produtivas contra-hegemônicas, a pequena produção não tem outra alternativa senão integrar-se de forma dependente à grande produção [...] (ANTONIO, 2013, p. 47)[22].

[22] A agricultura de roça, a agricultura praticada pelos indígenas, assim como outras culturas camponesas de tradição secular desaparecem em pouco tempo em decorrência da produção em grande escala (ANTONIO, 2013).

Assim, os produtores se integram à indústria ou porque são pressionados a se integrarem ao modelo de modernização, às monoculturas ditas modernas (exemplo da soja), ou porque são induzidos através dos bons resultados, obtidos geralmente pelos maiores produtores, ou porque ficam impossibilitados de cultivarem seus produtos, geralmente alimentares, devido ao ataque de pragas, animais silvestres, ou doenças (geradas em decorrência da adoção do sistema de monocultura) (FLEISCHFRESSER, 1988, p. 14).

Nesse contexto, de acordo com Silva (1982, p. 135), o capital realiza a "descampesinação" do camponês autônomo e independente, na medida em que o transforma em um trabalhador dependente e subordinado ao processo de produção prescrito pelo mercado. Nesse sentido, sua existência e reprodução ganham importância, uma vez que representam a reprodução do próprio capital.

O desenvolvimento capitalista transformou o papel desempenhado pela pequena produção na agricultura. Se antes esta se baseava em uma economia de subsistência, em que apenas o excedente era vendido no mercado, agora a produção passa a destinar-se exclusivamente ao mercado, produção esta que, muitas vezes, não se constitui de gêneros de subsistência, mas de culturas comerciais (matérias-primas industriais, produtos de exportação) (SILVA, 1982, p. 139).

Com a integração entre capital industrial e agricultura, através das agroindústrias, quem assume a produção agrícola, sem exigir a parte que caberia a si, são os pequenos produtores. Com isso, a produção industrial reduz seus custos na medida em que não necessita investir na propriedade da terra; paga pela matéria-prima apenas o suficiente para que a força de trabalho que a produziu (no caso o pequeno produtor) se reproduza apropriando-se assim do sobretrabalho deste, gerando a mais-valia, lucro ao capital (WANDERLEY, 1985, p. 68).

Nesse sentido,

> [...] A produção assumida pelo pequeno produtor é rentável, só que não o é para ele próprio. O lucro que gera é apropriado pelos integrantes da rede de comercialização, proporcionalmente à capacidade de concentrar a produção dispersa das unidades familiares e de manipular sua oferta nos centros urbanos de consumo (WANDERLEY, 1985, p. 67).

Essa apropriação e controle do lucro da produção, a partir da década de 1990, passa a concentrar-se ainda mais em favor de poucos. Passa a ser dominada pelo capital financeiro (bancos) e pelas grandes empresas transnacionais oligopolizadas a partir do

ingresso do capitalismo mundial em uma nova fase nesse período. Tais órgãos aliam-se com as empresas de comunicação de massa (burguesas) e os grandes proprietários de terra. Juntos passam a controlar a produção agropecuária de mercadorias padronizáveis – as chamadas "commodities[23]" – o mercado e os preços de tais mercadorias em todo o mundo (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 5).

Com isso, as transformações no campo brasileiro iniciadas de forma mais expressiva nos anos 1970 se acentuam nessa nova fase denominada de "agronegócio". O objetivo de integrar a agricultura à indústria através da compra de insumos e venda dos produtos, radicaliza-se. Trata-se de um negócio que envolve muito mais que gerenciar uma unidade agrícola-industrial ou um conjunto de unidades agrícolas-industriais. O grande direcionamento de produtos agrícolas e agroindustriais para a exportação toma proporções antes não vistas (HEREDIA, PALMEIRA e LEITE, 2010, p. 160).

Passa a vigorar a "racionalidade do capital", ou seja, produzir cada vez mais, em uma mesma área, explorando ao máximo a produtividade do trabalho e, com isso, atingindo máximos rendimentos. Isso implicou mecanização intensiva (em substituição da mão de obra), crescente utilização de insumos agroquímicos artificiais, aplicação da biotecnologia, da informática e uso de irrigação a partir de técnicas sofisticadas. Tudo isso, ao ser controlado pelas grandes empresas, traduz-se em uma lógica produtiva dependente cada vez mais de crédito rural, pois os insumos necessários à produção possuem custos elevados, tais como: sementes, fertilizantes, agrotóxicos e maquinários (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 6).

Devido à artificialização de forma extrema dos agroecossistemas por meio das enormes áreas monoculturais (viabilizadas através do uso intensivo de mecanização e do material genético e insumos produzidos pela indústria) (SILVA, 2013, p. 729), o documento do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) alerta que esta é uma etapa mais violenta do que foi a "revolução verde" nos anos 1970, uma vez que "o aumento da produtividade implica cada vez mais em destruição da biodiversidade, da natureza, da vida humana e na alienação do trabalho na agricultura" (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 6).

[23] De acordo com Carvalho (2005 p. 198, grifos do autor), o principal objetivo da produção das *commodities* está voltado para a exportação. O autor cita exemplos de mercadorias assim denominadas: "café em grão, cacau, tabaco em folhas ou beneficiado, soja e óleo de soja, milho e óleo de milho, algodão e óleo de algodão, laranjas *in natura*, sucos concentrados de laranja e outros citrus, vinho, álcool de cana-de-acúcar, açúcar, couros, etc.; aves abatidas e congeladas, suínos abatidos e congelados, carne bovina congelada, etc.; madeira em tábuas ou beneficiada, madeira em toras, pasta de celulose, etc.".

Todo o processo de produção, de beneficiamento e de comercialização dos produtos, sejam eles agrícolas, pecuários, florestais ou agroextrativistas, são controlados pelas grandes empresas capitalistas – as grandes corporações multinacionais[24]. Além disso, o modelo econômico do agronegócio para a agricultura, no caso brasileiro, tem como objetivo controlar, por meio dessas grandes multinacionais as sementes, o sêmen, as terras, as florestas, a biodiversidade e a água doce (CARVALHO, 2005).

Esse modelo de desenvolvimento rural adotado, gerador de degradação ambiental e exclusão social, de acordo com o exposto em Carvalho (2005), "tornou o Brasil mais uma vez um tipo de colônia produtora e exportadora de matérias-primas, mesmo que travestida pela maquiagem modernizante do agronegócio burguês". Um modelo em que a economia rural brasileira, voltada principalmente à exportação, bem como as políticas públicas, estão controladas e subordinadas às economias dos países de Primeiro Mundo através das empresas oligopolistas multinacionais. Desta forma, impossibilita a efetivação da soberania nacional e da soberania agroalimentar; nossos recursos naturais ficam sob o domínio das grandes multinacionais; e (mais uma vez), não há uma proposta de desenvolvimento rural que atenda os interesses do campesinato brasileiro, mas sim do grande capital mundial que se apropria da renda e de nossas riquezas rurais (CARVALHO, 2005, p. 200).

Mas afinal como ocorre a exclusão do campesinato a este modelo de desenvolvimento da agricultura? Se considerarmos que a produção agrícola está toda envolvida em cadeia de forma dependente da compra de insumos agrícolas, então o acesso a créditos é um elemento fundamental.

O Estado, novamente, age de forma determinante ao viabilizar a origem e a expansão desse modelo de desenvolvimento econômico através das políticas públicas e programas de financiamento que beneficiaram e beneficiam nitidamente os agricultores patronais (HEREDIA, PALMEIRA e LEITE, 2010).

Estes grandes produtores, minoria no país, abocanham a maior parte dos recursos, enquanto que a agricultura familiar, maioria no país, possui acesso limitado aos financiamentos. Isto se justifica sob o argumento de que são os que mais produzem no Brasil apoiado por uma ação ideológica através da mídia quando faz a divulgação dos

[24] Organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para Fome e Agricultura (FAO) induzem determinações econômicas e políticas em favor do agronegócio, as quais são acatadas principalmente pelo governo federal. Isto decorre do fato de que tais organismos estarem inerentemente ligados "aos interesses dos capitais oligopolistas multinacionais, em especial do capital financeiro que sustenta e usufrui internacionalmente desses agronegócios entre outros" (CARVALHO, 2005, p. 199).

resultados das safras. Toda a produção é atribuída ao agronegócio, ao grande produtor. Para Fernandes e Molina (2005, p. 72-73),

> [...] estrategicamente, o agronegócio se apropria de todos os resultados da produção agrícola e da pecuária como se fosse o único produtor do país disputando a maior quantidade de recursos públicos para a agricultura.

Mas o argumento de que os grandes produtores são os que mais produzem no país não corresponde à realidade. Carvalho (2005) comprova através de dados do IBGE referentes ao Censo Agropecuário de 1995/1996, que as pequenas unidades são responsáveis por um volume maior de produção e também possuem maior participação na geração de renda no campo do que as grandes propriedades. Constata que a pequena produção é a que mais produz em produtos de origem animal, inclusive em produtos caracterizados como *commodities* entre eles a soja, milho, laranja, café, cacau e entre a maioria dos produtos de extração vegetal.

Bonamigo e Silva (2012, p. 128, grifos do autor), também ajudam a desmistificar o mérito dado aos grandes produtores pela maior produção do país e denunciam a exploração a que são submetidos os camponeses. Ao analisarem o Censo Agropecuário de 2006, ou autores afirmam que a maioria dos agricultores é caracterizada por camponeses. Estes representam 84,4% dos estabelecimentos agrícolas, ocupam uma área de somente 24,3% e ainda assim "são 89% mais produtivos do que o *agronegócio*, além de ser o grande produtor de alimentos da maioria da população".

Outra ação ideológica vinculada ao modelo do agronegócio atua no sentido de eliminar as diferenças entre grandes proprietários e agricultura camponesa como se ambos desfrutassem das mesmas vantagens e benefícios, como se ambos fossem "iguais perante o mercado" (FERNANDES e MOLINA, 2005, p. 71). Desconsidera-se desta forma, a diferença primordial:

> Enquanto a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado, a agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado (FERNANDES e MOLINA, 2005, p. 71-72).

Carvalho (2005, p. 199)) afirma que esse atual modelo agrícola, que ele denomina de agronegócio burguês é um modelo não só dominantemente econômico, mas também hegemônico política e ideologicamente, uma vez que interfere diretamente nas "políticas

públicas, nos meios de comunicação de massa, em outros setores da economia, na ideologia que constitui o senso comum da massa da população, no balanço comercial do país, etc".

Nesse sentido, o agronegócio é hegemônico porque é cercado, difundido de forma amplamente ideológica com o intuito de considerá-lo a panaceia do desenvolvimento econômico da agricultura. Além disso, é amplamente difundido como sendo um modelo "dado e único possível" (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 09). Com isso, os sistemas que não seguem sua lógica são considerados improdutivos. Assim, se "o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade", já que "é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento" (FERNANDES e MOLINA, 2005, p. 70).

Com isso, podemos inferir que, com o agronegócio, cria-se uma nova roupagem para agricultura capitalista com o intuito de ocultar seus interesses exclusivos na acumulação de riquezas e os efeitos degradantes (ambientais e socioeconômicos) oriundos desde o processo da modernização da agricultura e intensificados com o agronegócio.

Difunde-se a ideia de que no campo apenas o modelo vinculado a essa agricultura é produtivo e viável e de que o campo que interessa à sociedade é o campo da produção, mas da produção identificada com esse modelo. Assim, é desejável, e porque não dizer necessário que o campo esteja disponível para o atual agronegócio, que as terras estejam disponíveis para quem pode produzir nos moldes ditados por ele. Com esse arranjo ideológico as desigualdades sociais e injustiças sociais causadas ou intensificadas por esse modelo de agricultura capitalista são camufladas, se oculta seu caráter excludente no qual apenas alguns poucos, os mais privilegiados economicamente, são beneficiados enquanto que a maioria da população camponesa é explorada e expropriada.

No tópico anterior questionávamos como foi possível o aumento de produtividade no campo itapejarense já que, de forma concomitante, a população desse meio foi reduzindo ao longo dos anos. Nesta etapa, após visualizarmos as determinações gerais da expansão do capitalismo no campo, já podemos identificar manifestações delas no campo em Itapejara D'Oeste. Temos condições de apontar que o aumento da produção no município foi possível devido à adesão crescente aos moldes da agricultura capitalista. A produção diversa caracterizada por gêneros de subsistência, presente no início da formação do município, foi substituída pela predominância de algumas *commodities.*

Como já salientamos, a produção dessas mercadorias para exportação exige o uso de forma intensiva de padronização, mecanização e de insumos produzidos pela indústria o que viabiliza o aumento da produção (mesmo que à custa da degradação ambiental e da saúde humana), porém torna os agricultores dependentes dos ditames do agronegócio. Aliás, este é o campo que predomina em Itapejara D'Oeste. Um campo permeado pelas práticas e ideologias do agronegócio. Um campo permeado pela lógica da produção capitalista.

1.3 - Redução da população do campo: efeito da expansão do capitalismo no campo

Nesta etapa veremos que um dos efeitos das transformações que afetaram o campo de forma mais intensa desde a década de 1970 é a redução da população no campo. Este efeito se constitui enquanto um dos determinantes dos processos de fechamento de escolas neste meio, uma vez que menos gente no campo significa menos demanda para as escolas no campo. Por outro lado, evidencia a contradição, pois parcela significativa da população do sudoeste do Paraná ainda se mantém no campo. Apresentaremos de forma mais objetiva alguns motivos pelos quais as pessoas abandonaram, abandonam ou são expulsas do campo.

Vimos no tópico anterior as principais transformações no campo ocorridas a partir da forte expansão do capitalismo nesse meio através do processo da modernização da agricultura e intensificação com o agronegócio. Vários autores[25] têm-nos apontado que a redução da população camponesa e aumento da população urbana tem sido um dos efeitos decorrentes dessa expansão, pois serviu para garantir e intensificar as desigualdades sociais no campo brasileiro, na medida em que ampliou os índices de concentração da terra e da renda, privilegiando os médios e grandes proprietários agrícolas enquanto que aos demais trabalhadores do campo ocasionou exclusão, expropriação, exploração e desemprego[26].

Esses efeitos foram fundamentais para a redução da população do campo, como foram os principais motivos pelos quais milhões de pessoas foram expulsas do campo e

[25] Bonamigo e Silva (2012); Carvalho (2005); Carvalho e Waquil (2002); Fleischfresser (1988); Martins (1993); Mondardo (2011); Renner e Patarra (1980); Silva (2004).
[26] Por este motivo, autores como Balsan (2006), Carvalho (2005), Silva (1982) e Wanderley (1985) têm frequentemente denominado o processo de modernização da agricultura brasileira como "modernização conservadora".

migraram para as regiões urbanas para sofrerem, na maioria das vezes, processos de exploração também nas cidades[27].

Nas tabelas abaixo apresentamos dados dos últimos censos demográficos com o percentual de população residente nas regiões urbanas e rurais no contexto brasileiro. Embora com divergências em relação aos anos e certamente com especificidades locais, o fator geral predominante nos dados é a questão da drástica redução da população do campo vivida pelo Brasil, pela Região Sul do país, pelo estado do Paraná, pela região Sudoeste do Paraná e pelo município de Itapejara D'Oeste nas últimas décadas, de forma concomitante com o crescimento da população urbana. Há que se destacar no entanto, que no caso da região Sudoeste do Paraná e no município de Itapejara D'Oeste, os dados evidenciam uma porcentagem significativa de população ainda residente na zona rural, fator este importante para nossas análises posteriores sobre o fechamento das escolas no campo.

Tabela 2 – Percentual de população residente urbana e rural – Brasil

	ANO				
	1970	**1980**	**1991**	**2000**	**2010**
Urbana	55,94	67,59	75,59	81,25	84,36$
Rural	44,06	32,41	24,41	18,75	15,64

Fonte: IBGE (2015b) – Censos Demográficos.

Tabela 3 – Percentual de população residente urbana e rural – Região Sul do Brasil

	ANO				
	1970	**1980**	**1991**	**2000**	**2010**
Urbana	44,29	62,4	74,12	80,94	84,93
Rural	55,71	37,6	25,88	19,06	15,07

Fonte: IBGE (2015b) – Censos Demográficos.

[27] Silva (2004, p. 41) indica que as periferias ou favelas das cidades foram o destino de muitos "órfãos da modernização". "Sem qualificação profissional, analfabetos em sua grande maioria, foram destinados às ocupações mais desvalorizadas [...] sem contar os desempregados e subempregados". Para Carvalho (2005) a estrutura urbana (empregos e infraestrutura) não consegue absorver essa leva de pessoas que se retira do campo, com isso o que se vê é a degradação da qualidade de vida também nas grandes cidades. Para o autor as causas dos intensos problemas sociais urbanos (violência, menores de rua, prostituição, fome) estão diretamente associadas à adoção desse modelo excludente de desenvolvimento agrícola e industrial.

Tabela 4 – Percentual de população residente urbana e rural – Paraná

	ANO				
	1970	**1980**	**1991**	**2000**	**2010**
Urbana	36,14	58,62	73,36	81,41	85,33
Rural	63,86	41,38	26,64	18,59	14,67

Fonte: IBGE (2015b) – Censos Demográficos.

Tabela 5 – Percentual de população residente urbana e rural – Região Sudoeste do Paraná

	ANO				
	1970*	**1980***	**1991****	**2000****	**2010****
Urbana	17,95	31,41	47,2	59,89	69,58
Rural	82,04	66,69	52,08	40,11	30,42

***Fonte:** IBGE (2015b) – Censos Demográficos.
***Apud* Mondardo (2011).

Tabela 6 – Percentual de população residente urbana e rural – Itapejara D'Oeste

	ANO				
	1970	**1980**	**1991**	**2000**	**2010**
Urbana	21,30	30,31	43,22	54,15	66,35
Rural	78,7	69,69	56,78	45,85	33,65

Fonte: IBGE (2015b) – Censos Demográficos.

Mas afinal como ocorreu e quais os condicionantes do processo de redução da população do campo no caso brasileiro? Quais os motivos pelos quais milhões de pessoas abandonam o campo e migram para as regiões urbanas?

Renner e Patarra (1980) nos mostram que a redução da população rural é um fenômeno mundial mais antigo que as atuais expansões do capitalismo no campo, como a modernização da agricultura em meados do século XX. Afirmam que estudos sobre a revolução industrial do século XVIII, mais precisamente na Inglaterra, e em países desenvolvidos europeus revelam que amplos processos migratórios precederam e acompanharam a revolução industrial no mundo.

Antes do sistema capitalista de produção, a maior parte da população mundial era rural "[...] O advento da industrialização resultou numa violenta diminuição da população agrícola, no aumento da população urbana, assim como da população total" (RENNER e PATARRA, 1980, p. 246). Concomitante ao processo da revolução agrícola, desencadeado pelo estabelecimento do sistema capitalista, ocorrem as migrações do

campo para as cidades. O campo esvazia-se enquanto as cidades crescem (RENNER e PATARRA, 1980, p. 247).

Nesse sentido, movimentos migratórios com predominância rural-urbano estão inseparavelmente relacionados à expansão do modo capitalista de produção, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países que surgiram a partir da colonização, embora com características específicas, dependendo das condições econômicas e sociais de cada país. Estão vinculados a processos de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, ao desenvolvimento industrial do sistema capitalista que necessita recrutar mão-de-obra barata para a indústria (RENNER e PATARRA, 1980, p. 253)

> Na verdade, são inúmeras as modalidades de relocalização espacial da força de trabalho, mas constitui um fenômeno inerente ao modo de produção capitalista poder contar com uma população trabalhadora, disponível ou potencial, capaz de responder prontamente aos requisitos dinâmicos do sistema produtivo. Assim, a liberação do trabalhador dos meios de produção, e a venda de sua força de trabalho "livre", a serviço do capital, são pré-condições para o estabelecimento e expansão do capitalismo (RENNER e PATARRA, 1980, p. 246).

Segundo Martins (1993, p. 141), o processo de expropriação do campesinato vivenciado no Brasil ocorreu em outros países há mais de um século. O problema é que aqui a substituição da agricultura de roça por uma agricultura muito desenvolvida tecnicamente ocorreu de forma muito rápida, pulou etapas intermediárias não permitindo que fosse realizado o ajuste demográfico necessário a essa transformação. Essa agricultura moderna dispensa um grande número de mão-de-obra, gerando uma população "sobrante".

Essa população excedente e empobrecida, passa a migrar em busca de sobrevivência ou de melhores condições de vida. Mondardo (2011, p. 119) destaca que a modernização da agricultura possibilitou benefícios à produção agrícola, porém seu caráter seletivo e excludente não permitiu a sobrevivência de inúmeros produtores no campo, sobretudo os menores e os mais desfavoráveis economicamente:

> [...] a modernização da agricultura foi um processo seletivo e excludente na medida em que impossibilitou muitas pessoas de continuarem no campo, impondo um processo de "darwinismo social", pois "só os mais fortes sobreviveram" no campo; diríamos, no entanto, que só os mais abastados e com condição de se modernizarem sobreviveram e/ou conseguiram se "adaptar" ao novo processo produtivo e a um novo modo de vida no campo ligado à modernização.

Nesse sentido, o grande crescimento das cidades brasileiras, concomitante com o grande esvaziamento da população do campo não foi decorrente simplesmente de êxodo rural. O pequeno trabalhador rural não migrou "por um espírito de aventura" (CENTRO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS, 1980, p. 59). Na visão de Silva (2004, p. 40), êxodo rural não é o termo correto para denominar o processo cruel vivido pelas pessoas que saíram do campo, já que "as pessoas não foram para a cidade atraídas por suas luzes; elas foram forçadas a deixar seu lugar"; foram obrigadas a sair em busca de sobrevivência. Trata-se, então, de expulsão do campo.

A partir do momento em que as transformações iniciadas com a modernização e intensificadas com o agronegócio eliminam ou reduzem drasticamente a necessidade de mão-de-obra e a oferta de empregos no campo em decorrência da utilização de métodos modernos de produção, os trabalhadores assalariados do campo se encontraram desempregados.

Carvalho (2005, p. 233) aponta que entre 1985 e 1995 houve a eliminação de cerca de 5,5 milhões de ocupações em atividades agrícolas evidenciando o caráter desempregador deste modelo agrícola capitalista ao eliminar ou mesmo extinguir empregos agrícolas em decorrência da motomecanização e da intensificação da monocultura.

Além disso, os pequenos proprietários rurais a partir dos processos crescentes de exclusão, expropriação e exploração a que foram submetidos pela agricultura capitalista, embora não tenham sido de imediato expulsos do campo foram paulatinamente e de forma contínua migrando para as cidades contribuindo para o processo de esvaziamento do campo, mesmo que num ritmo menos intensivo[28].

Carvalho (2005) aponta que até o período em que se inicia o desenvolvimento da modernização agrícola, a grande maioria das unidades produtivas rurais camponesas caracterizava-se pela pobreza, isolamento e a produção voltada para a subsistência mínima. Além de trabalharem em precárias condições, a grande maioria não detinha a posse legal da terra.

Diante deste cenário, não fica difícil imaginar a situação em que se encontraram os pequenos produtores. A agricultura que passa a ser valorizada é aquela que depende cada vez mais do cultivo de grandes áreas monoculturais, do uso de técnicas sofisticadas, da compra dos insumos agrícolas, entre eles os maquinários, adubos, inseticidas,

[28] De acordo com Carvalho e Waquil (2002), no caso paranaense a perda de população iniciada na década de 1970 continuou até a década de 1990, embora de forma menos intensa.

agrotóxicos etc. Desta forma, a condição financeira destes não permitia que se adaptassem a tal modelo. E ainda, se a grande maioria não detinha a posse legal da terra, também não tinham acesso a créditos, porque não tinham o que oferecer como garantia aos bancos. Se, adequar-se à agricultura capitalista, passa a ser a condição para se reproduzir no campo, então a exclusão a esse modelo colocava em risco a sobrevivência da família agricultora. A saída encontrada por muitos foi a venda da pequena propriedade e a migração para as cidades.

Nesse contexto se insere a região Sudoeste do Paraná, na qual se situa o município de Itapejara D'Oeste, que está permeada por esses movimentos de expulsão dos trabalhadores do campo, especialmente dos pequenos proprietários rurais que, como vimos, predominam no campo da região.

De acordo com Mondardo (2011), no caso específico do estado do Paraná, a região Sudoeste está entre as regiões que mais expulsou pessoas do campo, no período de 1970 a 2000, para regiões de destaque industrial, como Região Metropolitana de Curitiba e Oeste paranaense. Excetuam-se municípios como Francisco Beltrão que, devido à instalação de frigoríficos no local, conseguiu atrair o contingente populacional do campo do próprio município e regiões próximas para empregos no setor da indústria na própria cidade.

O principal fator, apontado pelo autor, para que a região Sudoeste do Paraná apresentasse nesse período esse processo de acentuada e acelerada expulsão da população está relacionado às alterações oriundas do processo de modernização da agricultura.

Desta forma, outro motivo apontado por Mondardo (2011) que implicou na saída das pessoas sudoestinas do campo, foi o fato que o pequeno produtor necessitou recorrer aos financiamentos bancários para conseguir produzir nos moldes modernos, adquirindo os maquinários, sementes e demais insumos. Com isso, muitos se endividaram e se viram obrigados a vender a propriedade para pagamento das dívidas, migrando para a cidade ou para outras regiões rurais em outros estados brasileiros, como o Mato Grosso e Amazônia.

Além disso, de acordo com Fernandes e Molina (2005), a falta de investimentos no campo por parte do poder público é associada ao modelo de desenvolvimento hegemônico que se expressou por meio da modernização da agricultura. Tal modelo difundiu o campo como espaço menos importante que a cidade, subordinando-o a esta. Isso certamente influenciou na saída das pessoas do campo.

> [...] a visão que ainda prevalece na sociedade é a que considera o campo lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Essa falsa imagem consolidou

> um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (FERNANDES E MOLINA, 2005, p. 82).

Como vimos, a migração de milhões de pessoas do campo para as cidades a partir de 1960 e 1970 deu-se por vários fatores: eliminação ou redução de empregos agrícolas, exclusão do processo de modernização, exploração que deixa os pequenos produtores empobrecidos, endividamento devido a empréstimos bancários na tentativa de produzir nos moldes capitalistas, falta de investimentos públicos no campo associado a uma visão equivocada de inferioridade do campo em relação à cidade. Todos esses fatores, porém, estão relacionados às consequências violentas do projeto de produção agrícola capitalista.

No entanto, o caso da região Sudoeste do Paraná se destaca nos quadros em que demonstramos o percentual de polução residente na zona urbana e no campo, por conter uma população significativa que ainda permanece no campo. No próximo tópico, apresentaremos especificidades dessa região que contribuíram para isso.

1.4 - Resistências ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo no Sudoeste do Paraná: revoltas e movimentos pela conquista da terra e produção

Neste tópico apresentamos algumas resistências que foram fundamentais para desacelerar a invasão do modelo de desenvolvimento capitalista no campo, bem como amenizar seus efeitos sobre os trabalhadores camponeses especificamente na região Sudoeste do Paraná. As mobilizações e lutas que trazemos envolvem movimentos pela conquista ou legalização das terras dos trabalhadores do campo, movimentos por melhores condições para produzir, comercializar os produtos e por melhores condições de trabalho e saúde. De modo geral, representam enfrentamentos em prol da apropriação do lucro do trabalho pelos próprios trabalhadores o que, de fato, por si só, já contraria o modelo de agricultura capitalista para o campo.

Tais movimentos e resistências, mesmo que de forma desproporcional na disputa com o projeto hegemônico de desenvolvimento capitalista para o campo, contribuíram sobremaneira para que parcela significativa dos pequenos produtores do campo permanecesse resistindo no campo na região Sudoeste do Paraná, o que também representa um empecilho ao modelo dominante na agricultura.

A ocupação da região Sudoeste do Paraná se dá, de forma mais intensa e acelerada, no período de 1940 a 1970 pela migração de gaúchos e catarinenses de descendência italiana, alemã e polonesa. Foi incentivada, ou até mesmo promovida pelo governo federal que na época pretendia atrair as pessoas para territórios brasileiros ainda não ocupados para demarcar as fronteiras nacionais e para que, posteriormente, pudesse ser desenvolvida uma agricultura moderna, mais produtiva para o país. Para atingir tal objetivo, foram criadas Colônias Agrícolas Nacionais. Assim, integrando o projeto colonizador Marcha para Oeste, do governo Getúlio Vargas, foi criada a Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO)[29], tornando a região do Sudoeste um dos destinos do processo migratório da época (MONDARDO, 2011).

Os colonos foram atraídos pela grande disponibilidade de terras e pelos seus preços que permitiam que comprassem de 10 a 20 hectares, o que representava, na maioria dos casos, duas ou três vezes mais do que possuíam em seus locais de origem (MONDARDO, 2011, p. 109-110).

A CANGO foi criada em terras da gleba Missões. Tal gleba abrangia quase que totalmente a área onde atualmente estão os municípios do Sudoeste e Oeste Paranaense. Ocorre que essa era uma área de terras de complexas disputas judiciárias entre companhias particulares, entre o Estado de Santa Catarina e o Estado do Paraná, e naquele momento estava em disputa entre o Estado do Paraná e a União[30]. Não havia ainda uma sentença judicial final para o problema quando foi criada a CANGO, sendo assim um procedimento ilegal do governo federal, mas que não foi questionado, já que se tratava de um período de Ditadura do Estado Novo (WACHOWICZ, 1987).

Ocorre que as milhares de famílias que se instalaram na região, seja por intermédio da CANGO, ou através da compra de posses de terra dos caboclos que já habitavam a região, não tinham documentos legais que comprovassem a propriedade da terra. Mesmo as famílias que recebiam lotes da CANGO, recebiam apenas documentos provisórios[31]. O conflito se inicia quando companhias imobiliárias[32], de posse de escritura da propriedade das terras da gleba Missões, adquirida de forma ilegal, instalam seus

[29] Criada pelo Decreto nº 12.417, de 12 de maio de 1943, no Sudoeste do Paraná, começou a atuar mais efetivamente a partir de 1948. Instalou-se de forma provisória, primeiramente em Pato Branco, e depois, fixou-se na Vila Marrecas (Primeira denominação de Francisco Beltrão) (MONDARDO, 2011).
[30] Para maiores informações sobre essas disputas ver Wachowicz (1987).
[31] Os colonos que chegavam à CANGO recebiam de graça os materiais para construírem suas casas, ferramentas e sementes para iniciarem os trabalhos em sua propriedade e assistência médica, se necessário. Porém, como sua criação havia sido ilegal, não podia fornecer aos colonos a escritura definitiva da propriedade da terra, apenas documentos provisórios (WACHOWICZ, 1987, p. 146).
[32] Clevelândia Industrial e Territorial Limitada (CITLA), Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda. (COMERCIAL) e Companhia Colonizadora Apucarana Ltda. (APUCARANA).

escritórios em Francisco Beltrão e Santo Antônio do Sudoeste e passam a cobrar dos colonos preços absurdos pela posse das terras que já ocupavam (WACHOWICZ, 1987).

Frente à resistência dos colonos, as companhias passaram a usar dos serviços de jagunços para atingirem seu objetivo. O que se tem a partir de então é uma história triste de violência, crueldade, assassinatos e intimidação contra os colonos e suas famílias que não tinham muito a quem recorrer. O governo estadual era favorável às companhias[33], advogados, delegados e policiais já estavam "comprados" em favor destas corporações. A solução encontrada pelos posseiros foi buscar ajuda com os "farrapos"[34] e fazer enfrentamentos, mesmo que em condições desfavoráveis.

A indignação e o ódio pelas atitudes violentas das companhias e seus jagunços contra os posseiros e familiares, inclusive crianças, culminaram na organização do Levante dos Posseiros no dia 10 de outubro de 1957[35]. O Sudoeste foi dividido em três centros para liderar o levante: Pato Branco, Francisco Beltrão e Santo Antônio. Os posseiros unidos e armados (com armas de fogo, faca, pau, foice, facão, etc.) tomaram conta das cidades com o objetivo de expulsar as companhias, seus jagunços e funcionários. E assim fizeram. Destruíram os escritórios das companhias e os arquivos contendo as promissórias e contratos assinados pelos colonos, que foram espalhados pelas ruas.

Em 10 de outubro daquele ano, o governador do Paraná, Moisés Lupion, afasta, por definitivo as companhias de terras da região. A legalização das terras dos colonos somente ocorreu cinco anos após a revolta, nos governos de João Goulart (presidente) e Ney Braga (governador), através da criação do Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná (GETSOP)[36].

---

[33] As companhias tinham entre seus sócios integrantes do governo estadual, inclusive o próprio governador Moisés Lupion.

[34] "Farrapo era a denominação local dos foragidos da lei acoitados no Baixo Iguaçu" (WACHOWICZ, 1987, p. 171).

[35] Itapejara D'Oeste está presente na histórica Revolta dos Colonos de 1957, através da comunidade de Barra Grande, na época pertencente ao município de Francisco Beltrão. De acordo com o senhor Arlindo Casiraghi, agricultor residente no local, naqueles dias em que ocorreu a revolta estava marcada a instalação de um escritório da CITLA na comunidade. Os agricultores estavam apavorados com o fato, pois acompanhavam pelo rádio os acontecimentos violentos na região, e mesmo na comunidade os jagunços já haviam cobrado alguma quantia de alguns colonos. Os agricultores de Barra Grande decidiram participar do movimento e foram de caminhão até a cidade de Francisco Beltrão para se unirem aos demais.

[36] Criado pelo decreto n° 51.431, de 19 de março de 1962. Tal órgão foi responsável pela emissão dos títulos de propriedades aos posseiros da gleba Missões. Após sua criação "[...] a União e o Estado firmavam um acordo, renunciando aos seus argumentos jurídicos de se tornarem proprietários dessas terras, para trazer a paz social e a prosperidade para as 200.000 pessoas que ali habitavam na oportunidade" (WACHOWICZ, 1987, p. 226).

Nesse sentido, a conjuntura da colonização do Sudoeste do Paraná, a qual foi de certa forma induzida pelo Estado brasileiro, foi responsável pela constituição fundiária não ser tão concentrada nessa região, uma vez que permitiu a "distribuição" da terra para pequenos proprietários, baseados no trabalho familiar e em uma economia de subsistência. Esses, dispondo de algum recurso financeiro, de alguns instrumentos de trabalho, dos conhecimentos, tradições e cultura que trouxeram de seus locais de origem e ainda das características ambientais do Sudoeste (semelhantes aos locais de origem), reproduziram as atividades econômicas e culturais que já desenvolviam em terras gaúchas e catarinenses.

Nesse contexto, o desfecho da Revolta dos Colonos de 1957 sobre as companhias imobiliárias assume importância fundamental. Muitas famílias amedrontadas diante das intimidações violentas sofridas pelos colonos na região, já planejavam o retorno para seus lugares de origem. A vitória do movimento em 1957 possibilitou a permanência dos colonos nos locais onde haviam se instalado e, consequentemente, a continuidade da reprodução de suas atividades econômicas e culturais em suas pequenas propriedades.

Além da Revolta dos Colonos de 1957, outros movimentos de conquista pela terra no Sudoeste também merecem destaque. De acordo com Ferreira (1987) a experiência do Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), com essa denominação desde fins de 1981, serviu para suscitar no Sudoeste do Paraná movimentos pela conquista da terra também nessa região.

A experiência do MASTRO se iniciou com o apoio marcante da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de Sindicatos de Trabalhadores Rurais da região diante das injustiças cometidas às famílias desapropriadas devido à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Posteriormente foram sendo acolhidos trabalhadores sem-terra que se encontravam nesta condição devido a outros fatores: arrendatários ameaçados de não terem os contratos das terras renovados, devido à mecanização intensiva que se instaurava nas fazendas; antigos assalariados rurais ou antigos produtores rurais que já residiam nas periferias das cidades com dificuldades de sustentarem-se economicamente. Desta forma, as lutas passam a ser pela posse da terra em geral.

Fundamentados nesta experiência, os sindicatos rurais do Sudoeste realizaram um levantamento constatando que "40% das famílias de lavradores e trabalhadores rurais do Sudoeste não tinham terra". Assessorados pela CPT, que na região atuava por meio da

Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural **(**ASSESOAR)[37], organizaram o movimento dos sem-terra do próprio Sudoeste (FERREIRA, 1987, p. 30).

Fundado em 1983, o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste (MASTES), passa a lutar pela terra e pela Reforma Agrária na região. Com assessoria da ASSESOAR, suas ações resultam em assentamentos e acampamentos de milhares de famílias no Sudoeste. Tais resultados foram conquistados mediante ações organizadas como "[...] grandes manifestações (atos públicos e passeatas), seguidos de ocupações, acampamentos e bloqueios" (DAMBROS; BATTISTI, 1997, p. 22).

De acordo com Ferreira (1987), as experiências do movimento do Sudoeste e do MASTRO impulsionaram a formação de mais movimentos regionais nos anos que se seguiram a 1982[38].

Dambros e Battisti (1997) também reforçam que as importantes ações do MASTES e também do MASTRO, apoiadas e assessoradas pela ASSESOAR, culminaram na realização em 1984, em Cascavel, do I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, marco da origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

No que tange ao Sudoeste, Vargas e Schwendler (2003) resgatam a história de quatro assentamentos da região. Uma das primeiras ocupações do Sudoeste é atualmente o Assentamento Eduardo Raduan. Enquanto acampamento era conhecido como fazenda Anoni e sua desapropriação ocorreu no ano de 1998. Está localizado no município de Marmeleiro e possui uma área de 4.600 alqueires que foi ocupada por 630 famílias no ano de 1983. As famílias vieram da região Sul com apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Igreja, CPT, Comissão Regional dos Sem-Terra do Oeste de Santa Catarina e MASTES.

O Assentamento Nova Fartura iniciou com o acampamento em 1996 nas margens da BR 158, na divisa entre Saudade do Iguaçu e Chopinzinho, sendo constituído por 180

[37] A ASSESOAR se constitui enquanto "uma entidade jurídica de direito privado, de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos" formada e dirigida por agricultoras e agricultores familiares de 26 municípios da região Sudoeste do Paraná (Disponível em: http://assesoar.org.br/?page_id=25. Acesso em 19/02/2016). Foi fundada oficialmente em 17 de outubro de 1966, em Francisco Beltrão, Estado do Paraná, por 33 jovens rurais apoiados por um grupo de Padres Belgas que tinham chegado na região e por religiosos e leigos. O grupo inicial estava empenhado "no bem estar da família do agricultor familiar, a partir da necessidade de se estabelecer um serviço autônomo e organizado a diferentes iniciativas em desenvolvimento na região, implantados, desde 1962, pelos Missionários do Sagrado Coração de Jesus" (DAMBROS; BATTISTI, 1997, p. 13).

[38] Ferreira (1987) cita: Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Litoral do Paraná (MASTEL); Movimento dos Agricultores Sem-Terra do norte do Paraná (MASTEN); Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Centro Oeste do Paraná (MASTRECO); e a criação de uma coordenação e um secretariado unificados para todo o Paraná.

famílias de diversos municípios. Em 1997 as famílias ocuparam a sede da fazenda que pertencia a Elias José Curi. Em 1998 o MST consegue a emissão de posse da fazenda localizada no município de Saudade do Iguaçu (VARGAS e SCHWENDLER, 2003).

O Assentamento Perseverança foi composto por famílias oriundas dos municípios de Capanema, Planalto, Francisco Beltrão, Barracão, Santo Antônio e Marmeleiro (VARGAS e SCHWENDLER, 2003). Teve sua origem com o acampamento de 480 famílias em 1985, na Linha Frias, Km 15 próximo à fazenda Perseverança, no município de Marmeleiro. O acampamento recebeu o apoio dos STRs de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, Marmeleiro e Capanema. Teve a participação da CPT, da ASSESOAR e do MASTES (PRANDO, 2011).

O Assentamento Missões se originou com o acampamento na Fazenda Camilotti no município de Francisco Beltrão em 1996. Esta área estava hipotecada no Banco do Brasil e Banestado devido a não quitação de grandes dívidas e iria a leilão. Aproximadamente 320 famílias da região Sudoeste ocuparam a área com o apoio do MST, ASSESOAR, STRs de Francisco Beltrão, Marmeleiro, Renascença, Verê, Pinhal e Salgado Filho. A desapropriação e emissão de posse ocorreu em 1997 e assim "naquela terra onde havia apenas capim e um único dono, hoje há 670 pessoas construindo seus sonhos" (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 123).

Outra forte manifestação que incluímos, brevemente, neste tópico foi organizada pelos movimentos sindicais e pastorais, ASSESOAR e CPT. Mobilizou mais de 80 mil pessoas no município de Capanema protestando contra a barragem de Salto Capanema que expulsaria 1200 famílias de agricultores no ano de 1985. A mobilização impediu que a construção da obra fosse realizada (DAMBROS; BATTISTI, 1997).

1.5 - Movimentos por melhores condições de produção/comercialização no campo e por políticas agrícolas mais justas

No ano de 1978, ocorreu um movimento representativo de resistência à política agrícola, sobretudo a de financiamentos e comercialização, que já vinha sendo questionada pela expropriação que causava principalmente aos pequenos produtores. Foi o movimento contra a forma de comercialização por meio das Notas Promissórias Rurais que tomou força diante da falência dos frigoríficos FRIMESA e FRIRONDON, na região Oeste do Paraná, situação esta em que milhares de produtores foram chamados pela justiça para pagarem a dívida. Neste movimento de resistência tiveram envolvimento

ativo a CPT e paróquias, Sindicatos de Trabalhadores, Sindicatos Patronais, as Cooperativas, Associação Paranaense de Suinocultores (APS), a ASSESOAR, entre outros. As mobilizações conquistaram resultados positivos na medida em que os produtores não precisaram assumir a dívida e além disso, houve alterações positivas nas regulamentações das notas promissórias rurais em favor dos produtores (FERREIRA, 1987).

Nos anos 1980, outro movimento dos suinocultores, em sua grande maioria pequenos produtores, ganhou destaque. Teve início no Sudoeste do Paraná por meio de entidades representativas dos suinocultores mais apoio da CPT, ASSESOAR, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná (FETAEP) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e posteriormente houve articulações com os demais estados da Região Sul do país. Se mobilizaram contra a política que vigorava no setor em que os frigoríficos pagavam preços muito abaixo dos custos de produção. O problema dos baixos preços se tornava mais grave visto que em anos anteriores o governo tinha, por meio de crédito agrícola, incentivado a modernização da produção e o aumento de produtividade e posteriormente não disponibilizava financiamento para os insumos. Com isso, muitos produtores não conseguiam quitar suas dívidas aos bancos, agravando o processo de empobrecimento que estavam vivenciando (FERREIRA, 1987).

Os suinocultores deflagraram uma greve de comercialização de suínos, com bloqueio das estradas do Sudoeste e bloqueio das entradas e saídas dos frigoríficos envolvendo mais de oito mil produtores no Paraná e aproximadamente trinta mil nos estados da Região Sul (FERREIRA, 1987).

Com as mobilizações, os suinocultores conquistaram algumas vitórias como a obtenção de preço mínimo para a carne suína; financiamentos para as cooperativas aumentarem seus frigoríficos, reabertura da exportação da carne de porco. Ainda que estas vantagens, na avaliação dos produtores, tenham sido insatisfatórias, o movimento foi considerado vitorioso pela organização em torno de uma luta comum e para mostrar "quem eram os beneficiários da política agrícola do governo e para demonstrar, na prática, quem estava apoiando os agricultores e quem ficou contra eles" (FERREIRA, 1987, p. 35). Dambros e Battisti (1997) afirmam que com esse movimento, o partido da situação nas eleições de 1982, foi derrotado em toda a região.

O Sudoeste do Paraná também foi palco das primeiras manifestações de descontentamentos e questionamentos em relação ao Programa de Garantia da Atividade

Agropecuária (PROAGRO), nos anos de 1981 e 1982. Os agricultores, por meio de seus sindicatos, reagiram contra essa política por diversos fatores: diante de problemas climáticos, os bancos negaram pagamento do PROAGRO sob os motivos "mais variados possíveis"; havia falta de clareza no momento do produtor realizar o contrato de financiamento; a liberação do PROAGRO era condicionada como "recompensa ao 'bom cliente' e não como direito ao todo produtor que efetuou o financiamento"; a constatação de contradições presentes no momento em que o governo incentivava e apelava para o plantio e posteriormente nos momentos em que se necessitava do benefício; a constatação pelos produtores de que o PROAGRO era um "instrumento seguro" apenas para o banco e não para eles próprios (FERREIRA, 1987, p. 39).

A partir disso, os sindicatos passaram a promover debates e esclarecimentos sobre financiamentos em geral, incentivando os produtores a evitar tal prática devido aos riscos de "empobrecimento e expulsão dos produtores de suas terras" (FERREIRA, 1987, p. 39).

Outra mobilização destacada por Ferreira (1987, p. 40), com a participação dos trabalhadores do Sudoeste, diz respeito ao protesto ocorrido em 1980 contra "o confisco cambial da soja", que estipulava impostos sobre a exportação dos produtos derivados deste produto, representando, ao produtor, menos valor recebido no momento da venda, sendo que os preços dos insumos eram altos. Sindicatos e Cooperativas rurais organizaram o protesto que ocorreu no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Paraná. Na região Oeste e Sudoeste, os agricultores participaram de forma expressiva também realizando passeatas com suas máquinas agrícolas. O resultado desse movimento foi a abolição do imposto pelo governo federal.

Em 1987, outro movimento de destaque reivindicava uma política agrícola que atendesse os interesses dos agricultores familiares. Mais de 70 mil agricultores se reuniram no município de Dois Vizinhos manifestando-se contra os efeitos dos Planos Cruzados I e II: inflação, queda dos preços dos produtos, aumento do preço dos insumos, restrições ao crédito; cobrança de correção monetária de empréstimos anteriores. Outras manifestações com as mesmas reivindicações são realizadas por meio de bloqueios de bancos e rodovias. Em meio à prisão de alguns agricultores e alguns agricultores feridos, o "governo anuncia a eliminação da correção monetária dos agricultores endividados" (DAMBROS; BATTISTI, 1997, p. 23).

Mobilizações em prol de melhorias do Sistema de Saúde, apoiadas pela ASSESOAR, também ocorreram em toda a região Sul do país, nos anos de 1984 e 1985,

sendo que no Sudoeste do Paraná, em torno de 10 mil pessoas manifestam e conquistam pequenas melhoras no atendimento à€ saúde (DAMBROS; BATTISTI, 1997).

