

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA-PR
ENTRE 1990 E 2016**

EZILDA FRANCO PELLIM

**PARANAVAI
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA-PR
ENTRE 1990 E 2016**

Dissertação apresentada por EZILDA FRANCO PELLIM, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr.: ELIAS CANUTO BRANDÃO.

**PARANAÍ
2017**

P391p Pellim, Ezilda Franco
As políticas de educação para os povos do campo no Brasil: uma análise do município de Nova Olímpia-PR entre 1990 e 2016 / Ezilda Franco Pellim. - - Paranavaí, 2017.
188 f. : figs., quadros., mapas, color.

Orientador: Prof. Dr. Elias Canuto Brandão.
Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, 2017.

1. Educação rural - Políticas de educação - Paraná. 2. Educação rural - Pedagogia - Paraná. 3. Educação - Município de Nova Olímpia. I. Brandão, Elias Canuto, orient. II. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR. III. Título.

CDD 22. ed. 37091734

EZILDA FRANCO PELLIM

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA-PR
ENTRE 1990 E 2016**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão (Orientador) – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Cecílio – UEM – Maringá

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR

Data de Aprovação:

20/03/2017.

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Ivo Franco de Oliveira e Luzia Pellim de Oliveira, trabalhadores do campo, que lutaram, com sacrifício, não apenas pela sobrevivência da família, mas também para que tivéssemos uma educação formal.

A todos os trabalhadores do campo que experimentaram e experimentam a “teimosia” para sobreviver.

AGRADECIMENTOS

Ao ser superior, que ousou chamar de “Deus”. Criador do universo, ou talvez, seja ele o próprio universo. A grandiosidade de sua criação, a unidade com a qual tudo arquitetou, se houvesse o respeito de todos os homens/mulheres, ninguém ousaria se apossar de nada. Tudo seria de todos, sem restrições. Para cuidar e preservar.

Ao professor/orientador, Elias Canuto Brandão, pela paciência, atenção e parceria.

Às professoras Fátima Aparecida de Souza Francioli e Maria Aparecida Cecílio, pela grande contribuição enquanto membros das bancas de qualificação e defesa.

A todos os professores e colegas do mestrado, pelo companheirismo e pelo conhecimento partilhado.

Às direções e colegas do Colégio Estadual Duque de Caxias e Escola Viva-Vida, de Nova Olímpia, pelo apoio e compreensão.

À secretária de Educação, Rosana Aparecida Domingos, e ao seu esposo, Eder de Oliveira, por contribuírem com esta pesquisa, não apenas enquanto profissionais, mas também como companheiros de luta.

À direção da Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia e toda a comunidade escolar, por contribuírem com documentos, informações orais, questionários e entrevistas.

À família que me incentivou, aceitando e compreendendo minhas ausências nestes dois anos: filhas, Anelize e Ana Flávia; mano/as, Ezidio, Helena e Heliana e respectivas famílias; ex-companheiro, Gentil.

E se faltar o sol?
E se faltar a chuva?
E se faltar a terra?
E se faltar o pão?
Ainda que chova,
O sol um dia virá.
Ainda que o sol castigue.
Um dia choverá.
E o pão virá.
Mas, sem a terra.
Nem chuva, nem sol, nem pão.
Sol, chuva, terra, pão.
Bem comum, partilha, educação.
Que venha a justiça!
Sol, chuva, terra e pão.
Pra que nunca falte:
O direito à vida;
O direito à educação.

(Ezilda Franco)

PELLIM, Ezilda Franco. **As políticas de educação para os povos do campo no Brasil**: uma análise do município de Nova Olímpia-PR entre 1990 e 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Elias Canuto Brandão. Paranavaí, 2017.

RESUMO

A ausência de políticas educacionais para os povos do campo no Brasil é uma realidade evidente, sobretudo no nosso objeto de pesquisa, o município de Nova Olímpia-PR, onde todas as escolas rurais foram fechadas em menos de duas décadas. Assim, objetivamos pesquisar o que de fato ocorreu nos últimos anos e, para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um recorte temporal entre os anos de 1990 a 2016. Tomamos como ponto de partida questões como estas: Qual é a perspectiva da educação do campo no Estado neoliberal? Como tem se dado o diálogo entre as perspectivas dos movimentos sociais e as políticas de Estado? Qual é a perspectiva de educação para os alunos do campo no município de Nova Olímpia? Para alcançar a proposição, fundamentamos a pesquisa perpassando diversos autores que, assim como nós, partem de uma abordagem teórica metodológica na linha do materialismo histórico dialético. Visamos à compreensão da realidade histórico-cultural e social dos povos do campo e da educação destinada a esses povos, com vistas a ultrapassar o senso comum, socialmente construído. Considerando a riqueza de materiais acessados, analisamos as políticas de educação e a influência dos movimentos sociais na construção da LDB 9394/96; historicizamos a educação dos camponeses no Brasil, com foco nas políticas para Educação do Campo que se deram pós-LDB; discutimos os conceitos de cidadania e de educação, propostos na LDB 9394/96, e a prática, *in voga*, no município, pautada na ideia de formação para o mercado de trabalho. Investigamos a educação dos povos do campo, praticada nos pequenos municípios, buscando identificar quem são os sujeitos camponeses, que formação devem receber os professores que atendem a alunos do campo e qual o currículo escolar ideal para um pequeno município com economia agrícola. Discorremos sobre o fechamento das escolas no campo e o atendimento aos alunos deste nas escolas das cidades, pelo processo de nucleação. Por fim, analisamos as políticas e práticas educacionais no município de Nova Olímpia, partindo de sua identificação e histórico, com foco sobre o relato das escolas rurais, desativadas desde o final de década de 1990; e averiguamos as perspectivas de educação, presentes na proposta pedagógica e na prática da escola municipal, a partir do conceito de Educação do Campo, no campo e para o campo, enquanto perspectiva dos movimentos sociais e em contraposição à educação rural, pensada sob a perspectiva do latifúndio, ou da preparação da força de trabalho para o mercado urbano, perspectiva esta que reforçou o êxodo rural no município estudado. A dissertação perpassa várias categorias que contribuem para compreendermos o objeto investigado e, aqui, antecipamos as seguintes categorias de análise, visto o método desenvolvido, o materialismo histórico dialético: trabalho, hegemonia, contradição e totalidade. Concluimos que a Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais, não interessa às políticas educacionais do Estado neo/liberal, visto que para este, as políticas partem da necessidade de qualificação da força de trabalho para o mercado, sendo uma das razões do

fechamento das escolas rurais em Nova Olímpia na década de 1990, e das escolas de campo em todo o Brasil, apesar da legislação que assegura o direito da educação aos povos do campo, no campo.

Palavras-chave: Povos do campo; Nova Olímpia; Educação do campo; Fechamento de escolas; Escolas rurais.

PELLIM, Ezilda Franco. **Public education policies for field people in Brazil: analysis of the municipality of Nova Olímpia, State of Paraná, between 1990 and 2016.** 188 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Elias Canuto Brandão. Paranavaí, 2017.

ABSTRACT

The lack of educational policies for rural people in Brazil is evident, especially in the municipality of Nova Olímpia, state of Paraná, where all rural schools were closed in less than two decades. In this way, we analyzed what has actually occurred in recent years and for the development of the research, we made a temporal cut between the years of 1990 and 2016. As starting point, we based the study on questions such as these: what is the perspective of Rural Education in the Neoliberal state? How has been given the dialogue between the perspectives of social movements and state policies? What is the perspective of education for the field students in the municipality of Nova Olímpia? To achieve the proposition, the research was based on several authors who, like us, start from a theoretical methodological approach in the line of dialectical historical materialism. We aimed to understand the historical, cultural and social reality of the rural people and education provided to these peoples, with a view to overcome the socially constructed common sense. Considering the profusion of materials reviewed, we analyzed education policies and the influence of social movements on the implementation of LDB 9394/96; we historicized the education of the peasants in Brazil, focusing on the policies for rural education that were given after LDB; we discussed the concept of citizenship and education proposed in LDB 9394/96 and the practice, in vogue, in the municipality, based on the idea of training for the labor market. We investigated the education of rural people in small municipalities, in an attempt to identify who the peasant subjects are, what training should be given to the teachers of rural students and what the ideal school curriculum for a small municipality with an agricultural economy. We discussed the closure of the schools in the field and the attendance to the field students in the schools of the cities, by the process of nucleation. Finally, we analyzed educational policies and practices in the municipality of Nova Olímpia, starting from the identification and history, focusing on the report of the rural schools deactivated since the end of the 1990s and investigated the educational perspectives present in the pedagogical proposal and in the practice of the municipal school, from the concept of Rural Education, in the field and for the field, as a perspective of social movements and in opposition to the rural education thought from the perspective of the latifundio, or the preparation of the workforce for the urban market, which reinforced the rural exodus in the municipality studied. This master's thesis crosses several categories that contribute to understand the object investigated, and here we anticipate the following categories of analysis, considering the method developed, the Dialectical Historical Materialism: Work, hegemony, contradiction and totality. We concluded that Rural Education, in the perspective of social movements, is not interesting for education policies of the neo/liberal State, since for this, the policies depart from the need to qualify the workforce to the market, being one of the reasons for the closure of rural schools in Nova Olímpia in the 1990s, and rural schools throughout Brazil, despite legislation that ensures the right to education to rural people in the field.

Key words: Field people; Nova Olímpia; Rural education; Closure of schools; Rural school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização de Nova Olímpia no Paraná	109
Figura 2	A) Microrregião de Umuarama e B) município de Nova Olímpia	109
Figura 3	Escola Rural D. Pedro I	128
Figura 4	Escola Rural Rui Barbosa	128
Figura 5	Escola Rural Mineira	129
Figura 6	Escola Rural São Vicente	130
Figura 7	Escola Rural Reunida	131
Figura 8	Escola Rural D. Pedro II	132
Figura 9	Escola Rural São Sebastião	133
Figura 10	Escola Rural Santa Olímpia	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Taxas de rendimento – Brasil	74
Quadro 2	Taxas de rendimento – Estado do Paraná	74
Quadro 3	Taxas de rendimento – município de Nova Olímpia	75
Quadro 4	Perfil da realidade agrícola municipal	116
Quadro 5	Empregabilidade dos pais dos alunos da escola municipal	121

LISTA DE SIGLAS

ABAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
Amerios	Associação dos Municípios Entre Rios
Anvisa	Agência Nacional de vigilância sanitária
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Conselho Estadual de Educação Básica
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFR	Casas Familiares Rurais
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
Enera	Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos das Américas
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Imbra	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inda	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
JAC	Juventude Agrária Católica

JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Industrial Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MCP	Movimento Camponês Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Movimento das Mulheres Agricultoras
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIMTE	Pastoral da Igreja no Mundo do Trabalho
PJ	Pastoral da Juventude
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
Pronea	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SSR	Serviço Social Rural
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
Sudesul	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E A LDB 9.394/96	26
1.1 A influência dos movimentos sociais na construção da LDB 9.394/96	26
1.2 As políticas educacionais para os povos do campo no Brasil – um breve histórico	36
1.3 O conceito de cidadania e de educação, proposto na LDB 9.394/96	47
1.4 A formação para o mercado de trabalho	59
2 A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO E O MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA	66
2.1 Educação, educação rural e neoliberalismo	68
2.2 Os sujeitos camponeses de Nova Olímpia	82
2.3 A formação de professores	93
2.4 Currículo escolar no município	97
2.5 O fechamento das escolas no campo	99
2.6 O atendimento aos alunos do campo nas escolas das cidades – o processo de nucleação em Nova Olímpia	103
3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA	108
3.1 Identificação e histórico do município de Nova Olímpia	108
3.2 A educação no município de Nova Olímpia	123
3.2.1 Escolas rurais	125
3.2.1.1 <i>Escola Rural D. Pedro I</i>	127
3.2.1.2 <i>Escola Rural Rui Barbosa</i>	128
3.2.1.3 <i>Escola Rural Mineira</i>	129
3.2.1.4 <i>Escola Rural São Vicente</i>	129

3.2.1.5	<i>Escola Rural Reunida de Nova Olímpia</i>	130
3.2.1.6	<i>Escola Rural D. Pedro II</i>	131
3.2.1.7	<i>Escola São Sebastião</i>	132
3.2.1.8	<i>Escola Santa Olímpia</i>	133
3.3	A educação na prática em Nova Olímpia: o campo e a cidade	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu do meu interesse em estudar as *políticas educacionais*¹ que partem do Estado neoliberal² e de como essas políticas aconteceram nos diversos contextos históricos do Brasil até o início do século XXI.