Em meio a todos esses movimentos de resistência, destacamos a atuação importante que a ASSESOAR vem desenvolvendo ao longo de sua história. Embora tenha surgido inicialmente com cunho religioso, a ASSESOAR passou a atuar em diversas frentes de resistência. No contexto de seu surgimento, estava a recente e violenta Revolta dos Colonos, de 1957. Muitos problemas assolavam os agricultores nessa região recentemente colonizada, como "estradas, armazenamento, comercialização, documentação das propriedades, etc.". O desafio tornou-se ainda maior com a chamada "revolução verde", nos anos 1970 que prometia e propagandeava aos agricultores "vida fácil com motosserras, tratores, máquinas, adubos químicos, venenos... Quem não entrasse na onda era visto como 'atrasado', 'ultrapassado', 'Cabeçudo'..." (DAMBROS; BATTISTI, 1997, p. 19).

A ASSESOAR, por sua vez, desde o seu início, se contrapôs a este modelo, trabalhando em favor dos agricultores familiares e constituindo-se enquanto um referencial histórico de resistência na região Sudoeste do Paraná ao modelo de desenvolvimento do campo imposto pelo capital.

Além de apoiar as diversas frentes de resistência, a ASSESOAR tem desenvolvido outras importantes ações envolvendo os municípios do Sudoeste do Paraná por meio de parcerias com outras entidades. Para exemplificar, tem desenvolvido atividades no sentido de incentivar, auxiliar e realizar acompanhamento técnico e político na criação de pequenas associações de agricultores familiares para se organizarem quanto a "compras e vendas, em conjunto, barganhando melhores preços e prazos" e realização de vendas diretamente com os consumidores, sem intermediários (DAMBROS; BATTISTI, 1997, p. 24).

Além disso, tem desenvolvido:

> [...] experiências concretas de produção de sementes, conservação de solos, fabricação de ração e sal mineral caseiros, plantio direto, adubação verde de verão e inverno como forma de melhorar a produtividade e o meio ambiente, realiza-se a adaptação de implementos agrícolas e, discute-se, também temas de interesse geral, como: política agrícola, reforma agrária, sindicalismo, cooperativismo e associativismo (DAMBROS; BATTISTI, 1997, p. 25-26).

Historicamente, a ASSESOAR tem buscado alternativas e desenvolvido ações no sentido de defender e fortalecer um modelo de desenvolvimento agrícola sustentável que atenda às necessidades dos agricultores familiares, que prime pela agroecologia, pela

independência e autonomia dos agricultores no processo produtivo, pela participação dos mesmos nos debates e construção de propostas alternativas e pela articulação e fortalecimento das organizações dos trabalhadores do campo.

Norteada por estes princípios, ganha destaque sua atuação e experiência extremamente significativa na construção do Projeto Vida na Roça, juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão. Esse projeto foi iniciado em 1995, na localidade de Jacutinga, distrito deste município, com o intuito de construir referências em desenvolvimento do campo a partir da agricultura familiar[39]. Posteriormente, o Projeto contou com a parceria da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL)[40] e Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão.

De acordo com Duarte (2003, p. 69), o Projeto Vida na Roça contemplou as reflexões da ASSESOAR e das entidades da Agricultura Familiar sobre a questão do desenvolvimento do campo sob a ótica da lógica de acumulação capitalista que transfere as riquezas produzidas pelo trabalho social aos setores industriais e financeiros, salientando que, no caso do campo, a agricultura familiar "cumpriu a função de produzir matéria prima e mão de obra para o desenvolvimento industrial concentrado no espaço urbano, sendo que a geração e transferência das riquezas tiveram sempre mão única no sentido campo-cidade".

Assim, após um ano de discussões com os moradores com o intuito de construir de forma coletiva referências para o desenvolvimento social e do campo a partir da realidade que se apresentava no local, passou-se a discutir a educação escolar, as práticas pedagógicas, os conhecimentos a serem abordados na escola. Nesse sentido,

> [...] no Projeto Vida na Roça, a 'entrada' para repensar a escola acontece na medida em que a população havia já acumulado uma satisfatória reflexão a respeito de sua condição social com as determinantes relacionadas e melhor explicitado os princípios a partir dos quais seriam retrabalhados os valores da vida que estavam dispostos a levar, agora assumidos coletiva e conscientemente (DUARTE, 2003, p. 75).

Para esse processo de "repensar" escola, a ASSESOAR pautou-se na trajetória da Educação Popular e fundamentando-se em Paulo Freire, incorporando os Temas

[39] Segundo Duarte (2003, p. 35) "a expressão 'Agricultura Familiar' ganhou visibilidade social no final da década de 80, por força de lutas políticas assentadas naquela parcela da população, especialmente no sul do Brasil e que, opondo-se à modalidade empresarial de organizar a vida e a produção, busca construir sentidos e perspectivas para aquelas unidades produtivas caracterizadas pela posse familiar de minifúndios, produção de alimentos e com dinâmica produtiva não baseada na contratação de mão de obra de terceiros".
[40] Estadualizada e incorporada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no ano de 1999.

Geradores como orientação para esta tarefa. O Projeto Vida na Roça foi estendido às demais escolas no campo do município, sendo que a formação de seus professores se torna política municipal atendendo a todos os professores do campo (DUARTE, 2003).

A partir do Projeto Vida na Roça, uma prática inédita na região passa a ser desenvolvida pela administração municipal de Francisco Beltrão através de: reunião das secretarias da Educação, da Agricultura, da Saúde e da Viação e Transporte para debaterem sobre aspectos relacionados ao projeto incluindo orçamento para sua efetivação. A necessidade de se realizar tal articulação para o debate demonstrou a impossibilidade de se "mexer" apenas com a escola, desconsiderando as questões da realidade da população do campo. As ações do Projeto Vida na Roça evoluíram para política pública assumida pelo município de Francisco Beltrão por meio do Projeto de Desenvolvimento Sustentável do Campo de Francisco Beltrão estendendo-se às demais comunidades do município. Este projeto englobou ações em diversas frentes, entre elas: produção e comercialização, saúde e saneamento, cultura e lazer e ações na área de educação escolar.

Atualmente a ASSESOAR continua seu trabalho mantendo articulações com instituições de Estado, com "organizações locais, municipais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais" constituindo uma coletividade de sujeitos comprometidos com:

> [...] fortalecimento da Agricultura Familiar Camponesa, e no Desenvolvimento Multidimensional, com ênfase na Ecologia, Agroecologia e Tecnologias Ecológicas, na Educação Popular e Pública para o fortalecimento da Educação do Campo, e como temática transversal: Gênero e Geração (ASSESOAR, 2016, s/p.).

Assim, mais do que uma entidade, tem representado ao longo de sua existência um espaço aos agricultores e dos agricultores em que foi e é possível debater, aprofundar, construir propostas alternativas, relacionar conhecimento científico e o saber dos trabalhadores, fortalecer a consciência crítica e visão de cidadania, mobilizar e articular forças em favor de causas comuns.

Podemos concluir, a partir dos movimentos que apresentamos nestes tópicos, que embora a região Sudoeste do Paraná tenha sido atingida pelos efeitos do modelo de desenvolvimento para o campo imposto pelo capitalismo, tais resistências certamente reservaram ao Sudoeste do Paraná um papel protagonista no enfrentamento a esse modelo. Certamente os movimentos organizados pelas diversas entidades sindicais e organizações coletivas que citamos aqui têm freado, de certo modo, as expropriações e

explorações da modernização da agricultura e agronegócio na região, contribuindo para que parcela significativa de sua população ainda resista e permaneça no campo.

II – DA EDUCAÇÃO RURAL AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO

A literatura sobre a temática do fechamento de escolas do campo aponta que a principal justificativa, apresentada pelos governos municipais e estaduais para fechamento ou nucleação de escolas no campo, têm sido a inviabilidade financeira para manter essas escolas, devido ao número reduzido de estudantes.

Como vimos no capítulo anterior, de fato a população do campo tem reduzido. Porém, como desenvolveremos a partir desse momento, o fechamento de escolas no campo não está pautado apenas nesse aspecto; outros elementos incidem também com força sobre a problemática.

Propomo-nos, primeiramente, a resgatar um breve histórico do surgimento e da expansão da oferta escolar no campo brasileiro, os motivos pelos quais ela se torna necessária, suas características e objetivos. Enfatizaremos que, historicamente, quando as populações brasileiras do campo tiveram acesso à educação, foi através da educação rural e da escola rural pensada "para" a classe trabalhadora do campo e marcada por inúmeras carências conceituais, políticas e materiais que as acompanharam.

Em seguida, como contraposição à educação rural e à escola rural, discutiremos a Educação do Campo. Mostraremos sua trajetória desde o seu surgimento até o momento atual, evidenciando suas conquistas, bem como os desafios para a Educação do Campo e para as escolas no campo. Destacaremos, ainda, que é de fundamental importância que a escola, mesmo com suas limitações, esteja no meio rural para que a Educação do Campo possa adentrar e problematizar o campo e a escola vigente.

No tópico em que abordamos mais especificamente o fechamento de escolas no campo, apresentaremos um breve histórico da problemática, contextualizaremos as justificativas apresentadas pelos poderes públicos para a adoção de tal prática e evidenciaremos as causas determinantes que incidem sobre os processos de fechamento de escolas no campo. Em seguida, faremos uma abordagem local do processo de nuclearização e fechamento das escolas municipais localizadas no campo em Itapejara D'Oeste, a partir da década de 1990.

2.1- A educação rural e a escola rural

No intuito de compreendermos o fechamento das escolas com a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste, sentimos a necessidade de contextualizarmos, primeiramente, o surgimento ou expansão das escolas públicas no campo no caso brasileiro. Os estudos têm nos conduzido à trajetória da oferta da escola primária no campo, sugerindo que, de forma geral, a educação ofertada no campo historicamente tem se limitado a este nível de ensino, além de ser caracterizada por descaso do poder público, o que lhe imprime muitas carências.

A expansão da escola primária no Brasil data do início do século XX. Nesta época, o país caracterizava-se por ser essencialmente agrário, o campo ainda abrigava a imensa maioria da população, sendo que o analfabetismo se apresentava em índices elevadíssimos. Com o início do processo de industrialização e urbanização, inicia-se também a migração da população do campo para os centros urbanos, como tratamos no capítulo 1.

De acordo com Souza (2008, p. 37), neste cenário de modernização incipiente, a escola se mostrava como mais um "símbolo do grau de civilização atingido pelos núcleos urbanos". Os governos de vários estados brasileiros assumem o compromisso com os princípios liberais de educação, garantindo através do poder público a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, bem como seu caráter laico. Investem na multiplicação de escolas e na elevação do número de matrículas.

Tal investimento se deve ao fato de que, de acordo com Souza (2008), à escola passou a creditar-se grande poder e expectativas. Para Ramal (2011, p. 05), neste início do século XX, difundia-se a ideia de que por meio da educação popular seria possível modificar a realidade social brasileira. A escola seria a "mola propulsora" para essa transformação.

Assim, muitas finalidades foram atribuídas à escola primária que foi difundindo-se pelo país. Conforme Souza (2008, p. 38):

> Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.

Desta forma, a difusão da escola primária tinha por objetivos combater o analfabetismo que se apresentava na época em índices elevadíssimos e fortalecer a nacionalidade, combatendo as escolas estrangeiras dos imigrantes (RAMAL, 2011, p. 04).

Segundo Souza (2008, p. 47), o processo da institucionalização da escola pública primária no Brasil não ocorreu de forma homogênea e concomitante em todas as regiões. Ele expandiu-se em ritmos diferentes pelo país. Mesmo dentro dos estados houve diferenças relativas às condições materiais das escolas, aos tipos de instituições educativas e ao ensino, dependendo se a escola estava localizada na zona rural ou urbana, no centro ou na periferia das grandes cidades.

Souza (2008) salienta que é importante observar os tipos de instituições educativas presentes no processo de difusão da escola primária durante o século XX. Foram três tipos: os grupos escolares, as escolas isoladas e as escolas reunidas.

Segundo Souza (2008), os primeiros grupos escolares no Brasil datam de 1893, no estado de São Paulo. Eram organizados a partir do modelo de escola graduada que vigorava na Europa e nos Estados Unidos pautado na organização do trabalho fabril. O grupo escolar, para a autora,

> [...] pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala da aula (SOUZA, 2008, p. 41).

Na parte administrativa dos grupos escolares atuavam: diretor, secretários, serventes, porteiros. Em relação à questão pedagógica, instituiu-se um currículo racionalizado, ou seja, sistematizado, ordenado, com distribuição de conteúdos por série. A avaliação era controlada por mecanismos rígidos em decorrência da classificação em séries. O tempo também era controlado de forma rígida, representando a "modernidade e a civilização".

Os grupos escolares eram instalados nos centros urbanos, em prédios específicos para este fim, contavam com professores normalistas e melhor remunerados e ofertavam um ensino primário com duração de quatro anos (SOUZA, 2008, p. 42).

Em situação oposta, encontravam-se as escolas isoladas ou unitárias. Um só professor ensinava diferentes classes de alunos, em diferentes níveis de conhecimentos e na mesma sala de aula. Isso constituía-se enquanto uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas unitárias. De forma predominante essas escolas

foram instaladas em regiões de populações menos densas, bairros populares e principalmente em áreas rurais.

As escolas isoladas ofertavam o ensino primário com duração de três anos, ficaram conhecidas por serem escolas alfabetizantes e caracterizaram-se por serem limitadas em suas finalidades, programas mais simplificados e escolas muito carentes em diversos aspectos. A denominação de escola reunida[41] dava-se quando escolas isoladas eram juntadas em um mesmo local, possibilitando a divisão do trabalho e a diminuição dos custos.

Souza (2008) aponta a superioridade contrastante das condições materiais e pedagógicas dos grupos escolares em relação a das escolas isoladas e reunidas, afirmando que a expansão do ensino primário na maioria das regiões do país se deu através dessas últimas. Apesar dessas diferenciações entre os tipos de escolas, o sistema de ensino pautava-se em alguns elementos fundamentais e comuns: graduação em séries, cumprimento dos programas, sistema de avaliação e disciplina dos alunos.

Salienta, assim, que devido principalmente aos rígidos critérios de seleção escolar, a institucionalização da escola primária no Brasil foi um processo contraditório, uma vez que embora estivesse destinada às camadas populares, reproduziu uma educação fortemente excludente e hierarquizada (SOUZA, 2008).

Em meados do século XX, na década de 60, ainda eram muitos os problemas em relação à educação primária e sua democratização:

> [...] no início dos anos 60, a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar [...]. Essa situação era agravada pelo fato de apenas 18% dos matriculados no primeiro ano chegarem à 4ª série, dois terços não ultrapassarem as duas primeiras séries e uma terça parte das matrículas concentrar-se em escolas rurais precárias (SOUZA, 2008, p. 243).

Souza (2008) aponta diversos problemas que contribuíam para essa situação: insuficiência de vagas, precariedade da rede de escolas públicas, altos índices de repetência e evasão que denunciavam a enorme seletividade escolar, má qualidade da formação dos professores primários, baixos salários, precárias condições de trabalho, tradicionalismo nas práticas de ensino e a inexequibilidade dos programas escolares.

Além disso, em tempos de industrialização e urbanização incipiente, a escola primária, que se difundiu pelo país, caracterizava-se por ser padronizada, urbanizada e,

[41] Souza (2008) aponta que as escolas reunidas se consolidaram em maior número no Estado de São Paulo nos anos 20, mas foram institucionalizadas de forma precária.

com isso, foi ainda mais excludente para as populações camponesas que foram muito atingidas pela evasão e repetência, sendo estes, de acordo com Leite (2002), um dos maiores problemas apresentados pela escola rural.

Alguns pensadores e educadores da corrente que veio a ser denominada de "ruralismo pedagógico" durante o século XX questionavam essa escola urbana que se estendia ao campo e preocupavam-se realmente com o alto índice de analfabetismo que assolava a imensa maioria da população do campo[42].

Sobre esta questão e a este cenário educacional, a nível econômico, o país vivenciava no começo do século XX, o início do processo de industrialização que se acentua a partir da década de 1930. Data dessa época também o início da migração das populações do campo para os centros urbanos, fazendo do êxodo rural um dos maiores problemas do Brasil (RAMAL, 2011).

Para Ramal (2011) educadores como Sud Mennucci e Carneiro Leão, defensores do ruralismo pedagógico, denunciavam que num contexto de industrialização incipiente por que passava o país, as políticas públicas e a legislação brasileira privilegiavam nitidamente as regiões urbanas em detrimento das regiões rurais, favorecendo o desenvolvimento daquelas e cabendo às regiões rurais o "esquecimento do poder público e a exclusão de todo e qualquer bem social destinada a essa população", mesmo que esta ainda se localizasse em sua grande maioria no campo (RAMAL, 2011, p. 17). Esse favorecimento às regiões urbanas, na visão destes educadores, contribuía para o êxodo rural.

Prado (1995), no entanto, ao estudar o pensamento ruralista durante o Estado Novo (1937-1945) destaca que não havia somente um ruralismo pedagógico. Para além dessas "forças sinceramente interessadas na elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais", havia os que, aliados aos interesses do governo, aos interesses das classes hegemônicas ou mesmo interessados na questão urbana, utilizavam-se do discurso do ruralismo pedagógico para imprimir a ideologia que lhes convinha (PRADO, 1995, p. 12). Assim,

> [...] o *ruralismo pedagógico* pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas (PRADO, 1995, p. 06. Grifos do autor).

[42] De acordo com Ramal (2011), em 1900 cerca de 90% da população se concentrava no campo.

Este grupo de intelectuais apropriando-se do discurso de que a escola em seus moldes citadinos não favorecia o aluno do campo (RAMAL, 2011), passou a responsabilizar a escola pelo êxodo rural e pela "desagregação moral e econômica do interior brasileiro" (PRADO, 1995, p. 20).

O pensamento ruralista também culpou o próprio homem pelo êxodo rural:

> Atrasado, indolente, incapaz de raciocinar e de se expressar com clareza, despreparado para explorar a terra, dela retirando os meios para uma sobrevivência digna. Esse problema poderia ser resolvido através da intervenção da escola, mudando hábitos em relação ao trato do corpo, e promovendo a melhoria dos espaços sociais. Nela o trabalho seria um meio de regeneração social (VEIGA; FARIA FILHO, 1999 apud PEIXOTO; ANDRADE, 2007, p. 101).

De qualquer forma, para essa corrente de pensamento, a educação seria a via para fixar o homem no campo. Para isso, se fazia necessário uma proposta pedagógica específica para o campo, uma formação específica para o professor voltada ao mundo do campo, "um currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra, com a lavoura, com a pecuária, abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e a produtividade do homem do campo" (RAMAL, 2011, p. 11).

Prado (1995, p. 12), no entanto, afirma que o "forte aparato ideológico" que cercou a educação rural servia para encobrir o "pragmatismo econômico" e a propagação dos programas de governo do presidente Vargas.

Na realidade, Vargas almejava interesses políticos e econômicos com a fixação das populações no campo. Através do povoamento, exploração econômica e expansão cultural pretendia ocupar regiões rurais pouco populosas que o governo possuía "apenas de direito" (PRADO, 1995, p. 16). Nesse sentido, o trabalho escolar e a criação de escolas integraram o conjunto de recursos utilizados pelo governo para implementar seu projeto de colonização e expansão de fronteiras, pois, para a ideologia governamental, a escola "habilitaria o homem a viver e trabalhar no campo, feliz, com as suas condições de vida e "livre" do sonho de migrar" (PRADO, 1995, p. 24).

Além disso, a emigração crescente já causava graves problemas sociais no meio urbano, tais como: "desemprego, surgimento de favelas, deficiências sanitárias, desajustes psicossociais, etc" (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 179). Assim, ao evitar o êxodo rural, os grupos dirigentes intencionavam também combater esses problemas sociais e evitar a escassez de mão-de-obra no meio rural em um país que, na visão deles possuía grandes potencialidades agrícolas (PRADO, 1995).

Essa visão de que o Brasil destinava-se a ser um país econômico agropecuário e que era preciso investir na educação, como forma de fixação do homem no campo, predominou, segundo Pires (2012), até a década de 1930, prevalecendo a ideia de que a escola deveria ter como objetivo formar mão-de-obra especializada ao seu meio (PRADO, 1995).

A partir de então, devido às transformações no modelo econômico exportador e devido às influências escolanovistas e progressistas no setor educacional (PIRES, 2012), essa ideia perde força sob a influência de que a educação, direito de todos e dever dos poderes públicos e da família deveria pautar-se em uma cultura geral comum.

Assim, esse pensamento sobre escola específica para o campo não se efetivou em todas as regiões do país. Vejamos, por exemplo, o caso paranaense. Miguel (2007) afirma que as escolas rurais do Estado foram estabelecidas no governo de Manoel Ribas (1932-1945), justamente sob o governo de Getúlio Vargas em âmbito nacional.

Este período, marcado por intensa ocupação das terras do Paraná, justificava a necessidade de atendimento à demanda por parte do Estado através da criação de escolas rurais. A autora sinaliza, porém, que em 1938 existiam poucas escolas – apenas cinco e mais três em fase de construção –, cuja finalidade era formar "os futuros trabalhadores rurais". Essas escolas funcionavam em sua maioria em regime de internato e visavam "dar um mínimo de conhecimentos aliados às técnicas de plantio que garantissem a melhoria da produção", visavam, portanto, uma formação técnica, específica, voltada aos afazeres do campo (MIGUEL, 2007, p. 82)[43].

O que prevaleceu no Estado foi a escola rural de mestre único, multisseriada, caracterizada pela precariedade da estrutura física, do ambiente escolar e da formação de professores. A escola "simples de ensinar mecanicamente a ler, escrever e contar" (PILOTTO, 1966 apud MIGUEL, 2007, p. 84).

De forma geral, a instalação de escolas rurais e industriais no Estado deu-se para atender às demandas de crescimento e desenvolvimento das relações capitalistas de produção, tanto nas cidades como no meio rural (MIGUEL, 2007). A autora destaca que é preciso compreender este fato dentro do seu contexto, pelo qual "[...] as escolas rurais e industriais representaram meios de habilitar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento nacional" (MIGUEL, 2007, p.81).

[43] De acordo com MIGUEL (2007, p. 83), tais escolas foram sistematizadas pelo Decreto-lei 9613, de 20 de Agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No caso das escolas rurais no Paraná, mesmo que em sua grandiosa maioria não se caracterizaram por privilegiar uma formação específica para o campo[44], não deixaram de atuar como instâncias adequadas de "preparação do homem para o trabalho no interior" (MIGUEL, 2007, p. 79). Não deixaram de integrar uma política educacional predominante que visava, através da oferta da educação às populações do campo, combater a "ignorância" e a "falta de cultura" dessas populações (MIGUEL, 2007, p. 82). Fatores esses que poderiam impedir a adaptação das mesmas às novas exigências de uma agricultura moderna que se instauraria no campo.

Calazans, Castro e Silva (1981), ao estudarem os programas desenvolvidos em áreas rurais do Brasil no período de 1930 a 1980, apontam justamente que o processo educativo desenvolvido pelo poder público nacional no meio rural teve como intuito preparar as populações rurais para melhor se adaptarem ao processo de subordinação a que foram submetidos, ao processo de subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista. Conforme os autores:

> Nesse processo, a ação educativa exercida não se processa como modificadora da realidade, mas como elemento de consolidação dessa realidade. O processo educativo (tradicional) busca mudar a mentalidade daqueles que lhe são submetidos para que melhor se adaptem à situação vigente, sem procurar exercer qualquer modificação neste processo, em função dos problemas e necessidades das populações atingidas (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 163).

Corrobora com essa ideia o pensamento de Leite (2002), quando ao analisar alguns projetos educativos especiais do Ministério da Educação (MEC)[45], que vigoraram durante a Lei 5692/71, apresentam a escola no campo apenas como um "arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de 'instrumentos de produção'" (LEITE, 2002, p. 49).

Calazans, Castro e Silva (1981) afirmam que embora o Estado tenha desenvolvido muitos programas e projetos voltados à educação rural, esta sempre esteve às margens das preocupações do setor público. E ainda, tais programas e projetos pretendiam sanar, por meio da educação, um "complexo de carências" que assolavam o campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 170-171). Carências relacionadas à alimentação, conhecimentos e informações, saúde e outros aspectos realmente afetavam

[44] De acordo com Miguel (2007), de forma geral, no Paraná seguiu-se a ideia difundida por um grupo de intelectuais (Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault e Teixeira de Freitas e outros) que defendia que a escola rural deveria abordar uma educação geral.
[45] PRONASEC, EDURURAL E MOBRAL.

o campo. Porém, as estruturas socioeconômicas que os geravam não eram alteradas por parte dos dirigentes políticos (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

Nesse sentido, a razão dos problemas que atingiam o campo não era oriundas de "ignorância" ou "falta de cultura" como queriam fazer acreditar através da difusão da escola rural; ela estava relacionada à falta ou escassez de assistência econômica ao campo.

Assim, implicitamente, para Calazans, Castro e Silva (1981, p. 164), a educação rural através de seus programas e projetos visava superar o "atraso rural" das populações desse meio. Mas essa concepção de "atraso rural" partia da visão dos formuladores dos projetos que pretendiam através de um processo pedagógico "transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola", e pretendiam transformar um modo de trabalhar das populações rurais que não atendia à lógica da acumulação capitalista[46].

É preciso salientar, no entanto, que para esses autores, ao contrário do que se difundiu através do pensamento ruralista,

> [...] a educação não tem o poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 163).

Assim, para Leite (2002), com exceção de movimentos de educação de base e de educação popular, historicamente a educação no meio rural sempre foi pensada pelos grupos hegemônicos de forma a atender seus interesses em detrimento dos interesses e necessidades dos povos do campo. Para o autor:

> [...] ao longo do desenvolvimento do processo econômico moderno-liberal brasileiro, independentemente da época ou da estrutura do Estado, a escola no meio rural esteve a serviço do capital e dos capitalistas. Esses, indiretamente, agiram no campo e sobre a vida dos rurícolas [...] (LEITE, 2002, p. 111).

Damasceno e Beserra (2004)[47] apontam que, embora escassos, os estudos sobre educação rural no período de 1980 a 1990 evidenciam a precariedade das condições

[46] Para Calazans, Castro e Silva (1981), os formuladores dos programas e projetos voltados à educação rural concebiam como "atrasadas" aquelas regiões que se caracterizavam por uma agricultura de tipo pré-capitalista, ou seja, que se caracterizavam por pequenas propriedades agrícolas familiar camponesa, que desenvolviam atividades de subsistência exportando o pequeno excedente, sendo o camponês dono das sua força de trabalho e dos meios de produção.

[47] A partir de um estudo bibliográfico com objetivo de esboçar o estado da arte na área da educação rural, analisam o conhecimento produzido nesta área, nas décadas mais recentes de 1980 e 1990.

físicas e intelectuais da escola rural, bem como a incompatibilidade entre os projetos de educação rural definidos a partir das necessidades e valores urbanos.

Isso se corrobora com os apontamentos de Leite (2002). Ao analisar a trajetória sócio-histórica da escola rural, as quais se expressaram também nas leis de diretrizes e bases da educação nacional, o autor denuncia que o processo escolar rural tem passado historicamente por um processo de urbanização, tem sido acometido pela desvalorização da cultura camponesa e pela falta de políticas públicas educacionais que a contemplassem. O descaso histórico que tem sido destinado à educação dos povos do campo se evidencia ainda por continuidades ao longo da história de ensinamentos e conhecimentos fragilizados ou minimamente necessários. Tudo isso tem contribuído para que as populações do campo, bem como sua educação, tenham permanecido na marginalidade do "processo civilizatório global" (LEITE, 2002, p. 80).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96 traz alguns avanços no âmbito da legislação educacional no sentido de desvincular a escola rural do modelo urbano na medida em que exige um planejamento vinculado à vida rural, adaptações à estrutura curricular, calendário escolar próprio. Entretanto, "o analfabetismo, a evasão e a repetência, a carência de recursos materiais e humanos, e outros tantos problemas específicos dessa escolaridade, são ainda uma constante" (LEITE, 2002, p. 53).

Com isso, a trajetória da educação rural no Brasil demonstra que as populações camponesas foram ainda mais excluídas do processo educacional que se instaurou no Brasil. Ou sofreram com a falta de acesso à escola ou, quando tiveram acesso a ela, depararam-se com escolas em condições materiais e pedagógicas mais inferiores e com a oferta de uma educação limitada às primeiras séries do Ensino Fundamental. Uma educação que implicitamente ou explicitamente inferiorizava, desvalorizava ou mesmo negava a cultura das populações camponesas pautada em uma concepção que difundia o campo como lugar do atraso e a cidade como símbolo de modernidade. Uma educação pensada sempre pelos grupos dirigentes ou hegemônicos às populações do campo, de forma a atender seus interesses em detrimento dos interesses dos sujeitos a quem a educação se destinava.

Assim, a oferta da educação rural, longe de se constituir enquanto uma preocupação em atender um direito humano, ou longe de visar uma formação humana, foi disponibilizada, através de uma formação específica para o campo ou mesmo de uma formação de caráter geral, com o intuito de preparar as populações do campo para as exigências capitalistas no campo ou nas cidades, ou ainda com a ideia errônea de que

através dela se fixaria o homem no campo com a intenção de amenizar o inchaço das cidades que estava causando problemas sociais.

2.2 - A Educação do Campo e a escola no campo

Esse debate da Educação do Campo será fundamental para sustentarmos nossa defesa pela permanência da escola no campo quando nos detivermos à análise específica da problemática do fechamento dessas escolas. Além disso, contribuirá para percebermos o quanto é necessário e pertinente que as escolas estejam localizadas no campo, embora com vários desafios.

De forma geral, o debate da Educação do Campo surge como contraponto à educação rural. Abordaremos neste momento um breve histórico de sua trajetória desde o seu surgimento até o momento atual, evidenciando suas conquistas bem como os desafios para a Educação do Campo e para as escolas no campo.

Pires (2012, p. 88) aponta que a "construção da Educação do Campo" teve as suas sementes lançadas na década de 1960 por meio de dois fatores: o surgimento dos movimentos sociais organizados que se constituíram enquanto importantes atores[48] desse processo que tem construído a Educação do Campo; e o trabalho de orientação aos dirigentes e lideranças rurais para organização coletiva, visando reivindicar direitos trabalhistas, previdenciários e sociais.

Damasceno e Beserra (2004) também sinalizam uma tendência de participação dos próprios trabalhadores rurais na reinvindicação de uma educação que atendesse aos seus interesses desde os movimentos camponeses das décadas de 1950-1960 à educação popular nas cidades. Mas é com o surgimento do MST na década de 1980[49] que esta tendência se consolida. Segundo os autores, este é o marco histórico mais efetivo de uma tendência nos conhecimentos produzidos na área da educação que atendesse os povos do campo surgida a partir dos movimentos sociais. É o início de debates que buscam adequar o ensino aos interesses desses povos, mas de uma forma que contemple suas

[48] Pires (2012, p. 88) cita o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), as ligas camponesas, a Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire (estes dois últimos mais tarde). A autora, ao citar o MST, deu a atender que este movimento já estava constituído na época, mas sabemos que isso ocorreu no início da década de 1980, como veremos adiante.

[49] Vendramini (2004) também sinaliza o reaparecimento dos movimentos sociais no campo brasileiro, a partir da década de 1980, depois dos 20 anos de ditadura militar.

participações, que supere a escola alienada, planejada pelos grupos hegemônicos a partir da escola urbana para as classes populares (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Aliás, a própria denominação de Educação do Campo surge intencionalmente em contraposição à chamada educação rural, em contraposição à ausência de políticas educacionais que atendessem a população camponesa, pois no período de surgimento da Educação do Campo se projetava um "país sem campo", se investia em uma "política de transporte escolar para os 'resíduos' da população no meio rural" (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 04).

A Educação do Campo surge em contraposição ao "silêncio" do Estado (PIRES, 2012, p. 95) em relação ao atendimento das populações do campo em suas reais necessidades, em contraposição à histórica educação rural "criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, institucionalizada, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade" (PIRES, 2012, 89). Assim,

> A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 03).

Um breve contexto histórico nos aponta que os debates sobre a Educação do Campo no Brasil, com este termo, iniciam de forma mais intensa no final dos anos 90, mais precisamente a partir de julho de 1997, em Brasília. De acordo com Fernandes e Molina (2005), neste ano ocorre o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) promovido pelo MST, tendo como entidades parceiras a UNB (Universidade de Brasília), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir desse encontro foram realizadas conferências e eventos nacionais, estaduais e regionais e nos anos que se seguiram, outras entidades e movimentos camponeses tornaram-se parceiros, contribuindo para a construção do paradigma da Educação do Campo.

Desta forma, a concepção de Educação do Campo vem sendo construída desde então. De acordo com Pires (2012, p. 81), tem sido alvo de disputas entre os interesses do Estado brasileiro e da sociedade civil organizada, através dos movimentos sociais comprometidos na luta pela Educação do Campo. De um lado o Estado, pautando-se em

uma legislação que até 1998 reproduzia uma "educação rural" para as populações do campo, uma educação voltada ao assistencialismo, uma educação que visava instrumentar os povos do campo para o trabalho neste meio ou mesmo uma educação de ordenamento social. De outro lado os movimentos sociais lutando pela instituição da Educação do Campo enquanto política pública de direito dos povos do campo.

Desde então, este processo tem sido marcado por interesses de classe, tem sido permeado por uma relação de conflito entre Estado e o Movimento Camponês (RIBEIRO, 2009). Desta forma, a trajetória da Educação do Campo não tem se dado de forma linear, mas sim tem sido marcada por rupturas e contradições visto que o Estado se constitui enquanto a

> [...] condensação da correlação de forças existentes na sociedade de classes. Por esta compreensão, o Estado age, por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade sendo, pois, território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses, por vezes conflitantes, entre frações de uma mesma classe. É desde este parâmetro que se podem identificar contradições e não apenas linearidades e oposições antinômicas nas políticas públicas formuladas a cada período histórico (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 3).

Desde o surgimento da Educação do Campo os movimentos sociais e organizações sindicais do campo, protagonistas do processo, através de suas lutas e resistências, têm conquistado alguns avanços em relação ao direito à educação para os povos camponeses. Entre os avanços podem ser citados algumas conquistas: marcos legais[50] que dão suporte ao movimento da Educação do Campo; programas

[50] O documento cita alguns instrumentos legais conquistados em âmbito nacional como o Parecer 36/2001, tratando das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008; Parecer CNE/CEB n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n° 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 14).
O documento do FONEC (2012) já sinalizava outro instrumento legal (na época ainda projeto de lei que estava em fase de tramitação, pois faltava aprovação do Congresso Nacional) que foi a Lei n° 12.960, de 27 de março de 2014. Esta lei alterou o artigo 28 da LDB 9394/96 com o intuito de dificultar o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, pois passou a exigir, nos casos de fechamento, a manifestação de órgão normativo do sistema de ensino após análise de impacto da ação e após considerar a manifestação da comunidade escolar.
Em âmbito estadual, no caso do Estado do Paraná, destacamos também alguns instrumentos legais: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo de 2006; Resolução n° 4783 de 28 de Outubro de 2010 que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional; Parecer CEE/CEB n° 1011/10; Instrução Conjunta n° 001/2010.

educacionais[51]; abertura de espaços para a produção de conhecimentos nas universidades públicas; criação e ampliação de fóruns estaduais e nacional de Educação do Campo; entre outros.

Há de se atentar, no entanto, que diante de um cenário em que as elites detêm a hegemonia sobre o Estado, a Educação do Campo e todo sentido que ela carrega deverá estar permanentemente em luta. De acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 86):

> O agronegócio determina a lógica a maior parte das políticas de desenvolvimento. Esse poder avassalador ainda pode avançar sobre o paradigma da Educação do Campo. A cooptação deste paradigma será uma forma de tentar colocar em refluxo o processo de construção de uma política de desenvolvimento territorial sustentável, para defender os interesses e privilégios do agronegócio.

O que Fernandes e Molina (2005) já previam há uma década, atualmente se concretiza através de políticas educacionais para o campo que visam os interesses voltados ao agronegócio. É o caso, por exemplo, do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego para o campo (PRONATEC CAMPO). Tais programas representam um retorno da educação rural ao cenário brasileiro sob o termo Educação do Campo, situação esta que o documento do FONEC (2012, p. 02) expressa o sentimento de "conceito invadido".

Nesse sentido, no plano da política de educação que atenda os interesses da população do campo, enquanto ação do Estado e dos governos, depois de um curto período de avanços desde os interesses sociais da classe trabalhadora do campo, a tendência atual é de retorno ao leito da "educação rural", nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista, nas suas relações com as grandes empresas transnacionais que cada vez mais a subordinam (FONEC, 2012, p. 10).

Ribeiro (2013, p. 298) também aponta como movimento reacionário à Educação do Campo o corte dos recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Sinaliza ainda o "desenterro do 'ruralismo pedagógico', fora de sua época", através de outro programa, o Programa Escola Ativa. Tal programa, criticado por Ribeiro (2009), defende a autonomia da escola pautando-se em um modelo civilizatório urbano, o que contribuiria para o "esvaziamento do campo e a consequente desmobilização do Movimento Camponês" (RIBEIRO, 2009, p. 129).

[51] Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Saberes da Terra; Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES; entre outros (FONEC, 2012, p. 15).

Na avaliação da trajetória da Educação do Campo até o momento, o documento do FONEC (2012) aponta outros desafios. Embora tenham sido conquistados alguns avanços em termos de políticas educacionais para o campo, atrelados aos objetivos originários da Educação do Campo, há que se destacar, porém, que não houve avanços em aspectos estruturais do campo brasileiro, ou seja, em relação ao direito à terra, ao trabalho e à justiça social. E isso representa problemas muito graves para a Educação do Campo, uma vez que a garantia do direito à educação não pode estar desvinculada de tais aspectos.

> A defesa de uma educação do campo tem como pressuposto o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que tem resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais (VENDRAMINI, 2009, p. 104).

E nesse sentido a Educação do Campo extrapola os muros da escola, supõe um projeto de campo e de sociedade diferenciado do que está vigente. Conforme Vendramini (2009, p. 100), "[...] é preciso ensinar para a mudança, para que tanto a riqueza, quanto o conhecimento e a escola estejam disponíveis para todos".

A Educação do Campo se contrapõe à lógica capitalista de agricultura (excludente, expropriatória e exploratória) que se manifesta atualmente pelo agronegócio como se esta fosse a única forma possível de trabalho para o campo. Se contrapõe à concepção de campo apenas como espaço de reprodução do capital (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012), "somente como lugar da produção de mercadorias" (FERNANDES e MOLINA, 2005, p. 63). A Educação do Campo concebe o campo "como espaço de vida" (IBIDEM).

Além disso, a Educação do Campo também supõe um projeto educativo diferenciado do que está vigente, que ultrapassa o sentido que historicamente tem sido atribuído à escola. Vendramini (2004, p. 157) afirma que a compreensão de aprendizagem deve ser "para além da escola", deve ser "ao mesmo tempo, política e pedagógica, de valorização de uma população que vive e trabalha no campo e de sua capacidade de mobilização e organização social".

Nesse sentido, a escola deve extrapolar o âmbito da educação formal. Para Vendramini (2004), a ação educativa deve ser compreendida de uma forma ampla e

globalizada na qual a escola se configura enquanto uma de suas dimensões. Outras formas educativas não formais, como as que se constroem através das experiências sociais e políticas, devem ser valorizadas[52].

A escola deve abordar uma formação humana tal como defendia Gramsci: uma formação integral, "desinteressada", que não está preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, mas que forme uma "pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (GRAMSCI, 2000, p.49). Ou ainda tal como pregava Marx: uma formação do homem completo, integral, "onilateral", uma formação que aborde as contribuições incontestáveis da ciência, mas também uma educação para além do ensino, para além da aquisição de técnicas, que aborde também a formação dos sentimentos, que esteja vinculada às necessidades da vida humana (MANACORDA, 2007, p. 101).

Por esse viés, percebe-se que a escola não pode estar desvinculada da sua realidade. No entanto, os apontamentos de Vendramini (2004) sobre a realidade catarinense podem ser indicativos do que ocorre em âmbito geral:

> [...] observamos que as pequenas escolas situadas no espaço rural continuam desconsiderando as grandes transformações vividas por suas populações, as quais estão relacionadas, por um lado, com a mobilidade, com as migrações, com a grande desigualdade social, com o trabalho precário e temporário, com o desenvolvimento agroindustrial a partir do uso de alta tecnologia e, por outro lado, com os movimentos sociais que têm se constituído fortemente no meio rural catarinense e brasileiro (VENDRAMINI, 2004, p. 158).

Diante disso, não se trata de defender uma escola específica para o mundo rural, "a alternativa para as escolas rurais não seria a da curvatura da vara, em que se passa de uma escola que foi criada dentro de uma lógica urbana para uma escola rural" (VENDRAMINI, 2004, p. 158). Trata-se antes de uma escola que contemple as necessidades da sua realidade social, da sua dinâmica.

A partir das categorias dialéticas do materialismo histórico, da conexão entre o geral, o particular e o específico, a Educação do Campo compreende a realidade do campo "como uma particularidade do universal, uma realidade específica, diferenciada, mas não oposta, antagônica ou em contradição com a cidade e a educação que lá se desenvolve" (VENDRAMINI, 2009, p. 100).

[52] A autora cita o significativo processo educativo produzido pelo MST a partir "das suas lutas, ocupações, acampamentos, caminhadas, atos públicos e da organização dos assentamentos" como um bom exemplo para se refletir sobre o futuro das escolas rurais (VENDRAMINI, 2004, p. 161).

Nesse sentido, as escolas precisam contemplar um "contexto mais amplo" e "um contexto mais próximo". Contemplar um contexto mais amplo significa assumir seu compromisso com a formação humana integral e com a democratização do conhecimento historicamente produzidos pela humanidade[53]. Contemplar um contexto mais próximo significa que o trabalho pedagógico da escola deve partir da realidade local, dos modos de vida e de trabalhar, bem como das necessidades do grupo de sujeitos que atende[54] (VENDRAMINI, 2009, p. 100).

Neste ponto percebe-se o quanto é fundamental que a escola esteja localizada no campo, nas comunidades, no contexto local das populações que atende. Compreende-se, assim, porque o movimento pela Educação do Campo vem desde seu início lutando por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que atenda as populações camponesas que seja **no** e **do** campo, que garanta "vínculos de pertencimento político e cultural" (PIRES, 2012, p. 95).

O **no** dessa perspectiva significa que a escola deve estar **no** campo, que "o povo tem direito a ser educado **no** lugar onde vive". O **do** dessa perspectiva significa que "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2011, p. 149-150, grifo nosso).

Nesse sentido, Farias (2014) faz considerações importantes ao afirmar que "enquanto a escola estiver apenas no campo, que é um avanço, ainda representa o modelo do ruralismo pedagógico, estar para. Já, quando a escola está no campo vinculada com um projeto do campo, ela cumpre sua função pensada: ser escola no/do" (FARIAS, 2014, p. 61).

Assim, acreditamos que a Educação do Campo, aliada a um projeto educativo diferenciado do que está vigente e a um projeto de campo que se contraponha ao campo do agronegócio, constitui-se enquanto uma proposta contra hegemônica ao capital. E para que ela se efetive há uma necessidade de primeira ordem: a existência de escolas no campo, por isso a defesa pelas escolas do e no campo.

> A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo

[53] Vendramini (2009) destaca que essa tarefa da escola é fundamental porque ela é o único espaço em que os filhos dos trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade, têm acesso ao conhecimento sistematizado.
[54] Nesse sentido, podemos inferir que a escola urbana que atende a classe trabalhadora das cidades também está desvinculada das reais necessidades dos sujeitos que atende.

> de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo" (CALDART, 2011, p. 156).

Nesse sentido, Ghedini (2015) nos apresenta uma possibilidade para as escolas conseguirem permanecer no campo diante das precariedades que as assolam e diante da iminência de fechamentos em massa. De acordo com a autora, por meio da Resolução Nº 04/2010 – CNE/CEB, a Educação do Campo passa a ser tratada como modalidade. Tratar como modalidade uma oferta da educação escolar significa que os segmentos sociais a serem atendidos possuem especificidades que demandam uma oferta de escolarização específica para seu segmento, como exemplo, temos o Ensino Supletivo, a Educação a Distância e a Educação Especial que são considerados modalidades por demandarem questões estruturais diferenciadas diante dos sujeitos que atendem.

No caso da Educação Indígena, Educação Quilombola e também da Educação do Campo são consideradas modalidades devido às especificidades socioculturais (suas relações sociais, cultura, modo de trabalho e de vida) que demandam "um conteúdo formativo distinto, ou seja: a formação escolar tem uma distinção (o conteúdo e o método por conta das sínteses sociais que lhe constituem)". Nestes casos, a "forma de oferta escolar (estrutura, tempo, espaço entre outros)" pode ser uma possibilidade, mas é um aspecto secundário (GHEDINI, 2015, p. 311).

Embora a classificação da Educação do Campo como modalidade venha sendo compreendida por alguns militantes como "um erro, uma armadilha", Ghedini (2015, p. 306) acredita que a modalidade, mesmo em suas limitações, pode possibilitar um meio de atingir a universalização da educação escolar aos sujeitos do campo diante dos desafios atuais enfrentados. A modalidade, mesmo correndo-se o risco de que o projeto educativo defendido pela Educação do Campo não seja assumido pelas escolas no campo, pode possibilitar que ocorram "[...] movimentações estranhas à Escola Rural [...] movimentações à escola no sentido de deslocá-la da lógica da Educação Rural. (GHEDINI, 2015, p. 287).

As exigências atuais da agricultura capitalista determinam que o campo esteja disponível para o agronegócio e, portanto, disponível para a produção, sem gente. Assim, não é de se estranhar que movimentos de fechamento de escolas no campo continuem ocorrendo com intensidade. A luta pela Educação do Campo está vinculada à luta por escola no campo, pois a escola permanecendo no campo, mesmo com todas as suas

limitações, pode constituir-se enquanto uma porta de entrada para debates importantes com a comunidade, para problematizar a agricultura do agronegócio que vem se expandindo, para conscientizar essa classe trabalhadora do campo de que um outro currículo, uma outra escola, um outro campo, uma outra sociedade é possível.