Como professora efetiva do Estado do Paraná, nos anos de 2012/2013, participei do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação. Trata-se de uma política exclusiva do Estado do Paraná, regulamentada pela lei complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que visa assegurar o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Nesse ínterim, desenvolvi a pesquisa intitulada: ***A função Social da Escola Pública e a Democratização da Educação Básica***. Parti da pesquisa bibliográfica e do estudo da realidade local e do Estado do Paraná, por meio de questionários com professores, funcionários, alunos e pais do Colégio Estadual Duque de Caxias onde atuo como pedagoga. Coletei informações por meio do projeto de intervenção que desenvolvi na escola, junto aos professores e funcionários, na forma de curso de extensão, e por meio do Grupo de Trabalho em Rede – GTR – curso a distância, onde atuei como tutora, a fim de socializar os resultados da minha pesquisa com professores de outros municípios. Por meio das discussões resultantes das atividades do GTR, constatei que as dificuldades, vivenciadas em minha escola, não eram diferentes das demais escolas públicas do Estado. Como trabalho final, produzi um artigo, atualmente disponível no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná³. Os resultados da pesquisa apontaram para a fragilidade das políticas

¹ Entendemos as políticas educacionais no Estado neoliberal como políticas sociais, pensadas para atender às demandas do capitalismo em cada momento histórico. Considerando os altos e baixos desse sistema, em função de sua própria organização, em determinados momentos essas políticas atendem a alguns interesses das classes populares e em outros momentos elas se voltam totalmente às necessidades do mercado.

² O neoliberalismo trata-se de um conjunto de políticas que passaram a vigorar a partir dos anos de 1990 nos países capitalistas e visavam superar a crise mundial do capital. Defende a não intervenção do Estado no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e a ênfase na globalização – a abertura da economia para a entrada de empresas multinacionais e a interferência direta e indireta na educação.

³ Artigo disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fafipa_ped_artigo_ezilda_franco_pellim.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

educacionais que são pensadas, muitas vezes, em forma de programas, para a resolução de problemas pontuais da educação e não para resolver os problemas estruturais que vêm se perpetuando no decorrer da história, apontando-nos ser um dos principais determinantes do fracasso do ensino público no Brasil.

Ao ingressar no mestrado, a partir das contribuições de meu orientador, decidi por delimitar o tema, visto a sua amplitude, focando as políticas de educação, direcionadas aos filhos dos trabalhadores do campo.

Ao iniciar as leituras, muitas vezes me perguntei: Por que, eu, professora de escola urbana há 30 anos, em um município onde não há escolas de campo, estaria pesquisando sobre a educação dos povos do campo? Hoje considero que a resposta esteja na própria pergunta. Nova Olímpia, um pequeno município da região noroeste do Paraná, com uma população, confirmada pelo censo de 2010 (IBGE, 2010, s/p), de 5.503 habitantes, sendo 4.685 na área urbana e 818 na área rural, com estimativa de 5.816 habitantes para o ano de 2016⁴, com uma economia predominantemente agrícola e a maioria da população de trabalhadores do campo. Destacamos que mesmo uma parte residente na cidade continua vendendo sua força de trabalho para o trabalho agrícola. No entanto, pela ausência de escolas no campo, a educação dos alunos do município se dá de forma nucleada nas escolas urbanas. Eu, assim como os demais educadores municipais e estaduais, nem tínhamos a percepção de que estávamos oferecendo o mesmo tipo de currículo para sujeitos diferentes: campo e cidade. Para nós, educadores, era, e, para a maioria, ainda é, “normal” a existência das escolas apenas nas cidades, utilizando-se o transporte escolar pelos alunos advindos do campo.

No município, atualmente, existem apenas três instituições educacionais, todas urbanas: a Escola Municipal Maria Rodrigues Travaglia, que oferta educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental; o Colégio Estadual Duque de Caxias, que oferta as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio; a Escola Viva-vida (Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial); e o Centro Municipal de Educação Infantil – Cemei, o que significa que os alunos do campo precisam se deslocar até a cidade para estudar, utilizando-se do transporte escolar, percorrendo longas distâncias, todos os dias, para chegarem à escola.

⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411720&search=parana|nova-olimpia>>. Acesso em: 25 set. 2016. Estimativa ainda não comprovada.

Outra realidade que me inquietou durante a pesquisa, para a qual até então não havia me atentado, é o grande contingente de alunos, filhos de famílias que vieram morar nas periferias da cidade em função do êxodo rural, mas que continuam trabalhando como assalariados do campo, principalmente no corte de cana, na plantação e colheita de mandioca e outras atividades em menor escala.

Essas famílias saem de madrugada para o trabalho, deixando os filhos pequenos no Cemei e os mais velhos ficam em casa, sendo eles mesmos responsáveis pelos horários de alimentação e de estudo. Parte deles participa de programas sociais do município em horário oposto ao da escola e os que não frequentam nenhum programa ficam em casa sozinhos. As mães deixam o alimento preparado para ser requentado por eles na hora do almoço.

Muitos que estudam no período da manhã, por não acordarem a tempo, acabam faltando à escola, ou chegando após o horário de início das aulas, o que reflete na aprendizagem. Do que, por anos, não me dei conta é que esses alunos acabam sendo tratados pela escola, por nós professores, como os demais alunos vindos das famílias do comércio, das fábricas ou autônomos, que podem contar com a presença dos pais no dia a dia e não ficam sós em casa. Tratamos os diferentes como se fossem iguais. Vale lembrar que a participação, na escola, das famílias que se deslocam da cidade para o trabalho no campo é precária, pois os pais ficam ausentes o dia todo, saindo de madrugada e chegando ao final do dia, cansados do trabalho e enfrentando transportes precários e condições insalubres no trabalho. Pensar essas condições educacionais reporta-nos às discussões de Freire (1987) e Saviani (2011b). O primeiro, ao tratar da educação bancária versus a educação crítica, o segundo, da pedagogia histórico-crítica, educadores que nos colocam o desafio de pensar a educação a partir de uma realidade concreta, mas que, na prática do dia a dia, nós, professores, no geral, não pensamos, apenas executamos.

A pesquisa reportou-me à história da minha família. Como filha de pequeno agricultor, vivi no campo até os 19 anos de idade, quando meus pais resolveram se mudar para a cidade a fim de facilitar os estudos dos filhos. Éramos quatro irmãos e, desde a infância, o nosso tempo era dividido entre estudar e ajudar a família no trabalho do campo.

Retornando à infância, iniciei os estudos aos sete anos, no município de Douradina-PR, na Escola Rural São Jorge. Morávamos em um sítio, de propriedade da família paterna. Na época, havia a família nuclear (avós paternos e tios solteiros)

e mais três famílias, constituídas pelos filhos casados, dentre elas, a minha. Ao todo eram quatro famílias a serem sustentadas com a produção do sítio de 7 alq., que tinha o café como principal cultura.

No ano de 1972, quando cursaria o segundo ano primário, o sítio foi vendido e o valor do mesmo foi repartido entre os filhos. Meus pais adquiriram uma pequena chácara em outra localidade do município, de “terra branca” (sem cultura), distante em torno de 2 km da cidade. Não havendo escola rural no local, meus pais me matricularam numa escola da cidade - Grupo Escolar Nilson Ribas. No mesmo ano, por dificuldade de sobreviver da pequena propriedade e em busca de melhoria de vida, meus pais venderam a chácara e se mudaram para Nova Olímpia, onde adquiriram um lote com plantio de café que era a lavoura predileta do meu pai. O sítio foi pago, uma metade à vista e a outra metade com o dinheiro da próxima colheita. Foram tempos difíceis, pois, pelo pouco capital herdado e com a compra da propriedade, meus pais ficaram descapitalizados. O dinheiro só entrava depois das colheitas de café e durante os demais períodos do ano sobrevivíamos do que era produzido na propriedade (arroz, feijão, milho, leite, carne suína e aves), para consumo da família, de algumas pequenas economias dos excedentes que eram vendidos para a compra de produtos industrializados: roupa, açúcar, medicamentos e outros que necessitávamos consumir para sobreviver.

Chegando a Nova Olímpia, voltei a estudar em uma escola rural. Terminei o segundo ano e estudei o terceiro na Escola Rural Rui Barbosa, extinta no ano de 1998. A escola atendia em dois turnos - pela manhã o terceiro e o quarto ano e, à tarde, o primeiro e o segundo ano.

No ano de 1975, em virtude da não oferta do quarto ano na escola rural, sob o pretexto dos gestores do município de que havia poucos alunos para esta etapa naquela localidade, fui obrigada a estudar na cidade. De início meus pais queriam que eu parasse de estudar pela distância que teria que percorrer, a pé, até chegar à cidade, precisamente 3 km de estrada de chão.

Naquela época, era comum pensar que, para o trabalho do campo, não era necessário estudar muito. Bastava que se aprendesse a ler, escrever e contar, principalmente em se tratando das mulheres. Porém o meu desejo de estudar levou-me a insistir e meus pais acabaram efetuando minha matrícula no Grupo Escolar Duque de Caxias que, na época, ofertava o ensino do primeiro ao quarto ano do primeiro grau, além do segundo grau, tendo como única opção o curso de técnico

em contabilidade. Só mais tarde passou a ofertar, também, o curso do magistério. Da quinta à oitava série estudei na Escola Estadual Castro Alves, de forma que a maior parte dos meus estudos se deu nas escolas urbanas, até a conclusão do segundo grau.

No ano de 1980, quando iniciaria o segundo grau, não havia oferta desta etapa no período diurno. Para estudar à noite, meu pai me conduzia, de carroça, até a cidade e voltava para casa. Eu estudava até as 22 h e pernoitava na casa de uma família que tinha uma propriedade rural, vizinha de minha residência. No outro dia, ainda de madrugada, antes das 5 h da manhã, eu acordava e voltava para casa de carona com o vizinho que ia de automóvel até sua propriedade para retirar o leite e, posteriormente, transportá-lo até a cidade para vendê-lo no laticínio. Destaco que essa família que me oferecia pouso tinha se mudado do campo para a cidade de Nova Olímpia para que as quatro filhas pudessem estudar.

Logo, vencido pelo cansaço de ter que me levar todos os dias até a cidade, após um dia inteiro de trabalho no campo, e tendo meus outros irmãos que logo teriam que estudar à noite, meu pai adquiriu uma pequena chácara nos arrabaldes da cidade e todos nos mudamos para lá. A partir daí, passei a trabalhar no comércio durante o dia e estudava à noite, enquanto o restante da minha família continuava trabalhando na propriedade rural.

Concluí o curso de técnico em contabilidade no ano de 1982 e, em 1983, comecei a cursar o magistério. Tinha, como quase todas as moças da época, o sonho de ser professora. E na minha imaginação me via ensinando em uma escolinha rural. Talvez porque essa fora a minha primeira experiência de educação formal, ou por me reportar às minhas raízes. No entanto eu, logo que ingressei no magistério, 1983, comecei a trabalhar como professora adjunta na escola da cidade. No ano seguinte, 1984, assumi minha primeira sala de aula como professora regente. Quando ingressei como professora, o prefeito que me contratou não tinha o apoio da direção e, em função desse impasse, encontrei resistência para desempenhar o meu trabalho, de forma que eu sempre era penalizada com turmas difíceis, alunos “repetentes”, “indisciplinados” e, aí sim, socialmente excluídos. O que me fora colocado como um “castigo” serviu-me como desafio. Perguntava-me: Por que esses alunos não aprendem? Por que resistem em se adaptar à escola? O que eu posso fazer para mudar essa situação? E começara a pensar e defender a educação numa perspectiva de inclusão, sem mesmo o saber. Esse olhar sobre os

alunos socialmente desfavorecidos era fruto da minha atuação na Pastoral da Juventude⁵, que, na década de 1980, fora fortemente influenciada pela teologia da libertação⁶.