2.3 - Fechamento de escolas no campo

Neste tópico abordaremos um breve histórico sobre o fechamento de escolas no campo, processo esse que está vinculado em sua maioria a processos de nucleação, consolidação ou agrupamento de escolas mediante a oferta do transporte escolar. Discutiremos algumas justificativas apresentadas pelos poderes públicos para a adoção de tais práticas, destacando as causas reais que incidem sobre os processos de fechamento de escolas no campo, bem como discutiremos alguns problemas que surgem em decorrência dessa prática, buscando entender o contexto em que ocorre ou não a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e a oferta do Ensino Médio no campo para, posteriormente, compreender o fechamento de escolas no campo que ofertam/ofertaram estes níveis de ensino.

Vasconcellos (1993), afirma que – embora por meio de experiências diferenciadas devido às especificidades locais de cada país – processos de agrupamento/consolidação de escolas rurais com a utilização de transporte escolar ocorreram e ocorrem em todo o mundo[55]. Segundo o autor, um estudo da UNESCO[56] aponta que dois terços dos países consultados utilizam ou utilizaram formas de agrupamentos partindo de uma lógica semelhante.

> A motivação básica dos agrupamentos está associada à intenção de melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças rurais, bem como de aumentar as oportunidades de evolução intelectual e profissional dessas crianças. Por outro lado, a sua estruturação física se dá por meio do fechamento de pequenas escolas isoladas, e da transferência dos seus alunos para uma escola nova, maior e mais bem equipada – a escola "núcleo". Por dispor de várias salas de aula, abriga as crianças em séries por idade, evitando a multisseriação. A centralização física permite também a organização de outros serviços – educacionais ou não –, ampliando as atividades disponíveis. No entanto, por sua própria

[55] Vasconcellos (1993) relata em seu artigo especificidades dos processos de agrupamentos escolares ocorridos nos países da Índia, Estados Unidos, Irã, Líbano e Costa Rica. No Brasil apresenta a experiência do Estado de São Paulo.
[56] HALLACK, Jacques. **Planning the location of schools**: an instrument of educational policy. Paris: International Institute of Educational Planning, UNESCO, 1977.

> natureza, o agrupamento torna necessário o transporte das crianças que perdem a sua escola de origem, o que leva à criação de uma rede de comunicação entre as várias unidades educacionais da área, incluindo as da sede do município (VASCONCELLOS, 1993, p. 71).

Tais motivos se encontram presentes também nos casos de agrupamento de escolas rurais brasileiras.

Segundo Ramos (1991) e Tibucheski (2011), as primeiras experiências de consolidação de escolas rurais no Brasil foram baseadas na experiência americana ocorrida nos Estados Unidos da América (EUA), na metade do século XIX. Surgiu em seu modelo original com o intuito de promover oportunidades educacionais igualitárias para alunos da zona urbana e rural e para diminuir os custos de funcionamento das escolas (RAMOS, 1991).

De acordo com Ramos (1991), a transposição do modelo americano para a realidade brasileira desconsiderou as diferenças entre os dois países. Se no país de origem as escolas que foram consolidadas já ofertavam o ensino de 1° grau completo em seus oito anos de escolaridade, no Brasil as escolas rurais jamais tiveram a oferta do ensino de 1° grau completo. Se nos EUA eram as comunidades que criavam e mantinham as escolas rurais, no Brasil esta era uma situação raríssima. Além disso, não foram consideradas as características históricas, culturais e sociais específicas da sociedade brasileira e nem as críticas existentes ao modelo de consolidação em seu país de origem.

No caso brasileiro essa prática de agrupamento/consolidação de escolas rurais inicia-se a partir de 1975 por meio do Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (PROMUNICÍPIO) e do Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural (PRO-RURAL) que ofertaram o suporte financeiro para a consolidação.

No caso do Estado do Paraná as Escolas Rurais Consolidadas (ERCs) foram implantadas no período de 1977 a 1986[57], beneficiando 45 dos 290 municípios do estado paranaense, uma representatividade de 15% do total. A construção de ERCs era financiada pelo Estado através do PROMUNCÍPIO e do PRO-RURAL e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (RAMOS, 1991).

[57] Os resultados do processo de consolidação no Paraná foram ambíguos: possibilitou a ampliação da escolarização na zona rural do estado para oito anos nos municípios beneficiados; melhoria da formação dos professores, menor absenteísmo de alunos. Ao mesmo tempo os custos operacionais das ERCs são bem maiores do que os das escolas multisseriadas, rotatividade de professores e índices de reprovação praticamente inalterados (RAMOS, 1991, p. 19).

A nível nacional o PROMUNICÍPIO atendeu cerca de 43% dos municípios no período de 1975 e 1981[58].

Como exemplo, pode ser citado o caso paranaense das escolas rurais municipais em meados da década de 1970, que "eram escolas multisseriadas, ofertando ensino até a 3ª ou 4ª séries apenas (87%), pelas mãos de professores leigos (64%), apresentando alto índice de evasão e repetência de alunos". Diante deste cenário e diante da Lei 5692/71, que previa a obrigatoriedade de oito anos de escolaridade básica, um programa de consolidação de escolas rurais como o PROMUNICÍPIO, que visava ampliar a oferta educacional até a 8ª série, foi bem aceito pelos municípios (RAMOS, 1991, p. 20).

A intenção de cumprir a Lei 5692/71, resultando nas experiências de consolidação das escolas rurais municipais também é citada por Tibucheski (2011), quando apresenta algumas experiências paranaenses[59].

Para compreendermos esse processo é importante ressaltar que com a Lei 5692/71 os municípios ficam responsabilizados pelo ensino de 1° grau dos 7 aos 14 anos, "apontando, assim, para a municipalização do ensino rural" (PIRES, 2012, p. 88). Isto interferiu na questão do fechamento de escolas rurais, mesmo em municípios não contemplados com o programa de ERCs.

De acordo com Torres, Silva e Moraes (2014, p. 267), a maioria dos municípios brasileiros (cerca de 80%) são considerados de pequeno porte, pois possuem até 20.000 habitantes. Estes municípios não possuem suas fontes próprias de recursos, dependem assim das "transferências orçamentárias intergovernamentais". Desta forma, ficam com dificuldade para custear a ampliação ou a manutenção das necessidades educacionais de sua competência.

Nesse sentido, Tibucheski (2011) e Leske (2014) sinalizam que a questão da municipalização e da obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, ambas estabelecidas pela Lei 5692/71, foram fatores determinantes para a questão da consolidação ou nucleação das escolas rurais e consequentemente para o fechamento de escolas rurais municipais.

[58] Ramos (1991, p. 20) aponta que esse modelo de consolidação "adequava-se como uma luva à ideologia de modernização e à teoria do Capital Humano" que integrava o setor educacional na época. Afirma também que o programa ERC brasileiro atuou como ajudante no processo de modernização agrícola.

[59] Tibucheski (2011) traz alguns exemplos de municípios paranaenses que experimentaram o processo de consolidação: Maringá (1972 a 1985); Francisco Beltrão (1977); São José dos Pinhais (1970) e Campo Largo (1981).

Vejamos a realidade apresentada por Tibucheski (2011) em seu estudo sobre o processo de consolidação das escolas rurais no município paranaense de Araucária[60], ocorrido no período de 1991 a 1995. Segundo a autora, a obrigatoriedade de ofertar a todos o Ensino Fundamental até a oitava série trazia consigo o dever de ofertar o transporte escolar. Ao invés de transportar os alunos maiores para as escolas da cidade e os menores para as pequenas escolas rurais espalhadas pelo interior do município, a Secretaria Municipal de Educação optou por concentrar o transporte escolar em algumas poucas escolas, possibilitando racionalização dos custos, economia e possibilitando que a população do campo se mantivesse estudando no campo.

Raymundo e Fagundes (2013) demonstram uma situação semelhante ocorrida no município de Perobal, região Noroeste do Paraná, com a diferença que este município teve todas as suas seis escolas no campo fechadas no período de 2001 a 2011. A partir do momento que o poder público municipal teve que assumir o transporte de alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Segundo Grau, a decisão foi fechar as escolas de pré-escola até a 4ª série e transportar os alunos para reduzir os custos, pois assim não teria que manter as despesas com as escolas e professores do campo (RAYMUNDO e FAGUNDES, 2013).

De acordo com Farias (2014), na região Sudoeste do Paraná, apenas alguns municípios fizeram a opção por nuclearizar as escolas no campo. Na maioria dos casos as crianças foram transportadas para as regiões urbanas.

Como vimos, processos de consolidação ou nucleação de escolas no Brasil e, portanto, fechamento de escolas datam de 1975. Mas é a partir da década de 1990 que se intensificam. De acordo com Farias (2013, p. 74), embora desde os anos 1970 o Brasil presenciasse uma queda acentuada da população do campo, o fechamento de escolas não ocorreu de forma intensa. É a partir de 1990, que passa a ocorrer "numa proporção assustadora".

Abaixo apresentamos números de escolas no campo no Brasil e no Paraná desde 1997 a 2014. Por esses dados constata-se o fechamento de 70.058 escolas no campo no Brasil e o fechamento de 3.741 escolas no campo no Paraná durante esse período.

[60] As escolas foram organizadas e (re)construídas nos núcleos onde havia maior população. Com esse processo as vinte e oito escolas rurais isoladas do município tornaram-se seis (TIBUCHESKI, 2011).

Tabela 7: Estabelecimentos de ensino no campo 1997 a 2014.

Ano	Brasil	Paraná
2014	67.541	1.423
2010	79.388	1.688
2005	96.557	2.070
2000	117.164	3.062
1997	137.599	5.164

Fonte: Elaboração própria a partir do site: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 10/11/2015.

No caso do Sudoeste paranaense nas décadas de 1980, 1990 e 2000 foram fechadas ao todo 1.500 escolas, sendo que 1.211 somente na década de 1990 (FARIAS, 2013). A década de 2000, mais precisamente os últimos três anos do governo Jaime Lerner no Paraná (2000 a 2002), também é apontada por Farias (2013) por apresentar números intensos de fechamentos de escolas na região Sudoeste do Estado.

> Foi um período de muitas perdas para a educação. Nos últimos três anos, do governo Jaime Lerner (2000 a 2002), foram cessadas no NRE de Francisco Beltrão 43 escolas das 67 que fecharam na década inteira. No NRE de Pato Branco também, das 88 escolas cessadas na década de 2000, 50 delas foram cessadas nos últimos anos do governo Lerner e em Dois Vizinhos foram cessadas 6 das 17 escolas cessadas nesses mesmos anos (FARIAS, 2013, p. 70).

Dados mais atuais demonstram que a ocorrência de fechamento de escolas no campo ainda permanece em ritmo acelerado:

> [...] apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural[61]. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país (SILVA, 2015, s/p).

Mas afinal, como explicar o processo acentuado e contínuo de fechamento de escolas no campo a partir de 1990?

Primeiramente, podemos afirmar que, a mais determinante entre todas as causas do fechamento de escolas no campo está no fato que "manter escolas do campo no campo significa ter população no campo. Isso vai contra o avanço do agronegócio que precisa de

[61] Pelo quadro acima esse número é ainda maior. De 2000 a 2014 o número de escolas fechadas no Brasil chega a 49.623 estabelecimentos de ensino a menos no país.

mais e mais terra e menos pessoas (FARIAS, 2013, p. 68), como também já enfatizado no capítulo 1.

Então, por que as escolas fecham? A questão é complexa. Sua causa decorre de condicionantes que estão fora da escola, para além do âmbito da escola; estão relacionados com o campo, "mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses." (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194). O fechamento de escolas está relacionado portanto a disputas por projetos de campo:

> Em outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho) (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

Nesse sentido, o fechamento de escolas no campo está relacionado principalmente ao avanço do agronegócio no campo (MARIANO e SAPELLI, 2014). Além de dominar o campo das políticas públicas, ao fazer com que muitas pessoas não consigam mais sobreviver nesse espaço, migrando para as cidades em busca de trabalho e educação, o agronegócio promove a diminuição da densidade demográfica no campo e a consequência disso é a redução na demanda de educação escolar nessa área (TORRES, SILVA e MORAES, 2014). Assim, tem-se uma conjuntura propícia

> [...] para que o Estado – em suas três esferas, Municipal, Estadual ou Federal – justifique a não instalação ou o fechamento de escolas nessas áreas, até porque, [...] cada vez mais o Estado, por intermédio de seus governantes e gestores, pauta suas ações a partir, principalmente, da relação custo-benefício, vinculada diretamente à questão do ônus financeiro (TORRES, SILVA e MORAES, 2014, p. 267).

Torres, Silva e Moraes (2014) também contribuem para a compreensão da intensificação de processos de fechamentos de escolas no campo a partir da década de 1990 até a atualidade. Segundo os autores, tais processos estão presentes em um momento histórico de implementação ou intensificação das políticas neoliberais do capitalismo em vários países, estabelecendo o Estado Mínimo para os direitos sociais, estando inclusa a educação. Tais políticas têm por objetivos minimizar a atuação do Estado na manutenção das instituições públicas de educação (LESKE, 2014), têm por objetivos a "privatização de estatais e o desmantelamento dos serviços públicos" (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 03).

Em tempos de políticas neoliberais,

> [...] em nome da racionalidade técnica e da otimização dos padrões das escolas, se estabeleceu a necessidade de realizar o fechamento das escolas consideradas pequenas, impulsionando uma política de transporte escolar, levando os estudantes do campo para a cidade ou à negação da escolarização aos sujeitos que no campo vivem (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 03).

Ferreira e Brandão (2012) observam que em 1994, através da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, é criado o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE ou PNATE). Com isso, os municípios, estados e distrito federal passam a receber verbas do governo federal para auxiliar no transporte dos alunos, sendo que a partir de 1995 tem-se início, de forma mais massiva, o transporte de alunos de regiões rurais para centros urbanos.

Com isso, ocorre um processo de fortalecimento das políticas de nuclearização de escolas no campo (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 09), acentuando-se assim as políticas de fechamento de escolas públicas, sobretudo as do campo, havendo uma política de "supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo" (FERREIRA e BRANDÃO, 2012, p. 08).

Sob vários argumentos, os poderes públicos municipais justificaram a prática de "trocar escola por ônibus" (FARIAS, 2013, p. 68). Ferreira e Brandão (2012) enfatizam que o principal deles, e que se tornou mais contundente diante da diminuição das populações rurais, é a justificativa da insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo.

No estudo de caso que realizamos, embora alguns discursos dos representantes dos poderes públicos indicassem outras justificativas, esse foi o motivo principal encontrado nos relatos das populações atingidas e nos documentos consultados sobre o fechamento ou tentativas de fechamento das escolas em estudo e nas situações de nuclearização, em sua maioria, nas cidades.

Professora Clemair Terezinha Ruffato Bertol[62], chefe do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco a partir de 1995, período este de intensos fechamentos de escolas no campo e nuclearização nas cidades, relata isso durante a entrevista que realizamos.

[62] Nomeada pelo Decreto n°450 de 24 de fevereiro de 1995 para exercer o cargo de Chefe de Núcleo Regional da Educação a partir de 01 de fevereiro de 1995. Segundo Bertol (2015), ela permaneceu na chefia do NRE de Pato Branco durante seis anos. Concedeu-nos entrevista na data de 17/06/2015.

Segundo a professora, o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR)[63] tinha controle do número de estudantes e do repasse de verbas para cada região. Encaminhava os valores para o município, o qual repassava para as escolas. Diante do número reduzido de estudantes das escolas no campo, o FUNDEPAR juntamente com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) consideravam inviável a manutenção dessas escolas, pois

– [...] você tinha que ter não só o professor, mas você tinha que ter a merendeira, tu tinha que ter um diretor [...] manter a estrutura. Então tudo isso colocado na ponta do lápis dava uma despesa muito grande a nível de estado. Então nós tínhamos todas as pesquisas da época, só que hoje eu não tenho nada em mãos (BERTOL, 2015).[64]

Assim, Bertol (2015) afirma que o FUNDEPAR e a SEED passaram a exigir que os NREs realizassem "o mais rápido possível o fechamento das escolas, diminuindo as despesas do estado"[65]. Para realizar este trabalho o NRE tinha uma equipe que realizou o "convencimento" junto às equipes dos municípios (Secretaria Municipal de Educação, coordenadores de escola, diretores).

– Era o nosso caminho mais certo, nós sempre procuramos trabalhar junto com os municípios, junto com as prefeituras, porque lá no interior quem sabia, quem conhecia era o município, o pessoal da região mesmo, então através deles que nós fizemos o trabalho (BERTOL, 2015).

Em seu relato, Bertol (2015) aponta outros argumentos justificando a posição do poder público para o fechamento das escolas no campo durante sua atuação. Segundo ela,

[63] O Decreto nº 1776, publicado no Diário Oficial em 19 de novembro de 1992 alterou a denominação: de Fundação Educacional do Paraná – FUNDEPAR para Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR. Segundo o regulamento em anexo a este decreto "O FUNDEPAR, criado pela Lei nº. 4.599, de 03 de julho de 1962, modificado pela Lei nº. 7.253, de 27 de novembro de 1979 e transformado pela Lei nº. 9.663, de 16 de julho de 1991, é entidade autárquica estadual, dotada de personalidade jurídica de direito público, com patrimônio e receita próprios, autonomia administrativa, técnica e financeira, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, nos termos dos artigos 92 e 112, da Lei nº. 8.485, de 03 de junho de 1987".

[64] Utilizar-se-á desta forma de destaque em excertos quando estes se referirem a depoimentos dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

[65] Em relação à interferência do FUNDEPAR cabe ressaltar que o objetivo deste instituto, segundo seu regulamento, artigo 3°, é o incentivo e amparo ao "desenvolvimento e a difusão das atividades educacionais em todo o território estadual", sendo que para atender a esse objetivo atuará no sentido de expandir e aperfeiçoar o ensino em todos os seus graus; de ofertar o maior número possível de oportunidades educacionais; de mobilizar e desenvolver formas de contribuir para a melhoria de forma progressiva da qualidade dos serviços da educação; entre outros. Percebe-se aqui o quanto foi contraditória a ação do FUNDEPAR em relação ao seu objetivo uma vez que exigia que se fizesse o fechamento de escolas, sobretudo às do campo, que enfrentavam a redução de suas matrículas (PARANÁ, DECRETO Nº 1776, 1992).

as escolas no campo apresentavam um ensino de qualidade inferior porque a professora precisava desempenhar várias funções; as escolas no campo apresentavam muita repetência e evasão; também havia necessidade de se acabar com a multisseriação, uma vez que as escolas no campo eram todas multisseriadas. Todos esses argumentos foram utilizados no processo de convencimento das famílias que resistiram inicialmente diante do fechamento das escolas e transporte das crianças para as cidades. De acordo com a entrevistada,

> – Foi assim um processo muito lento e muito cansativo e houve bastante rejeição principalmente do interior. Eles não admitiam, os pais não admitiam de... teriam que mandar os filhos pra cidade. Então eles não queriam que a criança se afastasse da casa. Então houve todo um convencimento; nós tivemos que fazer reuniões em locais, em algumas regiões, alguns municípios pra tentar orientar os pais, o porquê da necessidade de acabar com a multisseriada [...]. E dependeria de transporte, estaria convivendo com pessoas entranhas, estaria indo pra cidade. Então essa reação é uma reação natural. Então tinha um compromisso muito grande pra nós no convencimento de que não teria problema que tudo seria organizado [...] (BERTOL, 2015).

Durante toda a entrevista com Bertol (2015) o fechamento das escolas no campo sempre aparece atrelado a conduzir, por meio do transporte escolar, os estudantes e inclusive a professora do campo para a cidade. Em nenhum momento menciona em transportar os estudantes das escolas no campo fechadas para outras escolas no campo, sempre para a cidade.

Em relação ao argumento da insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo, este vem sendo questionado ou mesmo rebatido por alguns autores[66]. Ferreira e Brandão (2012), por exemplo, afirmam que:

> Os estudos sobre os dados dos repasses federais apontam um aumento significativo nos repasses ao transporte escolar rural, contradizendo os governantes ao quererem reduzir gastos. Os dados demonstram "alto" custo por aluno quando transportados para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão da educação e ou má intenção no uso ou desvio do dinheiro público por parte dos gestores (FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 09-10).

Além disso, a partir dos relatos dos entrevistados é possível perceber contradições em relação a esse argumento de fechar escola no campo para economizar. Bertol (2015), por exemplo, ao afirmar que na época das nuclearizações existiam pouquíssimas escolas com a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo, declara que foi necessário construir inúmeras salas de aula nas cidades devido ao grande número

[66] Ferreira e Brandão (2012); Mariano e Sapelli (2014); Ramos (1991); Vasconcellos (1993).

de matrículas que passaram para a zona urbana "[...] nós tínhamos que atender até 40 alunos em sala [...] foi uma época difícil também, que não tínhamos espaço o suficiente [...]" (BERTOL, 2015).

Essa contradição ainda é evidente. Estudo recente de Souza; Fontana e Marcoccia (2012) traz dados em relação ao Estado do Paraná, demonstrando que ainda há um número bastante expressivo de estudantes que residem no campo. Afirmam que cerca de 72,57% destes estudam em escolas no perímetro urbano. Em relação apenas às escolas estaduais, as autoras apresentam que 78% de seus alunos são oriundos do campo. Souza; Fontana e Marcoccia (2012) afirmam ainda que, em 2012, o Paraná contava com 1700 escolas no campo: 1100 municipais e 634 estaduais. As autoras destacam, a partir dos números apresentados, a insuficiência de escolas no campo para atender a demanda de alunos do campo.

Tais dados se opõem à ótica que entende que a alternativa mais econômica resume-se à nuclearização ou fechamento de escolas no campo. Porém, esta é a lógica que tem prevalecido.

2.4 - Nuclearização e fechamento das escolas municipais localizadas no campo em Itapejara D'Oeste a partir da década de 1990

Atualmente o município de Itapejara D'Oeste possui escolas no campo apenas na localidade de Barra Grande, na sede deste distrito, a qual, segundo o Plano Diretor (ITAPEJARA D'OESTE, 2006) do município, é delimitada como área de perímetro urbano. Porém, esta localidade é considerada, segundo o mesmo documento, como aglomerado rural isolado-povoado[67], o que nos permite considerar que a escola esteja no campo.

Trata-se de um prédio escolar no qual funcionam em dualidade administrativa a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. A primeira com a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o segundo com a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental.

[67] A definição de aglomerado rural isolado-povoado, segundo o Plano Diretor (ITAPEJARA D'OESTE, 2006, p. 38) é a que segue: "localidade situada em área legalmente definida rural caracterizada por um conjunto de edificações permanentes e adjacentes, formando área continuamente construída, com arruamentos reconhecíveis ou dispostos ao longo de uma via de comunicação, possuindo pelo menos 1 (um) estabelecimento comercial de bens de consumo frequente e 2 (dois) dos seguintes serviços ou equipamentos : 1 (um) estabelecimento de ensino de primeiro grau, de primeira à quarta série, em funcionamento regular; 1 (um) posto de saúde, com atendimento regular e 1 (um) templo religioso de qualquer credo, para atender aos moradores do aglomerado e/ou áreas rurais próximas".

Mas o número de escolas no campo ao longo da história do município tem nos surpreendido.

Quando nos direcionamos ao Departamento Municipal de Educação e Cultura do município de Itapejara D'Oeste e ao NRE de Pato Branco em busca de dados sobre as escolas no campo das duas comunidades em que este estudo de caso foi realizado, deparamo-nos, a princípio, com a falta de registro da existência de algumas escolas. Numa segunda investida à busca de documentos dessas escolas, encontramos arquivadas no Departamento Municipal de Educação e Cultura Atas de Exames escolares referentes ao período de 1967 a 1979[68]. No quadro abaixo listamos todas as escolas encontradas que contém esses documentos e suas respectivas localizações, assinalando o ano em que possuem tais atas.

Quadro 01: Escolas no campo em Itapejara D'Oeste a partir das Atas de Exames arquivadas de 1967 a 1979[69]

N°	Escola	Localidade	67	68	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
1	Escola Carlos Gomes	Barra Grande	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Escola Clemente Saracini	Lageado Bonito	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Escola Dom Pedro I	Volta Grande	…	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Escola Duque de Caxias	Linha Luiz Costa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5	Escola Duque de Caxias	Palmeirinha	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	Escola Isolada João XXIII	Barra Grande	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7	Escola Isolada Manoel Ribas	Ipiranga	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8	Escola Isolada São Marcos	Barra Grande	x	x	x	x	x	x	x	x	x	…	…	…
9	Escola Isolada Usina Chopim 1	Cruzeiro do Chopim	x	x	x	x	…	x	x	x	x	x	x	x
10	Escola João Kennedy	Porto Velho	…	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	Escola Macarini	Linha Belegante	…	…	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
12	Escola Marechal Costa e Silva	Linha Gavião	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13	Escola Marechal Deodoro	Serra Preta	…	…	x	x	x	x	x	x	x	x	…	x
14	Escola Marechal Rondon	Linha Pilonetto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
15	Escola Nossa Senhora Aparecida	Linha Salto do Vitorino	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
16	Escola Nossa Senhora Auxiliadora	Ipiranga	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
17	Escola Nossa Senhora de Fátima	13 de Maio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

[68] Tais atas eram preenchidas pelos professores/as de cada escola e continham a relação nominal de alunos com seus respectivos resultados finais no dia do exame (aprovado, reprovado ou ausente).

[69] Excetua-se nesse quadro o ano de 1969, pois o departamento não possui nenhuma Ata de Exame de nenhuma escola. Não se sabe o motivo da ausência desses documentos. Também não é possível precisar se as escolas acima em que não foram encontradas as Atas de Exames em determinado/os ano/os não funcionaram ou simplesmente não foram arquivados tais documentos.
Os nomes das escolas foram mantidos conforme manuscritos das Atas de Exames. Devido à imprecisão em que apareciam as localidades nas Atas de Exames, optamos por informá-las a partir do Decreto n°04/81.

18	Escola Nossa Senhora dos Navegantes	Linha Balça Adolpho	x	x	x	…	x	x	x	x	x	x	x	x
19	Escola Parigot de Souza	Rua Guarani - Sede	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
20	Escola Pio XII	Linha Bela Vista	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
21	Escola Príncipe Dom Pedro	Linha Volta Grande do Chopim	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
22	Escola Raul Pompeia	Linha Porto São José	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
23	Escola Rocha Pombo	Linha São João	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
24	Escola Rui Barbosa	Boa Esperança	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
25	Escola Rural Estadual Bonatto	Barra do Gavião	…	…	…	…	...	...	…	...	...	…	…	x
26	Escola Rural Estadual José Bonifácio	Coxilha Rica	…	…	…	…	…	…	…	x	x	...	…	…
27	Escola Rural Estadual Santa Rita	Não identificada	x	x	...	…	…	...	...	…	...	...	…	…
28	Escola Rural Estadual São João	Linha São João	…	…	…	x	...	...	…	...	...	…	…	x
29	Escola Rural Estadual São Sebastião	Linha Gnoatto	…	x	x	…	...	...	…	...	...	…	…	x
30	Escola Rural Municipal Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira	Linha Costa do Santana	...	…	...	…	...	...	…	...	...	…	…	x
31	Escola Santa Bárbara	Linha Santa Bárbara	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
32	Escola Santa Terezinha	Porto Velho	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
33	Escola São João Batista de La Salle	Linha Marquetti	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
34	Escola São José	Coxilha Rica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
35	Escola São Miguel	Linha São Miguel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
36	Escola São Paulo	Linha São Paulo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
37	Escola São Roque	Porto Velho	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
38	Escola Sete de Setembro	Sete de Setembro	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
39	Escola Souza Naves	Salto Grande	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
40	Escola Tereza Cristina	São Pedro	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
41	Escola Tiradentes	Barra do Vitorino	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Elaboração própria a partir das Atas de Exames de 1967 a 1979.

Por meio deste quadro registramos a existência de 41 escolas com Atas de Exames arquivadas no Departamento de Educação e Cultura do município no período de 1967 a 1979, sendo que 40 delas localizavam-se no campo[70].

No ano de 1981, por meio do Decreto n° 04/81 (anexo I) o prefeito municipal decreta a criação de apenas 30 escolas municipais. Buscamos entender essa diferença comparando as escolas do quadro 1 e as escolas do decreto citado. Constatamos que 14 escolas do quadro 1 não apareciam no decreto. Excetuando-se 3 escolas que apenas tiveram seu nome alterado[71] e 4 escolas que talvez por serem estaduais não integraram a

[70] Conforme demonstrado no quadro, a Escola Parigot de Souza estava localizada na sede do município.

[71] O próprio decreto informa que a Escola Cruzeiro do Chopim da localidade de Cruzeiro do Chopim foi criada com o nome de Escola Rural Castro Alves e a Escola Duque de Caxias da localidade de Linha Luiz Costa foi criada com o nome Escola Rural Bento Munhoz da Rocha Netto. Além dessas, Gnoatto (2015)

lista de escolas municipais[72], chegamos à suposição que 7 escolas[73] foram extintas antes mesmo de serem criadas legalmente, pois não se encontram mais registros dessas escolas[74].

Essas escolas, inclusive, não possuem registros ou arquivos nem mesmo no NRE de Pato Branco. No sistema informatizado do NRE, em consulta realizada em 17 de agosto de 2015, constam 34 escolas rurais extintas ao todo no município até o momento, mas estamos demonstrando que esse número é maior.

Quadro 02 : Relação de escolas extintas no município de Itaperara D'Oeste

N°	NOME DA ESCOLA	ZONA
1	**Escola Estadual de Lageado Bonito**	Rural
2	Escola Rural Estadual São Roque	Rural
3	Escola Rural Multisseriada Arthur da Costa e Silva	Rural
4	Escola Rural Multisseriada Bento Munhoz da Rocha Neto	Rural
5	Escola Rural Multisseriada Castro Alves	Rural
6	Escola Rural Multisseriada Clemente Saracini	Rural
7	Escola Rural Multisseriada Dom Pedro I	Rural
8	Escola Rural Multisseriada Duque de Caxias	Rural
9	Escola Rural Multisseriada Galdino Macarini	Rural
10	Escola Rural Multisseriada John Kennedy	Rural
11	Escola Rural Multisseriada Leonardo Soberay	Rural
12	Escola Rural Multisseriada Manoel Ribas	Rural
13	Escola Rural Multisseriada Marechal Deodoro da Fonseca	Rural
14	**Escola Rural Multisseriada Marechal Manoel Deodoro Fonseca**	Rural
15	Escola Rural Multisseriada Marechal Mariano Candido S. Rondon	Rural
16	Escola Rural Multisseriada Nossa Senhora Aparecida	Rural
17	Escola Rural Multisseriada Nossa Senhora Auxiliadora	Rural
18	Escola Rural Multisseriada Nossa Senhora de Fátima	Rural
19	Escola Rural Multisseriada Nossa Senhora dos Navegantes	Rural
20	Escola Rural Multisseriada Pio XII	Rural
21	Escola Rural Multisseriada Presidente Juscelino K de Oliveira	Rural
22	**Escola Rural Multisseriada Presidente Tancredo Neves**	**Rural**
23	Escola Rural Multisseriada Raul Pompeia	Rural

afirmou que a Escola Príncipe Dom Pedro da localidade de Linha Volta Grande do Chopim mudou o nome para Escola Rural Leonardo Soberai.

[72] Escola Rural Estadual Nossa Senhora Auxiliadora, na localidade de Ipiranga; Escola Rural Estadual Rui Barbosa, na localidade de Boa Esperança; Escola Rural Estadual São José, na localidade de Coxilha Rica e Escola Rural Estadual São Roque, na localidade de Porto Velho.

[73] Escola Isolada João XXIII; Escola Isolada São Marcos; Escola Rural Estadual José Bonifácio; Escola Rural Estadual Santa Rita; Escola Rural Estadual São João; Escola Rural Estadual São Sebastião e Escola Santa Terezinha.

[74] Ou ainda, há outra explicação que não identificamos seus elementos específicos.

24	Escola Rural Multisseriada Rocha Pombo	Rural
25	Escola Rural Multisseriada Rui Barbosa	Rural
26	Escola Rural Multisseriada Santa Bárbara	Rural
27	Escola Rural Multisseriada São João Batista	Rural
28	Escola Rural Multisseriada São José	Urbana
29	Escola Rural Multisseriada São Miguel	Rural
30	Escola Rural Multisseriada São Paulo	Rural
31	Escola Rural Multisseriada Sete de Setembro	Rural
32	Escola Rural Multisseriada Souza Naves	Rural
33	Escola Rural Multisseriada Tereza Cristina	Rural
34	Escola Rural Multisseriada Tiradentes	Rural

Fonte: Sistema Informatizado do NRE de Pato Branco: "Consulta a Estabelecimentos", 17 de agosto de 2015.

As 3 escolas acima destacadas em negrito não constam na listagem do período de 1967 a 1979 e não constam na relação de escolas criadas em 1981, pois foram criadas posteriormente. Até aqui chegamos a um número de 43 instituições escolares no campo no município. A Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi foi criada no ano de 1991[75] e integra esse número resultando num total de 44 escolas existentes no campo em Itapejara D'Oeste. Atualmente apenas o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi permanecem em funcionamento, compartilhando o mesmo prédio escolar. Com isso, em quarenta e nove anos, 42 escolas no campo foram fechadas ao longo da história do município de Itapejara D'Oeste!

Tais escolas, com exceção das que integram nosso estudo de caso (Escola Estadual de Lageado Bonito e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes), apresentavam as características citadas anteriormente no item sobre a educação rural e as escolas rurais no país. Foram escolas limitadas à oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram multisseriadas, em sua maioria com um único professor e leigo, marcadas por múltiplas carências e altos índices de evasão e repetência.

Essas escolas foram fechando ao longo dos anos. Devido ao que nos propomos nesta pesquisa, destacaremos os fechamentos ocorridos no período posterior ao da década de 1990. Fechamentos estes que aparecem fortemente atrelados ao processo de nuclearização de escolas e à oferta do transporte escolar.

Sobre o transporte escolar no município de Itapejara D'Oeste, procuramos nos informar com funcionários da Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação sobre documentos que tratassem do transporte escolar em seu início. Tínhamos a intenção

[75] Decreto n°026/91.

de descobrir quando iniciou e como foi o processo de implantação do transporte escolar no município. Afirmaram-nos que não existia nenhum documento que pudesse auxiliar nisso, mas, conforme informações dos próprios funcionários, algumas linhas de transporte escolar teriam iniciado nos anos 1990, na gestão do prefeito Darci Lucini (1989-1992), ainda com recursos próprios do município.

Nas atas escolares consultadas encontramos uma primeira menção ao transporte escolar no ano de 1993, na Ata 17/93 de dezembro de 1993 da Escola Estadual de Lageado Bonito, na qual registra-se "o Exmo. Prefeito falou a respeito das lotações que não será cobrado".

Mas é no final do ano de 1994 que o assunto da nuclearização e transporte escolar aparece de forma explícita. Na mesma data, o prefeito municipal e inspetoras de ensino realizam reunião com pais e professores, primeiramente na Escola Estadual de Lageado Bonito e, posteriormente na Escola Estadual Carlos Gomes para tratar sobre isso, entre outros assuntos.

Na Ata 18/94, de 01 de dezembro de 1994, da Escola Estadual de Lageado Bonito está registrado que o prefeito "falou a respeito da nuclealização de 1ª a 4ª série. Mas tem que ter condições financeiras". A Ata n° 003/94, de 01 de dezembro de 1994, da Escola Estadual Carlos Gomes registra que o prefeito salientou "sobre o sistema de transportes no município, onde beneficiaria no setor de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e 2° Grau respectivamente [...] O Sr. Prefeito prometeu estudar sobre o meio de transporte de alunos de 5ª a 8ª, da localidade da Linha Piva e Linha Ronsani".

E de fato, a partir deste ano o município de Itapejara D'Oeste apresenta reduções que se destacam em relação ao número de escolas no campo sob sua responsabilidade.

Na tabela abaixo podemos verificar que até 1994 e 1995 ainda existia um número significativo de escolas municipais no campo, 29 e 24 escolas respectivamente.

Tabela 8: Número de escolas rurais municipais em Itapejara D'Oeste – 1994 a 1997

Ano	1994	1995	1996	1997
Escolas	29	24	8	6

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios Finais arquivados no Departamento Municipal de Educação.

Porém, de um total de 29 escolas em 1994, restam apenas 6 em 1997, ou seja, praticamente 80% das escolas existentes em 1994 foram fechadas até o ano de 1997.

Neste período ganha destaque a passagem do ano de 1995 para 1996, quando 16 escolas deixam de existir.

A seguir, a relação de escolas fechadas de 1995 para 1996 e seus respectivos número de estudantes.

Tabela 9: Relação de escolas fechadas de 1995 para 1996 e seus respectivos números de estudantes

Escolas	Estudantes
Bento Munhoz da Rocha Neto	20
Juscelino K de Oliveira	9
Nossa Senhora de Fátima	9
Pedro I	13
Pio XII	18
Raul Pompeia	8
Rocha Pombo	8
Rui Barbosa	18
Santa Bárbara	17
São João Batista	14
São Miguel	18
São Paulo	36
Souza Naves	15
Tancredo Neves	15
Tereza Cristina	6
Tiradentes	27

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios Finais arquivados no Departamento Municipal de Educação.

Segundo a professora Iracema Rossa Casagrande Gnoatto (2015), secretária municipal de educação atuante neste período[76], uma das grandes dificuldades nas escolas no campo durante sua atuação foi a questão do número reduzido de estudantes dessas escolas. Assim, afirma que houve a necessidade de realizar um trabalho de nuclearização das escolas, utilizando-se do transporte escolar para conduzir as crianças até os núcleos escolares. Em seu relato apresentou também outros motivos que justificaram o processo de nuclearização. Segundo Gnoatto (2015), não foi realizado com a intenção principal de reduzir gastos, mas com o intuito de que houvesse uma:

– [...] maior aprendizagem, não foi tanto assim [...] pra economia, mas foi pra que cada aluno, por exemplo, tivesse [...] a sua sala de aula, na sua série, com uma professora [...] que tivesse a merendeira, que tivesse o povo que nos ajudava, na limpeza, na horta escolar, na merenda. Então

[76] Pelas assinaturas nos relatórios finais, concluímos que a professora Iracema atuou na secretaria municipal de educação 1993 a 2002 e depois de 2007 a 2008. Concedeu-nos entrevista na data de 15/06/2015.

não foi, por exemplo, assim, diminuindo o número de funcionários, mas foram colocados cada qual na sua função.

Assim, as escolas núcleos foram definidas considerando as comunidades onde a demanda de estudantes era maior, as escolas que possuíam uma estrutura física melhor e considerando uma organização do transporte escolar que conduzisse os estudantes e também os professores até os núcleos de cada região. O processo de efetivação dos núcleos escolares não ocorreu ao mesmo tempo, foi um processo gradativo: "eu acho que foi assim uns três anos, todo ano ia fechando umas, daí ia organizando um núcleo, depois ia organizando o outro". De acordo com Gnoatto (2015), foram constituídos seis núcleos escolares: Escola Municipal Valentim Biazussi, na localidade de Barra Grande; Escola Municipal Duque de Caxias, na localidade de Palmeirinha; Escola Municipal Manoel Ribas, na localidade do Ipiranga; Escola Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, no Bairro Guarani; Escola Municipal Senador Nereu Ramos, na cidade e houve a necessidade de construção de mais uma escola nova na cidade, a Escola Municipal Irmão Josafat Kmita (GNOATTO, 2015).

Afirma, ainda, que nas reuniões com secretários de educação e prefeitos de outros municípios ficavam conhecendo experiências, como as dos municípios de Pato Branco e Francisco Beltrão, que já vinham desenvolvendo esse trabalho de nuclearização das escolas do interior. Isso nos faz pensar que essa foi uma prática que foi se reproduzindo de forma predominante entre os municípios.

Vale ressaltar que das seis escolas-núcleos citados acima por Gnoatto (2015), apenas três delas localizavam-se no campo: Escola Municipal Valentim Biazussi (única escola municipal ainda em funcionamento no campo), a extinta Escola Municipal Duque de Caxias[77] e a extinta Escola Municipal Manoel Ribas[78]. Duas das escolas-núcleos citadas já existiam na zona urbana e, como não foram suficientes para atender a demanda de estudantes dos anos iniciais oriundos do campo, houve a necessidade, de acordo com Gnoatto (2015), de construir mais uma escola na cidade. Isso evidencia um grande número de estudantes que precisaram ser conduzidos para a zona urbana, indicando que

[77] Cessada a partir do início do ano de 2011 (Resolução n° 6921/12) pelo motivo de "falta de demanda para o regular funcionamento".

[78] Cessada temporariamente no período de 2003 a 2004 pelo Decreto Municipal n° 029 de 29/04/03 pelos motivos de "falta de demanda de alunos e nuclearização das escolas municipais". Prorrogação da cessação temporária no período de 2005 a 2006 pelo Ato Administrativo n° 106/05 de 28/03/05. Cessada definitivamente pela Resolução n° 3334/07 a partir do início do ano letivo de 2007.

mais núcleos escolares poderiam ter permanecido no campo. Porém, a opção foi construir escola na zona urbana e transportá-los para lá.

Nesse mesmo período das nuclearizações municipais, as duas únicas instituições escolares, entre um total de 44 escolas que ofertaram no campo os anos finais do Ensino Fundamental sob a responsabilidade do Estado, passam a enfrentar tentativas de fechamento. É sobre elas que trataremos no próximo capítulo.

III – A OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO EM ITAPEJARA D'OESTE: IMPLANTAÇÃO, FECHAMENTO E TENTATIVAS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS

Neste capítulo apresentamos elementos mais específicos do estudo de caso que realizamos com as duas únicas instituições escolares no campo em Itapejara D'Oeste que ofertaram/ofertam os anos finais do Ensino Fundamental: Escola Estadual de Lageado Bonito e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

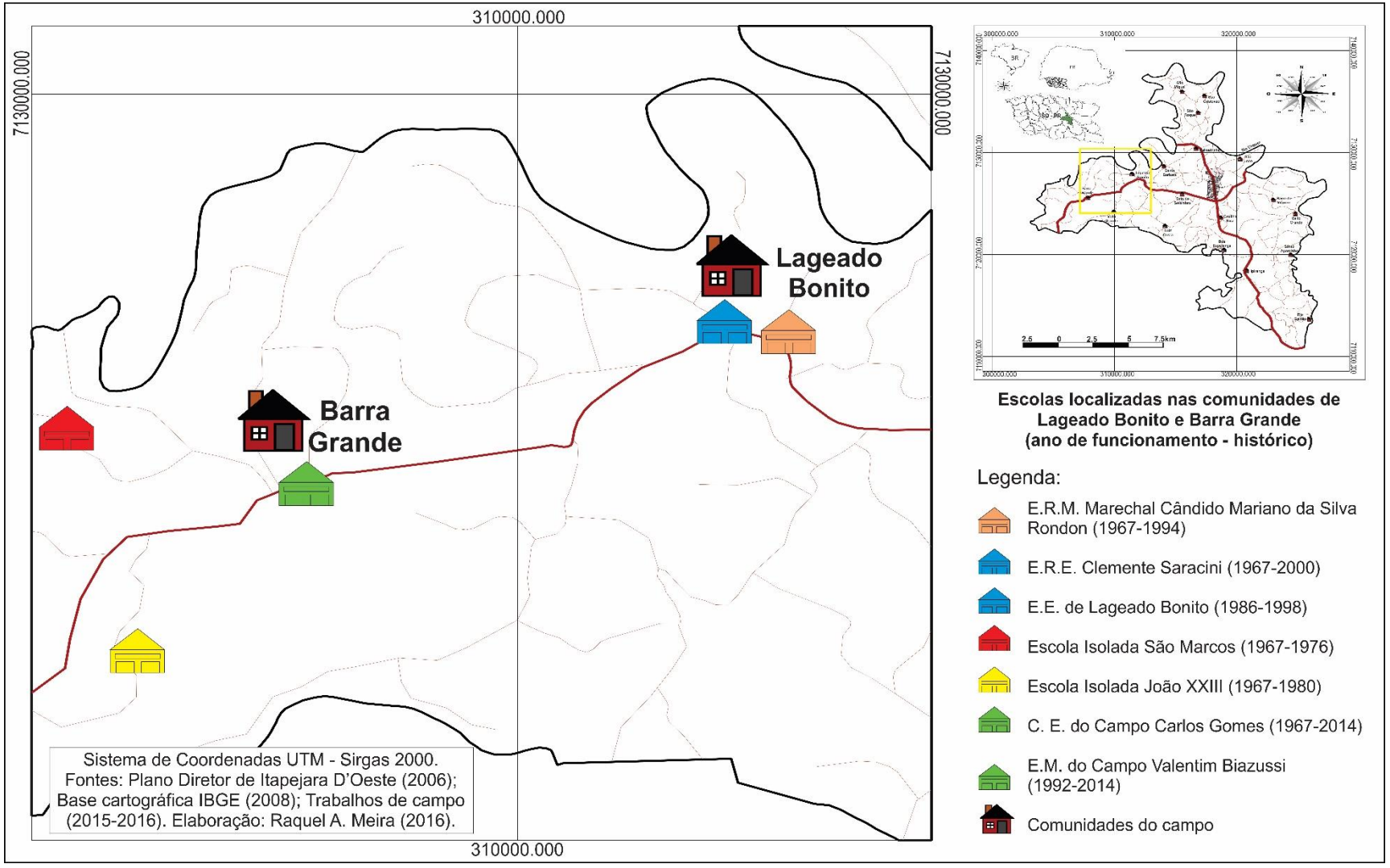
Devido a muitas especificidades optamos por apresentá-las em separado. Em ambos os casos descrevemos inicialmente seu histórico de implantação. Nas comunidades onde se localizaram/localizam tais escolas, outras instituições escolares existiram ao longo da história do município, porém, restritas à oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentamos a redução das matrículas de todas essas escolas para evidenciar a perda de população nessas comunidades.

Em seguida, no caso da Escola Estadual de Lageado Bonito, descrevemos como ocorreu o fechamento da escola, bem como as resistências da comunidade diante deste processo. No caso do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, apresentamos as tentativas de fechamento sofridas pela escola ao longo de sua trajetória, bem como as resistências e ações da comunidade que têm contribuído para que a instituição escolar ainda se encontre em funcionamento.