No ano de 1992, casada e com duas filhas, eu iniciei minha graduação na Unipar – Universidade Paranaense. Percorria 50 km de ônibus, diariamente, de Nova Olímpia-PR a Umuarama-PR. Buscava, no curso de pedagogia, uma resposta às questões que me inquietavam na sala de aula. Porém, em julho do mesmo ano, tive que interromper meus estudos, pois minha filha mais velha fora diagnosticada com leucemia. Tinha que levá-la, com frequência, até a cidade de Londrina-PR, para tratamento médico. Em 1994, estando a doença sob controle, voltei para a faculdade e concluí o curso de pedagogia em 1996. Em 1997 fiz especialização em supervisão escolar, em 1998 especializei-me em orientação educacional e em 2004 fiz outra especialização em educação especial e inclusão.

Em todo esse percurso de vida pessoal, como estudante e como professora, por força das circunstâncias, fui movida pela necessidade de lutar por aquilo que eu desejava e de resistir às condições contrárias que me eram impostas.

Pesquisar educação para os povos do campo, no mestrado, foi outro desafio, pois não sabia por onde começar e nem mesmo o que era, de fato, Educação do Campo. A princípio, tinha a sensação de que não fazia parte de mim, mesmo tendo minhas raízes no campo, sendo filha de camponeses e camponesa de sangue. O desafio posto e iniciadas as pesquisas bibliográficas e leituras, o que era desafio foi se tornando realidade, pois fui me descobrindo nessa história. A partir daí, em parceria com meu orientador, defini o tema da minha dissertação, tendo como objetivo estudar as políticas educacionais para os povos do campo no Brasil, analisando a realidade do município de Nova Olímpia-PR, tendo como recorte temporal os anos de 1990 a 2016. Como objetivos específicos desta pesquisa, investi na retomada e discussão da história da educação para os povos do campo no Brasil, a fim de contextualizar o município de Nova Olímpia no período de 1990 a

⁵ A Pastoral da Juventude trata-se de um movimento organizado por jovens católicos, que se iniciou no final da década de 1970, no Brasil e na América Latina. Teve como princípio a “opção preferencial pelos pobres”, assumido pela Igreja latino-americana nas conferências episcopais de Medellín (1968), confirmado em Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007).

⁶ A teologia da libertação é uma vertente teológica do cristianismo, que teve origem na América Latina após o Concílio Vaticano II e a Conferência de Medellín. Parte do princípio de que seguir o evangelho pressupõe uma opção preferencial pelos pobres. Além do evangelho, a teologia da libertação busca fundamentos nas ciências humanas e sociais, na luta contra a pobreza e todas as formas de exploração humana.

2016; analisar as especificidades e os desafios da educação para os povos do campo no Brasil e no município de Nova Olímpia, a partir da década de 1990; investigar como se deu a educação para os povos do campo no município de Nova Olímpia até o fechamento das escolas rurais e, a partir daí, a continuidade da educação via processo de nucleação.

Partiremos das seguintes questões: Qual é a perspectiva da Educação do Campo no Estado neoliberal? Como tem se dado o diálogo entre as perspectivas dos movimentos sociais e as políticas de Estado? Qual é a perspectiva de educação para os alunos do campo no município de Nova Olímpia?

As hipóteses são de que a perspectiva da Educação do Campo, nas políticas neoliberais, objetiva o treinamento da força de trabalho para o mercado, ou para as grandes propriedades rurais; o diálogo entre estas políticas e os movimentos sociais se dá via pressão, negociação e resistência; a educação para os alunos do campo, no município de Nova Olímpia, pauta-se na perspectiva neoliberal, que visa à preparação para o mercado de trabalho.

Visando concretizar a proposição, utilizamos o método do materialismo histórico dialético para compreensão da realidade histórico-cultural e social dos povos do campo, buscando ultrapassar o senso comum, socialmente construído.

O materialismo histórico dialético parte do princípio de que o homem se desenvolve por meio de sua ação no mundo (materialismo) e, a partir dessa ação, ele constrói conhecimentos que vão sendo acumulados e repassados às novas gerações (histórico). Porém esse desenvolvimento não se dá de forma linear, mas por meio de contradições, lutas e transformações sociais, econômicas e culturais (dialético). A investigação se deu por meio da pesquisa bibliográfica, qualitativa e quantitativa, análises documentais e algumas entrevistas.

A dissertação perpassou várias categorias de análise que contribuem para compreendermos o objeto investigado e, aqui, antecipamos as seguintes categorias de análise, visto o método desenvolvido, o materialismo histórico dialético: trabalho, hegemonia, contradição e totalidade.

Trabalho: base de toda atividade econômica, o trabalho é o que diferencia o homem dos demais animais. Por meio dele os homens/mulheres transformam os recursos naturais em produtos para a satisfação de suas necessidades e com isso transformam a natureza e a si mesmos. Exemplo: para facilitar as atividades rudimentares de sobrevivência, os homens primitivos criaram os primeiros

instrumentos de pedra e, a partir daí, foram aperfeiçoando até chegar às grandes invenções da humanidade. Porém não apenas os instrumentos foram aperfeiçoados. A atividade criativa e produtiva exige o desenvolvimento de habilidades corporais e cognitivas, promovendo, assim, o desenvolvimento físico e intelectual dos homens/mulheres, enquanto que os demais animais apenas se adaptam ao meio natural, conforme suas necessidades, não modificando a sua interferência sobre a natureza, nem em sua própria existência com o decorrer da história. Nessa perspectiva, o trabalho é uma atividade essencialmente humana e, ao mesmo tempo, um princípio educativo, pois a partir dele é que os primeiros homens/mulheres se educavam. É como adiantam Frigotto e Ciavata (2012, p. 751): “Daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Essa categoria nos possibilitou entender o trabalho do campo como primeira forma de trabalho existente e, conseqüentemente, de intervenção sobre a natureza e também a primeira forma de educação.

Hegemonia: é a dominação de uma classe social sobre a outra por meio de forças ideológicas. Para se manter na condição de dominante, determinada classe se une em torno de seus objetivos e cria mecanismos de manipulação de regras e conceitos, submetendo as demais classes ao seu comando. Na sociedade capitalista, os donos dos meios de produção são os detentores da hegemonia.

Esta análise foi importante para a nossa pesquisa no sentido de entendermos os desafios enfrentados pelos trabalhadores do campo na sociedade capitalista, em vista de seu imperativo de acumulação de bens e enriquecimento das classes hegemônicas, em detrimento do empobrecimento da maioria da população e da destruição dos recursos naturais.

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou cidades enormes, aumentou prodigiosamente a população urbana em comparação com a rural e, dessa forma, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida do campo. Assim como colocou o campo sob o domínio da cidade, também pôs os povos bárbaros na dependência dos civilizados, as nações agrárias sob o jugo das burguesas, o Oriente sob o Ocidente (MARX; ENGELS, 2008, p. 15-16).

Sob esse enfoque, o modo de vida dos povos que vivem no campo passa a ser visto como algo a ser superado, ou até mesmo extinto, em função do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Daí nasceram a resistência dos homens e mulheres do campo e a luta pela preservação de sua cultura, de seu modo de viver e de se relacionar com o mundo natural e social.

Contradição: é uma característica das sociedades de classes. Para Marx e Engels (2008), a divisão de classes sempre existiu na história das sociedades humanas: homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membros das corporações e aprendiz, oprimidos e opressores. Mesmo quando a burguesia fez a revolução, visando à superação da dominação das classes que detinham o poder (nobreza e clero), a luta de classes não foi suprimida. E afirmam Marx e Engels:

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. [...] Dos servos da idade média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; a partir destes desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia (MARX; ENGELS, 2008, p. 9).

Sob essa perspectiva, analisamos as contradições existentes entre os diversos povos que vivem do campo e os que se apropriam do campo para obtenção de lucro e enriquecimento pessoal, bem como a educação pública, enquanto imperativo para formação da força de trabalho para o mercado X a ideia da educação do/no campo, para os povos do campo.

Totalidade: a realidade concreta, no pensamento marxista, é a soma da diversidade, o que nos leva a compreender que a totalidade não existe sem a diversidade. É como diz Marx (1859, s/p): “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso”. Dessa forma, interessou-nos, nesta pesquisa, entender o campo, não como uma realidade isolada, mas como uma particularidade em intrínseca conexão com uma realidade maior. Assim, analisamos como tem sido tratada a realidade do campo, na totalidade da sociedade capitalista, e quais são as perspectivas presentes na luta dos povos do campo.

Posta esta apresentação, realizamos nossa pesquisa perpassando seções pontuais. Na seção 1, pesquisamos diversos autores que se dedicam a estudar e

compreender as políticas públicas de educação no período de 1990 a 2016 e a importância dos movimentos sociais, em especial do campo, na construção da LDB 9.394/96, suas lutas, resistências e conquistas. Analisamos os conceitos de cidadania e de educação, propostos na LDB, e suas implicações para a educação, sob a influência do neoliberalismo. No que diz respeito à Educação do Campo, investigamos o contexto em que se deu a substituição do termo educação rural para Educação do Campo e a formação para o mercado de trabalho, perspectiva dominante nas políticas educacionais do Estado neoliberal.

Na seção 2 estudamos a educação dos povos do campo na perspectiva de educação inclusiva e do respeito à diversidade, buscando entender quem são os seus sujeitos, como acontece, na prática, a educação dos filhos dos trabalhadores do campo em Nova Olímpia em que concepção se dá a formação de professores e a elaboração da proposta curricular nas escolas do município, realidade essa que prevalece na maioria dos municípios agrícolas brasileiros. Ainda na seção II discutimos o fechamento das escolas no campo no município e o atendimento aos alunos do campo nas escolas das cidades por meio do processo de nucleação.

Na seção 3 resgatamos brevemente a história do município de Nova Olímpia, a forma com que se deu a ocupação do solo nesse município, o que não é muito diferente do que ocorreu em outras regiões do Estado, com algumas particularidades. Pesquisamos o histórico da educação, buscando entender como se deu a educação dos camponeses nesse contexto, desde a desativação das escolas rurais ao processo de nucleação a partir do final da década de 1990. Por fim, analisamos a perspectiva da educação municipal com base em entrevistas, no projeto político pedagógico e na proposta curricular da Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia, escola esta que atende a toda a comunidade urbana ou rural.

1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E A LDB 9.394/96

Em nossos estudos a respeito da escola pública, entendemos que, desde a sua criação, num contexto de crescimento do capitalismo, ela veio para responder às necessidades do mercado de trabalho. Por essa razão, a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores não é a mesma delineada aos filhos dos donos dos meios de produção. Aos primeiros se destina a educação voltada à preparação da força de trabalho e regulação de comportamentos impostos pelo mundo da produção. Aos segundos, a educação para manter-se enquanto classe privilegiada. Essa é a linha do debate, realidade objeto de nossa pesquisa, que desemboca nas políticas educacionais, com consequências diretas contra os povos do campo no Brasil.

Para compreensão do contexto das políticas educacionais nas últimas décadas, tomaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como base de discussão geral. Nesse sentido, inquietamos saber: Com a aprovação da LDB, que direitos passaram a ser garantidos aos alunos filhos de camponeses e como os alunos passaram a ser atendidos?

Adiantamos que a LDB, atualmente bastante desconfigurada de sua originalidade, é resultado de debates políticos e sociais, iniciados no decorrer da década de 1980, como discutiremos adiante. Embora o projeto inicial, anterior ao que foi aprovado, não tenha sido mantido, por conta dos interesses neoliberais, a sua gênese se deu a partir de discussões da sociedade civil organizada em torno do direito de todos à educação, a partir da década de 1960, na luta contra o regime ditatorial militar.