Indicamos contradições e determinações específicas que estiveram envolvidas na trajetória de ambas as instituições, desde a implantação até o fechamento ou tentativas de fechamento. Posteriormente apresentamos o cenário atual do transporte escolar em Itapejara D'Oeste, que evidencia um dos desafios para a permanência das escolas no campo no município. Realizamos também uma reflexão sobre fechamentos de escolas no campo, destacando a necessidade de se abordar essa questão com uma visão que extrapole os critérios econômicos.

No mapa a seguir apresentamos as escolas em destaque neste capítulo e suas respectivas comunidades:

Mapa 2: Escolas localizadas nas comunidades de Lageado Bonito e Barra Grande (ano de funcionamento – histórico)



Fonte: Plano Diretor de Itapejara D'Oeste (2006); Base cartográfica IBGE (2008); Trabalhos de campo (2015-2016). Elaboração: Raquel A. Meira (2016).

3.1 - A trajetória da Escola Estadual de Lageado Bonito: da implantação ao fechamento

Até o ano de 1985 a comunidade de Lageado Bonito contava com duas escolas que ofertavam apenas as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental: Escola Rural Municipal Cândido Mariano da Silva Rondon e Escola Rural Clemente Saracini[79]. De acordo com o relato do senhor Natal Tocheto (2015)[80], estas escolas foram construídas ainda antes da emancipação de Itapejara D'Oeste, quando o local pertencia ao município de Pato Branco. Os terrenos onde foram construídos os primeiros prédios de madeira de ambas as escolas foram doados por moradores do local. A comunidade também doou a madeira e realizou a própria construção das escolas. Antes disso, o pavilhão da Igreja era utilizado como sala de aula.

Ao referir-se à construção da Escola Clemente Saracini, na qual posteriormente foi instalada a Escola Estadual de Lageado Bonito, Tocheto (2016) afirma:

> – Aquela época lá foi assim, todo mundo ajudou, porque tinha que ter escola e ficar lá dentro do pavilhão da Igreja; umas horas tinha que sair, então tinha que fazer a escola. [...] Quando fizeram aquela escola ali um deu um pedaço de pau, outro deu outro e tal, entre a turma ali fizeram a escola (TOCHETO, 2016).

Posteriormente as escolas foram construídas em prédios de alvenaria com auxílio da prefeitura ou do estado. Porém, depois disso, a luz elétrica durante um tempo foi paga pelos moradores e após as reivindicações dos moradores, pelo Estado (TOCHETO, 2016).

Em relação aos professores das escolas, Tocheto (2016) afirma que o primeiro professor veio de longe porque na região não tinha pessoas com estudo e ficou morando na casa de sua família, "até que depois se reuniram e fizeram uma casinha ali pra ele". Depois que ele foi embora muitas pessoas do local passaram a atuar como professores: "por aí passaram acho que uns 40 professores [...] a cada dois, três anos trocava, estavam

[79] Por meio da Resolução n°3261/82 são autorizados a funcionar, com efeito retroativo a 1980, 28 estabelecimentos de ensino situados na zona rural do município de Itapejara D'Oeste, mantidos pela Prefeitura Municipal, nas quatro primeiras séries do Ensino de 1°Grau. Ambas as instituições escolares citadas estão nesta relação de escolas. Porém, nos documentos "Atas de Exames" das escolas do período de 1967 a 1979, arquivados no Departamento Municipal de Educação e Cultura, estas escolas já estavam em funcionamento neste período.

[80] Senhor Natal Tocheto é morador da comunidade de Lageado Bonito desde o ano de 1948. A família Tocheto nos concedeu entrevista nos dias 17/06/2015 e 15/02/2016.

aqui dando aula, dali um pouco saíam pra fora, ou iam embora, e daí já vinham outros" (TOCHETO, 2016).

As pessoas que atuaram como professores nas escolas possuíam, na maioria das vezes, o curso primário incompleto:

– Tudo assim, meio por cima, porque ninguém tinha estudo. Aquele que tinha um pouco mais de conversa dava aula pro outro. [...] Naquela época se ensinasse um pouquinho já sabia mais porque, [...] ao menos a piazada estava indo na aula (TOCHETO, 2016).

Como vimos, o acesso à educação escolar dessa comunidade estava limitado às primeiras séries do Ensino Fundamental. Escolas com oferta das séries finais localizavam-se apenas na comunidade vizinha de Barra Grande distante cinco quilômetros ou na sede do município, distante aproximadamente sete quilômetros[81]. Eram poucos os que conseguiam concluir pelo menos o ensino fundamental completo. Essa realidade não era exclusiva da comunidade de Lageado Bonito, já que em todas as demais comunidades do município, com exceção da comunidade de Barra Grande, a oferta da educação escolar limitava-se da mesma forma às primeiras séries do Ensino Fundamental.

Diante da falta de acesso ou acesso difícil e distante para dar continuidade aos estudos, a comunidade mobilizou-se para que fosse ofertado no local as séries finais do então Ensino de 1° Grau. Em atas escolares do ano 1985 (Ata n° 34 – maio de 1985 e Ata n° 37 – dezembro de 1985) da Escola Rural Estadual Clemente Saracini encontramos manifestações da comunidade escolar no sentido de obter a oferta dessas séries finais na escola.

Os relatos dos sujeitos entrevistados também confirmam a mobilização da comunidade reivindicando tal oferta. Expomos abaixo a afirmação da professora Ermida Chiapetti (2015)[82], primeira diretora da Escola Estadual de Lageado Bonito que era então reivindicada:

– [...] o pessoal lá do Bonito tinha muita gente que não podia estudar justamente porque não tinha aqueles ônibus, que ia levando os alunos. Então como eles eram tudo gente já meio carente, eles não tinham possibilidade de pagar uma lotação [...] e em Barra Grande era de dia e em Itapejara

[81] Num relato informal de uma funcionária do Departamento Municipal de Educação afirma que na comunidade de Rio Gavião, divisa com o município de Pato Branco, também ocorreu um período em que houve essa oferta na comunidade, mas apenas como extensão da Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont, localizada na sede do município de Itapejara D'Oeste.

[82] A professora Ermida Chiapetti atuou como diretora da Escola Estadual de Lageado Bonito no período de 1986 a 1995. Concedeu-nos entrevista na data de 17/06/2015.

eles não podiam pagar, houve então isso ali. Então os pais começaram a batalhar e querer e exigir e conseguiram junto com os vereadores.

No trecho abaixo da entrevista realizada com a família Tocheto, o senhor Natal e esposa Celestina descrevem como contribuíram para a implantação da Escola Estadual de Lageado Bonito:

– Natal Tocheto: Até pra começar, quem procurou pra entrar o ginásio aqui fui eu e o Isauro Dallolmo. [...] Quem arrumou tudo ali, tudo a papelama, tudo fui eu e ele. [...] daí precisava uma quantia, uma quantia de aluno...
– Celestina Tocheto: Número, número de aluno ...
– Natal Tocheto: Ah! Na época acho que era 25 acho [...]. Eu até fui lá pra, pra Bom Sucesso, Volta Grande, Luiz Costa, por toda a parte pegar nome de aluno pra poder ter o ginásio.

Nos documentos que integram o processo de implantação do Curso de 1° Grau – 5ª a 8ª série na Escola Rural Clemente Saracini, na comunidade de Lageado Bonito, para o ano letivo de 1986 –, consta primeiramente o ofício número 21/85, de 16 de abril de 1985, assinado pela Inspetoria Estadual de Educação de Itapejara D'Oeste, direcionado ao Departamento de Ensino de 1º Grau – SEED, Curitiba/PR. Tal ofício solicita a autorização da referida oferta justificando que:

> [...] há muita necessidade da criação do curso, uma vez que, os alunos que concluem a 4ª série [...] enfrentam grandes problemas de distância, tendo que se deslocar para a sede do município ou para o Distrito de Barra Grande (SEED, 1985).

Em requerimento de junho de 1985 que acompanha os documentos do processo de implantação, a Inspetoria Estadual de Educação de Itapejara D'Oeste justifica ainda a necessidade de implantação do referido curso "pelo fato de estar gerando êxodo rural a falta de 5/8 séries naquela localidade". Propõe ainda a implantação gradativa do curso a partir de 1986, e que conforme as séries serão implantadas a escola funcione nos turnos matutino e noturno pelo motivo que dispõe de apenas duas salas de aula. No requerimento consta de forma detalhada os "candidatos" para a 5ª série de qual escola e comunidades serão oriundos, totalizando 40 alunos. Além de mencionar a distância em quilômetros que os alunos de Lageado Bonito necessitam percorrer para ter acesso a 5ª a 8ª séries até o distrito de Barra Grande, ou até a sede do Município, traz informações quanto aos

professores, que serão "todos celetistas **já contratados** pela SEED" (grifos meus) e outros "professores habilitados **dispostos** a se locomoverem até o local" (grifos meus).

Tais informações citadas atendiam às exigências do documento que orientava para a implantação de 5ª a 8ª série em zona rural emitido pelo Departamento de Ensino de Primeiro Grau/SEED. Entre as diversas exigências contidas neste documento que integra o processo de implantação, destacamos algumas:

- justificativa ou exposição de motivos com **todas as informações** que possam subsidiar a decisão da SEED (grifos meus);

- indicar a **gradatividade** da implantação (grifos meus);

- em que local irá funcionar (**citar o nome da Escola de 1ª a 4ª**) (grifos meus);

- verificação prévia, que irá demonstrar as condições físicas do prédio e demais recursos;

- quanto aos Recursos Humanos (professores), informar que tipo de vínculo irá gerar (CLT – extraordinário ou efetivo);

- informar também se existem professores habilitados **dispostos a se locomoverem até o local** (grifos meus);

- levantamento do número de alunos (mínimo 35 alunos);

- qual a zona de abrangência (indicar o nome das escolas das proximidades, o n° de alunos principalmente de 4ª série);

- em que local e qual a distância da Escola de 5ª a 8ª séries que os alunos da localidade estão percorrendo até o momento;

Tais exigências nos chamam a atenção primeiramente sobre a existência de um documento para orientar especificamente a implantação de 5ª a 8ª séries em zona rural. Deixam transparecer que não havia um empenho do Estado no sentido de ofertar esta etapa de ensino de forma universal, como direito social, pois parece que aos povos do campo não era necessário, mas se solicitado deveria atender tais exigências (grifos meus).

As exigências citadas acima nos indicam também que a decisão favorável da SEED para a implantação das quatros séries finais do Ensino Fundamental estaria condicionada a condições estruturais, físicas e de recursos humanos já existentes que não demandassem aumentar os custos para o Estado.

Quatorze anos após a aprovação da Lei 5692/71, que previa a obrigatoriedade do Ensino Fundamental completo, não havia uma preocupação em efetivá-la ou sua efetivação estaria vinculada à exigência de um número mínimo de estudantes. Isso

demonstra mais uma vez a preocupação com os gastos financeiros sem considerar as necessidades e condições dos sujeitos do campo e o direito à educação escolar.

Como vimos, para a implantação do Ensino Fundamental a SEED exigia um conjunto de informações, uma série de exigências a serem atendidas para que seu parecer fosse favorável. O mesmo não aconteceu em relação à cessação dessa etapa de ensino e da escola como veremos mais adiante, evidenciando que processos de implantação de educação escolar para os povos do campo eram burocratizados, dificultando, ou inviabilizando sua efetivação. Enquanto que, quando se tratava de cessação, os procedimentos eram bem menos exigentes, efetivos e rápidos.

Integra o processo de implantação um documento em que são registradas informações obtidas no processo de Verificação Prévia pela comissão designada para isso. Entre outras informações, constam informações institucionais da escola onde se verifica a possibilidade de implantação; recursos humanos, como pessoal técnico administrativo e previsão de docentes; recursos físicos e materiais.

Neste último item destacamos algumas informações que evidenciam a precariedade de recursos físicos e materiais ou a inexistência destes na Escola Rural Clemente Saracini, onde seria implantada a oferta de 5ª a 8ª série. Registra-se a existência de apenas duas salas de aula de 48m², sala para secretaria, cozinha (sem pia e nem geladeira), instalações sanitárias (06 vasos, 01 pia, 01 bebedouro), inexistindo salas específicas para direção, professores, coordenação, orientação educacional, almoxarifado. Em relação ao item "biblioteca", informa-se que esta funciona junto com a secretaria. Em relação ao acervo em todas as áreas indicadas, está assinalado a informação "insuficiente". Contém a informação de que no total existem 35 títulos na biblioteca. Quanto ao item "laboratório", nada é assinalado nas informações pré-existentes no documento e registra-se ao final do item que "não há laboratório, nem equipamentos".

Abaixo seguem fotografias atuais do prédio escolar da Escola Municipal Clemente Saracini no qual também foi implantada a Escola Estadual de Lageado Bonito[83]:

[83] Atualmente o prédio escolar está ocupado por uma família de moradores da comunidade de Lageado Bonito.

Fotografia 1: Visão frontal do prédio escolar onde funcionou a Escola Rural Clemente Saracini e a Escola Estadual de Lageado Bonito.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 2: Visão lateral do prédio escolar onde funcionou a Escola Rural Clemente Saracini e a Escola Estadual de Lageado Bonito.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O processo de Verificação Prévia do prédio escolar registra no item "Educação Física", que o mesmo possui uma metragem de área livre de 432m², porém não há área coberta, registrando-se a existência de cancha de esportes e informa-se que em relação a equipamentos de Educação Física está "insuficiente".

Fotografia 3: Visão lateral do prédio escolar da Escola Rural Clemente Saracini e a Escola Estadual de Lageado Bonito com o espaço onde era a quadra de esportes.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Registra-se ainda, quanto a material didático, a existência de 05 mapas. A escola não tinha: globos, gravador, carimbos, toca-discos, retroprojetor. Ao final do documento a Comissão de Verificação conclui que "o referido estabelecimento de ensino apresenta condições de ofertar Ensino de 1° Grau, de 5ª a 8ª série, em período(s) diurno e noturno". Não se menciona qualquer apontamento quanto à necessidade de investimentos na infraestrutura do prédio, muito menos comprometimento do poder público em relação às melhorias e materiais necessários.

Assim, por meio da Resolução n° 5.597/85 fica criada e autorizada a funcionar a Escola Estadual de Lageado Bonito – Ensino de 1° Grau, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, para ministrar o ensino de 5ª a 8ª série dessa etapa de ensino, de forma gradativa a partir de 1986, iniciando pela 5ª série e compartilhando do mesmo prédio em que funcionava a Escola Rural Clemente Saracini que ofertava as séries iniciais.

Já em janeiro de 1986, na ata n° 38 em que a Inspetoria Estadual relata a reunião com a comunidade para tratar da implantação da 5ª série na escola e horário de funcionamento, trata-se também sobre uma possível reforma do prédio escolar e material a ser doado para os estudantes.

A escola, desde o seu início, como já se apontava no relatório de verificação prévia, enfrentou dificuldades quanto à estrutura física e materiais didáticos devido ao descaso do poder público. A seguir, um trecho do relato da primeira diretora professora Ermida Chiapetti:

– Nossa, nós não tinha sala de professor. Quanto aos cômodos, era uma dificuldade enorme porque a biblioteca estava junto com a salinha dos professores que não dava de ficar sentado de pequena que era. Banheiros, tinha dificuldade dos banheiros, poucos e tudo ali dentro. A cozinha na frente dos banheiros também e não tinha como construir porque essa dificuldade que eles (o estado) diziam pra mexer, pra construir tinha que ter muita burocracia, pra construir uma escola e como [...] eles achavam que ia acabar os alunos mesmo como quase acabou. Então eles não queriam mexer [...] as dificuldades eram enormes. Por exemplo, era tudo ali amontoadinho lá, a sala de aula. Sabe o que nós fizemos? Repartimos uma que eram salas grandes. Naquela época foi repartida no meio e tinha quinta e sexta série assim [...] numa sala dividida que entrava pela mesma porta. Aqueles que iam lá na quinta passavam aqui no ladinho assim, na beiradinha, pra sair na mesma porta... e uma janela cada um; uma janela ficou pra quinta série e uma janela pra sexta e aquele cubículo lá pra gente dar aula [...] (CHIAPETTI, 2015).

Em julho de 1987, em uma reunião na escola (Ata n° 46) entre pais, professores, chefe do NRE e funcionários do NRE, algumas dificuldades e reinvindicações são apresentadas ao NRE: falta de salas de aula para funcionamento das turmas, pois a escola tinha apenas duas salas de aula; construção de uma quadra de esporte, cercada e iluminada; material para a disciplina de Educação Física; tanque para lavar; armário para a cozinha; canetas; borrachas. Mencionou-se também que a escola não tinha máquina de escrever e nem mimeógrafo.

O chefe do NRE manifestou-se "explicando as condições exigidas para a abertura de uma 5ª série, quanto ao número de alunos". Concluiu-se que a "escola realmente precisa de uma melhoria predial e a equipe do NRE comprometeu-se a batalhar nesse sentido". Ficou acordado que "em época oportuna", seria feito o levantamento dos reparos pelo NRE, juntamente com um engenheiro, o que nunca ocorreu. Quanto à falta de máquina de escrever e mimeógrafo, ficou decidido que o NRE providenciaria álcool e os professores utilizariam o mimeógrafo da escola da comunidade vizinha de Barra Grande.

Sujeito D (2015)[84] reafirma que a escola dos anos iniciais, na qual foi implantado os anos finais por meio de Escola Estadual de Lageado Bonito, possuía apenas duas salas de aula, mas para a oferta dos anos finais foi ampliado o prédio: "[...] ele foi ampliado e foi construído o posto de saúde, que depois virou posto de saúde, mas era uma sala de aula, ali era uma sala de aula e tinha uma cozinha ainda no postinho". De fato, de acordo com Tocheto (2016) a prefeitura construiu uma sala, porém o intuito era funcionar um posto de saúde. Como isso não se efetivou, esse espaço foi utilizado como sala de aula pela escola municipal e estadual.

[84] Atuou como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Clemente Saracini e nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Lageado Bonito, ambas na comunidade de Lageado Bonito. Concedeu-nos entrevista na data de 17/06/2015.

Fotografia 4: Construção ao lado do prédio escolar para ser um Posto de Saúde e que acabou sendo utilizado como sala de aula.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Encontramos em várias atas, por exemplo a Ata n° 47, de setembro de 1987, o registro da decisão de pais e professores sobre organizar eventos para arrecadar fundos para custear as despesas da escola. Nesta reunião também é citado que a escola enfrenta problemas de ordem financeira e de instalação sanitária com falta de água inclusive.

Em dezembro de 1993, em uma reunião convocada pelo prefeito municipal e inspetora municipal (Ata 17/93), cujo objetivo era tratar sobre a educação e sobre a avaliação dos professores de 1ª a 4ª série, a comunidade novamente se pronuncia sobre a falta de material didático para o professor primário. Outros professores estaduais também citam a falta de material didático, falam que a escola é "pobre". Menciona-se nesta reunião que o Estado mandou dinheiro para a escola para conserto, pintura, fechaduras, banheiros. Esta é a primeira vez que encontramos nos registros de atas da escola a menção a recursos que a instituição tenha recebido do Estado. O prefeito afirma também que a prefeitura não pode pintar a escola, porque o prédio é estadual.

O fato de funcionar em dualidade administrativa (Município e Estado) parece ter deixado a escola órfã, sendo que um poder público aguardava o outro e a escola não recebia auxílio financeiro de nenhum, ou se recebia era insuficiente.

Além disso, o que se destaca nos relatos é o fato de que a criação da escola foi uma questão de política de governo do prefeito atuante na época diante das reivindicações da comunidade: "[...] foi promessa política do prefeito e ele abriu porque... ele no fundo

tinha razão, porque tinha 70 alunos sem aula, sem escola, que não iam pra escola [...]" (CASIRAGHI, 2015)[85]. Segundo Casiraghi (2015), a abertura dessa escola foi considerada desnecessária por muitos pelo fato de se localizar "muito próximo" à comunidade de Barra Grande e à sede do município onde já havia a oferta do mesmo nível de ensino. Assim, outros relatos confirmam convictos que a abertura dessa escola ocorreu por interesses políticos eleitoreiros, na medida em que justificam o ato de sua implantação devido à "intervenção política" (SUJEITO B, 2015)[86], ou simplesmente "era política" (FORNER, 2015)[87].

O que podemos destacar disso é que, sendo fruto de uma política de governo do atual prefeito e não resultado de uma política pública efetiva comprometida com a população envolvida, a abertura da instituição escolar foi uma ação pontual. Abriu margens para um descompromisso dos órgãos públicos ao longo da sua existência, sejam estes estaduais ou municipais, no sentido de que não foram garantidas muitas das condições estruturais necessárias para sua manutenção com qualidade. Acreditamos que isso integrou um conjunto de determinações que incidiram posteriormente no fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito.

A criação desta instituição escolar, mesmo com suas contradições e inúmeras carências, garantiu o direito ao acesso escolar que até então a maioria dos sujeitos daquela comunidade não tinha, conforme relatos do Sujeito B (2015), Sujeito D (2015), Casiraghi (2015) e Chiapetti (2015). Como não tinha a oferta de transporte escolar, muitos concluíam a quarta série e não continuavam os estudos porque não tinham como se deslocar até a sede do município ou até a comunidade de Barra Grande. Com a oferta desta etapa de ensino na comunidade, muitos jovens mais velhos e pessoas já casadas puderam continuar estudando.

Segundo Casiraghi (2015), no primeiro ano de funcionamento da escola (1986) que iniciou com a oferta apenas da 5ª série, 70 alunos efetivaram a matrícula, sendo necessária a formação de duas turmas desta série[88]. Afirma também que, mesmo com a oferta desta etapa de ensino na comunidade, muitas famílias não mandavam os filhos para

[85] A professora Vânia Maria Casiraghi foi diretora da Escola Estadual de Lageado Bonito nos anos de 1996 e 1997. Atuou e atua também como professora no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Concedeu-nos entrevista na data de 11/06/2015.
[86] Sujeito B atuou como docente na Escola Estadual de Lageado Bonito e no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Concedeu-nos entrevista na data de 10/06/2015.
[87] A professora Luiza Vendrusculo Forner atuou na Escola Estadual de Lageado Bonito e ainda atua no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, sendo que nesta instituição escolar atuou na direção no ano de 2000. Concedeu-nos entrevista na data de 12/06/2015.
[88] No Relatório final da escola constam 73 matrículas no ano de 1986.

a escola porque, ainda assim, "moravam muito longe da escola", evidenciando que mesmo estando na comunidade a oferta das séries finais do Ensino Fundamental não foi acessível a todos, já que muitas crianças e jovens ainda permaneceram impossibilitados de frequentar a escola.

Quanto às dificuldades estruturais e financeiras, a comunidade esforçou-se para amenizar o abandono ou a carência de recursos provenientes dos poderes públicos durante o período em que a escola esteve aberta. Porém, no segundo ano de funcionamento evidenciam-se indícios de um outro problema a ser enfrentado pela escola: a redução do número de matrículas colocando em risco a permanência de seu funcionamento.

3.1.1 - A redução das matrículas na comunidade de Lageado Bonito e a redução das matrículas da Escola Estadual de Lageado Bonito

A professora Vânia Casiraghi (2015) relata a dificuldade que começou a ser sentida pela escola já no seu segundo ano de funcionamento:

> – [...] no ano 1986 começou 70 alunos, já no 87 não deu pra formar dois sextos anos porque houve um êxodo rural, as famílias venderam as terras e foram embora. Pra onde foram? Foram pra Beltrão, foram pra Marmeleiro, foram pra Itapejara, foram pra Curitiba, foram pro Verê [...] e precisaria pesquisar pra onde mais, tanto é que só deu uma sala grande de sexto ano aí no ano [...] 87, daí nós tínhamos um quinto ano e um sexto e daí foi indo gradativamente até a primeira turma se formar, aí a escola ficou reconhecida, ficou tudo certo com a documentação [...]. (CASIRAGHI, 2015).

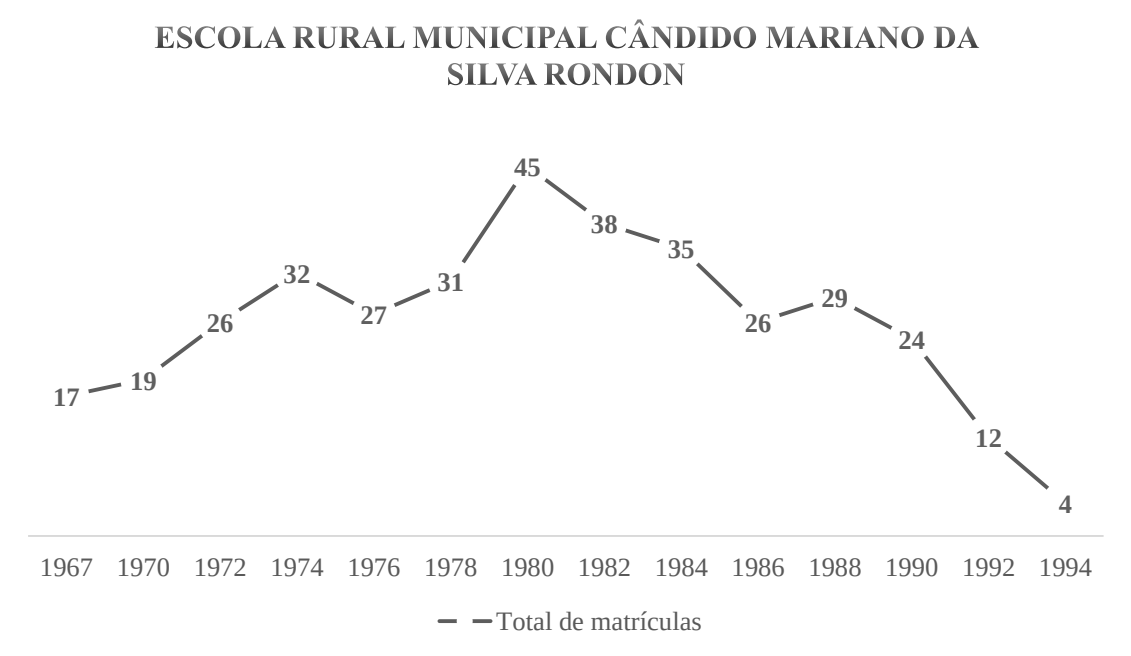
Nesta fala, devido à redução das matrículas ocorrida já no segundo ano de funcionamento da Escola Estadual de Lageado Bonito, a professora Vânia dá a entender que as famílias deixam a comunidade a partir de 1986. Mas a explicação que encontramos para um número significativo de matrículas no primeiro ano da Escola Estadual de Lageado Bonito, e logo no segundo ano uma redução acentuada, é o fato justamente de haver muitas pessoas que haviam estudado apenas até a 4ª série e, a partir do momento que teve a oferta da 5ª série na comunidade, realizaram suas matrículas.

Nos gráficos que apresentaremos a adiante, é possível verificar que a redução das matrículas em todas as escolas da comunidade já vinha ocorrendo mais drasticamente desde 1980 e continuou ocorrendo nos anos que se seguiram, refletindo a perda de

população da comunidade. Os diversos autores que nos fundamentamos[89] bem como os relatos que apresentaremos evidenciam que o modelo de agricultura adotado no país desde a década de 1970, ocasionou, sobretudo aos pequenos, dificuldades ou a própria inviabilidade de continuar sobrevivendo no campo. Como vimos, a região Sudoeste do Paraná, onde se localizam as escolas do estudo realizado, caracterizou-se pela predominância de pequenas unidades familiares, as quais foram as mais atingidas pela ausência de políticas públicas, resultando em um claro processo de expulsão das famílias do campo.

Nos gráficos abaixo apresentamos número de matrículas das duas escolas da comunidade de Lageado Bonito, séries iniciais do Ensino de 1° Grau: Escola Rural Municipal Cândido Mariano da Silva Rondon e Escola Rural Estadual Clemente Saracini.

Gráfico 1: Matrículas Escola Rural Municipal Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon - Anos iniciais do Ens. Fundamental – 1967 a 1994.



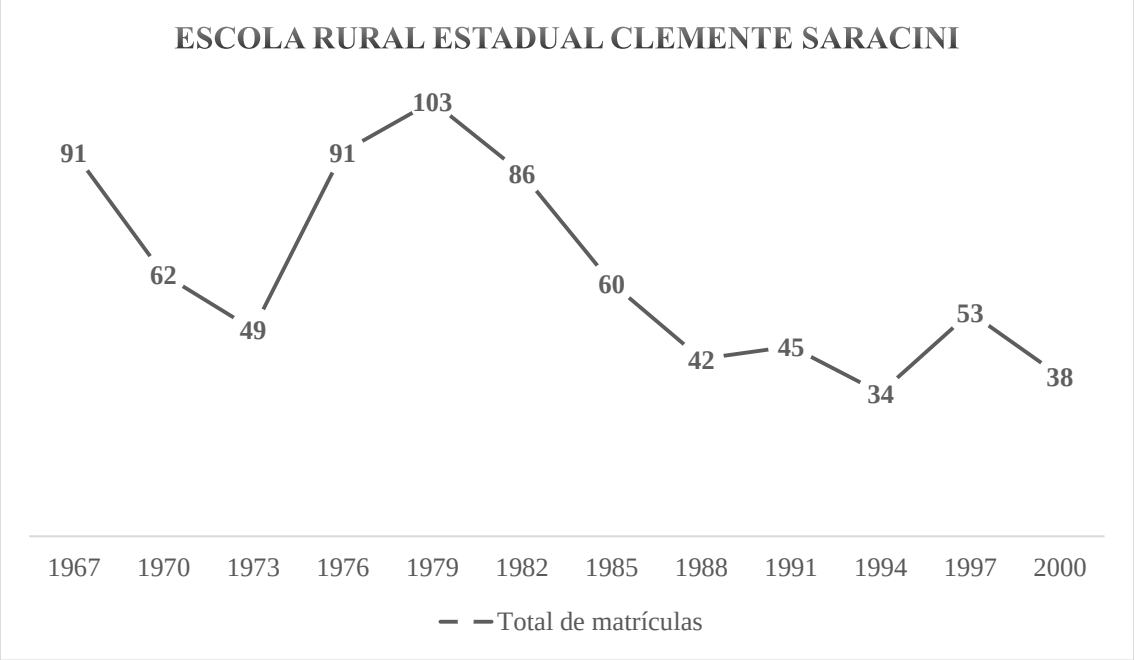
Fonte: Elaboração própria. Até 1979 as informações aqui apresentadas foram colhidas a partir das Atas de Exames preenchidas por cada professor/a, arquivadas no Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste. A partir de 1980 as informações foram colhidas dos relatórios finais arquivados no mesmo Departamento.

A Escola Rural Municipal Cândido Mariano da Silva Rondon funcionou até o ano de 1994, apresentando, conforme o gráfico, diminuição contínua de suas matrículas a

[89] Alentejano (2013), Balsan (2006); Bonamigo e Silva (2012); Carvalho (2005); Carvalho e Waquil (2002); Fleischfresser (1988); Graziano Da Silva (1982); Martins (1993); Mondardo (2011); Renner e Patarra (1980); Silva (2004); e Wanderley (1985).

partir de 1980. Foi cessada temporariamente por meio da Resolução n° 2628/95 de 27/06/95, no período de 1995 e 1996 e cessada de forma definitiva a partir do ano de 1997 por meio da Resolução 877/04. De acordo com esta resolução, as cessações foram motivadas pela "falta de clientela e nuclearização de ensino".

Gráfico 2: Matrículas Escola Rural Estadual Clemente Saracini - Anos iniciais do Ensino Fundamental – 1967 a 2000.



Fonte: Elaboração própria. Até 1979 as informações aqui apresentadas foram colhidas a partir das Atas de Exames preenchidas por cada professor/a da escola e arquivadas no Departamento Municipal de Educação e Cultura de Itapejara D'Oeste. A partir de 1980 as informações foram colhidas dos relatórios finais arquivados no mesmo departamento.

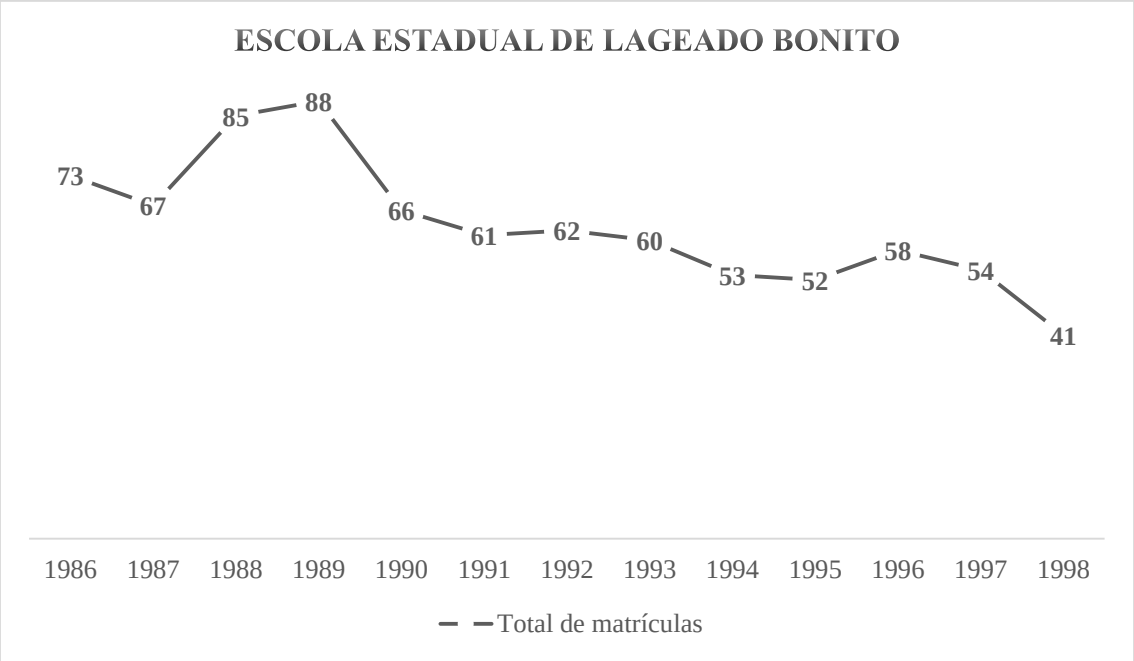
A partir de 1967, primeiro ano em que se tem dados das escolas do município, observa-se nesta escola a redução de matrículas até meados da década de 1970, sendo que a partir de então ocorre um aumento destas até final desta década. A partir de 1980 destaca-se um declínio acentuado e contínuo do número de matrículas desta escola, sendo que na década de 1990 manteve uma certa estabilidade até o ano 2000, seu último ano de funcionamento com 38 matrículas. Com a cessação da Escola Rural Municipal Cândido Mariano da Silva Rondon a partir de 1995, o número de estudantes, mesmo que reduzidíssimo que frequentaria essa escola, possivelmente passou a frequentar a Escola Rural Estadual Clemente Saracini, o que deve ter contribuído, pelo menos no período de 1995 a 2000, para que o número de matrículas desta última tenha se mantido praticamente estável.

Ao contrário da escola anterior, que foi cessada de forma temporária e posteriormente de forma definitiva, quando foi solicitada a cessação da Escola Municipal Clemente Saracini, esta já foi de forma definitiva, a partir do ano de 2001[90].

Segundo os documentos que integram o processo de Cessação Definitiva da Escola Municipal Clemente Saracini, a cessação foi solicitada pelo Departamento de Educação por "opção" devido à "nuclearização"[91], sendo que os estudantes foram transferidos para outras escolas com o benefício do transporte escolar e também pelo motivo da "baixa demanda de docentes"[92].

Como vimos, os gráficos 1 e 2 apresentam em geral um declínio acentuado e contínuo das matrículas a partir de 1980 e, uma vez que os estudantes da Escola Estadual de Lageado Bonito se constituíam em sua grande maioria de egressos dessas escolas, isso determinou também a diminuição das matrículas nas séries finais ofertadas pela Escola Estadual de Lageado Bonito.

Gráfico 3: Matrículas Escola Estadual de Lageado Bonito - Anos finais do Ens. Fundamental – 1986 a 1998.



Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios finais da Escola Estadual de Lageado Bonito arquivados na Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont.

[90] Resolução n° 2917 de 03/12/2001.

[91] Sendo a nuclearização o motivo da cessação, entendemos que os estudantes deveriam ser direcionados para a escola mais próxima, a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, localizada na comunidade vizinha de Barra Grande, porém na realidade os estudantes foram todos direcionados por meio do transporte escolar para a sede do município.

[92] Requerimento (fls 02 do processo de Cessação Definitiva) da Diretora do Departamento Municipal de Educação direcionado à Secretária de Educação do Estado do Paraná, datado em 24 de agosto de 2001.

Vale ressaltar que em 1986, primeiro ano de funcionamento, os relatórios finais confirmam os relatos orais dos sujeitos entrevistados. Como a escola foi autorizada a funcionar de forma gradativa, iniciando pela 5ª série, duas turmas desta série foram formadas para atender a demanda de 73 estudantes matriculados neste ano. No ano de 1987 as matrículas expostas no gráfico acima referem-se a uma turma de 5ª série e uma turma de 6ª série. Em 1988 referem-se a uma turma de 5ª série, uma turma de 6ª série e uma turma de 7ª série e somente a partir de 1989 a escola ofertou as quatro séries finais do Ensino Fundamental, e a partir daí as matrículas foram reduzindo.

No segundo ano de funcionamento, pelo fato de haver matrículas apenas para uma turma de 5ª série e uma turma de 6ª série, a insegurança quanto à permanência da escola em atividade já pode ser sentida. Em uma reunião de abril de 1987 (Ata s/n), a diretora manifesta aos pais uma preocupação com a continuidade das séries finais na escola: "aproveitem as oportunidades que estão acontecendo aqui nessa [...] comunidade para que melhore cada vez mais, para que continue nos próximos anos o ginásio".

Em setembro de 1987 (Ata n°47) a diretora menciona nessa reunião a obrigatoriedade de ter um número de 35 matrículas para o funcionamento da 5ª série no ano letivo seguinte.

Em novembro de 1989, em reunião entre inspetoras estaduais do município, diretora, professores, diretoria, pais e estudantes, a diretora faz uma fala solicitando aos pais "o esforço de mandar os alunos na 5ª série evitando assim o risco de não mais funcionar o curso ginasial".

A diminuição de matrículas expostas nos gráficos das três escolas da comunidade de Lageado Bonito evidencia a perda de população que estava acometendo a comunidade mais precisamente a partir da década de 1980. Mas, afinal, o que explica a saída das pessoas da comunidade, implicando na redução das matrículas das suas escolas?

No trecho da entrevista abaixo com a família De Campos[93], o senhor Eurides e a a senhora Romilda, confirmam o que já discutíamos no capítulo 1. A adoção de um modelo de agricultura capitalista expropriou e excluiu sobretudo os pequenos agricultores culminando na expulsão dos mesmos do campo em busca de sobrevivência.

– Romilda: Ih... uma vez a comunidade era grande, nossa...
– Eurides: Aqui a comunidade, Deus o livre, de grande, aqui logo que nós chegamos [...] aqui tinha três casas de negócio bem grande, tinha bar, tinha ferraria, tinha sapataria, tinha barbearia,

[93] O senhor Eurides José de Campos é morador da comunidade de Lageado Bonito desde o ano 1943, e sua esposa, senhora Romilda Joana de Campos, é moradora no local desde 1957. Concederam a entrevista na data de 17/06/2015.

tinha dois ônibus [...] tinha clube, tinha bolão, tinha três moinhos [...] tinha duas serrarias, era um lugar, era um lugar grande, hoje se precisar de uma caixa de fósforo, só na Barra Grande ou Itapejara pra comprar, porque aqui não tem mais nada...
– Romilda: Agora hoje é só roça, só..., acabaram com tudo, acabaram com tudo...
– Eurides: [...] Saíram tudo e virou só em granja (propriedade grande de plantação de soja e milho) e o pessoal, a juventude começaram estudar pra fora e achar emprego no outro lugar que não tinha emprego aqui [...].
– Romilda: É que daí uns compram tudo, emenda tudo e daí fazem lavoura...
– Eurides: Vai comprando uns dos outros e [...] os pequenos vendem tudo e daí vão pra cidade daí...

Demais relatos evidenciam a falta de condições para sobreviver no campo. A diretora Ermida Chiapetti (2015) afirma que as famílias venderam as terras e saíram da comunidade porque "achavam que tinham pouco terreno e sem o maquinário agrícola não podiam continuar". Marileide Tocheto Klein (2015) afirma que os jovens foram para a cidade "daí começou ficar só os mais idosos, os mais velhos, já não tem mais tanta criança". Saem em busca de "novas oportunidades":

– [...] o agricultor a maioria é terreno pequeno, não tem como sobreviver uma família grande. Então os filhos, a exemplo nosso... nós agora estamos aqui morando, mas nós buscamos o nosso sustento fora, porque senão não tem do que tirar aqui (KLEIN, 2015).

Como vimos, no ano de 1998, último ano de funcionamento da escola, haviam 41 matrículas. Destas, o relatório final aponta um número de 15 transferências[94] e um número de apenas 26 estudantes que concluíram o ano letivo na escola e foram aprovados. A partir de 1999 sua cessação é decretada sob a justificativa de "falta de clientela"[95], justificativa esta que, a nosso ver, não se objetiva uma vez que ainda existiam estudantes nessa escola.

Fato é que, como vimos e veremos, a Escola Estadual de Lageado Bonito praticamente durante os doze anos em que funcionou sempre foi tangenciada pela insegurança em relação à sua permanência em atividade devido à contínua redução de matrículas.

[94] Segundo a professora Vânia Casiraghi (2015), como apresentaremos no tópico a seguir, devido à possibilidade de cessação, no último ano de funcionamento da Escola Estadual de Lageado Bonito foi realizado um trabalho de convencimento para que alguns estudantes se transferissem para a Escola Estadual Carlos Gomes, trabalho este realizado pela diretora desta escola.
[95] Parecer n° 01/99 de 02 de fevereiro de 1999.

3.1.2 O fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito e as resistências da comunidade

A primeira tentativa explícita de fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito ocorreu no ano de 1996, primeiro ano de gestão da professora Vânia Maria Casiraghi (2015) na direção da escola, conforme seu relato:

> – [...] a eleição (pra diretores) foi em 95 e no ano 96 [...] aconteceu uma tentativa de fechamento. Como que aconteceu? Nós fomos...a Barra Grande foi convocada pra ir numa reunião no Lageado Bonito [...] de repente assim, a convite do prefeito, e da chefe do departamento. [...] Os pais dos alunos da Carlos Gomes da Barra Grande [...] foram convidados pra irem numa reunião no domingo lá no Lageado Bonito, inclusive o povo do Lageado Bonito também foi convidado pra ir nessa reunião no pavilhão da igreja. Então os pais da Barra Grande, foram pais e mães, e inclusive nós professores fomos nesse domingo à tarde no Lageado Bonito, e foi que... o motivo da reunião era o fechamento da escola. [...] Foi uma surpresa pra todos. Infelizmente o Lageado Bonito pensa que a Barra Grande sabia, mas a Barra Grande não sabia do que se tratava a reunião e fomos todos pra essa reunião e lá aconteceu esse episódio [...] mas os pais bateram o pé; os da Barra Grande bateram o pé [...], não fechou escola nenhuma, nem aqui nem lá. [...] O pavilhão estava cheio de pais. Todos foram contrários ao fechamento (CASIRAGHI, 2015).

Sujeito B (2015) também fala deste episódio, afirmando que a sugestão ou intenção da Secretaria Municipal de Educação era manter as séries iniciais subsidiadas pela Prefeitura Municipal apenas numa comunidade, e as séries finais, subsidiadas pelo Estado, apenas na outra comunidade sob a justificativa de que não tinha estudantes e que assim era inviável a manutenção de ambas as escolas com o Ensino Fundamental completo nas duas comunidades.

A intenção, portanto, era fechar a Escola Estadual de Lageado Bonito na comunidade de Lageado Bonito e fechar a Escola Municipal Valentim Biazussi na comunidade de Barra Grande.

Sujeito D (2015) também confirma essa intenção da Secretaria Municipal de Educação em realizar um combinado para que não fechasse as duas escolas das duas comunidades desta forma: “os alunos de [...] séries finais iriam pra Barra Grande e os iniciais viriam pro Bonito, pra haver um acordo, assim pra equilibrar as duas escolas pra não fechar nenhuma”.

Diante da resistência dos pais, nenhuma escola foi fechada nesta ocasião. Segundo Sujeito B, a comunidade de Lageado Bonito se mobilizou conseguindo apoio do então prefeito e a escola estadual, que fecharia naquela oportunidade, permaneceu por mais um tempo.

Em julho de 1996 (Ata n° 03/96), em uma reunião conjunta de conselho de classe da Escola Estadual de Lageado Bonito e Escola Estadual Carlos Gomes, professores e

diretoras levantam a questão do pequeno número de estudantes de ambas as escolas. Decidem "fazer uma reunião com os políticos. Aproveitando que é o ano político". É o primeiro registro de resistência da comunidade escolar em atas escolares da Escola Estadual de Lageado Bonito diante da tentativa de seu fechamento ocorrida naquele ano de 1996.

Um segundo momento que o fato aparece registrado foi em outubro de 1996 (Ata n° 03/96, Livro Ata "Mudança de Diretoria"), em reunião entre diretora, membros da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF), secretário e professores. Entre outros assuntos menciona-se:

> [...] o funcionamento da Escola Estadual de Lageado Bonito foi muito discutido tentando encontrar o motivo do fechamento do começo do ano letivo. Foram unânimes em lutar para que no final do ano não venha acontecer o fato desagradável sem o povo ser informado (Ata n° 03/96).