1.1 A influência dos movimentos sociais na construção da LDB 9.394/96

Os movimentos sociais são organizados por meio de ações coletivas, ou seja, grupos organizados que visam conquistar mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas em determinada sociedade e contexto histórico. Tais mudanças podem ser pretendidas por meio da transição ou da revolução de uma realidade opressiva, imposta a determinados grupos.

No Brasil, a atuação dos movimentos sociais foi bastante visível durante as décadas em que o regime militar (1964-1985) dominou o país. Num contexto de repressão e negação de direitos sociais, civis e políticos, esses movimentos visavam dar voz aos diversos sujeitos que protagonizavam a história: trabalhadores do campo e cidade, estudantes, negros e mulheres, dentre outros.

Com relação ao campo, os movimentos sociais se caracterizam por ações coletivas, que visam à garantia de direitos diversos, dentre eles, o direito a terra, à alimentação e à educação para os seus povos. Entendemos como povos do campo: os pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ilhéus, mesmo os trabalhadores volantes que residem nas periferias das cidades e trabalham no campo, os conhecidos boias-frias, categoria politicamente desorganizada e quase que em extinção, parte do cenário diário permanente em Nova Olímpia. Alguns desses movimentos estão organizados mundialmente na Via Campesina⁷. No Brasil, o espaço rural foi constituído, ao longo da história, por uma diversidade significativa, com o agravante de sua desvalorização por parte dos governantes. É nesse contexto que tratamos o campo, objeto de nossa investigação.

Trata-se do resultado de um processo colonizador marcado pela exploração humano-social e físico natural das riquezas do território, que de um lado deu origem as elites econômicas deste país, e de outro, gerou as resistências a partir de inúmeras indignações da camada mais pobre e dominada, muitas delas, fruto das miscigenações dos povos, com diferentes manifestações culturais, entre outras características (PARANÁ, 2010, p. 63).

Historicamente, vemos que as desigualdades sociais, estendidas à educação, são resultados da expropriação de terras no Brasil, iniciadas com a vinda dos colonizadores portugueses, ainda em 1500, quando os mesmos se apossaram das terras que até então eram habitadas por diversos povos indígenas. Conforme Ghedini (2013), ao desembarcarem no Brasil, os portugueses ficaram

⁷ “A *Via Campesina* é um movimento internacional autônomo, pluralista, e multicultural sem nenhuma filiação política ou econômica, que surge em defesa da agricultura sustentável como forma de promover a justiça social e dignidade além de se opor fortemente as multinacionais do agronegócio que estão destruindo os bens naturais e as pessoas. Em virtude dessas pautas reúne hoje milhões de camponeses, pequenos agricultores, estudantes, sem-terra, povos indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo” (FEDERARAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL, 2016, s/p).

“deslumbrados” com a terra farta que viram e a possibilidade de tomarem posse⁸ dela, não para nela trabalharem como camponeses, mas para se tornarem grandes proprietários. Enquanto isso, os indígenas que aqui viviam cultivavam outros valores com relação a terra, em especial, o respeito e o cuidado com a natureza.

A invasão⁹ dessas terras pelos portugueses foi a causa dos conflitos que marcaram a história do Brasil e que perdura até os dias atuais: o enfrentamento entre o trabalhador camponês, que cultivava a terra para a subsistência, e os grandes proprietários de terra que visavam produzir matéria prima para exportação.

Conforme Prado Junior (1976 apud GHEDINI, 2013), a pequena propriedade, cultivada para o que se chamou de “produção de subsistência”, que era cedida aos escravos, pelos senhores, para garantir o autossustento dos mesmos, subsistia junto às grandes lavouras ou engenhos. Porém os povos das cidades sofriam com a escassez de alimentos. As grandes fazendas produziam para a exportação e a produção excedente não era suficiente para alimentar todos os que residiam na área urbana.

Ghedini (2013) atenta para a questão do papel social da agricultura, que é o de produzir alimentos, atividade essa que vem sofrendo enfrentamentos e sendo ameaçada pelos grandes proprietários de terras, desde o início da colonização do Brasil. Ela deixa claro que a pequena agricultura se baseou nos costumes indígenas e nas tradições dos povos africanos que aqui chegaram como escravos e, mais tarde, dos imigrantes europeus. Porém a colonização sempre se deu em condições de desigualdade frente aos grandes produtores, que, além da terra, possuíam condições e meios para produzirem.

No Brasil, o campo continua sendo local de muitos embates sociais. A luta pela terra pelos que não a possuem; para possibilitar a continuidade do trabalho para quem detém apenas posses, embora, não tendo documentação sobre elas: – geralmente envolvendo sem terra e posseiros de um lado e os latifundiários e empresas agro mercantis de outro – esteve presente na história do país (FOSCHIERA, 2004, p. 78).

⁸ Brandão (2003, p. 23) trata como invasão dos portugueses, pois estes, ao desembarcarem, apossaram-se de terras em que já havia nativos. Afirma que o Brasil foi invadido e não descoberto pelos portugueses. “Após a invasão, inicia-se o processo de concentração de terras, em 1534, quando o Rei de Portugal divide o Brasil em capitanias hereditárias, distribuindo-as a amigos de Portugal”.

⁹ Brandão (2003, p. 23).

Para o enfrentamento dessas situações, numa perspectiva de luta por sobrevivência e resistência política, é que se organizam os movimentos sociais.

Segundo Foschiera (2004), os movimentos que atuaram antes do ano de 1964 são denominados de velhos movimentos sociais, não por serem antigos, mas por terem características próprias de dado momento histórico. Eram grupos liderados por figuras que o autor denomina de carismáticas, que detinham poder sobre os demais e que defendiam a luta armada para a conquista de seus ideais. Oliveira (1996 apud FOSCHIERA, 2004), cita o Contestado (Santa Catarina e Paraná, 1912), Trombas e Formosa (Goiás, 1952) e Ligas Camponesas (Nordeste, 1950/60). Esses grupos foram fortemente atacados e muitas de suas lideranças foram mortas durante o regime militar.

A partir da década de 1970, conforme Foschiera (2004), surgiram novos movimentos sociais que se impunham como enfrentamento ao regime ditatorial. Dentre eles, o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Central Única dos Trabalhadores (CUT-Rural), entre outros.

Esses novos movimentos primam pela participação efetiva de todos os integrantes, sem a concentração de poder nas mãos de um ou dois de seus líderes. Lutam por políticas públicas de direitos, dentre eles, direito a terra, alimentação, saúde e educação e visam à preservação do campesinato¹⁰.

Enfim, embora a alimentação, a saúde e a moradia sejam necessidades básicas inerentes aos seres humanos, a educação é um direito inalienável e, ao lado de outros direitos, tem sido negada aos povos camponeses no decorrer da história, tornando-se uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo.

Consideramos que a luta desses movimentos influenciou a construção da Constituição Federal de 1988, embora as leituras nos levem a reconhecer o caráter neoliberal que se faz presente nessa Carta, conservando, de forma velada, os interesses do Congresso que a formulou, constituído, em sua maioria, por banqueiros, industriais e latifundiários.

¹⁰ Conjunto de famílias camponesas existentes em um território. “[...] o campesinato, forma política e acadêmica de reconhecimento conceitual de produtores familiares, sempre se constituiu, sob modalidades e intensidades distintas, um ator social da história do Brasil. Em todas as expressões de suas lutas sociais, seja de conquista de espaço e reconhecimento, seja de resistência às ameaças de destruição ao longo do tempo e em espaços diferenciados, prevalece um traço comum que as define como lutas pela condição de protagonistas dos processos sociais” (HISTÓRIA SOCIAL DO CAMPESINATO, 2008/2009 apud WANDERLEY, 2014).

Dentre os diversos direitos básicos, reivindicados pelos movimentos sociais, a educação sempre foi colocada como uma de suas prioridades. Porém a luta pelo direito à educação se deu junto à resistência a uma educação pensada para reproduzir os interesses das camadas sociais dominantes.

Por essa razão, os movimentos e organizações populares¹¹ nas décadas de 1960 a 1980 se opunham ao modelo de educação vigente naquele momento, regida pela lei 4.024/61 e mais tarde pela lei 5.692/71, que teve o papel de regular a educação conforme preceitos do governo militar, com a intenção explícita de treinar o trabalhador no modelo exigido pelo mercado: taylorismo/fordismo¹².

Conforme Silva (2010), as práticas educativas, defendidas pelos movimentos sociais, tomaram corpo no decorrer da década de 1980 como educação popular e pautavam-se em uma

[...] concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores (SILVA, 2010, p. 127).

Para a autora, a educação, a partir da década de 1960, passa a ser entendida, para além de um direito de cidadania¹³, como possibilidade de inclusão

¹¹ Dentre esses movimentos, Silva (2010) destaca os movimentos de educação popular: Movimento Camponês Popular (MCP), a campanha Pé no Chão também se aprende a ler e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Destacamos alguns movimentos de ação católica: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Industrial Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC) e Ação Popular.

Além dos movimentos expostos, destacaram-se alguns movimentos sociais do campo, a exemplo das Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e Movimento dos Agricultores Sem Terra (MST).

Em Nova Olímpia, a Pastoral da Juventude (PJ) e a Pastoral da Igreja no Mundo do Trabalho (PIMTE), na década de 1980, tiveram considerável importância no despertar da consciência crítica dos jovens, atuando como formadoras no campo da política e dos direitos humanos.

¹² Formas de produção implantadas no Brasil, no século XX, visando à maximização da produção por meio do trabalho em série. Esse estilo de trabalho foi responsável por produzir a alienação do trabalhador de sua própria produção. Conforme Antunes (2002), esse modelo de organização produtiva opunha-se às forças sociais que emergiam nas décadas de 1960/70, tendo como objetivo a superação da crise do capitalismo, por meio de sua reorganização, que retomava a hegemonia do capital nas mais diversas esferas sociais. No plano ideológico incentivou-se o culto à subjetividade, ao individualismo exacerbado, em detrimento da solidariedade, da organização coletiva e da atuação social.

¹³ “Cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada” (PARANÁ, 2016, s/p). Em uma sociedade de classes, a cidadania plena é negada à grande parte dos sujeitos. A desigualdade social gera grande contingente de pessoas à margem da sociedade, sem direitos básicos para a própria sobrevivência, fazendo do direito à cidadania um privilégio de poucos.

de todos na política, na economia e na cultura. Essa era a perspectiva que nascera com a educação popular.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação Popular (SILVA, 2010, p. 127).

Mesmo que parciais, as conquistas alcançadas no campo da educação popular pelos movimentos sociais populares, pós-Constituição de 1988, foram frutos dessas lutas, organizadas no decorrer do período militar.

Destaquemos que todas as legislações anteriores à Constituição de 1988 tratavam a educação de forma fragmentada, não a considerando um sistema nacional de educação único. A partir desta, é que se abre a possibilidade de reformular a legislação existente, como está claro no artigo 22, inciso XXIV, em que “fica definida como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (ZANETTI, 1997, s/p).

A partir de então, tendo como metas as reivindicações dos movimentos sociais da época, reuniram-se grupos de trabalho e realizaram-se audiências públicas e seminários temáticos, com os intuitos de discutir, propor e negociar pautas importantes na elaboração da LDB. O projeto inicial contou com ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil – representados principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A participação dos diferentes segmentos atingiu os mais distantes municípios no Brasil, além das metrópoles.

Conforme Zanetti (1997), o processo de tramitação da nova LDB, na Câmara Federal, iniciou-se em dezembro de 1988, por meio do projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio. Em março de 1989, foi organizado um grupo de trabalho, pelo deputado Ubiratan Aguiar, que no momento ocupava o cargo de presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, tendo o deputado Florestan Fernandes como coordenador e o deputado Jorge Hage como relator.

Ramal (1997) destaca que, em 13 de setembro de 1993, o primeiro texto estava pronto para ser aprovado na Câmara dos Deputados, após ter recebido 1.263 emendas, culminando no projeto de lei 101/93. Ressaltemos aqui que a modificação

do projeto original foi resultado de longas negociações entre as forças políticas vigentes e os movimentos populares. Às forças políticas interessava a defesa do Estado neoliberal que surgia como alternativa à crise mundial do capitalismo. Vejamos um fragmento do discurso de posse de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, quando fala em mudanças na educação, em função das demandas da modernidade.

Para dar o salto que se impõe no limiar do novo milênio, não podemos mais conviver com o analfabetismo e o semi-analfabetismo em massa. É uma pobre ilusão achar que o mero consumo de quinquilharias vai nos fazer 'modernos', se nossas crianças continuarem passando pela escola sem absorver o mínimo necessário de conhecimento para viver no ritmo da modernidade (CARDOSO, 1995, p. 21).

O discurso diz da perspectiva liberal que se reorganizava em torno de novos paradigmas, daí o termo neoliberal. Sob a perspectiva da educação como um direito, os movimentos populares se organizavam em torno da defesa da democratização da sociedade.

Conforme Ramal (1997), em 20 de novembro de 1994, o PL 101/93 foi aprovado pelo Senado, tendo o parecer favorável do seu relator Cid Sabóia. Porém o processo de votação no plenário do Senado foi interrompido, quando o PL 101/93 foi retirado por um requerimento do senador Beni Veras, sob o argumento, de Darcy Ribeiro, de que vários artigos ali apresentados eram inconstitucionais. Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo e o então presidente do Senado, José Sarney, devolveu para tramitação os três projetos: o projeto inicial de Octavio Elísio, o segundo que resultou de debates e negociações entre os diferentes interesses políticos e o substitutivo de Darcy Ribeiro.

Dentre os três projetos apresentados no Senado, "Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91(sic) artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista" (RAMAL, 1997, s/p). Em fevereiro de 1996, este projeto foi aprovado, desconsiderando todo o processo de construção democrática, envolvido até então na elaboração da nova LDB. E "A Lei 9.394/96 foi promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro

de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996” (RAMAL, 1997, s/p).

Possivelmente, não fora por acaso a escolha da data para promulgação e publicação da lei, considerando-se esse um momento em que os setores ligados à educação estavam prestes a entrar em recesso, não sendo mais possível que houvesse uma manifestação contra a aprovação de uma lei que não levava em conta os interesses dos sujeitos que necessitavam da escola pública, mas de um governo que abria espaço para os novos interesses do mercado, pautados nas concepções neoliberais de sociedade. Assim,

A terceira LDB, Lei 9.394/1996, resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes (CARNEIRO, 2015, p. 37).

Foram oito anos de tramitação, discussões, dissensos e consensos, levando-nos a constatar que “A educação é um campo estratégico de lutas políticas entre forças de permanência e forças de mudança. Para as primeiras, a educação é um ‘produto’, para as segundas, ‘um processo’” (CARNEIRO, 2015, p. 42).

Consideramos avanço a mobilização da sociedade civil organizada, ora como reivindicadora, ora como força de resistência, podendo, mesmo que parcialmente, garantir direitos que as outras LDBs não garantiram. No entanto, por si só, a lei não garante a democracia. Com sua promulgação, novos caminhos começaram a ser delineados. “O nosso grande e permanente desafio é redescobrir, continuamente, as formas e as rotas de potencializar sua materialização. Nisto reside sua viabilidade política e social e seu poder de germinação” (CARNEIRO, 2015, p. 43), pois a democracia, conquistada na lei, é um processo em constante construção. Consideramos que a contribuição dos movimentos sociais da época foi decisiva às conquistas de novos direitos, transformados em lei pela Constituição Brasileira de 1988 e pela LDB de 1996, no tocante à educação. Por essa razão, a sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, deve manter-se organizada para garantir a sua efetivação e cumprimento.

Ressaltamos, porém, que os movimentos sociais foram modificados a partir da década de 1990. De acordo com Gohn (2013), nesse período surgiram organizações populares mais institucionalizadas, comparando-se aos movimentos

sociais das décadas anteriores, citando como exemplo os Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, Fórum Nacional de Participação Popular, entre outros. Os fóruns aconteceram e acontecem por meio de encontros nacionais, quando se levantaram e levantam diagnósticos, debatem-se os problemas, traçam-se metas e objetivos para solucioná-los, e têm a influência de políticas de Estado que visam à participação popular nos orçamentos públicos, destinados a serviços como moradia, alimentação, educação e saúde.

Destacamos que, nesse processo, os antigos movimentos sociais foram profundamente alterados, dando lugar a outras formas de participação, a exemplo das Organizações Não Governamentais (ONGs), ampliando-se o foco que antes eram as demandas sociais, para outros tipos de demandas, como o direito à diversidade e a inclusão das minorias nos processos sociais. As ONGs entraram em cena e as manifestações nas ruas praticamente desapareceram nas décadas de 1990 e 2000. Alguns dos antigos líderes dos movimentos sociais passaram a ocupar cargos na administração pública e, assim, as contestações ao sistema vigente foram desaparecendo, surgindo novos discursos e práticas. Tratou-se da reestruturação do Estado neoliberal. Alerta Gohn (2013) que

Não se tratava mais de ficar de costas para o Estado, mas, de participar das políticas, das parcerias etc. Eles ajudaram a construir outros canais de participação, principalmente os fóruns; e contribuíram para a institucionalização de espaços públicos importantes, tais como os diferentes conselhos criados nas esferas municipais, estaduais e nacionais (GOHN, 2013, p. 24).

Com relação aos Conselhos, entre eles, o da Educação, vemos que as iniciativas à participação não partem mais dos sujeitos, mas das ONGs, dos políticos e dos gestores públicos. No caso dos municípios, uma realidade mais próxima dos contribuintes, vemos que os gestores interferem nas escolhas dos conselheiros por meio de afinidades político-partidárias e parte considerável dos conselhos são constituídos por pessoas ligadas à administração pública. As reuniões ocorrem sem que haja divulgação prévia e os orçamentos são aprovados por um grupo restrito de pessoas que não representam a maioria da população. Os planos de ação são feitos previamente pelos gestores e apresentados aos conselhos e são aprovados sem que haja qualquer intervenção popular.

Outros movimentos, no entanto, iniciados nos anos de 1990 são, atualmente (ano de 2017), considerados importantes na luta por direitos humanos. Citamos os movimentos em prol do reconhecimento e do respeito às diversidades: feministas, gays, povos indígenas e afrodescendentes. Ressaltemos os movimentos em prol da defesa do meio ambiente e da educação. Segundo Gohn (2013), este último tem sido objeto de luta no campo dos direitos humanos desde os anos do regime militar, constituindo-se, pós-Constituição, como direito garantido a todos, surgindo outras reivindicações como causa de manifestações: a falta de vagas, filas para a matrícula, resultados de exames nacionais, progressões continuadas, atraso nos repasses de verbas para merenda, denúncias de fraudes no uso dos fundos para manutenção da educação, fechamento de escolas públicas, em especial, as do campo.

Ressaltamos que, a partir do III milênio, as políticas neoliberais no Brasil têm, ao mesmo tempo, se colocado como tolhedoras e como propulsoras dos movimentos sociais, em especial os movimentos sociais do campo, com ênfase ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). São tolhedoras porque os veem como impedimento para o desenvolvimento do capitalismo, o que se evidenciou implicitamente nos dizeres do presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu discurso de posse (1995): “Vamos aposentar os velhos dilemas ideológicos e as velhas formas de confrontação e enfrentar os temas que movem a cooperação e o conflito entre os países [...]” (CARDOSO, 1995, p. 18). Assim, as políticas neoliberais, pensadas pela lógica do capital, geram desemprego e exclusão, tornando-se alvo de contestação da sociedade civil. Nesse sentido, tornam-se propulsoras das organizações populares.

Atualmente, os diversos movimentos sociais, que na década de 1990 se conservaram quase que inativos, voltaram a atuar no campo da defesa de direitos, incorporando as novas demandas da atualidade, dentre elas, o respeito à diversidade e à autossustentabilidade, assim como a defesa do direito à educação em que as demandas se encontram, como, por exemplo, no campo, cobrando que os poderes públicos mantenham as escolas em funcionamento ou reabrindo-as onde foram fechadas.

1.2 As políticas educacionais para os povos do campo no Brasil – um breve histórico

Estudar a história da educação dos povos do campo no Brasil facilita-nos compreender o contexto em estudo da atualidade, visto que, desde a República Velha, existia a educação destinada ao meio rural, porém as políticas de Estado, destinadas aos trabalhadores rurais, eram inexistentes.

Conforme o parecer nº 36/2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), todas as Constituições Federais do Brasil contemplaram a educação escolar, em especial, a partir de 1934. A educação rural, no entanto, sequer foi mencionada nas duas primeiras Constituições Republicanas (1824 e 1891), em que pese o Brasil ser um país de origem predominantemente agrícola, refletindo, de um lado, o descaso dos governantes para com a educação dos povos do campo, e, de outro, os resquícios de uma história de economia agrária que se baseava no latifúndio e no trabalho escravo. Considerando que os grandes proprietários enviavam seus filhos para estudarem nas metrópoles e que os filhos dos escravos eram excluídos da educação escolar, segundo a lógica das classes dominantes não era necessário se pensar em educação para os trabalhadores do campo.

O colonizador, e sucessivamente a elite agrária, impõem as suas formas de vida, seus interesses, seus valores, suas tradições, seus costumes, suas representações, conceitos, ou seja, sua cultura de maneira geral. O que levou a extinção ou a invisibilidade de diferentes manifestações da vida de outros povos, gerando na atualidade uma realidade de conflitos (PARANÁ, 2010, p. 63).

A conselheira Edla de Araújo Lira Soares deixa claro, no parecer 36/2001 (BRASIL, 2001), que, na Constituição de 1824, dois incisos no art. 179 trataram da educação escolar, garantindo a gratuidade do ensino e a criação de instituições de ensino (colégios e universidades) onde seriam ensinados os elementos das “Sciencias, Bellas Letras e Artes”, mas não se referiram aos povos do campo. Observa que na Carta Magna de 1891 também não se mencionou a respeito da educação rural e sobre a educação, no geral, no artigo 72, parágrafos 6 e 24,

respectivamente, garantiram-se apenas a laicidade e a liberdade do ensino nas escolas públicas.

De acordo com a conselheira, naquele contexto, a educação era almejada pela classe média que a reconhecia como um meio de acesso aos postos de trabalho, gestados no crescente processo de industrialização. Não se reconhecia a importância da educação escolar no processo de construção da cidadania e os trabalhadores do campo ainda utilizavam técnicas de cultivo consideradas arcaicas, a princípio, não exigindo um conhecimento elaborado para sua execução, contribuindo para o monopólio das classes dominantes sobre educação e para a ausência de propostas de uma educação voltada aos povos do campo.

Somente as camadas mais ricas da sociedade tinham acesso à educação formal. Por essa razão não se pensava em políticas e sequer havia “vontade por parte dos governantes em oferecer o direito de cidadania da educação aos camponeses que estavam condenados ao analfabetismo e à exploração” (NASCIMENTO, 2009, p. 182).

De acordo com o autor, a primeira iniciativa de educação rural se deu por volta de 1920 em função do movimento migratório do campo para a cidade, criando-se o “Ruralismo Pedagógico¹⁴” com o intuito de promover a fixação do homem ao meio rural.

O debate sobre o “Ruralismo Pedagógico” se deu, sobretudo, nas cidades em desenvolvimento, não com a preocupação de atender aos interesses dos camponeses, mas de conter o processo migratório em direção às cidades pelas promessas de emprego no setor industrial. Essa preocupação fora publicada nos anais dos seminários e congressos rurais, realizados naquele período (BRASIL, 2001). De acordo com a Relatora Edla de Araújo Lira Soares, o incentivo à educação que era voltada para o meio rural dava-se, inclusive, nas áreas periféricas das cidades, onde se concentrava a população mais pobre. O objetivo era descobrir jovens que tivessem aptidões para o trabalho agrícola e, ao mesmo tempo, disciplinar crianças indigentes, tornando-as aptas ao trabalho na agricultura, a fim de retirá-las das grandes cidades. Essa perspectiva recebera incentivo do patronato e prestava-se ao controle das elites sobre as classes trabalhadoras, tendo em vista

¹⁴ O termo ruralismo pedagógico foi utilizado para designar a ação pedagógica, destinada aos povos do campo, na década de 1930, tendo como proposta adequar a educação rural à realidade do campo, a partir de interesses de grupos hegemônicos, baseada nos preceitos da escola nova (SANTOS, 2016).

duas ameaças: a “quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo” (BRASIL, 2001, p. 5).