Nas atas do ano de 1997 encontram-se registros de recebimento de bens como: televisão e retroprojetor (Ata n° 01/97); freezer, mesa para máquina de escrever e uma cadeira estofada (Ata n° 02/97); televisão e três retroprojetores (conseguidos por meio da Campanha Cidadão Nota 10) (Ata n° 02/97). Nesta mesma reunião a diretora comunica que "não vai haver eleição para Diretores na Escola. E que o mesmo vai ser indicado"[96]. Manifesta-se uma "preocupação com o pequeno número de alunos" e avisa-se sobre a aprovação de um projeto para a construção de uma nova sala de aula e a cobertura da cancha de esportes. Ao mesmo tempo em que a escola recebia bens materiais e se contentava com a possibilidade de ampliação e melhorias em sua estrutura, o que poderia indicar que estaria em pleno funcionamento para os próximos anos, o número de estudantes reduzido e o fato de não haver eleição para diretor dessa escola no ano de 1997 já sinalizava o que estava por vir. O relato de Casiraghi (2015), então diretora, confirma isso:

– [...] o fechamento, ele aconteceu meio assim, não ficaram dando muito recado não, simplesmente veio... Eles (Núcleo Regional de Educação) foram muito espertos. Eles simplesmente pensavam em fechar, mas eles esperaram [...] eu vencer o meu mandato de diretora que daí no outro ano o que eles fizeram? Não deixaram concorrer, ninguém concorrer às eleições. Então, escola sem diretor, como é que vai funcionar uma escola sem diretor? Eles usaram essa

[96] Encontramos também a Ata n° 05/97 de setembro de 1997, da Escola Estadual Carlos Gomes em que a diretora desta escola comenta, entre outros assuntos, que somente vai ocorrer eleição de diretores na comunidade de Barra Grande e no Castelo Branco, neste caso na Escola Estadual de Lageado Bonito não haveria eleição de direção.

estratégia... tirar a direção. Ah! não deu outra... o que aconteceu? No outro ano quem...É a Lorena ficar responsável por duas escolas? Sem condições, e a escola morreu ali. As crianças, no caso daí [...] a diretora conquistou alguns alunos pra virem pra Barra Grande pra não perder todos e alguns foram pra Itapejara. O que sobrou quando chegou final do ano? Só tinha 26 alunos (CASIRAGHI, 2015)!

Mesmo a escola estando sem direção no ano de 1998, em fevereiro do mesmo ano (Ata n° 01/98) registra-se a eleição para diretoria da APPF com a presença de 30 votantes.

Somente em outubro de 1998 (Ata n° 03/98) o fechamento parece ter sido decretado. Nesta reunião, pais e professores reúnem-se para discutir exclusivamente este assunto. Segundo registrado em ata, o fechamento teria sido determinado por um "documento fixado em mês de janeiro com o Prefeito e chefe NRE. Não há possibilidades pois as turmas estão com poucos alunos". Há o registro de um professor afirmando: "não temos como impedir", mas os pais decidem: "se reunir, falar com o prefeito novamente e insistir que a escola fique aberta em 99". Registra-se aqui mais uma vez a posição contrária dos pais em relação ao fechamento.

Em dezembro de 1998 (Ata n° 04/98) professores reúnem-se para o último conselho de classe do ano. Menciona-se na ata que foi discutido sobre "novas turmas para o ano que vem, o número de alunos para a 5ª série". Porém no final, em tom de despedida, relata-se a realização de "um agradecimento a todos os professores por ser o último encontro que os mesmos tiveram nessa escola".

Nos relatos das entrevistas os sujeitos evidenciam a falta de diálogo do poder público com a comunidade diante da decisão de fechamento da escola estadual[97]. A senhora Romilda Joana de Campos (2015) afirma: "Quando vimos, disseram que estava fechada e não tinha mais e pronto. Daí, o que tu vai fazer? Agora é só lá, é só lá... então tá, então é lá...".

Demais depoimentos também confirmam:

– [...] encerrou ano, começou ano já não teve mais escola. Então, assim, na verdade, foi meio imposto. Não foi, assim, que a gente pudesse brigar, dissesse não, ou discutido. Eu acho assim: que o povo não teve oportunidade de se defender [...] foi meio assim, meio surpresa mesmo. Foi muito rápido, como diz o outro, assim sem tempo pra pensar, pra agir, fazer alguma coisa. (SUJEITO D, 2015).

[97] A Escola Municipal Clemente Saracini que compartilhava o mesmo prédio que a Escola Estadual de Lageado Bonito permaneceu em atividade até o ano 2000, quando, então, a partir de 2001 também foi cessada.

No diálogo abaixo, o senhor Natal Tocheto, a esposa senhora Celestina e a filha Marileide também evidenciam a reação de algumas famílias da comunidade diante do fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito e as justificativas para tal decisão:

– Natal: Mas vai fazer o que, tem que ficar quieto...
– Celestina: Simplesmente aceitou (a comunidade), porque...
– Natal: Aceitou e ficou quieto, porque se eles mandam, é lei, disse que era lei, então...
– Marileide: Na verdade eu acho que eles alegavam que não tinha mais número de alunos suficiente pra manter professores, funcionários vindo aqui, a maioria vinha de fora.
– Celestina: Eles *ponhando* lotação pra ir lá, eles tinham menos despesa do que funcionar o colégio.
– Natal: Eles achavam que pagar o professor era demais muito dinheiro.
– Celestina: Depois também têm outras despesas num colégio...

Neste trecho a senhora Celestina Tocheto (2015) deixa explícito a relação entre o fechamento da escola com a política de transporte escolar, que vinha sendo adotada sob a justificativa de conter gastos para os poderes públicos.

Em se tratando de localização, Tocheto (2016) relata que o local mais ideal para centralizar a escola na época era na comunidade de Lageado Bonito, porque justamente ficava no centro das demais comunidades favorecendo a vinda dos estudantes da Barra Grande, Volta Grande, São Pedro, Sete de Setembro e Palmeirinha. Porém, não foi o que houve.

Chiapetti (2015) afirma: "a gente ajudou pra segurar aberto, mas não teve como, um tinha que fechar [...] um tinha que fechar, não tinha mais". Também afirma que o estado optou por manter a escola da comunidade de Barra Grande, porque lá era:

– [...] maior a possibilidade de segurar o colégio aberto por causa da extensão do colégio, tinha todas as salas, tinha secretaria, tinha o campo de esporte, tinha tudo, tudo pronto. E enquanto que no Lageado Bonito teria que construir o colégio, construir lá a quadra escolar. Não tinha nada e a biblioteca pequena. Tudo faltava, quase que praticamente tudo. Então por causa disso foi que Barra Grande ganhou [...] já tinha 4 salas, a sala dos computador, a sala da secretaria grande mais... depois foi construída mais uma mais depois, tinha sala, tinha tudo, tinha cozinha grande, boa [...] (CHIAPETTI, 2015).

Segundo Chiapetti (2015), esta estrutura da Escola Estadual Carlos Gomes, que o Estado considerou melhor que a da Escola Estadual de Lageado Bonito, devia-se ao fato de que a comunidade de Barra Grande pertenceu ao município de Francisco Beltrão e recebeu do Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná (GETSOP) uma grande

quantidade de recursos financeiros, sendo que parte destes foram investidos na escola[98]. Sujeito C (2015) aponta que a opção pela Escola Estadual Carlos Gomes também teria se baseado no número maior de estudantes que esta escola possuía na época e por localizar-se mais distante da sede do município.

Ocorre que nem a comunidade de Barra Grande e nem a comunidade de Lageado Bonito queria perder a sua escola. Vários sujeitos entrevistados apontam que desde aquele episódio de 1996, em que a comunidade da Barra Grande não aceitou que se mantivesse os anos iniciais em uma comunidade e os anos finais em outra, houve uma rivalidade muito grande entre ambas, e com o fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito muitas famílias da comunidade ficaram revoltadas e se recusaram a colocar os filhos para estudar na comunidade de Barra Grande. Sujeito D (2015) relata que, logo após o fechamento da escola estadual, a prefeitura, "a pedido" da Barra Grande, queria "obrigar" as famílias a mandarem os alunos pra lá, porque a escola de lá também poderia fechar, mas os pais se recusavam o que gerou "muito atrito entre prefeito, comunidade... nossa, muito atrito mesmo!"

– [...] o povo se revoltou [...] tanto que foi pouca gente eu acho que pra lá; foi a minoria de alunos. Daí o prefeito falou que não ia por lotação pra cá (cidade). Nossa! Eu só sei assim que deu problema. Daí na época o Tomé, o falecido Valdir, que tinha os filhos ali, que nossa! Interferiram muito, brigaram muito com o prefeito e falaram que se precisasse eles levariam os alunos daqui pra cidade. Sabe assim, porque... foi na verdade assim... gerou um problema, porque foi combinado e daí depois, daí acabou fechando. Então isso foi um golpe feio pra comunidade (SUJEITO D, 2015).

Apesar das manifestações da comunidade, os procedimentos burocráticos seguiram seu percurso. Pelo Parecer n° 01/99, de 02 de fevereiro de 1999, a Chefe do Núcleo Regional de Educação solicita a "Cessação Temporária" das atividades da Escola Estadual Lageado Bonito sob o motivo de "falta de clientela". Sob esse termo entende-se que não haveria nenhum estudante nesta escola. Porém, isso não correspondia à realidade, conforme já exposto no gráfico de matrículas da escola.

O mesmo documento informa ainda que, de acordo com a Deliberação n° 09/96 – CEE, após dois anos do pedido de cessação temporária:

> O estabelecimento de ensino deverá retomar as suas atividades escolares, sem necessidade de qualquer novo ato ou solicitar a

[98] No tópico sobre o Colégio Estadual Carlos Gomes isto será melhor detalhado.

> prorrogação do prazo de vigência da sustação por mais um único período ou cessação definitiva[99].

Porém, em nosso entendimento, algumas ações desarticularam qualquer forma de resistência ou tentativa de reativar a escola, evidenciando que a cessação temporária já seria definitiva.

Como vimos anteriormente, segundo relato da professora Vânia, no ano de 1998 a escola já funcionou sem direção, pois não foi permitido o processo de eleições para diretor naquela escola. No ano de 1999, primeiro ano de cessação "temporária" a APPF da escola é extinta[100]. Também nos anos de 1999 e 2000 bens patrimoniais da escola[101] são transferidos para outros estabelecimentos de ensino.

Sem direção, sem a APPF, sem bens patrimoniais, como a escola retomaria suas atividades?

Posteriormente, no ano 2001, por meio da Resolução n° 2925/01 e do Parecer n° 2507/01, tem-se a Cessação Voluntária[102] e Definitiva da Escola Estadual de Lageado Bonito.

Nos documentos anexados ao processo de Cessação Definitiva consta o requerimento, de 27 de março de 2001, da Documentadora Escolar (Vânia Maria Casiraghi), de Itapejara D'Oeste, requerendo a Cessação Definitiva da Escola Estadual de Lageado Bonito – Ensino Fundamental (Fls. 02).

Junto aos documentos anexados no processo de Cessação Definitiva também está incluso o Relatório de Verificação Especial para o Pedido de Cessação (Fls. 09 – 16). Neste relatório são citados como motivos que levaram à solicitação da cessação: "falta de clientela, que foi diminuindo consideravelmente ano após ano" (Fls. 14). Sobre o

[99] Nos documentos anexados ao processo de Cessação Definitiva, este mesmo parecer, nas Fls. 06, com a mesma data, apresenta texto diferente: "O restabelecimento dessas atividades escolares ficará condicionada a novo Ato de Autorização de Funcionamento e a novo relatório pormenorizado de Verificação prévia, preceituado na Deliberação n° 09/96 – CEE".

[100] Em junho de 1999 (Ata n° 01/99) realiza-se na escola uma assembleia geral extraordinária para tratar da Extinção da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) da Escola Estadual de Lageado Bonito – Ensino de 1° Grau, "por motivo da cessação temporária [...] em virtude da falta de clientela". Informa-se também o destino dos bens patrimoniais da escola: "foram para as escolas estaduais do município e para uma escola municipal".

[101] Foram encontradas Guias de Movimentação de Bens Patrimoniais – GMB da Escola Estadual de Lageado Bonito, pelas quais transferiram diversos bens para outras escolas durante o ano de 1999 e 2000, tais como: armário, estante aço, mesa escrivaninha, arquivos de aço, máquina de calcular eletrônica, máquina de escrever manual, enciclopédias, mesa de professor, duplicadora a álcool, vídeoscópio, planetário, torso bissexual, retroprojetores, esqueleto, televisor a cores, cadeiras estofada, freezer horizontal, liquidificador, cadeiras, carteiras do aluno.

[102] Segundo Rodrigo Juliano Regert (2015), funcionário do NRE de Pato Branco, setor de Estrutura e Funcionamento, o termo "cessação voluntária" utiliza-se quando a cessação parte da comunidade ou do Departamento Municipal de Educação. Entrevista concedida em 11/06/2015.

encaminhamento dado aos alunos, menciona-se que estes foram transferidos para a Escola Estadual Ir. Isidoro Dumont – EF e Escola Estadual Carlos Gomes – EF. (Fls. 15). Ao final do documento a comissão de verificação constata a existência de vagas para atender os alunos em estabelecimentos de ensino próximos e a disponibilidade de transporte escolar para atendê-los e, conclui, por fim, que "o reduzido número de alunos só estava onerando os cofres públicos" (Fls. 15)[103].

Não podemos deixar de apontar algumas diferenças quanto aos procedimentos de implantação e de cessação da Escola Estadual de Lageado Bonito. As mesmas exigências não são seguidas nas duas situações distintas. Se para implantação a SEED necessitava de uma série de informações e justificativas para subsidiar sua decisão, o mesmo não aconteceu no caso de cessação. Apenas citou-se que foi motivado pela "falta de clientela" o que não condizia com a realidade, porque, a nosso ver, "falta de clientela" significaria que não tinha nenhum estudante e essa não era a situação da escola em seu último ano de funcionamento, pois havia vinte e seis estudantes concluintes neste ano letivo[104]. Além disso, enquanto a implantação deveria ser gradativa, a cessação, temporária ou definitiva, por outro lado foi simultânea.

3.2 - A trajetória do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes: da implantação às tentativas de fechamento

Durante os anos 1960 e 1970 a comunidade de Barra Grande contava com três instituições escolares: a Escola Isolada São Marcos, localizada na Linha Piva; a Escola Isolada João XXIII, localizada na Linha Ronsani; e a Escola Estadual Carlos Gomes, localizada na sede da comunidade.

Relatos informais apontam que os moradores locais doaram os terrenos e materiais necessários para a construção destas escolas. Eles próprios construíram os primeiros prédios escolares em madeira e pessoas do lugar atuavam como professores.

A Escola Isolada São Marcos, de acordo com os dados que apresentaremos a seguir, funcionou até 1976. A escola Isolada João XXIII funcionou até 1980. De acordo

[103] No tópico 3.4 realizaremos uma discussão sobre como os princípios econômico-quantitativos são aqueles que prevalecem na política educacional para o campo.
[104] No gráfico 3 apresentado anteriormente consta um total de quarenta e uma matrículas no ano letivo de 1998, porém, destas, registra-se quinze transferências e uma desistência, resultando em vinte e seis concluintes.

com os relatos informais, os professores que atuaram nestas duas escolas eram pagos pela prefeitura municipal, o que nos indica que ambas possivelmente tenham sido construídas depois do ano de 1964, ano da emancipação do município de Itapejara D'Oeste. Tais informações nos indicam também que estavam sob a responsabilidade do poder público municipal. No entanto, como veremos adiante, tais escolas foram extintas e não chegaram a ser reconhecidas nos documentos oficiais do município. Eram escolas multisseriadas, unidocentes e ofertavam as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a história do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES, 2012), registra que o primeiro prédio escolar foi construído a partir da contribuição dos moradores da comunidade que, além de escola, servia como Capela aos domingos. Funcionava de forma multisseriada, tendo como primeira professora Maria Lucini Chiapetti[105].

O distrito de Barra Grande pertenceu, até o ano de implantação de Itapejara D'Oeste (1964), ao município de Francisco Beltrão[106]. Assim, esta instituição escolar faz parte da história da educação rural neste município. De acordo com Cattelan (2014), a educação rural em Francisco Beltrão inicia com as escolas multisseriadas da CANGO, localizadas nas comunidades e mantidas pela União. No ano de 1952, ano de sua emancipação, o município encontrava-se em acelerado crescimento populacional devido à migração dos sulistas para a região e contava com a maioria da sua população na zona rural. A partir da emancipação, o município iniciou a sua oferta das classes multisseriadas de 1° ao 4° anos do ensino primário, para além das escolas construídas pela CANGO.

De acordo com Martins (apud Cattelan, 2014), devido à baixa arrecadação do município e aos altos custos dos materiais de construção, a prefeitura solicitou a ajuda das comunidades rurais para difundir o ensino primário. Assim, a escolha dos professores, a construção das escolas, os materiais, o terreno e a mão-de-obra ficaram sob a responsabilidade da comunidade, enquanto que o pagamento dos professores ficou a cargo da prefeitura.

Segundo Martins (apud Cattelan, 2014, p. 122), a remuneração era baixa e não atraía os professores normalistas da capital. A alternativa encontrada foi então deixar a

[105] O nome da professora Maria Lucini Chiapetti integra a relação dos primeiros 25 professores efetivos contratados pelo município de Francisco Beltrão em 1953, exposta na dissertação de mestrado de Cattelan (2014).

[106] A Lei n° 92, de 12 de agosto de 1961, da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, criou os seguintes Distritos Municipais: **Barra Grande**, Boa Esperança do Iguaçu, Jacutinga, Jaracatiá, Kilômetro Vinte, Nova Concórdia, Sede Progresso, Salto do Lontra e Vista Alegre.

cargo das comunidades a escolha dos professores do próprio local, geralmente pessoas leigas, com pouca formação, ou que sabiam apenas ler e escrever. O Estado, de acordo com Cattelan (2014), oferecia ajuda para o município na manutenção das escolas urbanas e ajudava realizando o pagamento de salário de alguns professores.

O senhor Arlindo Casiraghi (2015)[107], em seu depoimento, expressa a dificuldade da época para se encontrar pessoas com estudo na região para assumir o cargo de professor. Resultava que assumia uma professora que "mal e mal não sabia nem pra ela" e ainda precisava trabalhar com um grande número de estudantes. Cita a situação da professora Maria Lucini Chiapetti (a primeira professora da escola, como já citado acima): "a professora Maria, [...] eu não sei se não tinha 80 ou 90 alunos, aquela mistura, aquela mistura, tudo junto".

O professor Adriano Mânica[108], morador da comunidade de Barra Grande, começou a trabalhar na primeira escola da comunidade em 1960 como professor estadual e também como professor municipal. Em seu relato apresenta algumas dificuldades quanto ao recebimento do salário da prefeitura, afirmando que durante os quatro anos que trabalhou como professor municipal de Francisco Beltrão recebia uma vez por ano. Como professor estadual também ficava meses sem receber o salário:

> – Veja bem. Eu fiz o teste (estadual) e fui nomeado. Eu comecei lecionar dia 17 de abril de 60, a data certa, mas eu passei seis meses sem receber. Depois daí recebi aqueles trocos, que era pouquinho. Os seis meses que eu recebi aquele dinheiro, mas ele não veio reajustado, nada, nada, só aquele e depois entrou o governador Ney Braga, ficou quase um ano sem me pagar. [...] Daí eu fiz uma reunião com os pais ia desistir das aulas, ia embora daqui. Os pais não quiseram, me deram... acho que uns me ajudaram com 5, 10 [cruzeiros]. Eu não pedi pra eles, eles que quiseram. Ajudou um pouquinho, mas era pouca coisa [...] (MÂNICA, 2015).

Além das dificuldades referentes ao pagamento dos salários, o professor Adriano relata outras dificuldades como a falta de formação do/a professor/a[109], número elevado de estudantes para o mesmo professor em turma multisseriada[110], precariedade da escola e acúmulo de funções ao professor:

[107] O senhor Arlindo Casiraghi é morador da comunidade de Barra Grande desde 1952. Concedeu-nos entrevista na data de 09/06/2015.
[108] Posteriormente assumiu a direção da Escola Estadual Carlos Gomes de 1983 a 1996. Concedeu-nos entrevista na data de 06/06/2015.
[109] Cita o caso da segunda professora da escola que tinha estudado até o terceiro ano do primário.
[110] Afirma que trabalhou com terceiro e quarto ano do primário com quarenta e poucos estudantes na turma.

– [...] É de início no municipal [...] foi muito difícil pra mim... a pobreza da escola e a falta também de experiência. Eu era novo ainda, eu não tinha conclusão de curso, depois que eu concluí mais tarde [...] eu fiquei quase 20 anos sem estudar. É a dificuldade, que não tinha condições [...] Ah! Naquela época da escola municipal era uma calamidade... o que recebia mais era o giz mais nada... trabalhando numa sala de aula, quatro paredes e um quadrinho de quatro tábuas de 30, um quadro pintado de preto, a lousa minha era aquela. [...] E naquele tempo eu era professor, era zelador, era carpinteiro, [...] ajudava fazer a merenda porque não tinha merendeira. Era eu que fazia, saía da sala de aula pra ir lá [...] Fazia toda essa parte aí, secretário e tudo. Fazia todos esses papéis aí e eu não achava dificuldade, fazia mesmo (MÂNICA, 2015).

Os relatos acima evidenciam que a oferta dos anos iniciais em Itapejara D'Oeste não se diferenciou do que se reproduziu em âmbito nacional. Conforme apontamos, por meio de Souza (2008) no capítulo 2, a educação primária no país caracterizou-se por escolas multisseriadas e precárias, altos índices de evasão e repetências, professores leigos que desempenhavam várias funções em precárias condições de trabalho e com baixos salários.

De acordo com Cattelan (2014), a LDB 4024/61 responsabilizou os Estados pela organização, manutenção e funcionamento do ensino primário e médio, tornando obrigatório o acesso escolar das crianças a partir de sete anos. Mesmo assim, no município de Francisco Beltrão a expansão das escolas primárias rurais só ocorreu devido à cooperação mútua entre comunidades e município.

Quanto à estrutura física, a instituição escolar na comunidade de Barra Grande recebeu um novo prédio de madeira com duas salas de aula em1964, no primeiro ano de implantação do município de Itapejara D'Oeste, ao qual a comunidade passa a pertencer. Em 1972, por meio do GETSOP[111], tem-se o primeiro prédio escolar em alvenaria, sendo ampliado no ano seguinte (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES, 2012).

[111] Segundo Lazier (apud CATTELAN, 2015, p.141), entre as propostas do GETSOP estava a "construção e instalação de casas escolares e outros estabelecimentos de ensino conforme as necessidades da região". O GETSOP construiu 221 casas escolares (51 de alvenaria e 170 de madeira) nos 15 municípios que integravam a área de atuação deste grupo.

Fotografia 5: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi - Visão lateral a partir das salas de aula.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Até então a comunidade contava com a oferta apenas das séries primárias. Diante disso, segundo a professora Luiza Vendrusculo Forner (2015) a comunidade se mobilizou porque as pessoas estudavam até 4ª série e não podiam mais continuar. Não se tinha acesso às demais séries e aos demais níveis de ensino. Neste sentido, a professora afirma:

– [...] partiu do nosso grupo, um grupo de famílias juntamente com o vereador Orlando Werlang, que daí nós fomos conversar com os irmãos maristas e como não tinha como criar, foi uma extensão do Isidoro[112], ela ficou de 73 até 79.

Professor Adriano também retrata a falta de acesso para prosseguir nos estudos, justificando o motivo pelo qual a comunidade pleiteou a oferta das séries finais do Ensino Fundamental na comunidade:

– Por causa da quantidade de alunos que tinha aqui e os de fora, os meus alunos que saíam da quarta série [...] eles tinham que ir lá pra Clevelândia estudar pra fazer a quinta série [...], Clevelândia e até Concórdia eles foram" (MÂNICA, 2015).

Podemos concluir que a distância entre propriedade rural e escola foi um dos fatores para que poucos conseguissem continuar os estudos para além da 4ª série do Ensino Fundamental.

[112] Professora Luiza refere-se à Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont localizada na sede do município.

No ano de 1973, a Escola Estadual Carlos Gomes, passa então a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental na comunidade, sendo uma extensão da Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont, localizada na sede do município, tal como se referiu a professora Forner acima. No entanto, encontramos em atas escolares (Ata n° 3 de 1975, Ata n° 6 de 1976, Ata n° 7 de 1981) a definição de taxas mensais a serem pagas pelos estudantes, com o consentimento das famílias, para o pagamento do deslocamento dos professores, que vinham da sede do município até a comunidade, para o pagamento do salário da zeladora e para efetuar melhorias e atender necessidades da escola.

Com isso, percebemos que a oferta das séries finais na comunidade também foi mantida com apoio financeiro das famílias.

As reivindicações da comunidade e várias viagens à Curitiba continuaram com o intuito de conquistar o reconhecimento da escola para que esta deixasse de funcionar apenas como extensão (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES, 2012). O professor Adriano também afirma que várias reuniões foram realizadas com o vereador Orlando Werlang (morador da comunidade na época), com o intuito de pleitear a abertura da escola de ensino de 5ª a 8ª séries, e que juntamente com o vereador e com o Irmão José viajou à Curitiba para tal intuito (MÂNICA, 2015).

Assim, em 1982, por meio da Resolução Conjunta 75/82, com efeito retroativo a partir de 1981, fica criada a Escola Carlos Gomes, mantida pelo Estado do Paraná, com autorização para ministrar o ensino completo do 1° Grau.

Mesmo com a criação e reconhecimento da Escola Estadual Carlos Gomes, esta permanece nos registros das atas escolares de forma evidente a ajuda financeira das famílias para complementação da merenda escolar[113], para custear assinaturas de revistas[114], para compra de vídeo e televisão[115], para aquisição de livros de pesquisa[116].

Em 1991, por meio da Resolução n° 4019/91, são suspensas as atividades escolares da Escola Estadual Carlos Gomes relativas ao ensino das quatro primeiras séries do 1° Grau, permanecendo portanto as atividades relativas às quatro séries finais do Ensino Fundamental. No mesmo período, é autorizada a funcionar, por meio da

[113] Por exemplo, a Ata n° 11 de outubro de 1984 em que está registrado que a merenda recebida do Estado é insuficiente. Solicita-se às famílias a contribuição de uma "certa quantia" para complementar a merenda escolar.
[114] Ata n° 006/93 de novembro de 1993.
[115] Ata n° 001/94 de fevereiro de 1994 registra, entre outros assuntos, a realização de uma promoção beneficente com o intuito de arrecadar fundos para este fim.
[116] Isto está registrado na Ata n° 009/96 de junho de 1996. Os recursos para tal fim seriam adquiridos por meio de uma rifa de uma bicicleta. Esta ata expressa pela primeira vez uma reunião em que é tratado de um plano de aplicação de recursos vindos do Estado, no caso o Fundo Rotativo. Planeja-se reparos da cancha de esportes, reparos nas salas de aula, construção de um muro em frente ao colégio.

Resolução n° 4021/91, a Escola Municipal Valentim Biazussi, mantida pela Prefeitura Municipal de Itapejara D'Oeste, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Ambas as escolas permanecem no mesmo prédio escolar utilizando-o de forma compartilhada.

Fotografia 6: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi - Portal frontal.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em agosto de 2010 (Ata n° 01/2010 e Ata n°02/2010 - Conselho Escolar), Conselho Escolar e comunidade em geral reúnem-se para "reafirmarem[117] o interesse na implantação do Ensino Médio neste estabelecimento de ensino a partir de dois mil e onze, de forma gradativa", justificando o interesse por esta etapa de ensino para que os estudantes da comunidade e comunidades vizinhas pudessem ter "garantido o direito de continuarem seus estudos no Ensino Médio no lugar onde vivem ou mais próximo deste" (Ata n°01/2010) e sem precisar deslocar-se até a cidade (Ata n°02/2010).

Sob a orientação e auxílio dos profissionais que integravam a equipe da Coordenação da Educação do Campo da SEED na época[118] foi possível conseguir a autorização de funcionamento do Ensino Médio, de forma gradativa a partir de 2011, por meio da Resolução n° 5625/2010. A partir da mesma resolução e em decorrência do

[117] No ano de 2009 um processo solicitando a abertura do Ensino Médio já havia sido enviado à SEED, porém a solicitação não foi atendida.
[118] Vários contatos via telefone foram realizados pela direção da instituição escolar, mais precisamente com o professor Vitor de Moraes, visando buscar orientação e acompanhamento do processo.

funcionamento desta etapa de ensino a nomenclatura da instituição escolar é adequada para Colégio Estadual Carlos Gomes – Ensino Fundamental e Médio. Porém, esta etapa de ensino teve trajetória curta; funcionou até 2014.

Fotografia n° 7: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi - Visão lateral a partir do Laboratório de Informática e Biblioteca.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia n° 8: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi - Quadra de esportes coberta construída pelo governo estadual em 2009.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quando da implantação do Ensino Médio o prédio escolar já contava com sua estrutura atual e também com a quadra de esportes coberta. Porém, como a implantação do Ensino Médio ocorreu na estrutura já existente, foram necessárias adaptações no espaço físico com recursos próprios da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e algum auxílio da Prefeitura Municipal. A estrutura do prédio escolar contava com 5 salas de aula, 4 dessas eram ocupadas para o atendimento dos anos Finais do Ensino Fundamental. Para o atendimento do Ensino Médio, uma sala de aula foi dividida em duas e também no laboratório de informática, que já estava dividido com a biblioteca, foi adaptado um espaço para mais uma sala de aula.

Em maio de 2011 (Ata n° 03/2011), sob a Orientação n° 003/2011 – Departamento da Diversidade (DEDI), a comunidade escolar reúne-se, para discutir se desejava ser reconhecida enquanto escola do campo por meio da inclusão do termo "do campo" em sua nomenclatura[119]. A comunidade foi favorável à alteração, pois considerou essa mudança "como uma das ações visando a garantia do direito dos povos do campo estudarem onde vivem".

Em julho de 2011 (Ata n°04/2011) a comunidade escolar reúne-se com prefeito municipal e secretária municipal de educação e tratam novamente do reconhecimento, agora de ambas as escolas: tanto a estadual quanto a municipal, como escolas "do campo" através da inclusão deste termo em suas nomenclaturas.

> Embasando-se em diversos documentos atuais e políticas educacionais sobre a Educação do Campo que tratam da garantia do direito de estudar onde vivem, aos povos do campo, a comunidade escolar luta para manter em pleno funcionamento ambas as escolas (ATA n° 04/2011).

Diante da unanimidade dos presentes em favor das alterações de nomenclaturas, os procedimentos burocráticos foram providenciados. Assim, a Resolução n° 960/12 da SEED alterou a nomenclatura da instituição escolar mantida pelo estado para: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes – Ensino Fundamental e Médio, a partir do início do ano de 2011. A Resolução n° 978/12 da SEED, alterou a nomenclatura da instituição escolar mantida pelo município para: Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Ensino Fundamental, a partir do início do ano de 2011.

[119] A presente Orientação solicitava que as escolas/colégios estaduais/municipais e NRE primeiramente tomassem conhecimento dos documentos: BRASIL. Decreto n° 7.352/2010; PARANÁ. Instrução Conjunta n° 001/2010; PARANÁ. Parecer n° 1011/2010; PARANÁ. Resolução n° 4.783/2010.

A mudança de nomenclatura das escolas no campo no Paraná integrou um conjunto de esforços especialmente por meio da Coordenação da Educação do Campo e do Departamento da Diversidade (espaços de disputa por políticas públicas dentro da SEED), movimentos sociais e universidades com o intuito de definir uma identidade para a escola e povos do campo para além de uma "definição jurídica", para além da "localização espacial e geográfica" (PARANÁ, 2006, p. 24), ou para além de delimitações de "perímetro político-administrativo" (PARANÁ, 2010a, p. 12). Buscava-se definir uma identidade que contemplasse as "particularidades dos sujeitos", que compreendesse o campo como "um modo de vida social" e que contribuísse para que os próprios povos do campo se reconhecessem numa identidade, que valorizassem o "seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza" (PARANÁ, 2006, p. 26).

Além disso, a própria conquista da instituição da Educação do Campo como política educacional, por meio da Resolução n° 4.783/2010, requeria uma definição de quais sujeitos seriam atendidos. Assim, esta mesma resolução define:

> Art. 2° - A Educação do Campo se destina ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local.
> Parágrafo Único: Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água.
> Art. 3°- As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente da sua localização (PARANÁ, Resolução n° 4.783/2010b, s/p).

Os sujeitos do caso em estudo talvez não tenham compreendido em profundidade a importância em se reconhecer enquanto povos do campo e assumir a identidade de escola do campo, mas envolvidos diante das inúmeras tentativas de fechamento das suas instituições escolares, como veremos adiante, entenderam que a adoção da nomenclatura "do campo" poderia ocasionar uma certa proteção ao direito à educação escolar na própria comunidade que historicamente reivindicavam.

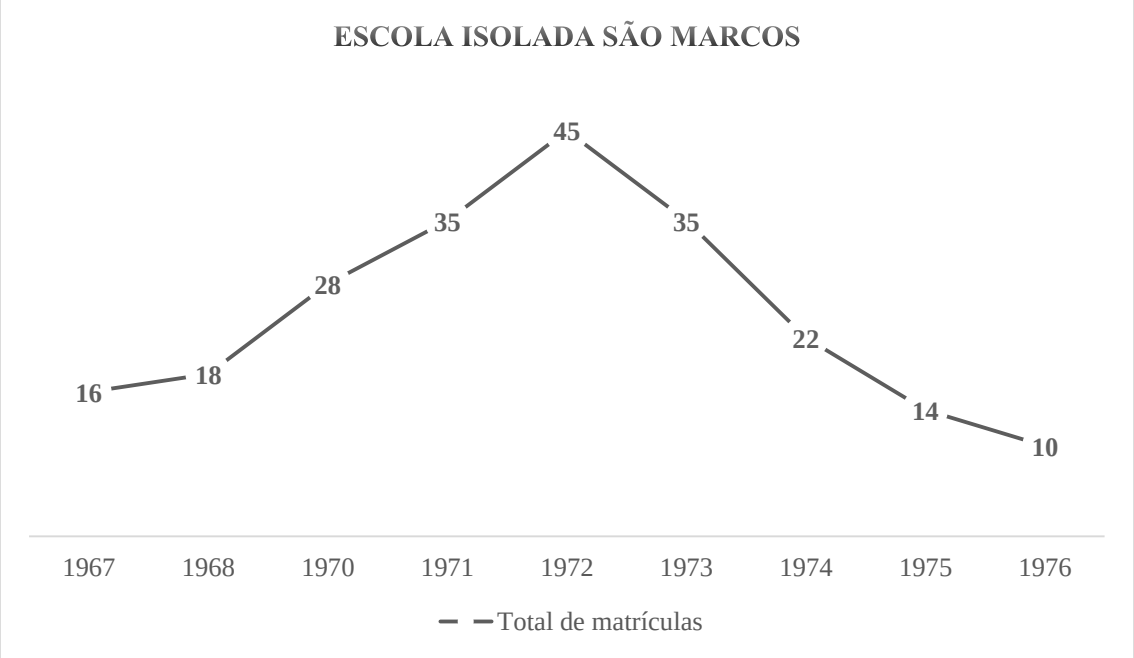
3.2.1 A redução das matrículas na comunidade de Barra Grande e a redução das matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes

No ano de 1967 a comunidade de Barra Grande contava com o atendimento de três escolas que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental: Escola Isolada São Marcos, Escola Isolada João XXIII e Escola Estadual Carlos Gomes.

Como evidenciaremos a seguir, as matrículas da comunidade passaram a reduzir de forma contínua a partir de 1972, mais precisamente, demonstrando que a comunidade passou a perder população a partir dessa década. As duas primeiras escolas de porte menor deixaram de existir. A Escola Estadual Carlos Gomes foi perdendo número de matrículas da mesma forma, porém se manteve em funcionamento.

Abaixo o número de matrículas da Escola Isolada São Marcos:

Gráfico 4: Matrículas Escola Isolada São Marcos – Anos iniciais do Ens. Fundamental – 1967 a 1976.



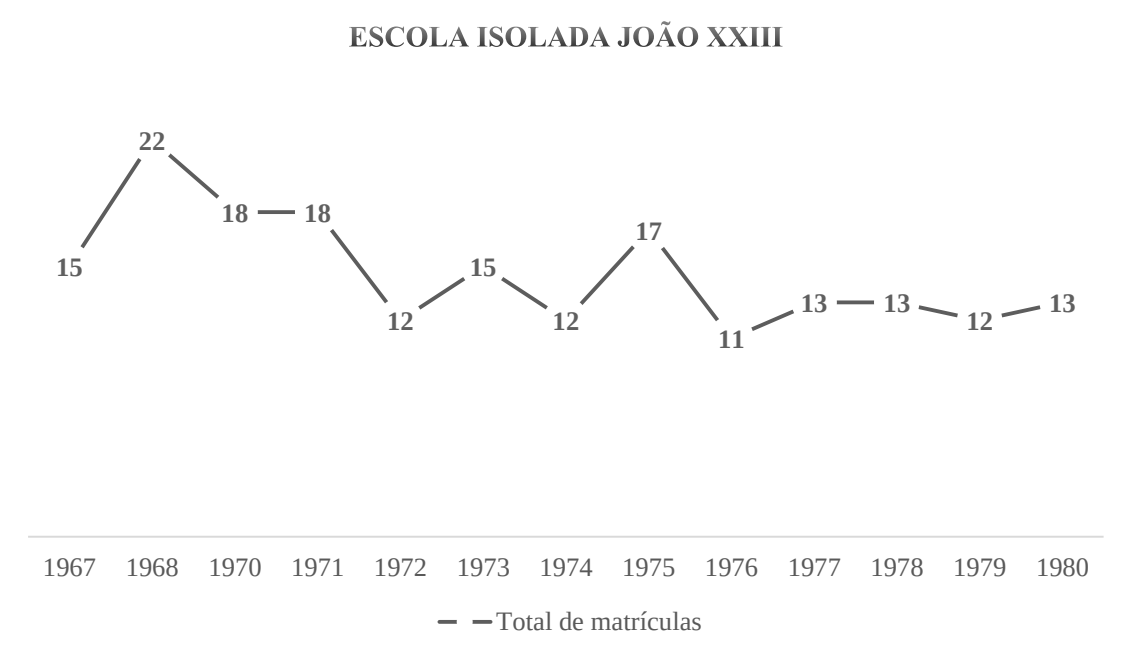
Fonte: Elaboração própria a partir das Atas de Exames arquivadas no Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste.

Apresentamos no gráfico todos os anos em que foram encontradas atas de exames desta escola. A partir de 1972, verifica-se a redução drástica e contínua de suas matrículas, fazendo com que o ano de 1976 tenha sido seu último ano de funcionamento e posteriormente tenha sido extinta, pois não se encontram mais documentos desta escola após este ano.

A Escola Isolada São Marcos localizava-se na chamada Linha Piva[120], na comunidade de Barra Grande, bem próxima à divisa com o município de Francisco Beltrão. Após sua extinção a possível demanda de estudantes certamente não se direcionou para a Escola Estadual Carlos Gomes na mesma comunidade de Barra Grande, mas à escola da comunidade vizinha de Secção Progresso, município de Francisco Beltrão, por ser bem mais próxima, a qual também ofertava apenas as séries iniciais.

Abaixo apresentamos as matrículas da Escola Isolada João XXIII de 1967 a 1980:

Gráfico 5: Matrículas Escola Isolada João XXIII – Anos iniciais do Ens. Fundamental – 1967 a 1980.



Fonte: Elaboração própria. Até 1979 os números de matrículas foram colhidos a partir das Atas de Exames arquivados no Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste. No ano de 1980 o número de matrículas foi retirado do relatório final da escola arquivado no mesmo departamento.

Devido à inexistência de relatórios finais desta escola a partir de 1981, supõe-se da mesma forma que esta escola tenha sido extinta a partir deste ano[121]. Esta escola localizava-se na chamada Linha Ronsani, na comunidade de Barra Grande. Uma vez extinta, podemos concluir que a quantidade reduzida de estudantes, que seria atendida por

[120] O terreno onde foi construída esta escola foi doado por meu avô paterno Tranquilo Piva e pelo senhor Ivo Antoniolli.

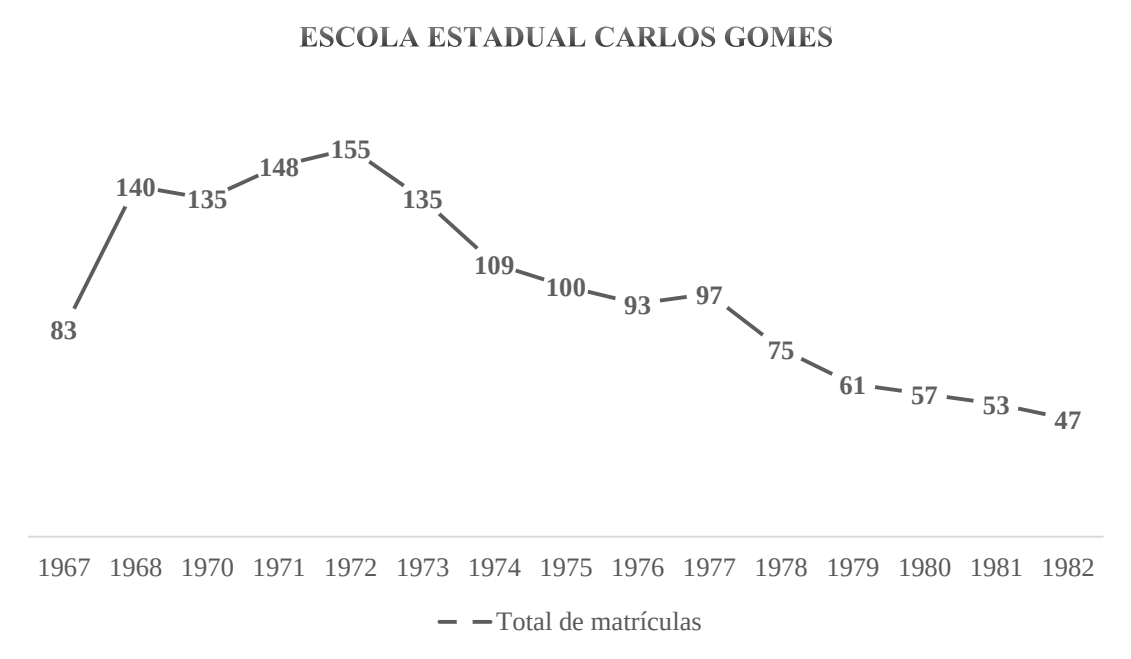
[121] Meu avô paterno comprou a madeira dessa escola, que já estava desativada, para construir a casa dos meus pais que casaram em 1982.

essa escola, passou a ser atendida pela Escola Estadual Carlos Gomes por ser a escola mais próxima.

É possível visualizar uma queda no número de matrículas a partir de 1971. Deste ponto em diante, apesar de pequenas diferenças de um ano para o outro, o número de matrículas manteve uma certa estabilidade até o último ano de funcionamento da escola.

A seguir expomos as matrículas da Escola Estadual Carlos Gomes referente às séries iniciais do Ensino Fundamental:

Gráfico 6: Matrículas dos anos iniciais da Escola Estadual Carlos Gomes – 1967 a 1982[122].



Fonte: Elaboração própria. Até 1979 os números de matrículas foram colhidos a partir das Atas de Exames arquivados no Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste. A partir de 1980 foram consultados os relatórios finais da escola arquivados no mesmo departamento.

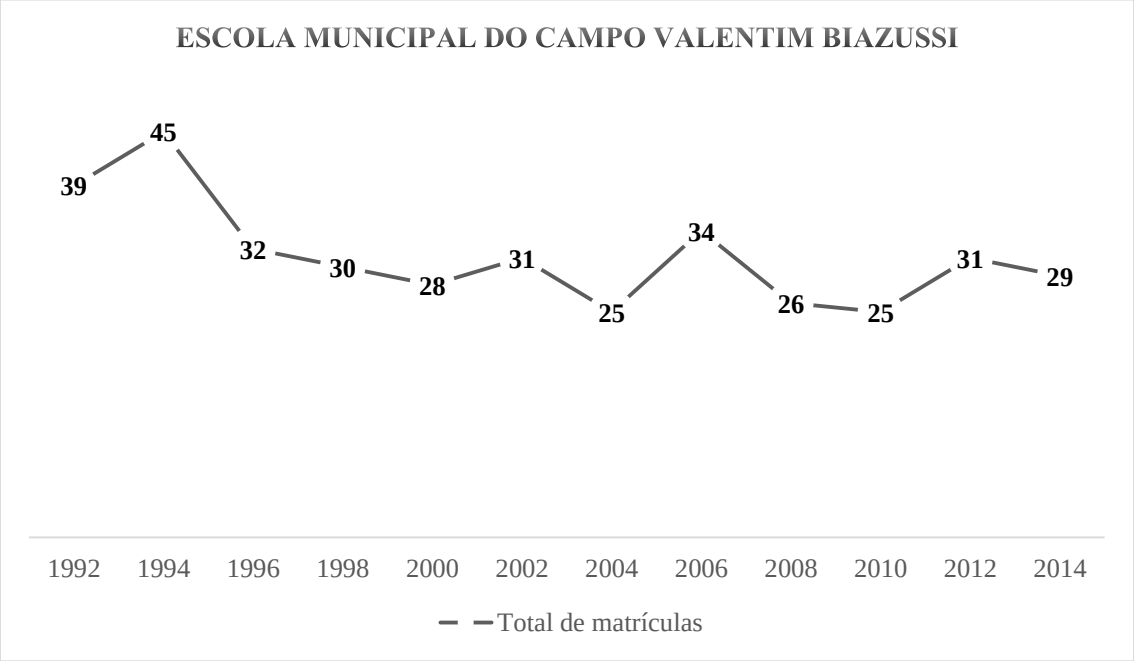
O ano de 1972, se destaca por ser o ano em que a escola atingiu o seu número máximo de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de então, o que se visualiza é a redução contínua das matrículas de ano a ano, até 1982.

Apresentamos a seguir o número de matrículas da comunidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1992. Devido à municipalização do ensino desta etapa, houve a cessação das atividades escolares da Escola Estadual Carlos Gomes relativas ao

[122] De 1983 a 1991 não foram encontrados relatórios finais da Escola Estadual Carlos Gomes referente aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, que passaram a ser ofertados pela recém-criada Escola Municipal Valentim Biazussi no mesmo prédio escolar.

Gráfico 7: Matrículas da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Anos iniciais do Ens. Fundamental - 1992 a 2014.



Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios Finais arquivados no Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste.

Observa-se que de 1996 em diante houve uma interrupção na queda de matrículas dos anos iniciais da comunidade. Possivelmente a redução da população residente tenha se dado de forma menos intensa a partir desse ano.

É importante destacar que a reduzida demanda escolar da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi é caracterizada em sua totalidade por estudantes que moram na comunidade de Barra Grande. Inclusive, é por esta situação de número de estudantes reduzido por turma que a escola funciona de forma multisseriada, de acordo com o relato da professora Marilúcia Andriguetti (2015)[123], então Secretária Municipal de Educação.

Não são realizadas ações no sentido de aumentar o número de matrículas desta escola, por exemplo visita às famílias das comunidades mais próximas[124] ou a

[123] Secretária Municipal de Educação desde 2009. Concedeu-nos entrevista na data de 15/06/2015.

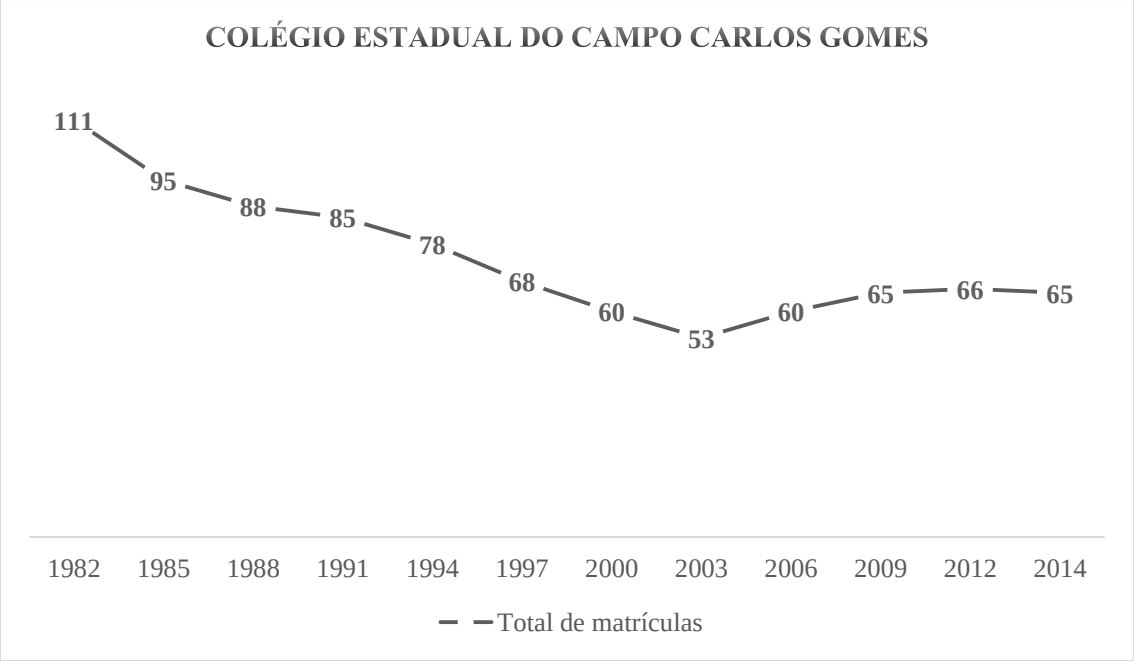
[124] De acordo com Andriguetti (2015) a Secretaria Municipal de Educação, sob sua gestão, até pensou em realizar um trabalho de conscientização das famílias moradoras nas comunidades vizinhas a Barra Grande "mas a gente sabe da resistência deles eles já tem toda uma, todo um probleminha assim, como que eu poderia dizer... entre comunidades, quando fechou a de Lageado Bonito já houve uma... Um atrito muito grande, houve uma ruptura até de vivências né, então a gente sabe que é difícil...".

viabilização de transporte escolar direcionando os estudantes dessas comunidades para a escola no campo.

Os estudantes egressos da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi permanecem no mesmo prédio escolar para dar continuidade aos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, porém são em número reduzido. Quanto à escola municipal, seu funcionamento, até então, não tem sido atrelado à exigência de um número mínimo de matrículas para continuar em atividade. O mesmo não ocorre em relação ao Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, como veremos adiante nos próximos tópicos.

Abaixo, as matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes – Ensino Fundamental e Médio:

Gráfico 8: Matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes – Ens. Fundamental (Anos finais) e Ens. Médio – 1982 a 2014.



Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios finais (arquivos do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes).

Podemos verificar neste gráfico que houve queda acentuada de matrículas de 1982 a 2003. A partir do final da década de 1990, porém, podemos afirmar que o número de matrículas manteve uma certa linearidade, com algumas diferenças, mas um número mais estabilizado.

Para além da constatação de que a redução da população tenha se dado de forma menos intensa a partir da década de 1990, apontamos também que as ações realizadas pela comunidade escolar, no sentido de garantir matrículas para a escola, como veremos nos próximos tópicos, surtiram efeitos, caso contrário, o número de estudantes seria menor do que o apresentado.

Faz-se necessário destacar que as matrículas demonstradas no gráfico acima do período de 1982 a 2010 referem-se apenas ao Ensino Fundamental. Para o período de 2012 e 2014 estão contemplados os estudantes do Ensino Médio, já que a instituição escolar ofertou esta etapa de ensino no período de 2011 a 2014, de forma gradativa. Desta forma, quando observarmos o número total de matrículas nesse período, este aparece praticamente inalterado. Porém, o número de estudantes do Ensino Fundamental ainda apresentou pequenas reduções nesse período.

O número reduzido de estudantes da escola municipal que, posteriormente, serão matriculados na escola estadual tem sido um problema para esta última. De acordo com o Relatório do Transporte Escolar do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, extraído do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)[125], 35 alunos utilizaram-se do transporte escolar. Destes, 23 são residentes na zona urbana e apenas 12 são residentes na zona rural. Assim, de um total de 54 matrículas ativas no ano de 2015, aproximadamente[126] 40% são oriundos da zona urbana.

De forma geral, as matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes atualmente se constituem de uma demanda caracterizada por estudantes oriundos da própria comunidade, por uma minoria de estudantes oriundos de comunidades vizinhas e por uma quantidade expressiva de estudantes da zona urbana. Enquanto isso, estudantes das regiões próximas às instituições escolares no campo são direcionados por meio do transporte escolar para a zona urbana, como apresentaremos no tópico em que trataremos do cenário atual do transporte escolar e das escolas no campo em Itapejara D'Oeste.

[125] Análise realizada no ano de 2015.
[126] Indicamos essa porcentagem aproximada porque no Relatório do Transporte Escolar os estudantes transferidos também integram a relação.

3.2.2 - As tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e as resistências da comunidade escolar

As fontes orais e documentais consultadas revelaram que desde o episódio do ano de 1996, quando houve uma tentativa de fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual Carlos Gomes, esta última instituição escolar sempre esteve insegura em relação à sua permanência de funcionamento. O que se destacou daí em diante foi um grande empenho por parte da direção e professores, principalmente os que residiam na comunidade, pelo não fechamento da instituição escolar, no sentido de manter um número razoável de estudantes que satisfizesse o Núcleo Regional de Educação ou Secretaria de Estado da Educação. Conforme relata o senhor Roque Ronsani (2015)[127]:

> – [...] a nossa escola já faz muito tempo que eles tão querendo fechar. Então, por tanto esforço e tanto empenho da comunidade, da sociedade junto com os professores e diretor, é que está se mantendo aí... [...] Se mobilizaram, nunca foi deixado de apoiar e incentivar pra que mantivesse aberta (RONSANI, 2015).

Ronsani (2015) também expõe a situação já relatada quando tratamos do fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito. Segundo ele, sobre a primeira tentativa de fechamento das escolas ocorrida em 1996, "[...] a ordem que tinha era pra fechar todas as escolas do interior [...] pra centralizar tudo no município". Assim, a ideia era fechar as duas escolas (Lageado Bonito e Carlos Gomes), porque a intenção era fechar todas as escolas no campo para encaminhar para a sede do município de Itapejara D'Oeste.

Já outros relatos evidenciam uma reunião solicitada pelo Prefeito Municipal e Secretaria Municipal de Educação na tentativa de realizar um acordo entre as comunidades de Lageado Bonito e Barra Grande[128]. Tal acordo não foi possível porque não houve a aceitação da comunidade de Barra Grande, conforme afirma o Sujeito C (2015)[129]:

> – [...] a reunião tinha o seguinte objetivo: fechar uma aqui e uma lá porque aqui tinha o primário e lá também e aqui tinha estadual e lá também, então eles iam colocar na reunião assim pra que houvesse um entendimento de ambas as comunidades pra ver qual que fechava num lugar e qual que fechava no outro e nós não aceitamos nenhum, porque nós não queríamos que fechasse e nós estávamos, lutamos pra manter e a nossa era maior (SUJEITO C, 2015).

[127] O senhor Roque Ronsani reside na comunidade de Barra Grande desde 1953. Concedeu-nos entrevista na data de 09/06/2015.
[128] Questão já exposta quando tratamos do caso da Escola Estadual de Lageado Bonito.
[129] Atuou como docente na Escola Estadual de Lageado Bonito e exerceu o cargo de direção na Escola Estadual Carlos Gomes. Concedeu-nos entrevista na data de 12/06/2015.

Professora Luiza Forner (2015) também confirma o exposto do relato acima:

– [...] ou nós tínhamos que perder as primeiras séries ou perder as finais (do Ensino Fundamental). [...] E daí a comunidade correu o risco de não ter nem uma e nem a outra. Então nós estamos ainda desde aquela época, lá de 98, 99, [...] naquela vai ou não vai. Vai ou não vai fechar, por causa do número de alunos; que os alunos foram diminuindo, diminuindo por causa da escola de lá e depois essa comunidade (Lageado Bonito) nunca mais foi a mantenedora dessa aqui (Barra Grande) (FORNER, 2015).

Após o fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito, sem um entendimento entre as comunidades, a maioria dos estudantes dessa escola direcionou-se para a sede do município. Sujeito C (2015) afirma ter realizado visitas a todas as famílias da comunidade de Lageado Bonito que tinham filhos para os anos finais do Ensino Fundamental: "todas, todas, todas, casa por casa, todo mundo se negou, porque daí fechou o Lageado, eles se negavam a mudar pra cá".

Assim, o número de estudantes da Escola Estadual Carlos Gomes continuou reduzido e a busca por matrículas passou a ser uma constância. A direção da escola passou a realizar visitas nas famílias nas comunidades próximas com o intuito de convencê-las a matricularem os filhos na Escola Estadual Carlos Gomes. Passou a cobrar também dos professores que buscassem novos estudantes (Ata n° 08/99 de dezembro de 1999).

A próxima tentativa explícita de fechamento ocorreu no ano de 2000. Seus desdobramentos foram intensos e culminaram no desenvolvimento do Programa Filhos da Terra[130], que foi positivo no sentido de manter a escola em funcionamento.

No ano de 2003 novas manifestações ocorrem, demonstrando novamente que a escola estava insegura quanto à sua permanência de funcionamento. A Ata n° 02/2003 de março de 2003 registra uma reunião entre APPF da escola, líderes da comunidade, Luciana Rafagnin (na época Deputada Estadual), Almir Gnoatto (na época Vereador do município) e diretora da escola. Nesta reunião o vice-presidente da APPF apresenta a situação de poucos estudantes da escola e cita a necessidade de encontrar alternativa para aumentar o número de matrículas, comentando sobre o transporte escolar. Fala ainda em fazer uma escola "diferente", ao que a Deputada Luciana Rafagnin comenta em procurar informações "para uma Escola do Campo"[131]. Como resultado da reunião, decide-se que

[130] Abordaremos este programa no próximo tópico.
[131] Esta é a primeira vez que encontramos este tipo de discussão relatada nas atas da escola.

os líderes da comunidade, juntamente com o vereador e APPF, reunir-se-ão com a Secretária Municipal da Educação para "melhorar o fluxo de alunos de 1ª e 4ª série".

Em junho de 2003 (Ata n° 03/2003) reúnem-se[132] novamente professores, pais, líderes da comunidade, chefe do Núcleo Regional de Educação, membros de sua Equipe Pedagógica, representante do prefeito, documentadora escolar, Secretária Municipal de Educação, Deputada Estadual Luciana Rafagnin, membros da ASSESOAR, vereadores, diretora, membros do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e representantes do frigorífico de aves Sociedade Anônima Indústria e Comércio Concórdia (SADIA)[133]. Nesta oportunidade, a diretora comenta sobre a importância da escola, cita a experiência com o Programa Filhos da Terra e manifesta o desejo de que a escola permaneça aberta "com mais segurança".

Registra-se a posição do chefe do NRE de Pato Branco: "segundo o chefe não tem intenção nenhuma de fechar a escola. [...] Nem o governador, nem o Secretário da Educação querem o fechamento da escola [...]. Deu a palavra que não fechará a escola" (Ata n° 03/2003, de junho de 2003).

A Deputada Estadual Luciana Rafagnin fala sobre "uma escola diferente", citando o Projeto "Vida na Roça"[134] que vinha sendo desenvolvido em algumas comunidades. Se comprometeu em apoiar a comunidade, caso esta optasse por desenvolver o projeto.

Representantes da ASSESOAR também explicam o Projeto "Vida na Roça", apresentando-o como "um modelo de desenvolvimento". Tais representantes sugeriram que se fizesse uma nuclearização das escolas na comunidade de Barra Grande (Ata n° 03/2003 de junho de 2003).

Nesta ocasião o vice prefeito também se manifesta afirmando que "fará o possível para que não feche pra que continue [...] aberta. A comunidade não quer que feche. Se colocou à disposição para qualquer problema que ocorrer". Sugere da mesma forma a necessidade de se realizar a nuclearização na comunidade de Barra Grande para solucionar o problema (Ata n° 03/2003 de junho de 2003).

---

[132] Esta reunião foi noticiada pelo jornal local do município Diário do Povo em 11 de junho de 2003.

[133] Atualmente BRF: "A BRF foi criada em 2009, a partir da associação entre a Sadia e a Perdigão. Após o processo de fusão, finalizado em 2012, a empresa tornou-se uma das gigantes do mercado alimentício mundial. Hoje, somos uma das principais exportadoras de proteína animal do planeta, com alimentos que chegam a mais de 110 países." (http://www.brf-global.com/brasil/sobre-brf).

[134] Já apresentamos no capítulo 1 o Projeto Vida na Roça, mas cabe ressaltar aqui como Ghedini (2015, p. 276) define o projeto: "uma dinâmica capaz de gerir o desenvolvimento a partir dos sujeitos locais (individuais e coletivos), imprimindo capacidade organizativa às comunidades do campo. Tem como principal componente teórico-metodológico um diferencial ao construir processos de desenvolvimento por abranger suas múltiplas dimensões: educação, saúde, saneamento, cultura, gênero e geração, produção e renda, dentre outras demandas que possam emergir".

A escola realmente não fechou. Porém, os possíveis encaminhamentos das reuniões do ano de 2003 não se efetivaram. Não se realizaram mudanças no transporte escolar com vistas à nuclearização na comunidade de Barra Grande, também não foi encontrada qualquer menção ao Projeto "Vida na Roça" nas atas escolares que se seguiram.

Talvez um único momento de breve apresentação do Projeto “Vida na Roça” não tenha sido suficiente para que compreendessem sua importância e abrangência e buscassem maiores informações e orientações sobre sua concepção. Como vimos, o Projeto “Vida na Roça” somente passou a discutir a educação escolar e a escola em si depois de um ano de trabalho com os moradores, quando discutiram coletivamente formas alternativas de desenvolvimento social no campo, em contraposição ao desenvolvimento do campo sob a ótica da lógica de acumulação capitalista a que estavam submetidos. No caso em estudo, porém, o ponto de partida e foco da luta encontrava-se na escola, já que esta estava imediatamente e constantemente ameaçada de sobrevivência. Possivelmente, a comunidade local e escolar em estudo, diante das inúmeras tentativas de fechamento da escola e da perspectiva de encontrar alternativas ou soluções imediatas, não tenha conseguido expandir seu olhar e esforços para além do âmbito da instituição escolar em si e, ainda, não tenha evoluído para além dos ensaios e tentativas pontuais expressos pelo Programa Filhos da Terra que apresentaremos na sequência.

No ano de 2007 a Ata n° 11/07, de agosto de 2007, registra uma reunião cogitando uma possível implantação de Casa Familiar Rural na Escola Estadual Carlos Gomes. A comunidade escolar manifestou-se favorável a esta implantação, acreditando que isso pudesse trazer mais segurança para a escola. Todavia, posteriormente a isso não se encontram mais registros tratando deste assunto.

No ano de 2008, antes de ocorrer mais uma forte tentativa de fechamento da instituição escolar, a direção parece ter se precavido. Teve a iniciativa de trazer estudantes da cidade para a escola, tendo o auxílio do prefeito municipal que disponibilizou um ônibus exclusivo para transporte de estudantes para a Escola Estadual Carlos Gomes. O relato abaixo expressa tal situação:

> – Conversei com o prefeito e pedi pra ele apoio no transporte primeiro. Ele falou que sim, porque ele também tinha interesse político de manter a Barra Grande, porque se fechasse, Deus me livre, daí a eleição dele estava perdida também [...] Foi o que eu fiz: nos sábados à tarde [...] nós visitamos o bairro inteiro [...] considerado mais difícil... os alunos e dificuldades de todas as espécies que tinha lá de educação, de vida e de tudo. Eu visitei numa tarde 14 famílias e consegui 14 alunos. Eu trouxe os documentos, xeroquei todos os documentos, tudo direitinho e transferi esses alunos pra cá (SUJEITO C, 2015).

Porém, parece não ter sido suficiente. Transcrevemos abaixo um trecho do depoimento dado por Sujeito C (2015), em relação à forte tentativa de fechamento ocorrida em outubro de 2008, o que evidencia interferência do poder público municipal com interesses políticos eleitoreiros, usando o fechamento da escola estadual ou sua manutenção como meio de conseguir votos para as eleições municipais, ou como forma de punição diante do resultado das mesmas:

> – [...] uma semana antes da eleição teve a visita do candidato a prefeito, de um prefeito atuante [...] ele olhou toda a estrutura e me disse: "éh [...] vocês sabem que essa escola deveria ter fechado há 10 anos atrás". Ele me falou, e eu falei por quê? "Porque você sabe que ela não tem como se manter". E eu disse: e os alunos que tão aqui? Então eu senti que sabe, que eles queriam era fechar [...] Mas teve aqui o prefeito, o chefe do Núcleo... Olharam tá, beleza... [...] Oito dias depois da eleição [...] veio um sinal de fax [...] e o fax dizia assim: "Cessamento da Escola Estadual Carlos Gomes". Eu fui recebendo aquele fax, assim que vinha, sabe eu, assim eu... Parece que tudo vinha em cima de mim. Ao mesmo tempo que eu recebia [...] liguei pro Núcleo e eu disse eu quero falar com a chefe do Núcleo. Eles me responderam que ela estava numa audiência e eu falei não me interessa, eu quero falar agora! E insisti tanto, que passaram. Eu perguntei pra ela: escuta chefe, o que que é isso? Esse cessamento da escola, o que que aconteceu? O que que eu fiz de errado? Ela me disse: "é o número de alunos que você tem". Eu disse: mas chefe, e na verdade eu tinha que tá com 60 alunos e eu estava com 64. Eu disse: mas chefe, mas o meu número de alunos não está dentro daquilo que a chefe pediu? "Não. Aqui o número tá quarenta só". Olha eu, sabe, eu pedi pra ela pelo amor de Deus, implorei, que ela me desse um tempo. Me dá um tempo, por favor, pra eu. Eu disse que não é isso não, deixa eu justificar, e ela me disse que não tinha mais tempo, não tinha mais o que fazer. Eu disse pelo amor de Deus. Ela me deu tempo até às quatro horas da tarde e isso era meio-dia. Eu vim pra casa, não tinha mais ânimo nenhum, mas eu liguei pro prefeito eleito, porque nas campanhas políticas era a escola da Barra Grande o objetivo principal. "É, porque eu vou fazer o transporte da escola daí os alunos". Sabe!? Toda aquela ladainha [...] Aí eu liguei pro prefeito e falei: prefeito, você só foi eleito, não assumiu, mas não me interessa! Agora, eu disse: você dá um jeito. Eu recebi um fax do cessamento da Escola Estadual Carlos Gomes e ela me deu prazo até às quatro horas. Por favor, interfira! E como ele tinha ganhado e era uma promessa política, ele interferiu. Então ela deu até março. Então deu pra gente organizar o próximo ano... Até hoje não me pediram o número de alunos, nunca mais... Agora se tivesse ficado quieta, tivesse me assustado, nunca mais, não tinha mais essa escola! (SUJEITO C, 2015).

A Ata n° 010/08 de outubro de dois mil e oito registra a reunião entre direção, professores, funcionários e comunidade escolar, confirmando essa tentativa de fechamento. A diretora comunica esse aviso de cessação da escola, recebido no dia 09 de outubro, relatando os diálogos realizados com a chefe do NRE e a interferência do prefeito eleito, no sentido de conseguir um acordo. Assim, ficou estabelecido que a escola teria até março do ano seguinte para conseguir um mínimo de oitenta alunos.

A reação da comunidade diante do comunicado de fechamento foi de revolta. Decidiu-se pela realização de um abaixo assinado, pela convocação do NRE juntamente

com a comunidade para esclarecimentos sobre escola do campo e para tratar da questão do fechamento da escola. Ficou decidido também que caso a chefe do NRE não se disponibilizasse a se deslocar até a escola para conhecê-la, uma comissão de pais, professores e alunos iria até o NRE para conversar e registrar em ata.

Como vimos, a questão de interesse político eleitoreiro aparece com evidência até esse momento nas tentativas de cessação da escola. Conforme relata Forner (2015), a escola sempre esteve pressionada pelo fechamento, mas a pressão nem sempre vinha do NRE:

> – Isso era política, porque nossa comunidade era uma comunidade grande de mais de 400 eleitores. Então ela pesava na balança naquela época, que tinha bem menos gente em Itapejara. Então sempre eles usavam o nome da escola, pra fechar a escola pra turma votar [...] Era isso que eles faziam. Daí só pra gente correr atrás, envolver todo mundo da comunidade que daí a comunidade ficava com medo... e não fechava a escola daí, daí votavam (FORNER, 2015).

A professora afirma que muitas vezes, mesmo a comunidade escolar percebendo que a ameaça de fechamento se tratava de interesse político, visando as eleições, temiam que isso realmente se efetivasse: "e daí a gente ficava travado, vamos fazer o quê? Nós tentávamos inventar outra coisa, vamos lá! E a gente conseguia de novo, mas era toda, a cada política de quatro anos quase era assim".

Casiraghi (2015) também retrata o posicionamento da comunidade local e comunidade escolar de Barra Grande diante das tentativas de fechamento por interesse eleitoreiro, principalmente no caso da escola estadual, mostrando suas resistências e brigas pela manutenção da escola em atividade:

> – Não podemos deixar fechar de jeito nenhum. Não podemos deixar fechar [...] A Barra Grande não deixou fechar porque aqui o povo é unido, o povo briga, o povo entende que a escola precisa ficar aberta, senão a nossa comunidade vai morrer. Então, assim, o povo tem consciência disso. Aqui nós temos consciência de luta, de briga, de força, de poder. Aqui o povo acredita na força. Aqui nós acreditamos na nossa força, que a união faz a força, [...] e por isso que a escola, por incrível que pareça, nem o primário não fechou, com tão poucas crianças. Não teve político não teve nada que conseguisse fechar. Todo ano eles ameaçavam fechar. Todo ano o povo se unia, brigava e batia o pé e não deixava fechar. Não sei se é por política ou porque, mas é verdade, não deixamos fechar, e não deixar fechar é um bom motivo; é sinal que o povo tem saber, tem conhecimento, sabe que pode, sabe que tem alguma lei aí que não fecha... Assim tão fácil. Não é o político que diz "ah eu vou fechar". Não é a chefe no Núcleo que vem aqui dizer "ah eu vou fechar porque tem pouco aluno". Mas por que fechar?

Desde a tentativa de fechamento no ano de 2008, até final do ano de 2013 a instituição escolar esteve "em paz" em relação às possibilidades de cessação, mas visitas

domiciliares por parte principalmente das direções continuaram todos os anos com o intuito de conseguir novas matrículas para a escola.

A partir de final de 2013, uma forma mais sutil de tentativa de fechamento apareceu: a possibilidade da não autorização do funcionamento da turma de 6°ano do Ensino Fundamental[135] para o ano letivo seguinte. Isso, na visão da comunidade escolar, acarretaria um possível fechamento gradativo da escola ao final de quatro anos. Com as visitas às famílias e a uma escola urbana a direção conseguiu mais algumas matrículas para o 6° ano, totalizando doze matrículas.

Por meio de vários e-mails a direção foi respondendo às solicitações do NRE como: relação nominal de alunos para esta turma, seus respectivos códigos de matrícula (CGM) do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e escolas de onde estavam vindo. Além disso, uma declaração por escrito foi conseguida junto ao prefeito municipal, em que este se comprometia com a continuidade da oferta do transporte escolar de alunos da zona urbana para a escola e declarava o "grande interesse" da Administração Municipal na continuidade de funcionamento da instituição escolar. Assim, foi possível a manutenção do funcionamento dos quatros anos do Ensino Fundamental até o momento.

O mesmo não ocorreu em relação à oferta do Ensino Médio. Em novembro de 2014, por e-mail, a diretora recebeu da Chefe do NRE de Pato Branco a determinação de cessação simultânea das atividades do Ensino Médio. O e-mail recebido pela direção continha a transcrição na íntegra do original encaminhado ao NRE pelo coordenador de Gestão da Rede Física da Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE):

> Tendo em vista a demanda reduzidíssima de alunos, esta Diretoria de Informações e Planejamento propõe para o início do ano letivo de 2015, a cessação simultânea desta modalidade de ensino[136], com transferência dos alunos para o Colégio Estadual Castelo Branco, que possui vagas em todas as turmas do ensino médio diurno.

Abaixo, a tabela com o número de alunos por série e por ano do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

[135] Como já mencionamos, a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, que atende alunos exclusivamente da comunidade, tem apresentado número de alunos reduzidos. Assim, apenas os alunos do 5° ano desta escola são encaminhados para realizarem suas matrículas no 6° ano do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Na ocasião, três alunos tinham concluído o 5° ano e se matriculariam no 6° ano.

[136] Uma mensagem oficial de um órgão do Estado comete o erro de indicar o Ensino Médio como "modalidade de ensino", quando o correto é identificá-lo como uma etapa da Educação Básica. Conforme a LDB 9394/96, "modalidade" se refere à "Educação Profissional", por exemplo, que também pode ser ofertada na etapa do Ensino Médio da Educação Básica.

Tabela 10: Número de alunos por série e por ano do Ensino Médio.

Ano	1ªsérie	2ª série	3ª série	Total
2011	10	…	…	10
2012	10	8	…	18
2013	4	3	7	14
2014	8	2	3	13

Fonte: Elaboração própria a partir do relatórios finais dos arquivos do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

Diante da determinação de fechamento do Ensino Médio, a diretora convoca uma reunião (Ata n° 14/2014) com os pais e comunidade escolar para informar sobre esse assunto, entre outros. Pais, professores e funcionários presentes manifestam-se contrários ao fechamento. Alguns encaminhamentos são decididos: fazer um documento para encaminhar para a Secretaria de Educação; articulação junto às autoridades; consulta a um advogado para verificar a existência de uma possível ilegalidade desta ação, diante da Lei N° 12.960 que alterou o artigo n° 28 da LDB 9394/96[137] e para consultar sobre a força de um abaixo-assinado.

Os encaminhamentos foram realizados e, além disso, representantes da APMF, da Associação de Moradores da comunidade de Barra Grande e do Grupo de Idosos "Viver Mais" desta comunidade procuraram o Ministério Público para solicitar análise da situação. Porém, não houve retorno até o início do ano letivo de 2015, não havendo a oferta do Ensino Médio na instituição escolar a partir desse ano. O parecer do Ministério Público veio por meio de uma notificação à APMF, datada em 16 de dezembro de 2015, comunicando o arquivamento do inquérito que visava "apurar eventual paralisação ilegal pelo Estado do Paraná de oferta do ensino médio na Escola Estadual Rural Carlos Gomes, no município de Itapejara D'Oeste/PR". A notificação informa também que caso haja interesse, é cabível recurso administrativo contra essa decisão apresentando as razões para tal.

Embora tenha ocorrido esse movimento de resistência, é nítido que isso vem perdendo forças na comunidade. Desde a implantação do Ensino Médio em 2011, estudantes da própria comunidade passaram a matricular-se na sede do município de Itapejara D'Oeste, na escola pública urbana ou no município de Francisco Beltrão em escolas públicas também urbanas, no Colégio Agrícola ou mesmo em escolas

[137] Foi acrescentado no Artigo 28 da LDB 9394/96 o parágrafo único com a seguinte redação: "O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar" (BRASIL, 2014**)**.

particulares. A justificativa das famílias pautou-se na busca de uma educação supostamente melhor que a ofertada na instituição. Isso agravou a redução das matrículas e tem enfraquecido a resistência histórica da comunidade em relação às tentativas de fechamento da escola.

Segundo Ghedini (2015), as condições concretas de precariedade das escolas no campo imprimem às famílias as ações de rejeição à escola pela possibilidade de comprometimento do acesso ao conhecimento sistematizado, pelo fato de representar a desvalorização dos sujeitos, gerando "um distanciamento dos projetos e sonhos das famílias para com seus filhos". Tal como relata Munarim (2013 apud Ghedini, 2015, p. 295), a maioria das famílias rejeita a escola no campo preferindo a escola da cidade,

> [...] Porque de fato, aquela escolinha do campo é pobre, continua sendo a escolinha do resto, então eu não posso tirar a razão desses pais, porque a sua situação de agricultor é paupérrima, é pobre, ele também quer sair do campo [...] Ou seja, não adianta só políticas públicas para a educação melhorar a escola do campo [...], teria que acompanhar com políticas outras, de melhoria de vida no campo para a família com um todo [...] MUNARIM (2013 apud GHEDINI, 2015, p. 295).

Outra posição reforça os argumentos do autor acima. A professora Andriguetti (2015) nos relatou sobre a última escola municipal no campo que foi cessada no município de Itapejara D'Oeste no ano de 2011: a Escola Municipal Duque de Caxias. Afirmou que quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação em 2009 se deparou com a situação de que as crianças da comunidade e das comunidades vizinhas, onde se localizava a escola, superlotavam o transporte escolar, passavam em frente à escola, mas não estudavam ali, pois iam para a escola urbana superlotando a suas salas de aula. Os pais alegavam que a qualidade do ensino ofertada na escola urbana era melhor, que as professoras que atuavam na cidade eram melhor preparadas, que a estrutura da escola urbana era maior, "tinha biblioteca, tinha laboratório de informática, tinha direção, tinha equipe pedagógica, enfim".

A professora Andriguetti em seu relato reconheceu que a estrutura da escola era muito pequena, pois tinha apenas duas salas de aula. Por esse motivo, a escola funcionava de forma multisseriada e também com reduzido número de estudantes, embora tivesse demanda na comunidade. Além das duas salas de aula, a estrutura física da escola contava apenas com a cozinha e os banheiros. Isso, segundo a professora, não permitia a oferta de demais atividades diversificadas, mas a equipe da Secretaria Municipal de Educação buscou alternativas para sensibilizar os pais que residiam nas proximidades a deixarem

seus filhos estudando na escola. Foi solicitado que os professores da comunidade que atuavam na cidade permanecessem na escola da comunidade, além disso, tudo o que foi possível oferecer na escola no campo igual à cidade foi ofertado e mesmo assim não foi possível o convencimento para que as famílias matriculassem os filhos na escola no campo. Então, em 2010 decidiu-se por uma assembleia de pais para discutirem sobre a situação da unidade escolar. A professora Andriguetti salienta que a decisão dos pais foi pelo fechamento da escola. Como salienta, "de jeito nenhum" concordaram em manter os filhos na comunidade. Então, a secretaria municipal de educação, na época, não cogitou a possibilidade de solicitar a cessação temporária, mas sim a cessação definitiva porque o desejo de fechamento partiu da comunidade (ANDRIGUETTI, 2015).

No caso em estudo, a grande maioria das famílias não alimenta expectativas de seus filhos permanecerem no campo. Não são necessariamente famílias de baixa condições socioeconômicas, muitas vezes apresentam uma situação financeira satisfatória que as permite, embora com dificuldades, financiar escola particular para seus filhos. Mas as justificativas apresentadas para a retirada dos filhos da escola e de uma cobrança mais intensiva por parte das famílias à equipe pedagógica e diretiva da instituição escolar estiveram pautadas na busca de um ensino de melhor qualidade, e isso se expressou mais nitidamente em relação ao Ensino Médio, devido à proximidade dos concursos vestibulares.

Como podemos constatar, há limites na implantação da Lei Nº 12.960/2014, já que apenas a sua promulgação não garante a permanência das escolas no campo. Segundo Mariano e Sapelli (2014, p. 10), essa lei pode não ser suficiente, "se a comunidade não estiver organizada ou estiver convencida que o melhor é o fechamento da escola, a alteração da Lei não serve para parar ou reverter o processo".

A situação descrita por Regert (2015)[138] também pode exemplificar a afirmação exposta acima. Segundo ele, no caso de uma das escolas no campo, cessada temporariamente no NRE de Pato Branco em 2014, houve a disponibilização do transporte escolar para outra escola no campo. Porém, a maioria dos estudantes deslocou-se para a cidade.

Destacamos, assim, que em se tratando da manutenção em atividade do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, ao longo desses anos, isso foi possível devido ao empenho principalmente da direção e de professores da comunidade, no sentido de

[138] Rodrigo Juliano Regert (2015) é funcionário do Setor de Estrutura e Funcionamento do NRE de Pato Branco desde o ano de 2006. Concedeu-nos entrevista em 11/06/2015.

mobilizar e buscar apoio dos demais professores e da população atendida para a manutenção da escola em funcionamento. No trecho abaixo, o Sujeito C (2015) faz sua consideração diante das diversas tentativas de fechamento da instituição escolar que presenciou:

– Olha! Eu acho que já tinha aquilo lá, sabe, como um objetivo de vida. Eu não me assustava, mas eu estava sempre atenta. Eu estava sempre atenta e sempre lutando. Eu nunca lutei sozinha, tinha sempre apoio da comunidade e tudo e eu também atribuía trabalhos e eu dizia também pros professores todo mundo gosta de ter as suas aulas; então, ajudem a manter. Então a gente teve assim ajuda dos professores, no sentido de ir visitar os pais. Continuaram assim, mantendo o pessoal aqui, colocando o que a escola oferecia de melhor para os alunos, a diferença de uma escola cheia de alunos e a de um número menor, como era mais aproveitado e assim por diante (SUJEITO C, 2015).

A professora Luiza (2015), em seu relato, destaca outro desafio enfrentado historicamente pela escola e que contribui para a desvalorização desta por parte de algumas famílias: a rotatividade de profissionais de um ano para o outro. Com isso, e pelas várias vezes que foi tomada pela emoção durante a entrevista, demonstra a dureza que foi lutar pela escola e ao mesmo tempo seu envolvimento e empenho para atingir esse objetivo.

– Eu acho assim, que foi sempre uma batalha a permanência da escola. Sempre foi uma batalha pra [...] que não parasse de funcionar e sempre a gente teve apoio da comunidade. Sempre teve apoio, mas com a troca de professores que a gente tinha todo o ano, sempre nosso trabalho voltava atrás, voltava do ponto de partida, porque nós nunca permanecíamos o mesmo, os mesmos professores de cada ano. Então a gente voltava sempre no ponto inicial novamente. Seria até [...] um certo tempo e depois voltava tudo no começo de novo, porque daí você tinha que começar tudo de novo com os professores que tinha. Era sempre novo, nunca se andava mais do que isso (FORNER, 2015).

A realidade acima descrita por Forner (2015) é um desafio histórico da instituição escolar[139]. Pensando na questão pedagógica, delimitamos nosso olhar para direção, equipe pedagógica e professores. Verificamos que em relação à direção, neste período, houve grande rotatividade. Quanto à equipe pedagógica, registra-se que praticamente a cada ano um novo profissional assumiu esta função na instituição, mas na realidade durante o mesmo ano ocorre de haver mais mudanças, como no ano de 2012 em que cinco profissionais passaram por esta função na escola[140].

[139] Em consulta à relação de funcionários e docentes, disponível desde 2009 no Censo Escolar do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, organizamos uma relação desses profissionais (Ver Apêndice II).

[140] No Censo Escolar aparece o profissional que está suprido na escola no momento em que se está registrando as informações do Censo Escolar no sistema. Assim, não aparecem as substituições ocorridas

De forma geral, verificamos que em 2009 atuaram doze profissionais, destes apenas quatro permaneceram para 2010. Em 2010 de um total de dez profissionais, quatro permaneceram para 2011. Em 2011 de vinte e três profissionais, oito permaneceram para 2012. Em 2012 atuaram vinte e um profissionais, destes onze permaneceram para 2013. Em 2013 de um total de vinte e quatro, doze permaneceram em 2014. Em 2014, dezenove profissionais atuaram, sendo que apenas sete continuaram em 2015.

Vale ressaltar que, os permanentes de um ano para o outro, nem sempre foram os mesmos durante todo o período de 2009 a 2015. Isso se deve ao fato de sempre haver apenas um, dois ou no máximo três professores com lotação fixa na instituição. De acordo com o sistema de consulta da SEED para distribuição de aulas para o ano letivo de 2016[141], por exemplo, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes possui apenas três[142] professores efetivos. Desta forma, o quadro de docentes desta instituição escolar para 2016 será preenchido com professores que assumirão aulas extraordinárias ou professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), ou seja, apenas serão definidos com a conclusão das distribuições de aulas para o ano letivo. Assim, tem sido com o quadro de profissionais da escola no decorrer dos anos: muitas mudanças e incertezas sobre quais serão os professores que atuarão na escola em cada ano e descontinuidades em relação ao trabalho pedagógico, ou mesmo à formação continuada, comprometendo também avanços na compreensão da concepção de Educação do Campo.

Nesse sentido, reforçamos o que afirmarmos acima em relação ao quanto foi determinante a existência de diretores e alguns professores da própria comunidade atuando na escola, sendo este um grande diferencial nesse caso em estudo. Estes profissionais exerceram papel de líderes na comunidade e na escola em prol da manutenção de seu funcionamento. Mantiveram uma incansável resistência diante das várias tentativas de cessação e mobilizaram comunidade em geral e profissionais temporários que chegavam na escola para que também a defendessem.

durante o ano por licença especial, licença para tratamento de saúde e outros motivos. Desta forma, a rotatividade de profissionais na instituição escolar é ainda maior do que aqui apresentamos.

[141] Disponível em: http://www.distribuicaodeaulas.seed.pr.gov.br/distribuicaodeaulas/pages/frmSelPorEstabelecimento.jsp. Acesso em 04 fev 2016.

[142] Destes, dois estão em licença: licença para tratamento de saúde e licença para curso de aperfeiçoamento.

3.2.2.1- O Programa Filhos da Terra

Optamos por descrever o Programa Filhos da Terra em um tópico a parte devido à sua extensão e destaque que representou na história de resistência do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes pela sua manutenção, bem como pelas análises específicas que tal programa nos suscitou.

Segundo Forner (2015), no ano 2000 a chefe do NRE de Pato Branco esteve na escola com a intenção de fechar.

Encontramos o registro de tal fato na Ata n° 1/00, de 17 de maio de 2000, na qual está registrada a reunião na Escola Estadual Carlos Gomes entre chefe do NRE, diretora, prefeito municipal, vereadores, membros da APPF, documentadora escolar, representante dos professores e representante da comunidade para discutirem sobre o fechamento da escola. Registra-se a fala da chefe do NRE que afirma:

> Esse ano a Escola continua aberta, mas para 2001 a secretaria exige que tenha mais de 100 alunos para que a mesma continue aberta ou que a comunidade e a Escola monte um projeto integrado com a prefeitura para movimentar a comunidade e só assim a Escola de repente poderá ficar funcionando mais tempo. Ou seja a Escola tem que se mostrar de vital importância para a comunidade. A escola precisa apresentar resultados (ATA n° 1/00 de 17 de maio de 2000).

Nesta reunião o prefeito também se coloca à disposição para evitar o fechamento da escola desde que a comunidade ajude.

Diante do "pedido de socorro" da comunidade de Barra Grande, a Chefia mobilizou a Equipe de Projetos Especiais para estudar e buscar solução para o problema. A "solução" encontrada foi o Programa Filhos da Terra. Verificamos, pelos registros do Livro Ata deste programa, no período de maio a outubro de 2000, intensos trabalhos na tentativa de idealizar, viabilizar o Programa Filhos da Terra. Este programa teve como proponentes a Escola Estadual Carlos Gomes e comunidade de Barra Grande, o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco e a Prefeitura Municipal de Itapejara D'Oeste. Para atividades de assessoria e assistência técnica, outras entidades também estiveram envolvidas como: Secretaria Municipal de Agricultura, Instituto Ambiental do Paraná (IAP), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR), entre outras (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO, 2000, s/p).

O Programa Filhos da Terra englobou três comunidades: Barra Grande, Lageado Bonito e Volta Grande. Como objetivos específicos, o documento do Programa Filhos da Terra cita:

> possibilitar às comunidades uma contínua qualificação conforme a necessidade de trabalho; motivar as comunidades para discutir os problemas relevantes quanto ao meio ambiente, saúde e desenvolvimento sustentável; incentivar a melhoria da qualidade de vida através de: palestras, cursos, debates, experimentos conforme necessidade da comunidade; desenvolver o processo de agregação de valor aos produtos manufaturados, produzidos pelos moradores; indicar formas de buscar mercado para colocação da produção de manufaturados e produtos artesanais; instrumentalizar os moradores para o uso do computador no gerenciamento da propriedade; estudar as possibilidades de cultivar ervas medicinais, em terras livres de agrotóxicos, com vistas ao mercado que se apresenta propício; estimular a cultura através da dança e música na escola além do desenvolvimento da expressão corporal; integrar os educandos a toda comunidade escolar dentro do contexto, como agentes transformadores do meio onde vivem; ressaltar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as atitudes e ações para resolvê-los; conhecer e compreender de modo integrado as noções básicas relacionadas ao meio ambiente e as interrelações da teia da vida; reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-as, como riqueza da pluralidade cultural, enriquecendo a vivência da cidadania (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO, 2000, s/p).

Sua implantação foi justificada sob a finalidade de "manter as crianças e adolescentes morando na localidade de Barra Grande, Lajeado Bonito e Volta Grande junto à família, [...] evitar a transformação das localidades acima citadas em locais de pessoas idosas [...]" e evitar, portanto, o êxodo rural e aumento dos latifúndios (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO, 2000, s/p).

Justificou-se que o Programa traria benefícios a médio e longo prazo ao Município de Itapejara D'Oeste, na medida em que proporcionaria "qualidade de vida aos munícipes, e, ao Estado, ao estar evitando o êxodo rural, causador de problemas sérios de urbanismo". Este programa teve como objetivo geral "tornar a Escola um centro gerador de desenvolvimento para as comunidades de Barra Grande, Lajeado Bonito e Volta Grande" a partir do desenvolvimento de projetos sustentáveis nestas comunidades (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO, 2000, s/p).

A escola se transformaria em um "centro de capacitação" para que houvesse a troca de experiências entre escola e comunidade:

> [...] um centro de geração de desenvolvimento e semeadora de uma reorganização social e econômica com esperança de futuro melhor sem deixar as raízes que constituem sua identidade, [...] por meio de projetos que levem saber e agregação de valor à vida social e produtiva dos moradores [...] (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO, 2000, s/p.).

Em outras palavras, o programa almejava aumentar ou complementar a renda familiar para que as famílias permanecessem nas comunidades. A soma dos projetos das três comunidades e da escola totalizou vinte e um projetos[143]. Foram elaborados em parceria entre escola e comunidades, sendo que a maioria dos projetos foram idealizados a partir do que as famílias envolvidas já produziam de forma artesanal e para consumo próprio.

Para a execução dos projetos o Programa Filhos da Terra previa a utilização de recursos financeiros oriundos das associações de moradores das três comunidades, dos programas do Governo Estadual, dos programas do Governo Federal, de outras organizações para o desenvolvimento comunitário, entre outros.

O Programa contemplou em seu cronograma atividades para o período de 2000 a 2006. Forner (2015), uma das coordenadoras do Programa relata algumas das atividades desenvolvidas na escola para a comunidade e estudantes:

> – Daí nós trazíamos cursos. Ah! Cursos de quem trabalhava com leite, quem trabalhava com aviários, quem trabalhava com as mulheres pra fazer o aproveitamento das frutas, das verduras. [...] sempre tinha cursos para esses aperfeiçoamentos, e [...] a gente trabalhou muito nessa época com a Sadia ali de Beltrão, por causa dos aviários e daí sempre eles ajudaram. A Copel e a Sadia, nós tivemos sempre como parceiros eles, sempre, sempre, sempre. O que tinha de novo e daí também o [...] IBAMA que era o Dalprá, o Dalprá do IBAMA. Nossa! Ele ajudou muito, muito pra nós nesses [...] projetos (FORNER, 2015).

Sujeito C (2015) também retrata essa época apontando que o Programa Filhos da Terra contribuiu para que algumas famílias complementassem a renda familiar e permanecessem no local:

[143] Integram o documento Programa Filhos da Terra os seguintes projetos: Doce Natural; Bonito; Arte Dourada; El Formaggio de Barra Grande; Massas Lucini; Sabão Bianco; Pastoral da Criança; Associação de Idosos – Viver Mais; Cultivo de Hortaliças; Vinho Artesanal e Produção de Graspa; Integração Escola e Comunidade; Escola e Comunidade Informatizadas; Segurança no Trânsito; Despertando a Sensibilidade, resgatando o valor da poesia; Fábrica de Móveis Angra; A Arborização e Embelezamento do Colégio Carlos Gomes – Ensino Fundamental; Plantio e Proteção das Matas Ciliares e Conservação das Nascentes de Água e dos Rios que Banham as Localidades de Barra Grande, Lageado Bonito e Volta Grande; Arte Fruta; Canção pela Nostra Itália; Resgate da dança; Ervas Medicinais.

– A gente fazia muita coisa boa na comunidade, a escola mantinha a comunidade viva, sempre tinha alguma coisa que chamava a atenção da comunidade. Além claro dos conteúdos, se fazia grêmios. Foi iniciado nessa época também a Expobarra que daí o povo da comunidade apresentava através dessa exposição o que eles produziam, o que era feito e tudo isso aí reverteu em ganhos para a comunidade, porque hoje nós temos como provar todas essas pequenas indústrias de alimentos ali surgiram através do programa (Programa Filhos da Terra) aqui da escola, da escola que foi criada então essa Expobarra. Começou assim e depois através da escola foi feito vários cursos do Senar, do Senai e assim por diante e a gente foi aprimorando e o pessoal tá como tá hoje que tá uma beleza de ver todo esse povo trabalhando (SUJEITO C, 2015).