Conforme Ribeiro (2012b), nas décadas de 1930/1940, a tentativa de conter a migração do camponês para a cidade, que deu origem ao “Ruralismo Pedagógico”, teve a influência do Movimento dos Pioneiros da Educação e justificava-se pelo fracasso da educação rural, refletido no grande contingente de analfabetos naquele momento.

[...] o ‘ruralismo pedagógico’ contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o ‘ruralismo pedagógico’, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais (RIBEIRO, 2012b, p. 298).

Porém, apesar da aparente boa intenção, essa proposta, como tantas outras, não foi levada a efeito. Segundo a autora, de acordo com os registros históricos existentes, as propostas de educação rural, até a década de 1970, tiveram influência norte-americana com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, para tanto, mantinham-se centros de treinamento, cursos e semanas pedagógicas, financiadas por agências internacionais, com o objetivo de incluir as populações rurais nos moldes do desenvolvimento capitalista. Partia-se da ideia de que essas populações estavam à margem desse desenvolvimento e precisavam ser integradas para garantir-lhes o progresso.

Embora o “Ruralismo Pedagógico” tenha sido responsável pela construção de prédios públicos na área rural, sua intencionalidade era a contenção dos problemas sociais, resultados da explosão urbana, e o seu discurso se limitava à visão de escola redentora, diferente da visão que seria apresentada nos finais da década de 1990 pela ideia de Educação do Campo.

Se tomarmos outras dimensões do projeto de desenvolvimento do país, como a educação, por exemplo, é possível perceber que, para os povos que viviam no campo, foi quase inexistente. Da Proclamação da República até o início do período da industrialização, só teremos uma preocupação oficial com a educação dos povos do campo a partir de 1910/1920, quando

o país vive um intenso êxodo rural por causa da industrialização (GHEDINI, 2013, p. 100).

A autora também sustenta a ideia de que o “Ruralismo Pedagógico” era imposto pela elite das cidades com objetivo de fixar o homem ao campo, evitando as consequências do êxodo rural, incentivado pelo forte crescimento da industrialização, que resultava no esvaziamento do campo e no crescimento desenfreado da população urbana.

Tendo o fenômeno “Ruralismo Pedagógico” permanecido até a década de 1930, intensificou-se, naquele período, a separação entre o campo e a cidade. O primeiro, visto como um lugar retrógrado, sem condições de desenvolvimento e, portanto, não carecendo da educação formal. O segundo, como lugar promissor, do homem culto. Essa concepção e prática visavam levar o mínimo de conhecimento aos alunos do campo sob a pretensão de mantê-los no campo. Na prática, era uma proposta do governo para se apossar das lutas populares, criando políticas de Estado, porém essas políticas não partiam da realidade dos sujeitos do campo.

Ribeiro (2012b) aponta, também, para a necessidade, imposta pela burguesia, de se incentivar a reforma agrária nos países da América Latina a partir da década de 1930, perdurando-se até 1970, como iniciativa para promover o desenvolvimento tecnológico rural. A proposta da burguesia partia do princípio de que o binômio latifúndio/minifúndio não contribuía para a entrada do capitalismo no campo, considerando que o latifúndio não investia em maquinários e equipamentos de produção, nem contribuía para a proletarização dos camponeses.

O minifúndio¹⁵, por sua vez, se baseava na força de trabalho familiar, objetivando apenas a sobrevivência da família, não tendo, portanto, a preocupação com a produção, em larga escala, para comercialização. Ressaltamos que a reforma agrária, nessa perspectiva, fora incentivada com dois objetivos principais, sob pressão dos Estados Unidos: introduzir insumos agrícolas, o uso de tecnologias e um modo específico de administração rural e evitar possíveis guerrilhas rurais (RIBEIRO, 2012b). Para tanto, os países latino-americanos assinaram, no ano de 1961, uma carta que fora produzida na reunião de Punta Del Este, com os objetivos anteriormente mencionados. Um dos compromissos assumidos pelos Estados era a

¹⁵ Pequena propriedade rural que se baseia na diversificação de culturas para subsistência familiar. Não visa à obtenção de lucros com a produção. Apenas o excedente é comercializado para o sustento da família.

criação de políticas para a superação do analfabetismo nas áreas rurais em resposta às novas demandas de trabalho, impostas pelo modelo de agricultura e que se pretendiam desenvolver. Portanto, a educação rural, nesse contexto, limitava-se ao ensino do manejo dos insumos, técnicas e instrumentos agrícolas, bem como à forma de se relacionar com o mercado na venda de sua produção e na compra de novos produtos para a constante inovação do seu trabalho (RIBEIRO, 2012b).

Temos de destacar que a reforma agrária, incentivada pelos Estados Unidos da América para a introdução do capitalismo na agricultura, não produziu os efeitos esperados e, embora não apresentasse o caráter revolucionário daquelas que foram promovidas no México, na Bolívia e em Cuba, contribuiu para a formação da consciência dos camponeses em relação à sua condição de exploração imposta pelo sistema capitalista, decorrendo, daí, a organização e a luta pela terra que se caracteriza como um processo educativo e também de luta pela educação no campo, conhecida como educação rural (RIBEIRO, 2012b).

Assim, a partir de 1940, os camponeses começam a se organizar por meio de diferentes movimentos, porém só na década de 1950 é que aparecem os primeiros movimentos estruturalmente mais organizados, como “o Movimento dos Posseiros, a Luta dos Foreiros e as greves dos Boias-frias” (GHEDINI, 2013, p. 103). Nascimento (2009), parafraseando Fonseca (1985), afirma que, no período entre 1945 a 1964, as políticas agrícolas foram influenciadas por interesses comerciais norte-americanos. Nesse contexto foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que se transformou mais tarde na Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABAR) (1956), assim como o Programa de Extensão Rural, no modelo norte-americano, com a intenção de transformar as pequenas propriedades em empresas rurais. Afirma Nascimento (2009, p. 182-183) que “A extensão rural busca persuadir os camponeses a usarem a assistência técnica na produção de sua propriedade para que pudesse conseguir um maior índice de produtividade e, como consequência, o bem-estar social”.

Na década de 1950, conforme Nascimento (2009), foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), ainda com o intuito de conter o êxodo rural. Esses programas formavam técnicos para atuar nas áreas de educação de base ou alfabetização, melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros, oferecendo alternativas para que as famílias permanecessem no campo.

A partir de 1960 surgiram movimentos de resistência à ditadura militar

[...] tais como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinham ligação profunda com as Ligas Camponesas, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações. Essa resistência teve seu auge com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural com a Lei 4.214/63. Esses movimentos foram importantes para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular (NASCIMENTO, 2009, p. 183).

Por outro lado, com o intuito de conter os movimentos agrários e a luta dos agricultores, os movimentos conservadores criaram a **Aliança para o Progresso** que desenvolveu programas de cunho liberal conservador como: a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene); a Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul); o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA); o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Imbra) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Tais programas insistiam na tentativa de conter o êxodo rural, mas não atendiam às reivindicações dos camponeses.

No contexto do regime militar, as legislações não trouxeram nenhuma transformação com relação às leis anteriores, no que diz respeito à educação para a área rural, e mantinham o caráter de educar para o mercado de trabalho.

Conforme Saviani (2011a), ao mesmo tempo em que se ampliava a mobilização popular no campo e nas cidades, a classe empresarial também se mobilizava por meio do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em maio de 1959, com o intuito de combater o comunismo e as ideias populistas de Juscelino Kubitschek, e em 29 de novembro de 1961 foi criado o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) que teria organizado dois importantes eventos: o simpósio sobre a reforma da educação e o fórum “A educação que nos convém”. O simpósio visava discutir “as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social no país” (SAVIANI, 2011a, p. 343), e a realização do mesmo foi orientada por meio de um “documento básico”.

O ‘documento básico’ foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática

[...] o ensino médio teria como objetivo a preparação de profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com diagnóstico de demanda efetiva de mão de obra qualificada. [...] ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar o quadro de dirigentes do país (SAVIANI, 2011a, p. 343).

O fórum teria se dado na mesma perspectiva da educação, enquanto formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, conforme interesses da ordem capitalista. Nesse período foram firmados contratos de cooperação com os Estados Unidos da América, conhecidos como “acordos MEC-Usaid”, permitindo a interferência desse país na legislação educacional brasileira, bem como na formação de professores para implementação da pedagogia tecnicista.

De acordo com Nascimento (2009), a partir da década de 1970, a Comissão Pastoral da Terra – CPT (1975) – e o MST (1984) retomaram a luta, não apenas em torno do direito a terra, mas também lutaram por saúde, moradia e educação. Nessa mesma década, instala-se a “revolução verde” no Brasil, que até então era realidade em países mais desenvolvidos, como os EUA, e que doravante invadiria o campo brasileiro. Mas o que é a “revolução verde”? Projeto de “desenvolvimento” da agricultura em larga escala, com novas técnicas de manejo do solo, modificação genética das sementes e uso de insumos industriais, aumentando, assim, a produção interna, com ênfase para exportação, consolidando-se a dependência do Brasil ao capital estrangeiro.

No Paraná essa situação foi claramente visível, quando se deu a substituição da lavoura cafeeira, que era a base da agricultura familiar, pela produção de grãos, resultando no êxodo rural e na concentração das pequenas propriedades em latifúndios.

O norte paranaense com a substituição da lavoura cafeeira na década de 1970 se tornou uma região de grande potencial para a configuração do processo modernizador do campo, pois, o relevo suavemente ondulado e um solo favorecido por nutrientes, se constituíram as condições necessárias para as grandes lavouras de grãos (MAGRINELLI, 2011, p. 9).

Na região noroeste do Paraná, o solo ondulado não favoreceu as lavouras de grãos como nas demais regiões do Estado. Assim, a substituição da cafeicultura se deu pelas plantações de cana de açúcar, de mandioca e mais tarde pelas pastagens.

Segundo Magrinelli (2011), houve resistência por parte dos camponeses da região noroeste em se render à modernização da agricultura. Porém a falta de incentivo do governo, somada à baixa produtividade pelo enfraquecimento do solo e as sucessivas geadas, forçou os pequenos produtores a arrendarem suas propriedades ou a vendê-las, dando lugar à modernização.

Enquanto as lavouras de café contribuía para a fixação do homem no campo, pois exigia uma rotina de trabalho e oferecia força de trabalho constante e garantia da subsistência familiar, a modernização da agricultura, de certa forma, expulsou os agricultores do campo.

Com o processo de modernização na agricultura alteraram-se as relações de trabalho, ocasionando quedas progressivas do contingente populacional que se ocupava do trabalho no campo. Por ser a cafeicultura a grande mantenedora da população rural, quando esta deixa de ser a cultura principal cedendo espaço para outras em que as máquinas realizam praticamente todo o trabalho, ou que não necessita de grande contingente de mão de obra, como o caso da pastagem, instaura-se um sério problema do êxodo rural (MAGRINELLI, 2011, p. 10).

Vale destacar que no contexto educacional, até 1971, vigorava a primeira LDB, lei 4.024/61, substituída pela lei 5.692/71 que continuou negando a oferta de uma educação que levasse em conta a diversidade do campo. Toda a educação se estruturava com a intencionalidade de servir ao capital, pois, como visto, o capitalismo se expandia tanto na cidade como no campo. Assim, observamos que o desestímulo para permanecer no campo também se dava no processo educacional, visto que as condições impostas pelo capitalismo não favoreciam a permanência das pequenas propriedades.