Em nossa avaliação o Programa Filhos da Terra, mesmo com suas limitações, ensaiou formas de resistência à lógica capitalista para o campo, pois proporcionou o envolvimento das comunidades na definição dos projetos alternativos para a complementação de renda familiar a partir das suas realidades. Ao buscar essas alternativas, compreendia que a falta de garantia das condições da produção da existência material das famílias era determinante para a saída destas do campo. Entre seus objetivos, também ensaiou formas de resistência à agricultura capitalista, uma vez que se buscava formas de agregação de valor aos produtos produzidos pelos moradores e busca de mercado, incentivo ao cultivo de ervas medicinais em terras livres de agrotóxico e valorização da cultura local.

Porém, embora o Programa tenha apresentado alguns benefícios às famílias envolvidas, no sentido de complementação da renda familiar, foi um programa pontual com início e término, já que suas ações e projetos, em sua grande maioria, foram pontuais, não tiveram continuidade. Além disso, não evoluíram para uma compreensão mais apurada sobre o que acontecia no campo. A agricultura capitalista em seu conjunto, como principal determinante para a saída das pessoas do campo, não foi questionada. Esse movimento foi compreendido como algo natural, algo expresso no seu documento orientador como sinônimo de "progresso e evolução das sociedades" (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO, 2000, s/p).

Assim, podemos afirmar que o Programa Filhos da Terra, apesar dos esforços e boas intenções dos seus idealizadores, não deixou de corresponder a uma concepção de ruralismo pedagógico, como discutimos capítulo II sobre a educação e a escola rural, na medida em que pretendeu através da escola conter a saída das pessoas do campo, justificando inclusive que com isso evitaria problemas na região urbana. O Programa Filhos da Terra não possibilitou que a comunidade e os envolvidos nos projetos se percebessem enquanto classe trabalhadora do campo, que discutissem ou percebessem os processos de exploração a que são submetidos. Assim, não conseguiu resultados positivos

em relação à conscientização da necessidade de articulações entre os trabalhadores em associações, por exemplo.

Nesse sentido, a concepção e ações do Programa Filhos da Terra não se vincularam a um projeto mais abrangente e diferenciado de formação dos sujeitos, de projeto de campo e de projeto de sociedade. Porém, podemos afirmar que "protegeu" a escola até o ano de 2003, quando novamente manifestações em prol do não fechamento da instituição escolar voltaram a ocorrer.

3.3 - Cenário atual do transporte escolar e das escolas no campo em Itapejara D'Oeste

A partir dos dados finais do Censo Escolar de 2014 montamos a tabela abaixo, pela qual apresentamos todas as instituições escolares do município que ofertam a Educação Básica, seus respectivos números de matrículas, a quantidade de estudantes que utilizam o transporte escolar por instituição escolar e a zona de residência dos mesmos: zona urbana ou rural. Os dados evidenciam que 1111 estudantes matriculados na Educação Básica em Itapejara D'Oeste utilizam transporte escolar, representando 49,88% do total de matrículas. Do total de estudantes que utilizam o transporte escolar, 512, ou seja, 46,08% são oriundos do campo. Dos estudantes oriundos do campo e que utilizam o transporte escolar apenas 26, ou seja, 5,08% se deslocam para as escolas localizadas no campo, sendo que a grande maioria 486 estudantes, ou seja, 94,92% são transportados para escolas urbanas.

Tabela 11: Instituições escolares em Itapejara D'Oeste, matrículas, número de estudantes que utilizam transporte e origem dos mesmos – ano de 2014.

Escola	Localização	Dependência Administrativa	Oferta	Matrículas	Transporte escolar	Zona urbana	Zona rural
Carlos Gomes*	Rural	Estadual	EF anos finais e Ens. Médio	62	44	28	16
Castelo Branco	Urbana	Estadual	Ens. Médio	470	116	31	85
Criança Feliz	Urbana	Municipal	Ed. Infantil	104	…	…	…
Isidoro Dumont	Urbana	Estadual	EF anos finais	586	321	159	162
Josafat Kmita	Urbana	Municipal	EF anos iniciais	112	112	91	21

Nereu Ramos	Urbana	Municipal	Ed. Infantil e EF anos iniciais	587	364	184	180
Pedro V Parigot de Souza	Urbana	Municipal	EF anos iniciais	99	99	87	12
Pequeno Cidadão	Urbana	Municipal	Ed. Infantil	182	43	17	26
Valentim Biazussi	Rural	Municipal	EF anos iniciais	25	12	2	10
TOTAL				2227	1111	599	512

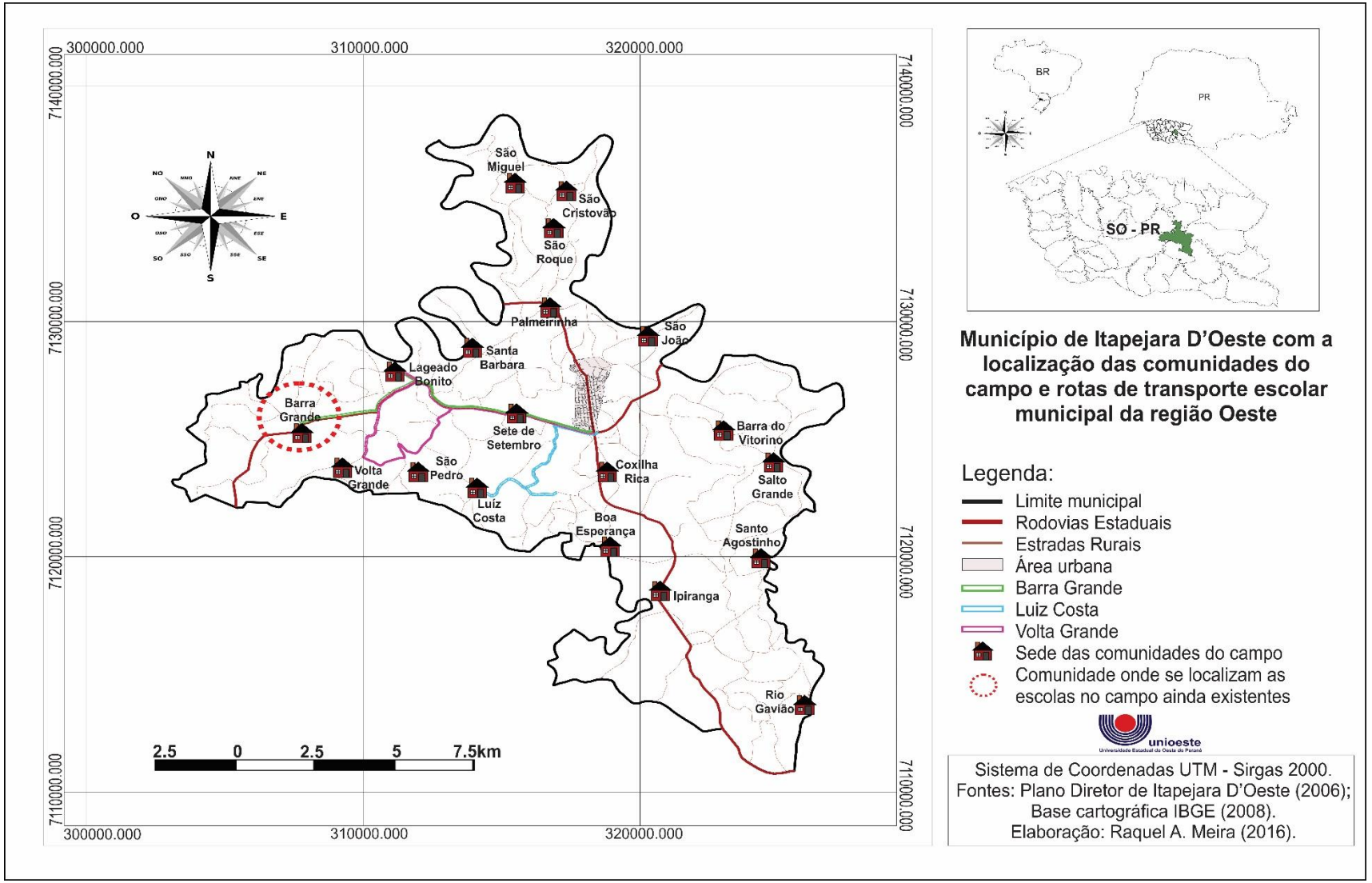
Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponíveis em: http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/. Acesso em 19 out. 2015.
* A partir de 2015 essa instituição escolar não ofertou o Ensino Médio.
… Dados não existentes na fonte pesquisada.

É importante destacar que no ano de 2014, as únicas instituições escolares localizadas no campo, Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, as quais funcionam em prédio compartilhado na comunidade de Barra Grande, faziam o atendimento desde os anos iniciais do Ensino Fundamental[144] até o Ensino Médio. A etapa do Ensino Médio, porém foi cessada simultaneamente a partir de 2015 sob a justificativa de "demanda reduzidíssima de alunos"[145], conforme e-mail repassado pela SUDE para chefia do NRE de Pato Branco, que repassou à diretora da escola.

O município de Itapejara D'Oeste conta com um total de treze rotas de transporte escolar, sendo que oito são operadas pelo próprio município e cinco por empresas contratadas. Fizemos um levantamento de estudantes transportados pelos três ônibus escolares que passam pelas escolas localizadas no campo, ou próximo a elas, no ano de 2015. Os ônibus percorrem as seguintes comunidades localizadas na região Oeste do município: Sete de Setembro, São Pedro, Volta Grande, Lageado Bonito e Barra Grande. Abaixo a localização das comunidades e das rotas de transporte escolar da região Oeste do município de Itapejara D'Oeste.

[144] Estudantes da Educação Infantil com idade para a turma pré-escolar também são atendidos pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, porém são matriculados em uma escola urbana.
[145] No ano de 2014 o Ensino Médio nesta instituição atendia um total de 12 estudantes nas três turmas: 07 na 1ª série; 02 na 2ª série; e 03 na 3ª série.

Mapa 3: Município de Itapejara D'Oeste com a localização das comunidades do campo e rotas de transporte escolar da região Oeste.



Fontes: Plano Diretor de Itapejara D'Oeste (2006); Base cartográfica IBGE (2008). Elaboração Raquel A. Meira (2016).

Apresentamos a seguir números de estudantes transportados por comunidade e a instituição escolar de destino no ano letivo de 2015. A tabela contempla o total de estudantes transportados nos turnos matutino e vespertino.

Tabela 12: Número de estudantes transportados por comunidade e escola de destino no ano de 2015

	Zona	Sete de Setembro	São Pedro	Volta Grande	Lagead o Bonito	Barra Grande	Estudantes por escola
CEC Carlos Gomes	Rural	2	0	0	0	8	10
CE Castelo Branco	Urbana	6	0	1	7	9	23
EE Irmão Isidoro Dumont	Urbana	2	2	3	8	0	15
EM Nereu Ramos	Urbana	6	3	2	14	1	26
CEMEI Pequeno Cidadão	Urbana	3	0	0	4	5	12
EMC Valentim Biazussi	Rural	0	0	0	0	10	10
Total estudantes por comunidade		19	5	6	33	33	96

Fonte: Elaboração própria a partir de informações adquiridas com os respectivos motoristas e contagem realizada pela pesquisadora de 27/10/2015 a 29/10/2015.

No ano de 2015, portanto, 96 estudantes das proximidades das escolas no campo são transportados, mas apenas 20 têm como escolas de destino as localizadas no campo, sendo que os outros 76 estudantes são transportados para as escolas urbanas. Descontando-se 23 estudantes do Ensino Médio, que a partir de 2015 só há oferta na zona urbana, ainda restariam 53 estudantes que poderiam frequentar as escolas no campo, mas estão direcionados para as escolas urbanas.

Dos três ônibus escolares que percorrem esta região, apenas um faz o percurso da sede do município diretamente em direção à escola no campo[146], conduzindo uma grande maioria de estudantes da zona urbana para o campo sem adentrar nas comunidades próximas à escola. Os outros dois veículos escolares percorrem as comunidades próximas, porém seguem o trajeto em direção às escolas localizadas na sede do município.

Podemos afirmar, até aqui, que as ações que conduziram a este cenário do transporte escolar e das escolas no campo no município descumpriram o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que este artigo determina que o direito à educação da criança e do adolescente deve estar atrelado à garantia, entre outras coisas,

[146] Resultado de um acordo entre direção e prefeito para aumentar o número de matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

do “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990, s/p.). Da mesma forma, a Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008, não chegou a ser seguida no município, pois esta resolução estabelece que, quando for necessária a adoção de nucleação de escolas e de transporte escolar, deve ser garantido o princípio do transporte intracampo, ou seja, do campo para o campo (BRASIL, 2008).

Reivindicações no sentido de modificar os trajetos dos ônibus escolares direcionando-os para as escolas no campo não faltaram ao longo da trajetória de ambas as escolas deste estudo.

Sujeito B (2015) ao relatar sobre a primeira tentativa de fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito, ocorrida em 1996, aponta que havia outras possibilidades para o transporte escolar que não vigoraram, mas que poderiam ter favorecido a permanência das escolas em estudo:

> – [...] os prefeitos não ajudaram a por transporte ou trazer alunos, daí fechou. [...] Mas se fosse ter trabalhado depois que começou o transporte escolar podia ter ficado lá (Escola Estadual de Lageado Bonito) e aqui (Escola Estadual Carlos Gomes) também com mais alunos ainda. [...] Se eles tivessem feito, por exemplo, Palmeirinha, ali que é pertinho, ali pra vir, se eles tivessem vindo ali no Lageado Bonito estava aberta até hoje (SUJEITO B, 2015).

Apelos aos representantes do poder público municipal, por parte da comunidade de Barra Grande, também foram vários no sentido de aumentar o número de matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes por meio do transporte escolar daqueles das comunidades próximas. A Ata n° 03/2003, de junho de 2003, registra a reunião entre professores, pais, líderes da comunidade, Chefe do Núcleo Regional de Educação, membros da Equipe Pedagógica, representante do prefeito, documentadora escolar, Secretária Municipal de Educação, Deputada Estadual Luciana Rafagnin, membros da ASSESOAR, vereadores, diretora, membros do IBAMA e representantes do grupo SADIA. Nesta oportunidade se discutia formas de assegurar a permanência da escola. A solução encontrada sugeria uma “nuclearização das escolas na Barra Grande”.

Em 2006, a Ata n° 03/06, de maio de 2006, registra a reunião entre diretora, secretária da educação, representante do prefeito, membros da APMF, professores, documentadora escolar, membro do Conselho Escolar, vereador, membro do Conselho Pastoral e coordenadores dos idosos. A discussão girou em torno de encontrar uma solução para aumentar o número de matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes que cada vez se apresentava menor. A questão do transporte escolar mais uma vez surge como a alternativa que solucionaria o problema, pois estudantes de outras

comunidades poderiam ser direcionados para a escola no campo, tanto para a escola municipal quanto para a escola estadual, visto que assim redimensionaria o número de matrículas da escola municipal (anos iniciais do Ensino Fundamental) e também o número de matrículas da escola estadual (anos finais do Ensino Fundamental).

Percebemos, assim, pelos exemplos citados, que alterações no transporte escolar do município chegaram a ser reivindicadas com o intuito de beneficiar as escolas no campo, porém isso nunca chegou ao efeito esperado. Possivelmente o atrito entre as comunidades de Lageado Bonito e Barra Grande, acontecido no passado em decorrência do fechamento da Escola de Lageado Bonito, tenha desencorajado os representantes dos poderes públicos municipais a tomarem decisões que viessem a contrariar seus eleitores. Além disso, após visualizarmos o campo em Itapejara D'Oeste, bem como a educação que este tem experimentado, é possível afirmarmos que o percurso rumo a uma compreensão da concepção de educação do campo está longo e árduo neste município, uma vez que um dos seus princípios fundamentais, que é a defesa pela escola no campo, tem se mostrado desarticulada, concentrada em uma comunidade na qual também vem perdendo suas forças.

3.4 - Fechamento de escolas no campo: para além dos critérios econômico-quantitativos

Temos demonstrado nesta pesquisa que a questão do fechamento das escolas no campo é complexa e abrangente, envolve aspectos determinantes que estão fora da escola, ou seja, para além do âmbito da escola. Porém, a forma como tem sido abordada e conduzida no cenário nacional pelos poderes públicos expressa uma visão reducionista e isolada da problemática, na medida em que lidam como uma questão apenas de sistema de ensino e com uma preocupação econômico-quantitativa.

De fato, apenas pelo viés econômico-quantitativo,

> [...] hoje uma escola com menos de 60 alunos não se paga. A *per capita* do FUNDEB para uma escola que tenha menos de 60 alunos não é viável. Ou seja, a prefeitura não consegue manter essa escola [...] Há um discurso, uma fala sobre "não fechar escolas", mas não se tem nenhuma política de complementação para além do FUNDEB para essas escolas. [...] há uma discussão interna no governo federal para dar conta disso, mas este é um exemplo que de fato a política que existe está muito aquém da realidade (ANHAIA, 2013 apud GHEDINI, 2015, p. 300).

Em 2008, o MEC, o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) estabelecem um "compromisso interinstitucional partilhado", por meio do Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo, no qual reconhecem que, para manter um nível de qualidade equivalente à educação urbana, o custo médio por aluno/ano na Educação do Campo deverá ser superior. Isto em decorrência de fatores como população reduzida que resultam em longas distâncias a serem percorridas e em poucos alunos por professor e por escola. Tal custo se torna ainda mais elevado se considerar o "déficit histórico acumulado no que concerne à educação dos povos do campo, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade". No entanto, ressalta o documento que tais custos se resumem à "estrita contabilidade econômico financeira imediata" se comparados aos altíssimos custos "humanos e mesmo econômicos do êxodo rural involuntário e das concentrações urbanas desordenadas" (PACTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, s/p.).

Assim, neste documento, visando a "equidade e intercomplementaridade na relação cidade-campo" (PACTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, s/p.), ou visando se "ter no campo uma escola tão ou melhor preparada que a da cidade" (GHEDINI, 2015, p. 257), as entidades envolvidas firmam o compromisso em relação ao financiamento sugerindo que a superioridade do custo per capita aluno/ano/campo "não deve ficar inferior a 20% em relação aos mesmos níveis e modalidades daqueles do meio urbano". Porém, isso não se efetiva e contribui sobremaneira para os fechamentos de escolas.

Diante disso, Taffarel e Munarim (2015, p. 48) conclamam aos gestores locais, principalmente dirigentes municipais de educação, a "empreenderem lutas internas na relação dos entes federados por fundos públicos diferenciados para o tratamento da questão das escolas do campo", pois é certo que a questão de fechamento de escolas no campo envolve o aspecto do financiamento.

Neste tópico, no entanto, queremos extrapolar o âmbito econômico-quantitativo ao abordar a problemática do fechamento de escolas no campo. Canário (2000), ao retratar o contexto de Portugal, nos traz um debate importante que serve para compreendermos a nossa realidade. O autor alerta que o encerramento das escolas rurais[147] não se trata de

[147] Mantivemos os termos utilizados pelo autor: escolas rurais; meio rural; mundo rural; comunidades rurais; zonas rurais.

um simples problema de rede escolar. É muito mais amplo e complexo, trata-se do futuro do mundo rural de forma global. Ou seja, para ele:

> O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos económicos, sociais, culturais e paisagísticos) (CANÁRIO, 2000, p. 124).

Nesse sentido, defender a escola no contexto rural significa defender o mundo rural em seu conjunto, significa considerar que a escola pode contribuir para a revitalização social das zonas rurais (CANÁRIO, 2000).

A problemática da escola no mundo rural tem sido abordada de forma duplamente reducionista: acentua-se seu caráter interno ao sistema escolar, omitindo-se seu caráter social mais global; e privilegia-se uma dimensão técnica da problemática, abordando-a como um problema de racionalização de custos (CANÁRIO, 2000).

A extinção das pequenas escolas é vista como solução, mas essa é uma alternativa que reduz a complexidade do problema:

> Não estamos face a um problema de rede escolar, nem de isolamento de professores ou de escolas, estamos face a um problema de isolamento de comunidades rurais em vias de extinção, cuja sobrevivência pode ser decisiva em termos civilizacionais (CANÁRIO, 2000, p. 138).

A experiência portuguesa alerta-nos para abordarmos nossa problemática com toda amplitude e complexidade que a mesma exige, para que possamos concebê-la, da mesma forma, como um problema para além do sistema escolar, compreendendo que seus efeitos igualmente ultrapassam esse limite e compreendendo-a para além da visão estritamente econômica.

Sobre agrupamento de escolas que culminam em fechamento, Vasconcellos (1993), baseando-se nas experiências internacionais e na experiência do Estado de São Paulo, já alertava que:

> [...] o cálculo dos benefícios e custos dos agrupamentos é difícil, uma vez que nem todos os custos e benefícios são passíveis de quantificação, já que são de natureza qualitativa [...]. Isso significa que a avaliação sempre tem um componente subjetivo, de natureza política, ligada à valorização que os grupos envolvidos dão ao processo (VASCONCELLOS, 1993, p. 72).

Assim, para além de apenas critérios econômicos, questionáveis, conforme diversos autores[148] têm lançado outros enfoques quando se trata de fechamento das escolas no campo. Ferreira e Brandão (2012) apontam:

> A desatenção aos sujeitos do campo pode ser compreendida como discriminação, gerando tendência à não escolarização "*in loco*" ou à desvalorização do campo. O deslocamento à cidade para ter acesso a uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico denota tratar a cultura do campo como inferior (FERREIRA E BRANDÃO, 2012, p. 12).

Nossa pesquisa de campo reforça a afirmação acima. No relato de Bertol (2015), a desvalorização, mesmo que inconsciente, da diversidade e modo de viver e produzir no campo, aparece de forma explícita. Quando relata sobre a necessidade de convencimento das famílias durante o processo de nuclearizações das escolas do campo nas cidades, porque os pais a princípio resistiam, afirma que:

– A família não admitia tirar o filho da casa [...] Muitas vezes em época de colheita os pais retiravam os alunos da escola e seguravam em casa pra ajudar. Então, talvez, indiretamente a gente percebeu que o problema ali não era o filho sair de próximo dos pais, mas sim a ajuda que eles estavam perdendo durante o plantio ou as colheitas [...]. Esvaziava [a escola], então tinha muita dificuldade e muita reprovação. Então aí vinha [...] a consequência da época que essa criança ficava fora da sala de aula. O pai não tinha responsabilidade em educar a criança [...], a prioridade dele era o sustento da família (BERTOL, 2015).

Apontamos a desconsideração pelo processo produtivo no campo neste relato, porque a utilização da mão de obra familiar é uma das características e necessidades das famílias camponesas para produzirem o seu sustento. Assim, o trabalho certamente se torna mais intenso e necessário em épocas, por exemplo, de plantio e colheita. Desta forma, a escola, mesmo a que estava no campo, não se adaptou a esse processo e tempo específico do campo, o que de fato contribuiu para os grandes índices de evasão e repetência apresentados pelas escolas localizadas no interior. Tais índices serviram, inclusive, como uma das justificativas para o fechamento dessas escolas e foram compreendidos a partir de uma visão equivocada que culpou os pais, atribuindo-lhes uma irresponsabilidade pela educação dos filhos.

Em outro trecho, Bertol (2015) descreve um dos argumentos utilizados nas reuniões para convencer as famílias que resistiam diante dos fechamentos das escolas e

[148] Farias (2013); Ferreira e Brandão (2012); Mariano e Sapelli (2014); Raymundo e Fagundes (2013); Tibucheski (2011); Vendramini (2004).

do encaminhamento dos alunos para as cidades por meio do transporte escolar. Argumentava que o fechamento das escolas "era necessário e que seria melhor pra própria família, que pela educação a tendência era melhorar e que esse filho talvez não precisasse ficar só trabalhando na roça e que ele poderia vir a ser alguém e trabalhar no comércio, na indústria". Este discurso, difundido para as famílias camponesas durante os processos de nuclearizações das escolas, expressa de forma evidente uma concepção de inferioridade do campo em relação à cidade, bem como uma invisibilidade do sujeito enquanto trabalhador no campo.

Tal concepção fez parte de uma "cultura impregnada, uma questão cultural" na visão das autoridades, representantes dos poderes públicos, gestores educacionais e também dos próprios pais na medida em que esses sujeitos entenderam a ideia de frequentar uma escola urbana como "passaporte para sair do campo" (MUNARIM, 2013 apud GHEDINI, 2015, p. 294).

Munarim (2011), a partir da análise que faz do processo de construção das políticas públicas da Educação do Campo, tendo como marco inicial o Plano Nacional de Educação (Lei n° 10.172/2001) e marco final a publicação do Decreto Presidencial n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, afirma que o PNE integrou umas das várias reformas educacionais do país deste período, ditadas pelos organismos internacionais, principalmente Banco Mundial. As prescrições de tais organismos orientam-se sobretudo pela "racionalidade econômica". Em seu entendimento, o PNE expressou uma "antipolítica" de Educação do Campo. Para Munarim (2011) essa "antipolítica" foi reconhecida pelo discurso do próprio Ministério da Educação (MEC) na época, ao apontar que entre as diretrizes do PNE estipulava-se um "tratamento diferenciado para a escola rural". Porém, havia a recomendação de organizar o ensino em séries, extinguir progressivamente as escolas unidocentes e universalizar o transporte escolar tomando como referência o modelo urbanizado de ensino. Desconsiderou-se, assim, que a "unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino" (HENRIQUES et al., 2007, p. 17 apud MUNARIM, 2011, p. 53).

A "antipolítica" de Educação do Campo presente no PNE resultou, de forma nefasta, no fechamento das escolas no campo executado por governos estaduais e municipais, vigorando a "racionalidade econômico-financeira e a ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado". O que significa isso? Na visão desses governos "fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos

oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante. Afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Não se considerou as consequências negativas sociais resultantes desses processos aos sujeitos e comunidades inteiras. Até porque, segundo Munarim (2011), a prática de fechamento de escolas no campo integrou uma estratégia de imposição da agricultura industrial e de mercado por meio justamente da "desterritorialização" das populações rurais tradicionais. (MUNARIM, 2011, p. 53).

Para Ferreira e Brandão (2012), com o fechamento de escolas no campo, o direito constitucional à educação é afetado em quatro dimensões: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

A escola não existindo fere a dimensão da disponibilidade. As dificuldades de acesso – tempo gasto entre suas residências e os pontos de transporte, mais os longos deslocamentos até a escola em veículos inadequados – ferem a dimensão da acessibilidade.

A questão da aceitabilidade é atingida devido ao acesso a uma educação urbanizada que desconsidera a diversidade de "realidades e vivências sociais, políticas, culturais e econômicas em um mesmo ambiente formativo regional", afetando a identidade cultural dos alunos do campo, o que contribui para acelerar o êxodo rural, trazendo prejuízos também para os que residem nas regiões urbanas (FERREIRA e BRANDÃO, 2012, p. 11-12).

E a adaptabilidade pressupõe a adaptação da escola aos estudantes e não ao contrário, já que é a escola que deve ser movida para mais próximo das residências dos educandos.

Além disso, outro fator impossível de quantificar é a questão de que as escolas no campo não são espaços apenas de educação formal; são instituições que representam papéis fundamentais dentro das comunidades do campo. Vários autores já vêm indicando isso e em nossa pesquisa este também foi um aspecto marcante.

De acordo com Ferreira e Brandão (2012), as escolas no campo servem também como espaço para discutir questões de interesse da comunidade local. Para Mariano e Sapelli (2014), a escola é um espaço de encontro e de organização coletiva da comunidade.

Essa questão também é reforçada por Casiraghi (2015) em seu relato sobre o fechamento da Escola Estadual de Lageado Bonito:

– Olha! Pra mim, assim, eu tenho uma grande tristeza pelo fato de ter fechado as escolas porque a comunidade [...] do Lageado Bonito, que podia ser uma comunidade mais ativa, [...] infelizmente naquela época, assim, a comunidade quase morreu. Algumas pessoas deixaram até de ir na igreja. Aonde era a escola passou a ser uma, uma residência [...] Então aquela escola que foi desativada, que podia ser um local de encontro, podia funcionar o catecismo, casa dos idosos, ela deixou de ser [...] algo pra sociedade, pra comunidade [...].

Os efeitos danosos dos fechamentos de escolas no campo sobre as comunidades também têm sido citados em algumas pesquisas. Tibucheski (2011), a partir da experiência no município paranaense de Araucária, ressalta que a desativação da escola empobreceu sua respectiva comunidade, pois a escola sempre foi vista como um símbolo de fortalecimento do local. Da mesma forma, Vendramini (2004), ao referir-se ao Estado de Santa Catarina, enfatiza que o fechamento das escolas no campo promoveu o enfraquecimento das comunidades locais, pois a escola possibilitava também formas de articulação entre os sujeitos que atendia. Ghedini (2015) também afirma que os processos de nucleação escolar contribuíram de forma determinante para o desenraizamento dos sujeitos, acelerando o desaparecimento de muitas comunidades.

Várias entrevistas que realizamos também corroboram com os estudos acima. Para Forner (2015), a ação de nuclearizar as escolas e o consequente fechamento das escolas no campo "acabou com o interior, acabou com o interior, terminou, certeza"! Sujeito D (2015), ao referir-se à comunidade de Lageado Bonito após o fechamento da instituição escolar, afirma que o fato de ter perdido a escola foi "muito ruim pra comunidade, pro desenvolvimento dela, porque, veja, tinha escola, é uma comunidade grande, você, veja, hoje em dia por causa da escola nem votação não tem mais lá".

O senhor Arlindo Casiraghi (2015) também é enfático quanto a tal questão:

– [...] se começa fechar escola, termina os lugares, as vilas se terminam. Isso não adianta; dá pra ver, o Bonito o que aconteceu. [...] Faz falta, a escola faz falta, porque ela ajuda a manter o lugarzinho e se não tudo pende pra ir pros centros [...] É porque... daí fica aquele povo por aqui, gastam aqui. Então já ajuda o lugar. Ah! Vamos dizer assim: quando tem movimento pode ter uma bodega a mais, uma loja a mais e assim vai.

O caso em estudo revelou também mais um agravante: a possibilidade de fechamento das escolas das comunidades de Lageado Bonito e Barra Grande causou rivalidade entre as duas comunidades próximas, sendo que, quando efetivou-se a cessação da escola em uma comunidade, gerou um grande conflito entre ambas. Uma situação que prejudicou também a comunidade que manteve sua escola, devido ao rompimento de

vivências entre os sujeitos das duas localidades. Isso certamente impediu que ambas as comunidades se unissem e se articulassem em prol dos mesmos direitos pela educação escolar.

Conforme relata Sujeito D (2015), as comunidades de Lageado Bonito e Barra Grande[149]:

> – Eram mais unidas... Eu lembro a gente ia a pé pra Barra Grande. A gente ia de noite pra Barra Grande, o grupo de jovens. Meu Deus! Quantas vezes que eu fui a pé na Barra Grande à noite apresentar teatro, aqueles teatros pra natal, encenação. Então, assim, quando tinha missões, tinha encontros, a gente ia. E depois com o fechamento da escola, com esse mal entendido, [...] esse desentendimento, eu acho, assim, que acabou prejudicando tudo! Comunidade, a escola, a igreja, acabou a amizade das pessoas, acabou assim porque as pessoas se davam bem, meu Deus... e depois disso acabou acontecendo aquele atrito entre as duas comunidades, aquele atrito [...].

Até aqui é possível questionarmos: como expressar esses aspectos culturais, de caráter subjetivo e qualitativo, em critérios econômico-quantitativos? Realmente não há possibilidade, e por isso é necessário uma outra análise quando se trata de fechamento de escolas no campo, no sentido de exigir mais cautela e estudo, o que poderá interromper algumas decisões de fechamento.

Nos casos locais e recentes de cessação de escolas no campo que tivemos conhecimento, devido a essa pesquisa, percebemos que mesmo havendo dentro da SEED e dentro do NRE uma coordenação responsável pela Educação do Campo, não está havendo interferência e envolvimento destes setores nos casos de fechamento, nem mesmo contato destes com as escolas.

Na situação do fechamento do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, por exemplo, o comunicado veio diretamente da Gestão de Rede Física da SUDE. Nos casos que citamos das duas escolas estaduais no campo do NRE de Pato Branco, com processos de cessação em andamento desde 2014, Sujeito E (2015)[150] afirmou que não tinha conhecimento que essas escolas estavam em processo de cessação, pois sua "parte é a parte pedagógica", sendo que os trâmites legais desse processo estavam restritos ao setor de Estrutura e Funcionamento. Evidencia-se, assim, que a lógica predominante ainda é a que visa contenção de gastos. Evidencia-se também o descaso e o descompromisso do Estado com a Educação do Campo e com as escolas no campo.

Esse aspecto também é sinalizado por Ghedini (2015), quando apresenta a complexidade em realizar mudanças diante das estruturas do Estado e seus espaços

[149] As comunidades distanciam-se por cerca de cinco quilômetros.
[150] Atua na Coordenação de Educação do Campo do NRE de Pato Branco. Concedeu-nos entrevista na data de 11/06/2015.

formais. Mesmo havendo legislação, a implantação da Educação do Campo esbarra nestes aspectos. Cita o exemplo da Coordenação Estadual de Educação do Campo na SEED/PR, o que nos ajuda a entender o posicionamento do Sujeito E, citado acima. Segundo Ghedini (2015), a partir dos relatos de sujeitos que atuaram nesta coordenação, este espaço "era, burocraticamente, apenas uma coordenação pedagógica, o que lhe limitava as ações e os poderes de intervir e encaminhar mudanças institucionais de maior alcance", gerando tensos debates com o setor de estrutura. Essa inoperância foi estendida aos 31 NREs por meio de coordenações da Educação do Campo em cada NRE, limitadas a aspectos pedagógicos. Tal estrutura é a que permanece atualmente (GHEDINI, 2015, p. 301).

O movimento pela Educação do Campo, que surge na década de 1990, justamente num contexto de intensos fechamentos de escolas no campo, vem conquistando políticas educacionais para o campo, tendo como uma de suas reivindicações o direito à escolarização em todos os níveis de ensino (ANTONIO, 2013; MARIANO e SAPELLI, 2014).

Munarim (2011) aponta que num cenário em que prevaleceu uma histórica e hegemônica ação anticampo por parte do Estado Brasileiro e seu Plano Nacional de Educação (PNE), a aprovação de marcos legais, como a Resolução CNE/CEB n°1, de 3 de abril de 2002[151], a Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008[152] e o Decreto n° 7.352/2010[153], constituem-se enquanto importantes conquistas na estrutura do Estado. Porém, o seu não cumprimento por parte dos governos municipais e estaduais também está condicionado pelas determinações do contexto mais amplo.

Além disso, Ghedini (2015, p. 302) observa que mesmo com a existência dos instrumentos legais, estes não garantem sua efetivação. Faz-se necessário "superar essa fratura entre o discurso do direito, a legalidade e a prática concreta", criando instrumentos jurídicos para que a legislação relacionada à Educação do Campo realmente se efetive.

Isso pode explicar porque os números apresentados no tópico sobre fechamento de escolas no campo não reduziram, mesmo com os avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

Tomemos como exemplo a Lei n° 12.960, de 27 de março de 2014, já mencionada anteriormente, que alterou o artigo 28 da LDB 9394/96 com o intuito de dificultar o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, pois passou a exigir, nos

[151] Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
[152] Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
[153] Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

casos de fechamento, a manifestação de órgão normativo do sistema de ensino, após análise de impacto da ação e após considerar a manifestação da comunidade escolar. Mesmo com esta lei, evidencia-se um grande número de escolas no campo fechadas neste mesmo ano.

Regert (2015) explica a questão dos trâmites de fechamentos de escolas no campo antes e depois desta lei. Afirma que, antes da existência dessa lei, o NRE tinha autonomia para dar o seu parecer final nos casos de fechamentos temporários, que partiam das direções das escolas ou das secretarias municipais de educação. Nos casos de fechamentos definitivos, o parecer final necessitava ser da SEED. Com a Lei Nº 12.960/2014, os processos de fechamento de escolas no campo não podem ser definitivos. Obrigatoriamente, os casos de cessação devem passar pelo procedimento de cessação temporária e deve ser realizado um estudo do impacto dessa ação, estudo sobre o número de matrículas, evasão, repetência, aproveitamento de estudos e deve ser considerado o posicionamento das comunidades afetadas. Por fim, o parecer final deve ser do Conselho Estadual de Educação (CEE) que é o órgão normatizador do sistema de ensino.

Regert cita o exemplo de dois processos em tramitação para análise de cessação temporária do NRE de Pato Branco, ambos protocolados no dia 21 de novembro de 2014. Segundo ele, esses dois processos são pioneiros no Estado do Paraná quanto ao estudo do impacto e consentimento da comunidade em relação ao fechamento de escola. Estas duas escolas, mantidas pelo Estado, estão paralisadas, ociosas por dois anos, mas ativas no sistema. Depois desse período haverá novo estudo com esses mesmos critérios e pode haver a reabertura, não sendo, portanto, fechamento definitivo.

Nos casos de fechamento de turmas e etapas de ensino das escolas no campo, a Lei N°12.960/2014 não causou empecilho em várias regiões do Estado do Paraná. No caso da oferta do Ensino Médio no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, por exemplo, Regert (2015) afirma que está paralisada por dois anos, mas está ativa no sistema. Assim, ao final deste período, poderá haver a reabertura da oferta.

Percebemos que o que a lei está evitando é o fechamento definitivo imediato. Porém, instituições escolares, turmas e etapas de ensino das escolas no campo estão sendo cessados temporariamente, para que após dois anos seja realizado novamente um estudo e seja decretado seu fechamento definitivo ou não. Ao nosso ver, é uma estratégia para driblar a lei, desarticular e desmobilizar as comunidades culminando na cessação definitiva.

Como já afirmamos, a promulgação de leis não garante a permanência das escolas no campo. O descaso histórico com as escolas no campo as colocam realmente numa situação de inferioridade em relação às escolas urbanas, e isso necessita ser combatido por meio de políticas públicas específicas para a educação do campo e escolas no campo. Além disso, não bastam políticas públicas educacionais. Estas devem estar atreladas a outras políticas públicas que garantam melhores expectativas de vida no campo para que as famílias queiram e possam permanecer no campo. Conforme Mariano e Sapelli (2014, p. 14), se as crianças e jovens do campo

> [...] tivessem a possibilidade de escolarização em todos os níveis e se isso fosse associado a políticas públicas de trabalho e renda, de distribuição da terra, com certeza haveria uma potencialização das possibilidades desses sujeitos permanecerem no campo e lá viverem com dignidade.

Desta forma, é de suma importância que a classe trabalhadora do campo continue organizada, disputando espaço no âmbito das políticas públicas do Estado, visando contemplar as suas necessidades e interesses, pois

> [...] enquanto as formulações de políticas para o campo, incluindo o uso e a ocupação do território (bem como as educacionais) estiverem sob a tutela de instituições financeiras internacionais, como vem ocorrendo, cada vez menos trabalhadores no campo; cada vez mais miséria; maior o êxodo; cada vez menos gente; cada vez menos escolas. As experiências das nossas pesquisas demonstram que o fechamento das escolas do campo é apenas o princípio do fim. O fechamento das escolas é seguido pelo fechamento da igrejinha, do campo de futebol, do clube recreativo, dos encontros de famílias, enfim, torna-se de fato um espaço sem gente (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 200).

Nesse sentido, reforçamos a afirmação de que o fechamento de escolas no campo brasileiro envolve condicionantes e consequências para além da escola. Não é admissível que a decisão pelo fechamento de escolas no campo continue a se pautar numa visão reducionista do problema e por questões exclusivamente econômicas. Os efeitos do fechamento de escolas extrapolam os muros das instituições escolares e nem sempre podem ser quantificáveis, o que não significa que não sejam graves. Faz-se necessário, portanto, considerá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, a questão do fechamento das escolas no campo está permeada por duas lógicas no modo de produção no campo em disputa: concepção e lógica da agricultura capitalista que se expressa atualmente pelo agronegócio e a concepção e lógica da agricultura familiar-camponesa (GHEDINI, 2015). Tais lógicas imprimem modelos de educação com vistas a atingir seus interesses.

A primeira foi responsável por imprimir um modelo de educação às populações camponesas que se convencionou chamar de educação rural. Historicamente, quando as populações do campo tiveram acesso à educação escolar foi por meio de uma educação pensada por alguns segmentos da classe dominante "para" os trabalhadores do campo, pensada com o intuito de atender os interesses de seus idealizadores, sem a participação dos trabalhadores, desconsiderando suas necessidades sociais, sua cultura, seus modos de viver, trabalhar e produzir. O projeto educativo presente neste paradigma visa uma educação para a subordinação e para a manutenção da ordem existente.

Diante dos efeitos danosos da lógica capitalista de desenvolvimento para o campo e para seus trabalhadores, e diante da educação que historicamente lhes foi destinada, sujeitos que se reconhecem enquanto sujeitos de direitos se identificam numa coletividade e se organizam para lutar por causas comuns. Primeiramente, lutam pelo direito aos meios e instrumentos de produção que lhes são negados ou lhes são expropriados diante da lógica de produção vigente no campo; posteriormente, em decorrência deste objetivo, chegam à luta por outra lógica de educação que atenda os povos do campo que passa a ser denominada de Educação do Campo. Em contraposição à educação rural, reivindicam e vêm construindo um projeto educativo diferenciado àqueles que retiram da terra os seus meios de sobrevivência: as populações camponesas. Defendem uma educação vinculada aos interesses das classes trabalhadoras do campo e que possibilite a emancipação humana.

Neste cenário de disputas na arena do Estado, enquanto poder público, encontra-se a problemática do fechamento de escolas no campo que traz em seu bojo o embate entre esses dois projetos de campo e de projetos educativos.

A literatura consultada sobre fechamento de escolas trata, em sua grande maioria, sobre as escolas que ofertaram os primeiros anos do Ensino Fundamental. Tais estudos têm nos indicado que os educandos do campo passaram a ter acesso aos anos finais do

Ensino Fundamental e ao Ensino Médio somente a partir dos processos de consolidação ou nucleação de escolas, em sua maioria ocorridos a partir da década de 1990.

Isto significa que a oferta destes níveis de ensino no campo foi mínima ou inexistente em muitos municípios, pois na maioria dos casos os processos de consolidação ou nucleação de escolas se deram na zona urbana através da utilização do transporte escolar. Itapejara D'Oeste não se encontra entre os municípios em que esta oferta não existiu.

O caso de Itapejara D'Oeste demonstrou particularidades em relação a isso. O município, ao longo da sua história, ofertou o Ensino Fundamental completo no campo, porém em apenas duas escolas localizadas em comunidades vizinhas e atendendo uma minoria da população do campo. Essa oferta, no entanto, como vimos, não foi resultado de um processo de consolidação ou nucleação de escolas, nem tão pouco foi resultado de uma política pública pensada com o intuito de atender as populações do campo no campo. Foi resultado de reivindicações e mobilizações das comunidades que conseguiram juntar forças políticas, mesmo que eleitoreiras, em favor de tal reivindicação.

Quando, porém, o processo de nucleação de escolas municipais, vinculado à oferta do transporte escolar chega até a região onde se localizava as escolas em estudo, tem-se o início das tentativas de fechamento de ambas. A forma como foi organizado o transporte escolar contribuiu de forma determinante para o processo de fechamento de uma dessas escolas e contribuiu para a redução de matrículas na outra escola que ainda resiste ao fechamento.

Assim, podemos perceber dimensões contraditórias do transporte escolar no município de Itapejara D'Oeste. Sua oferta possibilitou às comunidades, que até então contavam apenas com a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o acesso aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas este acesso se deu por meio da oferta na zona urbana.

Nas duas comunidades em que havia a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo, a disponibilização do transporte escolar possibilitou o acesso à escola daqueles estudantes que mesmo com a escola na comunidade não a frequentavam devido às longas distâncias. Ou ainda, o transporte escolar facilitou o acesso daqueles que percorriam longos trajetos a pé para estudarem. Por outro lado, contribuiu de forma determinante para o fechamento e tentativas de fechamento das escolas em estudo, na medida em que a organização dos roteiros a serem seguidos pelos ônibus escolares esteve vinculada à ideia de conduzir os estudantes para a cidade.

Essa ação de conduzir os estudantes para a zona urbana a partir da década de 1990, tem como pano de fundo a disputa por projetos de campo. No caso, o projeto de campo dominante tem sido o campo da agricultura capitalista o qual necessita de um campo sem gente para se difundir; interessa a ele apenas um campo para produção. A partir dos anos 1970 seus efeitos começam a ser sentidos no caso em estudo e tem continuidade nas demais décadas, culminando da redução da população do campo (que sai em busca de trabalho e garantia do sustento familiar) e a consequente e contínua diminuição das matrículas nas escolas no campo. Em nossa pesquisa a questão da diminuição do número de filhos das famílias também é citado como um fator que influenciou na redução do número de matrículas destas escolas.

Aliado a isso, temos na década de 1990 a influência determinante das políticas neoliberais que estabelecem um estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação. A partir disso, os poderes públicos passam a tomar suas decisões relacionadas à educação pautando-se em uma visão economicista com o intuito de conter gastos. O resultado disso são políticas de transporte escolar e fechamento de escolas.

Soma-se a tudo isso também uma visão histórica que coloca o campo numa situação de inferioridade em relação ao urbano. Tal concepção integrou os discursos de convencimento das famílias camponesas na retirada das crianças de suas raízes para conduzi-las aos centros urbanos. Essa retirada dos estudantes das escolas no campo, por meio do transporte escolar, inviabilizou a permanência dessas no campo e com isso contribuiu para a desarticulação dos sujeitos em relação à possibilidade de se voltarem contra a negação de seus direitos.

Observamos nos casos em estudo que, no campo, historicamente, escola e comunidade relacionavam-se de forma estreitamente vinculadas. Os terrenos para a construção dos primeiros prédios escolares ainda em madeira foram doados por moradores do local, que também construíram as escolas. Os professores primários eram da comunidade. O prédio escolar servia de escola durante a semana e capela aos domingos. Era também o local em que a comunidade se reunia e discutia os problemas locais e escolares entre eles a precariedade e carências da escola em diversos aspectos. Diante da situação, mobilizavam-se, cobravam das autoridades do poder público investimentos, organizavam eventos ou estipulavam taxas mensais a serem pagas pelas famílias para arrecadar dinheiro para a escola, para pagar a luz elétrica, pagar a zeladora, pagar o deslocamento dos professores, efetuar melhorias na escola, complementar a merenda escolar, pagar assinaturas de jornais e revistas etc. Assim, a comunidade, de

certa forma, e por muito tempo, manteve a escola financeiramente; dedicou tempo e esforços para ter assegurado o direito ao acesso à educação escolar que, por anos, lhes foi negado ou lhes foi ofertado de forma precária. Nesse sentido, desenvolve-se uma relação próxima entre escola e comunidade! Talvez, por isso, possamos explicar a resistência das comunidades, muitas vezes em vão, principalmente das pessoas mais antigas do local, diante do fechamento das escolas.

No caso da comunidade de Barra Grande a resistência ao fechamento da escola tem se mantido até a atualidade, embora mais enfraquecida. Podemos afirmar convictos que a escola só não fechou porque a comunidade escolar sempre se mobilizou, caso contrário não existiria mais escola no campo no município. As pressões exercidas sobre a escola pelos poderes públicos, ou mesmo pelos interesses políticos eleitoreiros, tornaram a luta pela permanência da escola reduzida a uma luta pela manutenção ou ampliação do número de estudantes, conjuntamente com apelos a quem quer que fosse para que a escola continuasse em funcionamento. A necessidade imediata era sobreviver diante das tentativas ou ameaças de fechamento. As recorrentes vezes em que aparece o tema fechamento da escola ou o número reduzido de estudantes nas atas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes evidenciam a angústia da comunidade escolar diante da insegurança em relação à permanência da escola.

Porém, a luta da comunidade pela escola limitou-se à luta pela manutenção da escola no local, pela manutenção de um número de estudantes, porque a redução das matrículas era o que assombrava e assombra a realidade da escola; era e ainda é a principal ou a única justificativa apresentada pelos poderes públicos quando se trata de fechamento de escolas no campo. A luta das comunidades que apresentamos não esteve vinculada a uma luta por um projeto educativo diferenciado e também não se contrapôs ao projeto de campo dominante.

No entanto, salientamos que o fato de que as comunidades se mobilizaram para obter os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio evidencia uma resistência por parte das populações camponesas àquilo que historicamente lhes era concebido como necessário, ou seja, conhecimentos mínimos. Ainda assim, a falta de um modelo educativo contra hegemônico fez com que almejassem o que existia de disponível: o modelo urbano em sua organização, conteúdos, metodologia, entre outros elementos da estrutura pedagógica do modelo escolar dominante.

Não foram encontrados registros da própria população atendida pela escola no sentido de reivindicar uma educação que atendesse as suas necessidades enquanto

população do campo. Nesse sentido, a educação praticada, no caso em estudo, constituiu-se enquanto uma educação rural que não considerou o modo de viver e produzir no campo, não considerou as necessidades e cultura da população atendida, o que a fez reproduzir uma concepção negativa sobre o campo, foi uma educação pautada no modelo escolar dominante.

Percebemos que, nas ações dos representantes dos poderes públicos, entrevistados nessa pesquisa, durante os períodos de intensas investidas no sentido de fechar as escolas no campo, prevaleceu a concepção dominante de que estas escolas não atendiam ao modelo urbano de escolarização. Prevaleceu também a ideia de inviabilidade financeira para mantê-las devido ao atendimento de uma demanda reduzida de estudantes, desconsiderando, na grande maioria dos casos de fechamento, as manifestações dos sujeitos atingidos. Prevaleceu a negação ou a invisibilidade do povo do campo enquanto sujeitos de direitos, portadores de cultura, conhecimento e de um modo específico de viver e trabalhar.

Salientamos, porém, que, se na época não era possível avaliar o impacto e implicâncias sociais do fechamento de escolas no campo, atualmente não é possível afirmar o mesmo. Os representantes dos poderes públicos não poderão ser omissos ou insensíveis diante dos estudos que já foram realizados e que denunciam a grande dívida histórica com a educação dos povos do campo, a grande dívida histórica com as políticas públicas que atendam as populações camponesas em suas mais diversas necessidades. Deverão, inclusive, aglutinar forças no sentido de cobrar por repasses de recursos financeiros diferenciados aos estudantes do campo para que seja possível um mínimo de equidade no atendimento escolar.

As entrevistas demonstraram a importância da escola para a revitalização das comunidades. Isso não significa que o fechamento das escolas no campo foi o motivo predominante pelo qual as comunidades perderam quantidade expressiva de população. Todavia, na medida em que a família já estava preocupada com seu sustento, o fechamento da escola não sinalizava boas perspectivas para o lugar, fato este que certamente contribuiu ou impulsionou as decisões de abandonar o campo.

Em um comparativo entre o momento atual e o período de 1990, podemos apontar diferenças entre ambos. A década de 1990 é o marco de surgimento da concepção de Educação do Campo, justamente pelo contexto de descaso histórico com os povos do campo, com a educação que a eles era destinada e com os intensos fechamentos de escolas no campo. A resistência aí estava incipiente e veio conquistando políticas educacionais

que atendessem o campo e construindo referências em Educação do Campo[154], que sustentassem a continuidade da luta por um projeto de campo e por um projeto educativo diferenciado do que historicamente foi pensado para o campo.

No momento atual percebemos que, justamente devido a esses frutos da luta da educação do campo, movimentos de resistência têm tido maior articulação e têm se fortificado. São inúmeros os eventos a nível regional, estadual ou nacional, envolvendo entidades, organizações, populações atingidas, universidades que têm abordado a questão do fechamento de escolas no campo em seus debates. Também são inúmeras as notícias atuais que denunciam, questionam e demonstram um maior engajamento de alguns setores da sociedade em favor da manutenção das escolas no campo[155]. No entanto, o enfrentamento ainda é um grande desafio devido ao que Ghedini (2015, p. 262) aponta como a falta de "materialidade das conquistas legais" e que deve estar na pauta de lutas dos movimentos sociais populares do campo e organizações e coletivos afins.

Sobre a permanência das escolas no campo em específico no município de Itapejara D'Oeste, o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015/2025

---

[154] Ghedini (2015, p. 276) destaca como primeiras referências e experiências em Educação do Campo: "as Escolas Públicas Convencionais do Campo no município de Francisco Beltrão-PR (1998-2004), o Curso de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia da Articulação Paranaense de Educação do Campo de (2002-2003),os trabalhos com os Sistemas Municipais de Educação de Rio Bonito do Iguaçu-PR e Porto Barreiro-PR (2006-2010), o Curso de Ensino Médio da Escola do Campo São Francisco do Bandeira, em Dois Vizinhos-PR (2007-2011), a Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak no município de Rio Bonito do Iguaçu e os trabalhos desencadeados pela Coordenação Estadual de Educação do Campo na SEED-PR (2003-2010)".

[155] Citamos algumas: http://www.esmaelmorais.com.br/2014/11/de-volta-das-ferias-beto-richa-manda-fechar-escolas-no-parana/. Acesso em: 17 nov. 2014; http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml. Acesso em: 03 mar. 2014.;
http://www.fetaep.org.br/?pg=ler_noticia&id=454. Acesso em: 01 jun. 2014; http://mpaparana.blogspot.com.br/2014/04/mpa-apoia-luta-por-reabertura-de-escola.html. Acesso em: 28 abr. 2014;
http://cgn.uol.com.br/noticia/115543/justica-proibe-estado-de-fechar-escola-rural. Acesso em: 04 dez. 2014.
http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=10878. Acesso em 15 dez. 2014; http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html. Acesso em: 24 jun. 2015;
http://an6.com.br/dia-a-dia/19-cascavel/2581-marcha-repudia-fechamento-de-escolas-do-campo.html. Acesso em: 04 set. 2015;
http://appsindicato.org.br/index.php/app-sindicato-luta-contra-o-fechamento-de-escolas/. Acesso em: 22 out. 2015;
http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/secretaria-da-educacao-admite-que-estuda-fechar-71-escolas-no-parana-27orrgs2si2rteic6kbyobzs0. Acesso em: 22 out. 2015;
http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/escolas-que-serao-fechadas-no-parana-estavam-em-processo-de-extincao-diz-secretaria-d8liqus21amdteen76gegpewl. Acesso em: 26 out. 2015; http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/governo-do-parana-estima-fechar-ate-40-escolas-decisao-sai-no-final-de-novembro-2tdpgvl9sjv14zx3n3ssvq94l. Acesso em: 26 out. 2015; http://appsindicato.org.br/index.php/quem-fecha-escola-abre-prisoes-escola-nao-se-fecha/. Acesso em: 26 out. 2015;
http://ubes.org.br/2015/ubes-convoca-dia-nacional-de-solidariedade-a-ocupacao-de-escolas-em-sao-paulo/. Acesso em 17 nov. 2015.

sinaliza avanços e ao mesmo tempo limites para tal finalidade. Para se atingir a Meta Nacional n° 2[156], que trata da universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos, a primeira estratégia que o município se propõe é a manutenção do atendimento da "população do campo na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, incentivando a permanência dos alunos em suas comunidades, priorizando o acesso as comunidades vizinhas" (ITAPEJARA D'OESTE, 2015, p. 02).

A estratégia n°16 prevê para o primeiro ano de vigência do plano a realização do "georreferenciamento de todo o transporte escolar do município" (ITAPEJARA D'OESTE, 2015, p. 03). Caso essa ação se efetive, poderá fortalecer as escolas no campo, uma vez que um dos desafios enfrentados é a questão do número reduzido de matrículas devido à forma com que estão organizados os roteiros do transporte escolar direcionados à zona urbana. Porém, até o momento a reorganização do transporte escolar não ocorreu.

Consideramos um avanço o fato de que o PME contemple o texto que expomos acima. Temos a clareza que apenas o texto em si não garantirá sua efetivação. No entanto, possibilita que cobranças sejam realizadas para tal finalidade.

Por outro lado, este plano está limitado. A Educação Básica no campo em Itapejara D'Oeste não está universalizada, nem mesmo na comunidade que possui escolas no campo, pois não há a oferta do Ensino Médio e da Educação Infantil. O PME não sinaliza qualquer ação no sentido de ofertar a Educação Infantil no campo (etapa esta sob a responsabilidade do município) na escola já existente.

Muitos são os desafios para a universalização da Educação Básica no campo em Itapejara D'Oeste. Para sua efetivação será necessário a parceria entre Estado e município, comprometendo-se cada um com a oferta das etapas sob suas responsabilidades e ainda com a garantia do transporte escolar intracampo. Essa oferta deveria contemplar diferenciais que superassem as históricas precariedades físicas das instituições escolares e a questão da rotatividade de profissionais, por exemplos. Além disso, um projeto educativo diferenciado do vigente ainda necessita ser debatido e construído pelo coletivo local e escolar.

Nesse sentido, o PME de Itapejara D'Oeste é um plano muito tímido se compararmos com o plano do município vizinho de Francisco Beltrão, o qual representa certo avanço para a Educação do Campo e para as escolas no campo, na medida em que,

[156] O Documento é composto por vinte metas, sendo que para cada uma são enumeradas estratégias visando o alcance da meta.

para além das vinte metas nacionais orientadoras para a construção dos planos municipais e estaduais, o município aprovou em seu plano a meta 21 que trata especificamente da Educação do Campo. Conforme segue: "META 21 - Fortalecer a Educação do/no Campo com garantia do Direito à educação de qualidade, próximo do local onde vivem os estudantes, de acordo com a legislação que orienta esta modalidade" (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 35).

A meta possui 22 estratégias para atingi-la. Nas estratégias estão previstas ações como: conhecimento e aprofundamento da legislação sobre Educação e Escolas do Campo; realização de grupos de estudos sobre Educação do Campo; estudos sobre o transporte escolar, lotação de professores, conteúdos; elaboração de Diretriz Curricular Municipal para as Escolas do Campo; reorganização dos tempos e espaços escolares, visando a efetivação de um projeto de Escola do Campo; fortalecimento dos Núcleos Educacionais do Campo; implantação gradativa do Ensino Médio regionalizado intracampo; implantação da Educação Infantil de zero a quatro anos nos núcleos educacionais do campo; georreferenciamento; formação continuada para professores do campo; adequação do calendário escolar; entre outras (FRANCISCO BELTRÃO, 2015).

Como vimos, os fechamentos de escolas no campo continuam ocorrendo e a tendência é de que serão acentuados diante da política recessiva e cortes orçamentários destinados à educação que vêm se efetivando atualmente. Diante desse "crime contra a nação brasileira", os movimentos sociais em luta pela reforma agrária, os movimentos sociais populares do campo, as organizações e coletivos que de forma geral lutam por um modelo de desenvolvimento no campo sustentável, em favor da agroecologia, do campesinato e da vida humana no campo, são conclamados a "resistir, lutar e avançar frente a esse crime que continua sendo executado – o crime de fechar escolas do campo" (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 47).

Os tempos vindouros não prometem serem fáceis diante de tempos e políticas neoliberais, estado mínimo, golpe à democracia e retrocessos em relação a políticas que amenizem as injustiças sociais. A correlação de forças está desfavorável e isto nos impele a estarmos, mais do que nunca ou como sempre, em luta permanente!

REFERÊNCIAS:

ALENTEJANO, P. Modernização da agricultura. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2013, p. 477-481.

ANTONIO, C. A. **Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

ASSESOAR. **ASSESOAR 50 anos**. Disponível em: http://assesoar.org.br/?page_id=25. Acesso em 19 fev 2016.

BALSAN, R. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. **CAMPO-TERRITÓRIO**: Revista de Geografia Agrária, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11787/8293. Acesso em 21 jan 2015.

BARBOSA, F. D. **O Pe. Narciso Zanatta e N. Sra. Consoladora de Ibiaçá**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1986, p. 108-120.

BAREIRO; E. Escolas Rurais no Paraná: evolução e situação atual, algumas reflexões. **II Encontro Estadual de Geografia e Ensino e XX Semana de Geografia.** Maringá, 24 a 27 de outubro de 2011. Pg. 0221-0236. Disponível em: <http://www.dge.uem.br/gavich/downloads/semana11/Eixo2/EIXO%2002-04%20BARREIRO%20-.pdf>. Acesso em 05 de jun 2014.

BONAMIGO, C. A. e SILVA, V. da. Do campo para a cidade: transformações socioculturais no trabalho camponês. **Akrópolis**, Umuarama, v. 20, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em: http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/4648/2771. Acesso em 22 jan. 2015.

BRASIL. CASA CIVIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 21 jun 2014.

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei n°12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em 25 out. 2015.

BRASIL. CASA CIVIL. **LEI N°8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 09 fev. 2016.

BRASIL. 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. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf >. Acesso em: 21 jun 2014.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-198.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 149-158.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um estudo. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, Portugal. 14, 2000, 121-139.

CARVALHO, H. M. de. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, S. C. de; WAQUIL, P. D. Os condicionantes econômicos internos das migrações no Paraná entre 1970 e 1996. In: CUNHA, M. S. da.; SHIKIDA, P. F. A.; ROCHA JUNIOR, W. F. da (orgs.). **Agronegócio paranaense:** potencialidades e desafios. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002, p. 125-143.

CATELLAN, C. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981**: a escola multisseriada. Francisco Beltrão, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014. Disponível em: < http://www.unioeste.br/pos/educacaofb/>. Acesso: 28 nov. 2015.

CENTRO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS. **Migrantes**: êxodo forçado. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES. Projeto Político Pedagógico. Itapejara D'Oeste, 2012.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan/abr. 2004. Disponível em: <http: //www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/estudos-sobre-educacao-rural-no-brasil-estado-da-arte-e-perspectivas-1/view>. Acesso em: 14/05/2014.

DAMBROS, V. e BATTISTI, E. **ASSESOAR Uma história em construção:** 32 anos fortalecendo a Agricultura Familiar. Francisto Beltrão/PR: ADMR Artes Gráficas e Editora Ltda, 1997.

DIAS, M. L. M. S. M. **Mudanças em curso no Ensino Público do Paraná**. R. Paran. Desenv., Curitiba, n. 98, p. 45-65, jan./jun. 2000. Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/252/208. Acesso em 25 set 2014.

DUARTE, V. P. **Escolas públicas no campo:** problemática e perspectivas: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça, Francisco Beltrão, Paraná. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2003.

FARIAS, M. I. O**s processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná.** 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Faculdade De Ciências E Tecnologia, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www.ippri.unesp.br/Home/pos-graduacao/desenvolvimentoterritorialnaamericalatinaecaribe/dissertacao_mariaisabelfarias.pdf> Acesso em 06 abr. 2015.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2ª Edição. 2005. Coleção Por Uma Educação do Campo, n˚5, p. 53-89.

FERREIRA, Â. D. D. Movimentos sociais rurais no Paraná – 1978-1982. In: BONIN, A. A. (et. al). **Movimentos Sociais no Campo**. Curitiba: Criar Edições Ltda, 1987, p. 9-50.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. In: VIII SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI: 25 A 28 DE JUNHO DE 2012, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2012. 1 CD-ROM, p. 1-15. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf.

FLEISCHFRESSER, V. **Modernização tecnológica da agricultura**: contrastes regionais e diferenciação social no Paraná da década de 70. Curitiba: Livraria do Chain: CONCITEC: IPARDES, 1988.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.

FRANCISCO BELTRÃO. **LEI** N° **4.310, DE 30 DE JUNHO DE 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Francisco Beltrão, 2015.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GHEDINI, C. M. **A Produção da Educação do Campo no Brasil:** das referências históricas à institucionalização. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>. Acesso em: 22 out 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2: Os Intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. P. Sociedade e Economia do "Agronegócio" no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 25 n° 74 outubro/2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n74/a10v2574.pdf. Acesso em: 04 mar. 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=411120&search=parana|itapejara-d`oeste|infograficos:-historico. Acesso em: 24 de mar. 2015a.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.sidra.ibge.gov.br/. Acesso em: 22 de mar. 2015b.

ITAPEJARA D'OESTE. **LEI Nº 1588/2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Itapejara D'Oeste para o decênio de 2015/2025. Itapejara D'Oeste, 2015.

ITAPEJARA D'OESTE. Prefeitura Municipal. **Plano Diretor**, 2006. (Documento digitalizado).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2013, p. 79-85.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LESKE, G. **A trajetória da educação rural no Paraná:** das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006), 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel – PR, 2014. Disponível em: http://200.201.88.199/portalpos/media/File/GILSON%20LESKE.pdf. Acesso em: 07 jul. 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: 6 Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2 Seminário de Direitos Humanos. Toledo, PR. **Anais...** Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/trabalhocompleto.html. Acesso em: 02 jul.2015.

MARTINS, J. de S. **A chegada do estranho.** EDITORA HUCITEC. São Paulo, 1993. P. 107-174.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. P. 237-285.

MAYCOT, É. **Caminhos da História Itapejarense**. Pato Branco: LogoArt, 2001.

MIGUEL, M. E. B. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p.79-98.

MONDARDO, M. L. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região Sudoeste ao longo do século XX. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 103-131, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v28n1/a06v28n1.pdf. Acesso em 26 ago 2014.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível

em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3953/2281. Acesso em 08 dez. 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PATO BRANCO. **Programa Filhos da Terra**. Pato Branco, 2000.

PACTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília, 2008. Disponível em: < http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/pacto_da_educao_do_campo_-_ltima_verso_2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.

PÁDUA, E. M. M. de; POZZEBON, P. M. O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos. **Revista de Ciências Médicas** 5(2), 1996, pp. 76-82. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/viewFile/1396/1370>. Acesso em: 22 out 2014.

PARANÁ. CASA CIVIL. **Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 21 jun 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/2010.** Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

PARANÁ. **Decreto Nº 1776**. Data DIOE: 19/11/1992. Disponível em: < http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/b185beb02033c7cd03256aee007047ac?OpenDocument>. Acesso em 23 nov. 2015.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Conjunta N° 001/2010** – SEED/SUED/SUDE. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta0012010.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

PEIXOTO, A. M. C.; ANDRADE, T. A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 99-129.

PEREIRA, M. C. de B. Revolução Verde. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2013, p. 685-689.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435/273. Acesso em 02 dez 2014.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

PRADO, A. A. **O Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995: 5-27. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/55/56. Acesso em: 23 jun 2015.

PRANDO, A. **Políticas públicas para assentamentos se sem-terra:** o caso do Assentamento Perseverança em Marmeleiro – PR. Francisco Beltrão, 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2011. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2011%20Alzemiro_Prando.pdf>. Acesso: 21 fev. 2015.

RAMAL, C. T. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: JORNADA HISTEDBR. Campinas, SP, v.2, n.2, jul. 2011. **Anais...** Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2011, p. 1-23. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf. Acesso em: 23 jun 2015.

RAMOS, L. M. P. de Carvalho. Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. **Cad. Pesq**., São Paulo (77): 19-23, maio 1991. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf. Acesso em: 05 jun 2014.

RAYMUNDO, R. C.; FAGUNDES, M. C. V. Fechamento das escolas do campo no município de Perobal. In: FARIAS, Maria Isabel et al (orgs.). **Experenciando a Educação do Campo**. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013. Educação do Campo (Coleção ProJovem – Campo Saberes da Terra). P. 217-230.

RENNER, C. H. e PATARRA, N. L. Migrações. In: SANTOS, J. L. F.; LEVY, M. S. F.; SZMRECZÁNYI, T. (orgs). **Dinâmica da população**: teoria, métodos e técnicas de análise. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980, p. 236-260.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, M. Trabalho-Educação no movimento operário e no movimento camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, R. e RUMMERT, S. M. (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009.

SANTOS, R. A. Território e modernização da agricultura no Sudoeste do Paraná. **Revista Espaço Acadêmico,** n°118, março de 2011. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11732/6709. Acesso em 26 ago 2014.

SERENA, J. C.; CAMARGO, A. de L. (orgs.). **Álbum Histórico de Itapejara D'Oeste Paraná.** Passo Fundo: Inst. S. P. Berthier, 1968.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. In: In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2013.

SILVA, J. G. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

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

SILVA, M. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. **Da página do MST**, 24 de junho de 2015 18h23. Disponível em: http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html. Acesso em: 24 jun. 2015.

SOUZA, M. A. de; FONTANA, M. I.; MARCOCCIA, P. C. de P. Escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, 15(1): 91-108, 2012. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4227/3012. Acesso em 02 maio 2014.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008, p. 19-86.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. Disponível em: < http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053/1741>. Acesso em: 19 fev. 2016.

TIBUCHESKI, J. K. **Educação rural no município de Araucária/PR**: de escolas isoladas a escolas consolidadas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, Curitiba, 2011. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-30T174521Z-

277/Publico/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

TORRES, J. C. ; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/962/338. Acesso em: 08 abr. 2015.

VARGAS, M. C.; SCHWENDLER, S. F. (orgs.). **Escrevendo nossa luta, nossa história.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.

VASCONCELLOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf. Acesso em: 12 abr. 2015.

VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, R. e RUMMERT, S. M. (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009, p. 97-105.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.01, p. 145-165, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/09_artigo_vendramini.pdf>. Acesso em: 14 maio 2014.

WACHOWICZ, R. C. **Paraná, Sudoeste**: ocupação e colonização. 2ª ed., Curitiba: Ed. Vicentina, 1987, p. 55-229.

WANDERLEY, M. de N. B. O camponês: um trabalhador para o capital. **Cadernos de Difusão de Tecnologia,** Brasília: Embrapa, v.2, n.1. p.13 -78, jan./abr.1985. Disponível em: http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9248/5282. Acesso em 21 jan 2015.

WESZ JUNIOR, V. J. Novas configurações no meio rural brasileiro: uma análise a partir das propriedades com agroindústria familiar. **AGROALIMENTARIA**. Nº 28. Enero-Junio 2009 (25-34). Disponível em: http://www.scielo.org.ve/pdf/a/v15n28/art04.pdf. Acesso em 27 ago 2014.

DOCUMENTOS

Atas de Exames das escolas municipais e estaduais do Município de Itapejara D'Oeste referentes ao período de 1967 a 1979.

Atas escolares da Escola Estadual de Lageado Bonito.

Atas escolares da Escola Rural Estadual Clemente Saracini.

Atas escolares do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

Decretos municipais.

Guias de Movimentação de Bens Patrimoniais – GMB da Escola Estadual de Lageado Bonito.

Pareceres.

Processo de Cessação Definitiva da Escola Estadual de Lageado Bonito.

Processo de Cessação Definitiva da Escola Municipal Clemente Saracini.

Processo de implantação do Curso de 1° Grau – 5ª a 8ª série na Escola Rural Clemente Saracini.

Relatórios do Transporte Escolar das escolas do município de Itapejara D'Oeste.

Relatórios Finais da Escola Estadual de Lageado Bonito.

Relatórios Finais das escolas municipais arquivados no Departamento Municipal de Educação.

Relatórios Finais do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

Resoluções municipais e estaduais.

APÊNDICE I: Roteiros das entrevistas semiestruturadas

Chefe do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco atuante no momento de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito

1- Identificação:
2- Tempo de atuação no cargo:
3- Você poderia relatar um pouco sobre as questões referentes às escolas no campo durante a sua atuação como chefe do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco:
4- Sobre os processos de fechamento e/ou agrupamento de escolas estaduais no campo durante a sua gestão; os motivos fundamentais:
5- Sobre as principais dificuldades durante o processo de fechamento e/ou agrupamento de escolas estaduais no campo:
6- Sobre os critérios utilizados para o processo de fechamento e/ou agrupamento das escolas estaduais no campo:
7- Sobre interferência das instâncias governamentais ou educacionais superiores no processo de fechamento e/ou agrupamento de escolas estaduais no campo:
8- Sobre o diálogo com as comunidades, a reação destas, os acordos, as resistências...
9- Sobre a política de educação estadual para manter a escola no campo:
10- Sobre o processo de fechamento de escolas municipais e estaduais que funcionavam em dualidade administrativa:
11- Sua consideração sobre o processo de fechamento das escolas estaduais no campo no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco:
12- Sobre o futuro das escolas estaduais no campo:

Atual chefe do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (ou responsável pelo setor da Educação do Campo do NRE; ou responsável pelo setor de Estrutura e Funcionamento do NRE)

1- Identificação:
2- Tempo de atuação no cargo:
3- Você poderia relatar um pouco sobre as questões referentes às escolas no campo durante a sua atuação no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco:
4- Sobre os processos de fechamento de escolas estaduais no campo durante a sua atuação; os motivos fundamentais:
5- Sobre as principais dificuldades durante o processo de fechamento de escolas estaduais no campo:
6- Sobre os critérios utilizados para o processo de fechamento de escolas estaduais no campo:
7- Sobre interferência das instâncias governamentais ou educacionais superiores no processo de fechamento e/ou agrupamento de escolas estaduais no campo:
8- Sobre o diálogo com as comunidades, a reação destas, os acordos, as resistências...
9- Sobre a política de educação estadual para manter a escola no campo:
10- Sobre o processo de fechamento de escolas municipais e estaduais que funcionavam em dualidade administrativa:
11- Sobre sua compreensão em relação aos processos de fechamento de escolas estaduais no campo:
12- Sobre o futuro das escolas estaduais no campo:

Secretária municipal de educação atuante nos momentos de fechamento de escolas municipais no campo

1- Identificação:
2- Tempo de atuação no cargo:
3- Você poderia relatar um pouco sobre as questões referentes às escolas no campo durante a sua gestão:
4- Sobre os processos de fechamento e agrupamento de escolas municipais no campo no município; os motivos fundamentais:

5- Sobre as principais dificuldades durante o processo de fechamento e agrupamento das escolas municipais no campo:
6- Sobre os critérios utilizados para o processo de fechamento e agrupamento das escolas municipais no campo em Itapejara D'Oeste:
7- Sobre interferência das instâncias governamentais ou educacionais superiores:
8- Sobre o diálogo com as comunidades, a reação destas, os acordos, as resistências...
9- Sobre a necessidade de adaptação de transporte escolar para aqueles alunos das escolas fechadas:
10- Sobre o processo de fechamento da Escola Municipal Clemente Saracini que funcionava de forma compartilhada com a Escola Estadual Lageado Bonito:
11- Sua consideração sobre o processo de fechamento das escolas municipais do campo para a gestão municipal:
12- Sobre o futuro das escolas municipais no campo:

Atual secretária municipal de educação

1- Identificação:
2- Tempo de atuação no cargo:
3- Você poderia relatar um pouco sobre as questões referentes às escolas municipais no campo durante a sua gestão:
4- Sobre os processos de fechamento e/ou agrupamento de escolas municipais no campo; os motivos fundamentais:
5- Sobre as principais dificuldades durante o processo de fechamento e/ou agrupamento das escolas municipais no campo:
6- Sobre os critérios utilizados para o processo de fechamento e/ou agrupamento das escolas municipais no campo em Itapejara D'Oeste:
7- Sobre interferência das instâncias governamentais ou educacionais superiores:
8- Sobre o diálogo com as comunidades, a reação destas, os acordos, as resistências...
9- Sobre a necessidade de adaptação de transporte escolar para aqueles alunos das escolas fechadas:
10- Sobre a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi que funciona de forma compartilhada com o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
11- Sobre a política de educação municipal para manter a escola no campo:

12- Sobre o futuro das escolas municipais no campo:

Gestores, equipe pedagógica e professores da Escola Estadual Lageado Bonito

1- Identificação:
2- Tempo de atuação no cargo/função:
3- Você poderia relatar um pouco sobre questões referentes à Escola Estadual Lageado Bonito durante sua atuação:
4- Sobre a importância da Escola Estadual Lageado Bonito para a comunidade:
5- Sobre o processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito e manutenção do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
6- Sobre as principais dificuldades durante o processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito:
7- Sobre a interferência das instâncias governamentais ou educacionais superiores no processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito:
8- Sobre o diálogo com a comunidade, a reação desta, os acordos, as resistências diante do fechamento da escola:
9- Sobre o destino dos alunos após o fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito:
10- Sua consideração sobre o processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito:
11- Sobre o futuro das escolas estaduais no campo:

Pais de alunos e moradores da comunidade da Escola Estadual Lageado Bonito

1- Identificação:
2- Tempo que reside na comunidade:
3- Teve filhos que estudaram na Escola Estadual Lageado Bonito:

4- Sobre a importância da Escola Estadual Lageado Bonito para a comunidade:
5- Sobre o processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito e manutenção do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
6- Sobre o diálogo com a comunidade, a reação desta, os acordos, as resistências diante do fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito:
7- Sobre o destino dos alunos após o fechamento da escola:
8- Sobre a comunidade e as famílias após o fechamento da escola:
9- Sobre a relação entre fechamento da escola e saída das famílias do campo:
10- Sobre o futuro das escolas no campo:

Gestores, equipe pedagógica e professores do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes

1- Identificação:
2- Tempo de atuação no cargo/função:
3- Você poderia relatar um pouco sobre questões referentes ao Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes durante sua atuação:
4- Sobre a importância do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes para a comunidade:
5- Sobre o processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito e manutenção do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
6- Sobre as principais dificuldades diante das tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
7- Sobre a interferência das instâncias governamentais ou educacionais superiores nas tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
8- Sobre os diálogos com a comunidade, a reação desta, os acordos, as resistências diante das tentativas de fechamento...
9- Sobre o destino dos alunos após um possível fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
10- Sua consideração sobre as tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
11- Sobre o futuro das escolas no campo:

Pais de alunos e moradores da comunidade do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes

1- Identificação:
2- Tempo que reside na comunidade:
3- Tem filhos que estudam ou teve filhos que estudaram no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
4- Sobre o significado do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes para a comunidade/sobre o significado de ter uma escola que oferta as séries finais do Ensino Fundamental na comunidade
5- Sobre o processo de fechamento da Escola Estadual Lageado Bonito e manutenção do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
6- Sobre o diálogo com a comunidade, a reação desta, os acordos, as resistências diante das tentativas de fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
7- Sobre o destino dos alunos após um possível fechamento da escola:
8- Sobre a comunidade e as famílias diante de um possível fechamento do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes:
9- Sobre a relação entre fechamento da escola e saída das famílias do campo:
10- Sobre o futuro das escolas no campo:

APÊNDICE II: Relação de profissionais da educação do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes - Ensino Regular - 2009 a 2015

ANO LETIVO: 2009	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Jocenite Foppa da Fonseca Cucoloto
Biologia	…
Ciências	Josiane Cristina Biezus
Educação Física	Michele Gheller Dias
Ensino Religioso	Silvia Christina Copatti Bussolaro
Filosofia	…
Física	…
Geografia	Neuri Valdir Testa
História	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Química	…
Língua Portuguesa	Carla Grasiele Kisielevski
	Debora Bortolon
LEM - Inglês	Claudia Andrea Rottini Domingues
Matemática	Marcia Beraldo Lagos
Sociologia	…
Direção	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
Pedagoga	Ivania Piva Mazur
Agentes I e Agentes II	Luciane Costa
	Marilde Fátima Correa
	Michelli Cristina Mezzomo Belletini
ANO LETIVO: 2010	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Maiara Cristina Poletto
Biologia	…
Ciências	Luiza Vendrusculo Forner
Educação Física	Marcia Biesek Dariva
Ensino Religioso	Dulcineia Cristina Chiapetti
Filosofia	…
Física	…
Geografia	Dulcineia Cristina Chiapetti
História	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Química	…
Língua Portuguesa	Anay Keila Neis
LEM - Inglês	Debora Bortolon
Matemática	Marcia Beraldo Lagos
Sociologia	…
Direção	Lorena Maria Vendruscolo Lucini

Pedagoga	Rosangela Zwicker
Agentes I e Agentes II	Fernanda Simon
	Jane Kelly Semler Szpak
	Luciane Costa
ANO LETIVO: 2011	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Denise Valenza
	Nadir Antonioli Mariotti
Biologia	Josimari Lucini Ferreira
Ciências	Dirlane Antoniazzi
	Luiza Vendrusculo Forner
Educação Física	João Carlos de Oliveira
	Marcia Biesek Dariva
Ensino Religioso	Ivanilde Alves da Silva Andrade da Cruz
Filosofia	Ivanilde Alves da Silva Andrade da Cruz
Física	Giovana Klein
Geografia	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
	Samara Cristina Nedel
História	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Química	Não consta no relatório
Língua Portuguesa	José Onetta Fermiano
	Marta Maria Berbosa
	Neiva Lanzarini Zuchi
LEM - Inglês	Talita Melina Covatti
Matemática	Alcir Luiz Biezus
	Dulcelina Gustmann
	Keli Cristina Minosso
Sociologia	Ivanilde Alves da Silva Andrade da Cruz
Direção	Ivania Piva Mazur
Pedagoga	Adriele da Silva
Agentes I e Agentes II	Cleuza Brandão Lucini
	Nair Forner
	Ronaldo Cabrini Mattei
	Vandira Aparecida Tocheto
ANO LETIVO: 2012	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Maiara Cristina Poletto
Biologia	Josimari Lucini Ferreira
Ciências	Dirlane Antoniazzi
	Luiza Vendrusculo Forner
Educação Física	Elizandra Cavagnolli
	Marcia Biesek Dariva
Ensino Religioso	Lorena Maria Vendruscolo Lucini

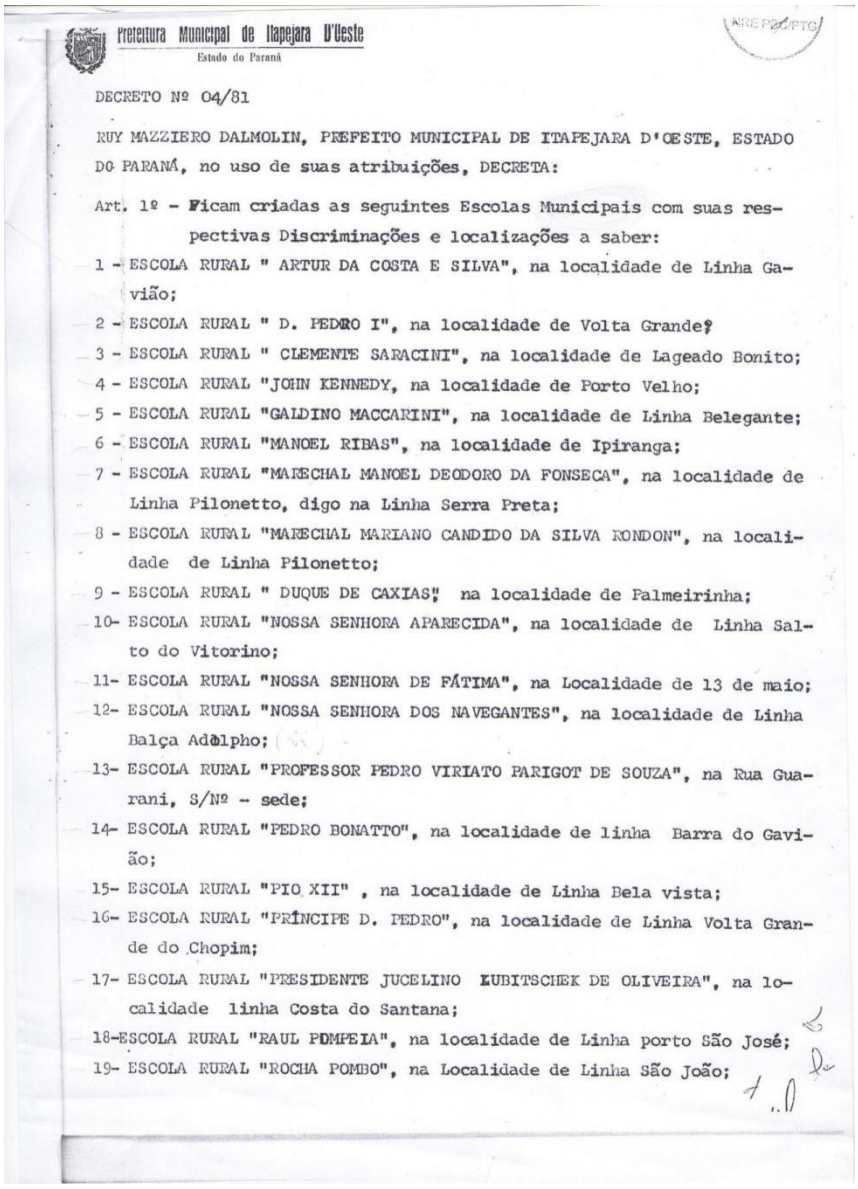
Filosofia	Nilse Maria Polis
Física	Adione Pegorini Dolisne
Geografia	Mirian Calgarotto
	Neuri Valdir Testa
História	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
Química	Josiane Cristina Biezus
Língua Portuguesa	Luana Aparecida Vargas
LEM - Inglês	Aline Bernartt
	Anay Keila Neis
Matemática	Alevino Teixeira de Camargo
	Dulcelina Gustmann
	Eliandra Mara Gnoatto
Sociologia	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Direção	Ivania Piva Mazur
Pedagoga	Fabiana Reolon Felipetto
Agentes I e Agentes II	Cleuza Brandão Lucini
	Ronaldo Cabrini Mattei
	Vandira Aparecida Tocheto
ANO LETIVO: 2013	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Maiara Cristina Poletto
Biologia	Josimari Lucini Ferreira
Ciências	Geni Azevedo Kozerski
	Luiza Vendrusculo Forner
Educação Física	Elizandra Cavagnolli
	Marcia Biesek Dariva
Ensino Religioso	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Filosofia	Cleides Terezinha Fries Galvan
Física	Eliandra Mara Gnoatto
Geografia	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
	Mirian Calgarotto
História	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
	Silvia Christina Copatti Bussolaro
Química	Andressa Dalla Costa
Língua Portuguesa	José Onetta Fermiano
	Lândia Alves da Rocha
LEM - Inglês	Anay Keila Neis
	Diane Antoniazzi Lavandoski
	Talita Melina Covatti
Matemática	Alevino Teixeira de Camargo
	Eliandra Mara Gnoatto
	Luiza Vendrusculo Forner
	Venicio Francisco de Moraes

Sociologia	Daniele Cristina de Azevedo Fabiane
	Nilse Maria Polis
Direção	Vânia Maria Casiraghi
Pedagoga	Helena Lucini Gnoatto
Agentes I e Agentes II	Cleuza Brandão Lucini
	Ronaldo Cabrini Mattei
	Vandira Aparecida Tocheto
ANO LETIVO: 2014	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Gessica Taiane Santos da Silva
Biologia	Clarice Comin Pompeu da Silva
Ciências	Ronaldo Adelmo Ferreira
Educação Física	Marcia Biesek Dariva
Ensino Religioso	Silvia Christina Copatti Bussolaro
Filosofia	Cleides Terezinha Fries Galvan
	Silvia Christina Copatti Bussolaro
Física	Joel Tiago De Medeiros Tavares
	Lucinéia Regina Tochetto
Geografia	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
	Vânia Maria Casiraghi
História	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Química	Andressa Dalla Costa
Língua Portuguesa	José Onetta Fermiano
	Lândia Alves da Rocha
LEM - Inglês	Diane Antoniazzi Lavandoski
Matemática	Alevino Teixeira de Camargo
	Joel Tiago De Medeiros Tavares
	Luiza Vendrusculo Forner
Sociologia	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
Direção	Seila Maria de Oliveira Dariva
Pedagoga	Maria Olivia de Azevedo Rottini
Agentes I e Agentes II	Cleuza Brandão Lucini
	Debora Patricia Santos Redroso
	Michelle De Fatima Costa
	Ronaldo Cabrini Mattei
	Vandira Aparecida Tocheto
ANO LETIVO: 2015	
Disciplina/Cargo/Função	**Nome**
Arte	Josleide Mari Minella
Biologia	…
Ciências	Adione Pegorini Dolisne
	Geni Azevedo Kozerski
Educação Física	Marcia Biesek Dariva

Ensino Religioso	Lorena Maria Vendruscolo Lucini
Filosofia	…
Física	…
Geografia	Vânia Maria Casiraghi
História	Rosalina Ribeiro Cordeiro de Oliveira
Química	…
Língua Portuguesa	Anay Keila Neis
	Maysa Freschi Dos Santos
LEM - Inglês	Diane Antoniazzi Lavandoski
Matemática	Alevino Teixeira de Camargo
	Luiza Vendrusculo Forner
Sociologia	…
Direção	Marilde Oldoni
Pedagoga	Maria Olivia de Azevedo Rottini
Agentes I e Agentes II	Cleuza Brandão Lucini
	Katia Souza da Silva
	Ronaldo Cabrini Mattei
	Vandira Aparecida Tocheto

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Escolar - SERE Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes - Relação Funcionários/Docentes. Consulta em 04/02/2016.

ANEXO: Decreto n°04/81



Prefeitura Municipal de Itapejara D'Oeste
Estado do Paraná

DECRETO Nº 04/81

RUY MAZZIERO DALMOLIN, PREFEITO MUNICIPAL DE ITAPEJARA D'OESTE, ESTADO DO PARANÁ, no uso de suas atribuições, DECRETA:

Art. 1º - Ficam criadas as seguintes Escolas Municipais com suas respectivas Discriminações e localizações a saber:

1 - ESCOLA RURAL " ARTUR DA COSTA E SILVA", na localidade de Linha Gavião;
2 - ESCOLA RURAL " D. PEDRO I", na localidade de Volta Grande?
3 - ESCOLA RURAL " CLEMENTE SARACINI", na localidade de Lageado Bonito;
4 - ESCOLA RURAL "JOHN KENNEDY, na localidade de Porto Velho;
5 - ESCOLA RURAL "GALDINO MACCARINI", na localidade de Linha Belegante;
6 - ESCOLA RURAL "MANOEL RIBAS", na localidade de Ipiranga;
7 - ESCOLA RURAL "MARECHAL MANOEL DEODORO DA FONSECA", na localidade de Linha Pilonetto, digo na Linha Serra Preta;
8 - ESCOLA RURAL "MARECHAL MARIANO CANDIDO DA SILVA RONDON", na localidade de Linha Pilonetto;
9 - ESCOLA RURAL " DUQUE DE CAXIAS", na localidade de Palmeirinha;
10- ESCOLA RURAL "NOSSA SENHORA APARECIDA", na localidade de Linha Salto do Vitorino;
11- ESCOLA RURAL "NOSSA SENHORA DE FÁTIMA", na Localidade de 13 de maio;
12- ESCOLA RURAL "NOSSA SENHORA DOS NAVEGANTES", na localidade de Linha Balça Adolpho;
13- ESCOLA RURAL "PROFESSOR PEDRO VIRIATO PARIGOT DE SOUZA", na Rua Guarani, S/Nº - sede;
14- ESCOLA RURAL "PEDRO BONATTO", na localidade de linha Barra do Gavião;
15- ESCOLA RURAL "PIO XII" , na localidade de Linha Bela vista;
16- ESCOLA RURAL "PRÍNCIPE D. PEDRO", na localidade de Linha Volta Grande do Chopim;
17- ESCOLA RURAL "PRESIDENTE JUCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA", na localidade linha Costa do Santana;
18-ESCOLA RURAL "RAUL POMPEIA", na localidade de Linha porto São José;
19- ESCOLA RURAL "ROCHA POMBO", na Localidade de Linha São João;

Prefeitura Municipal de Itapejara D'Oeste
Estado do Paraná

FLS 06
ASS. RECIBO

20- ESCOLA RURAL " SÃO JOÃO BATISTA", na localidade de Linha Marquetti;
21- ESCOLA RURAL "SÃO PAULO", na Localidade de Linha São Paulo;
22- ESCOLA RURAL "SETE DE SETEMBRO", na localidade de Linha Sete de Seten bro;
23- ESCOLA RURAL "SÃO MIGUEL", na localidade de Linha São Miguel;
24- ESCOLA RURAL "SANTA BÁRBARA", na localidade de Linha Santa Bárbara;
25- ESCOLA RURAL "TIRADENTES", na Linha Barra do Vitorino;
26- ESCOLA RURAL " TEREZA CRISTINA", na localidade de Linha São Pedro;
27- ESCOLA RURAL "CASTRO ALVES", antiga Escola CRUZEIRO DO CHOPIM, na localidade de Linha Cruzeiro do Chopim;
28- ESCOLA RURAL " BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETTO, antiga Escola DUQUE DE CAXIAS II, na localidade de Linha Luiz Costa;
29- ESCOLA RURAL "CARLOS GOMES", na localidade de Barra Grande;
30- ESCOLA RURAL "SOUZA NAVES " , na localidade de Linha Salto Grande.

Art. 2º - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação revogados as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE ITAPEJARA D'OESTE, ESTADO DO PARANÁ, AOS 26 DIAS DO MÊS DE NOVEMBRO DE 1.981.

Ruy Mazziero Dalmolin
Prefeito Municipal