Constatamos, ao retomarmos a história da educação para os povos do campo no Brasil, antes considerada educação rural, a forte influência de interesses ligados ao mercado capitalista que não levaram em conta as necessidades dos sujeitos do campo. Foram décadas em que a educação rural foi tratada conforme necessidades dos grandes empresários urbanos ou dos grandes latifúndios, ora seguindo o modelo das escolas das cidades, ora qualificando força de trabalho para as grandes propriedades rurais, mas sempre vista de forma secundária, “[...] a escolinha rural, professor rural [...] a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana” (ARROYO, 2005, p. 47). Arroyo afirma que é preciso superar essa visão e

pensar numa educação do/no campo, voltada ao camponês, distinta daquela que é ofertada nas escolas urbanas, o que vem na contramão das políticas dos mais de 5.570 municípios brasileiros, pois seus gestores pensam na concentração da escola e do ensino próximos das sedes administrativas, com visibilidade aos eleitores.

Analisando essa trajetória, observamos que os grandes desvios das políticas educacionais sempre se deram em função de tratar os povos do campo como objetos e não como sujeitos, pois os mesmos nunca foram consultados a respeito de suas demandas, nem tomaram conhecimento de programas a eles destinados. Ainda hoje o são, como podemos perceber no município pesquisado, tendo em vista as dificuldades dos pequenos agricultores, o sofrimento das crianças e adolescentes em se deslocar para estudar na cidade e a ineficácia do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) na defesa dos direitos dos sindicalizados.

No discurso que justificava os programas, definindo as mudanças previstas na educação e na produção agrícolas, estas viriam de fora, sob a orientação do país onde elas se encontravam em estado mais avançado, os Estados Unidos – e que, por isso mesmo, enviava agências de fomento para orientar a aplicação daqueles programas (RIBEIRO, 2012b, p. 299).

Ressaltamos que tais programas sempre foram repassados, conforme a autora, às instituições encarregadas de aplicá-los, em forma de “pacotes fechados”, sem que as mesmas pudessem interferir nos conteúdos, metodologias e objetivos contidos nos mesmos. Os programas não contaram com a participação de tais instituições em sua elaboração e sequer elas tiveram conhecimento de suas origens. E, assim, conforme percebemos pelo seu histórico, a educação dos povos do campo pôde contar com maior apoio financeiro quando respondia aos interesses ligados à expropriação de terras e à proletarização do camponês.

Porém, a partir da década de 1980, as organizações camponesas se intensificaram, ganhando identidade própria e apresentando projeto pedagógico e concepções diversas de desenvolvimento, destacando-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o MST, este último se tornando referência à discussão de uma proposta, na década seguinte, de Educação do Campo, permanecendo nas primeiras décadas do século XXI. Ghedini (2007), parafraseando Grzybowski (1991), ressalta que os movimentos sindicais, tanto da CUT, como da Central Geral dos Trabalhadores (CGT), embora tenham aprovado medidas importantes para a

reforma agrária no Congresso de 1984, não mantiveram os princípios que lhes deram origem, apresentando-se mais como aliados de forças corporativas do que em prol de um projeto de sociedade. Ao contrário destes, o MST e a CPT, por meio de suas lutas e resistências, foram imprescindíveis para se pensar um projeto de educação que se identificasse com as populações do campo a partir dessa década.

[...] verifica-se que o campo, como espaço de luta, passa a desenvolver uma nova dimensão, que poderíamos chamar de educativa, nascida da relação entre organizar-se para superar as condições reais de sua existência e os desafios encontrados para manter os coletivos animados e atuantes nesta perspectiva da luta por direitos, ou seja, por ampliar permanentemente o projeto social no qual se insere o Movimento (GHEDINI, 2007, p. 57).

Nesse contexto, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), determinava que a educação fosse um direito de todos e, embora não mencionasse o ensino rural em seu texto, abriu a possibilidade para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definissem critérios para que a educação dos povos do campo, denominada, atualmente (2017), de Educação do Campo, fosse tratada como direito desses povos, levando-se em conta tal preceito constitucional (direito de todos) e o respeito à diversidade.

Na década de 1990, a partir dos movimentos sociais do campo, expande-se a ideia de uma educação voltada para os povos do campo, em especial onde havia atuação do MST, sem muito avanço em outros campos e municípios. Destacamos, aqui, nessa década, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em especial o artigo 28 e seus incisos.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, décadas de 2000 e 2010, observamos aprovações de documentos voltados para os povos do campo, na maioria, com créditos aos movimentos sociais organizados no campo, a exemplo do MST. O primeiro deles, o parecer nº 36/2001, da conselheira Edla de Araújo Lira Soares, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovando-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Homologado o parecer 36, o CNE sancionou a resolução nº 1/2002, instituindo as referidas diretrizes (BRASIL, 2002).

Dali em diante, a bandeira Educação do Campo passou a fazer parte da agenda dos movimentos sociais do campo, mas não das agendas políticas dos

gestores públicos municipais e estaduais, com raras exceções, mesmo havendo orientações do Ministério da Educação para esse fim e mesmo constando nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) ou no decreto nº 7.352, de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Temos constatado pelo estudo que os municípios continuam inertes quanto aos camponeses, gestando as políticas como se toda atividade política, social, cultural, educacional e econômica estivesse voltada unicamente aos setores urbanos.

Na prática, por parte do Estado, pouco tem sido investido na educação para os povos do campo. Isso porque essa ideia de educação, para aqueles que residem no campo, parece-nos não comungar com as políticas econômicas neoliberais. Por quê? Porque as políticas públicas, a partir da década de 1990, são tratadas pela perspectiva neoliberal como desdobramento de políticas focalizadas, que negam as políticas universais. No caso do campo, partem quase sempre do entendimento estereotipado de que seus sujeitos são inferiores frente aos/às homens/mulheres das cidades.

Concebem os camponeses como atrasados, carentes, subnutridos, sem cultura, desconsiderando as particularidades que marcam as suas formas de viver. Vale deixar evidente que as políticas do Estado neoliberal têm caráter compensatório e não de reconhecimento de direitos, como cobram os movimentos sociais do campo e os camponeses, mesmo não organizados em movimentos. Na maioria das vezes, não são políticas de Estado. Trata-se de programas pontuais de governos, para a solução de problemas imediatos, que dependem da disponibilidade de recursos, podendo ser suspensos de acordo com a vontade política de quem governa. É a perspectiva e ação do Estado mínimo que defende a menor interferência possível do Estado nas políticas sociais.

Portanto, a luta e pressão dos povos do campo têm se dado, visando-se criar escolas no campo onde ainda não existem e na tentativa de manter as que existem, para que todos tenham um ensino de qualidade em escolas próximas a sua localidade. Apesar do que garante a LDB, resultado de intensas lutas e pressões, os estudos constatam que comumente se nega o direito à educação aos filhos dos trabalhadores do campo ao se fechar escolas, turmas, turnos ou salas ou não as reabrir, pelo fato de o número de alunos matriculados estar abaixo do que os gestores públicos determinarem como média, e o empenho dos governantes ainda se dá no sentido de manter o modelo de educação urbano como referência.

O exposto evidencia ser reflexo de uma mentalidade formada para se garantir a sobrevivência do capitalismo. Segundo a visão capitalista, a educação para os povos do campo é um desperdício, pois não visa à preparação da força de trabalho para o mercado, negando-se a esses sujeitos o acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade no percurso da história.

1.3 O conceito de cidadania e de educação, proposto na LDB 9.394/96

A LDB 9394/96 trata em seu art. 2º, Título II, sobre os princípios e fins da educação nacional, afirmando que “A *educação*, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996 apud CARNEIRO, 2015, p. 53, grifos nossos), o que significa que a educação tem como propósito contribuir para o desenvolvimento físico, socioafetivo e cognitivo do educando, bem como torná-lo cidadão e qualificá-lo para o trabalho, o que confere a ela uma tarefa ampla e complexa. Em análise mais atenta, percebemos que essas finalidades se pautam nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade, interferências ideológicas da concepção liberal. Pois bem, o que significa preparar para o exercício da cidadania sob os princípios e ideais liberais? Qual é a ideia de educação implícita na LDB? Como a educação, nessa vertente, é implantada no município de Nova Olímpia?

Carneiro (2015) considera que o conceito central de cidadania refere-se à condição de pessoa¹⁶ possuidora de direitos e deveres, tratando-se de uma prerrogativa universal, assegurada na carta de direitos da Organização das Nações

¹⁶ Ao tratar a cidadania como um direito das pessoas, dos indivíduos, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 referem-se ao sentido liberal da ideia de cidadania, na perspectiva de direitos individuais e não coletivos. Não comungamos com essa ideia de direito, pois a consideramos contraditória, à medida que assegura que “todos são iguais perante a lei”, mas permite a livre ascensão de alguns indivíduos, em detrimento do bem comum da maioria dos brasileiros. Ideia essa responsável pelas desigualdades sociais e pela condição de miséria e exclusão que são impostas a grandes parcelas da população. Por essa razão, as leis não garantem políticas de direitos, mas de caráter compensatório para aqueles que, segundo a visão liberal, não se encaixam nos padrões de desenvolvimento por “incompetência”, limitações ou falta de interesse. Nessa perspectiva, as políticas compensatórias visam apenas minimizar os problemas sociais, evitando as consequências da desigualdade: violência, miséria, marginalização. Contrários a essa ideia, entendemos que a igualdade só pode se dar no plano coletivo e não individual.

Unidas e ratificada na Constituição Federal do Brasil, como cláusula pétrea, quando determina que “todos são iguais perante a lei”. Mas todos são iguais perante a lei?¹⁷. Essas questões nos impulsionam a entender o significado de cidadania, sob diferentes contextos, para, então, definirmos a intencionalidade da LDB.

Para os gregos, cidadania estava ligada ao direito de participar da política ateniense, sendo asseguradas a liberdade de decisão e a igualdade entre os pares. Portanto, só podiam exercer a cidadania os “homens cultos e os grandes proprietários que frequentam a Academia – livres, portanto do trabalho” (RIBEIRO, 2012a, p. 302). Nesse contexto, os trabalhadores eram excluídos desse direito, considerando-se que a atividade laboral, enquanto tarefa fisicamente desgastante, não lhes dava condição de pensar e de participar da vida política.

Conforme Rezende Filho e Câmara Neto (2001), a ideia de cidadania, no sentido clássico, refere-se à participação dos indivíduos na política e o termo “político”, por sua vez, relaciona-se à ideia de polis (cidade-estado na Grécia antiga). Portanto, a cidadania teve seu princípio na Grécia antiga, baseado no modo de organização urbana, e, nesse contexto, poucos podiam participar da política e serem denominados de cidadãos, visto que esse direito estava reservado às classes sociais privilegiadas.

Embora o desenvolvimento das póleis (cidades) trouxesse algumas mudanças no modo de vida, exigindo novas formas de organização e de relações entre as pessoas, na prática, a cidadania continuou sendo privilégio das classes abastadas, mesmo quando os discursos políticos apontavam para a democratização. A aristocracia, no intuito de preservar o controle político, exercia manobras, de forma velada, visando que os mais pobres ficassem impossibilitados de participar nas decisões políticas. “A cidadania significava, portanto, algo mais do que a garantia de plenos direitos. Era, pois, um status que oferecia ao cidadão várias possibilidades, indo além das destinadas ao indivíduo comum” (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 2). Diante dessa realidade, constatamos que os camponeses foram excluídos do direito à cidadania ainda na sua origem.

Situação parecida ocorreu em Roma, onde a cidadania era assegurada pela herança familiar, aos patrícios, que possuíam a nobreza hereditária. Os pobres e

¹⁷ Algumas questões são de cunho provocativo ao leitor, sem a intenção de respondermos a elas, pois precisamos pensar as determinações, as leis e por quem foram feitas, assim como a quem interessa, o que, neste momento, não é o objeto deste estudo.

estrangeiros eram excluídos de todo e qualquer direito. Apesar de haver, em alguns momentos, algumas aberturas democráticas, a democratização dos espaços de participação, em Roma, nunca chegou a se efetivar. “[...] podemos concluir que a essência política do conceito de cidadania na realidade greco-romana revestia-se de uma discrepância entre Democracia real e ideal. Defendia-se, portanto, uma igualdade de direitos políticos que, de fato, não era praticada” (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 2).

Na Idade Média, os mesmos autores apontam para a substituição da preocupação com a política para a preocupação com outras questões, em especial, o plano religioso. Nesse contexto, a organização social era composta pelas classes da nobreza, do clero e dos camponeses. Os camponeses eram subordinados à nobreza e ao clero e eram obrigados, por lei, a recorrerem à nobreza quando precisassem da “justiça” para a defesa de seus “direitos”. Os camponeses eram a única classe que não possuía autonomia para julgar os seus pares e, nesse jogo de interesses, somente o clero e a nobreza detinham poderes inerentes à cidadania.

No final da Idade Média, com a ascensão da burguesia, a preocupação com a política voltou a integrar o conceito de cidadania. Dava-se o renascimento das cidades e dos Estados nacionais e o fortalecimento de uma burguesia mercantil que aspirava pelos mesmos direitos que eram concedidos à nobreza e ao clero. Nesse novo modelo de organização, novamente os camponeses eram excluídos do direito à cidadania, visto que o mesmo era pensado a partir da burguesia que habitava as cidades.

Assim, como os gregos e os romanos, para os burgueses que pretendiam superar o sistema feudal e constituir uma nova classe, o cidadão era aquele que podia “participar da vida pública e reivindicar direitos, o indivíduo masculino, branco, escolarizado e proprietário de terras, de bens materiais e/ou culturais” (RIBEIRO, 2012a, p. 302). Tinham por princípio a liberdade e a igualdade, portanto, referiam-se à liberdade de comércio e, mais tarde, da indústria. A igualdade tratava-se das oportunidades de participação social que diziam ser “dadas” a todos, no entanto eram dadas apenas aos burgueses comerciantes e industriais. Os trabalhadores nunca foram, ou são, partes dos ideais burgueses. Como sempre, foram marginalizados do direito à cidadania, pois, sob o ponto de vista da burguesia, apesar da liberdade e da igualdade de oportunidades, alguns homens não se esforçam o suficiente para usufruírem da condição de cidadãos.

Trata-se da visão positivista que atribui aos fenômenos sociais, as mesmas explicações dadas aos fenômenos naturais e que, ideologicamente, as classes sociais, não detentoras do comércio e da indústria incorporam. Nessa perspectiva, conforme Triviños (1987), a sociedade é vista como um conjunto de seres humanos, perfeitamente organizado, onde cada um exerce sua função, de acordo com as suas competências e os seus esforços. Essa teoria foi defendida por Augusto Comte, no século XIX. Assim,

[...] ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. Buscar as causas dos fatos, sejam elas primeiras ou finais, era crer demasiado na capacidade de conhecer do ser humano, era ter uma visão desproporcionada da força intelectual do homem, de sua razão. Isso era metafísico. Assim tendo os fatos como único objeto da ciência, fatos que podiam ser observados, a atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas. Para atingir isto, nas ciências sociais, criaram-se instrumentos, elaboraram-se determinadas estratégias [...] se privilegiou a estatística [...] elimina-se a busca inadequada do porquê. O que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os fatos (TRIVIÑOS, 1987, p. 36).

Sob esse ponto de vista, entende-se que os sujeitos que não ascendem à condição de cidadãos são os preguiçosos, acomodados ou incapazes e os rudes/rurais, condição essa dada como um imperativo natural: nem todos os homens nasceram para pensar e comandar; alguns, ou seja, a maioria, na concepção burguesa, nasceu apenas para executar o que foi pensado por outros, ou pela minoria. E há, ainda, os que têm condições para tanto, porém, por falta de interesse, não desenvolveram o seu potencial, desconsiderando a possibilidade de que estes podem não ter tido a oportunidade e o incentivo para tal, ou, quando tiveram, foram podados, perseguidos, desmotivados. Dessa forma, não se buscam as causas das desigualdades, analisam-se apenas os fatos dados.

De acordo com Ribeiro (2012a), a visão burguesa, denominada liberal, encobre os condicionantes que determinam as desigualdades sociais e considera a riqueza fruto do trabalho, naturalizando, assim, a explicação que justifica a propriedade privada e a existência do pobre e do trabalhador. Além disso, para os burgueses, o trabalho, enquanto meio de produção, explica a expropriação de terras, a exploração de camponeses, o genocídio dos povos indígenas e a escravização dos africanos, considerando que estes, por não possuírem condições de contribuir

para o progresso, porque tidos como atrasados, não podem usufruir o direito de serem cidadãos. Assim, os donos dos meios de produção contratam a força de trabalho daqueles que não se enquadram na categoria de proprietários, como claramente é constatado no município objeto deste estudo, tendo em vista o grande número de camponeses que foram obrigados a vender suas terras para trabalhar como empregados nas indústrias e, de forma mais intensa, no corte de cana nas usinas de produção de álcool e açúcar. Portanto, na perspectiva liberal positivista, é justo que os trabalhadores

[...] trabalhem para os cidadãos proprietários e que esses os explorem, subordinem, escravizem ou até eliminem como obstáculos à ocupação da terra em direção ao progresso. Assim, como pensar que índios, negros, agricultores, analfabetos, trabalhadores organizados em movimentos sociais, ou seja, que os aliados da cidadania desde a sua origem grega, se conformem apenas com buscar alcançá-la? (RIBEIRO, 2012a, p. 302).

Para a autora, o conceito de cidadania, tanto na concepção histórico-filosófica, vigente na Grécia antiga, como na sua reformulação em prol do Estado moderno, se limita a grupos privilegiados, que têm acesso à cultura elaborada e aos meios de produção de bens materiais. Esses grupos são denominados, por alguns autores, a exemplo de McLaren (2000), de elite branca, cristã, heterossexual e predominantemente masculina. Dessa forma, a ideia de cidadania não é compatível com a maioria da população, em especial os camponeses, a exemplo da região Noroeste do Paraná, região de economia essencialmente agrícola, visto que a ideia de cultura, democracia e de civilização, na modernidade, está vinculada ao perfil urbano.

Tendo como base o conceito de cidadania, utilizado pela burguesia, é possível perceber que o termo não parte dos trabalhadores que se organizam na luta por direitos: terra, moradia, saúde, educação, entre outros. A luta dos trabalhadores organizados requer condições básicas de existência e a busca da emancipação que os caracterize como sujeitos, para além da participação passiva no mercado de trabalho. Contrapondo a discussão com os camponeses do município de Nova Olímpia, constatamos que, além de não serem considerados cidadãos, são dependentes do sistema e não emancipados. São eleitores e não sujeitos, pois

dependem de políticas compensatórias para criação de emprego visando a sua sobrevivência.

Ultrapassando o conceito de liberdade na visão liberal, os trabalhadores, quando organizados, defendem a libertação dos oprimidos pelo sistema social, visto que os mesmos, para atenderem às exigências de produção, impostas pelo capitalismo, são submetidos a trabalhos exaustivos, com longas jornadas e baixos salários, tanto no campo como na cidade, sendo-lhes imposta a alienação do trabalho à medida que passam a desempenhar o trabalho em série, ou a executar funções isoladas, inerentes ao processo de produção, inclusive no campo, resultado da mecanização do trabalho agrícola, perdendo, com isso, a visão da totalidade do processo.

Conforme Ribeiro (2012a), a saída para a situação de exploração do trabalhador é a conquista da sua emancipação, seja no campo, nas cidades ou nos dois espaços simultaneamente. No caso do trabalhador do campo, isso inclui a posse da terra para a produção de sua subsistência, sem ter que se submeter à exploração pelo trabalho. A autora vai além ao afirmar que

O esgotamento dos recursos naturais, devorados pela ambição insaciável característica dos processos relacionados ao movimento do capital na busca cega de lucro, colocam hoje a emancipação como imprescindível, não somente para se superar a desumanização que daí decorre, mas também para garantir as condições essenciais à manutenção da vida no planeta (RIBEIRO, 2012a, p. 306).

A ideia de emancipação do trabalhador camponês, em relação aos objetivos do capitalismo, parte do pressuposto de que ele traz em sua cultura o respeito pela natureza, pois, ao fazer uso da terra para a produção de sua subsistência, está, também, preocupado com o cuidado e a preservação dos recursos naturais, sem a ganância própria do sistema capitalista, evidente na prática do agronegócio.

Assim, observamos que o conceito de cidadania sofreu e vem sofrendo transformações através dos séculos, apresentando avanços e retrocessos e, mesmo após a Constituição de 1988, considerada a “constituição cidadã”, os direitos por ela assegurados ainda não se efetivaram, levando-nos a entender que a democracia, para as classes trabalhadoras, é a possibilidade de lutar, mas não a garantia de direitos, visto que todas as conquistas até então são frutos de lutas e enfrentamentos entre classes com interesses antagônicos.

Não podemos esperar que a elite, em nome da emancipação das classes trabalhadoras, aceite passivamente que estas tenham, ou conquistem, direitos iguais aos seus, o que, na concepção dela, seria uma ameaça à sua condição de classe dominante. A prática democrática tem se consolidado sob frustrações e avanços inegáveis nas últimas décadas e, no caso do campo, citamos a luta do MST como um dos principais avanços decorrentes da luta pela efetivação da democracia, como é possível constatar em todo o Brasil, inclusive na região noroeste do Paraná.

Consideramos que o conceito de cidadania, implícito nas lutas do MST, diferente de muitas outras lutas de trabalhadores do campo e das cidades, inclui o conceito de emancipação. A ideia implícita neste conceito defende que os trabalhadores não devem se conformar com qualquer tipo de trabalho que reduza os homens à condição passiva de meros trabalhadores.

A discussão nos remete ao conceito de cidadania, expresso na LDB, ao associar o seu exercício ao princípio liberal de liberdade e aos ideais de solidariedade, colocando o conceito ao lado da finalidade da qualificação para o trabalho. Ao referir-se à liberdade de propriedade privada, garante uma educação não como direito objetivo, mas como prerrogativa inalienável do sistema capitalista de preparação do educando para o trabalho.

A solidariedade aparece como forma de mascarar as desigualdades sociais à medida que visa desenvolver ideais humanitários que, ao mesmo tempo, se colocam como contraditórios nesse sistema. Inferimos, dessa forma, que a lei visa garantir a formação de um cidadão à imagem dos princípios do sistema capitalista, cidadão este que se adapte a esses princípios, tendo-os como condições básicas para manter a ordem social, obedecer e não questionar o sistema e ou a realidade social, política e ou econômica. Ao ser atrelada à qualificação para o trabalho, encerra-se a ideia de que cabe à educação, em todos os níveis, preparar pessoas para o mercado de trabalho, com ênfase para o trabalho nas cidades, porém o preparo à cidadania, que se coloca como finalidade na lei, restringe-se ao direito de ter um trabalho, enquanto força de trabalho para o sistema, sem garantir emancipação do sujeito/educando, visto o caráter liberal da legislação.

A cidadania, portanto, apresenta diversos significados, podendo ser inclusiva ou excludente. É **excludente** à medida que se pauta pela visão de mercado, naturalizando as desigualdades sociais e estimulando a competição, sob a justificativa de que todos têm as mesmas oportunidades de participação e de acesso

aos bens materiais e culturais, socialmente produzidos, sem levar em conta as estruturas que não permitem que a igualdade se efetive. É **inclusiva** sob a ótica dos movimentos sociais que lutam pela distribuição igualitária desses bens, objetivando a visibilidade dos sujeitos que protagonizam a história, seja no campo ou cidade.

Diferente das escolas das cidades, inclusive as que atendem à população camponesa, é possível perceber esse objetivo – cidadania inclusiva – presente em algumas escolas do campo, seja nos acampamentos, assentamentos, escolas indígenas¹⁸ ou quilombolas¹⁹, levando-nos a pressupor que, por ser uma das pautas de luta dos movimentos sociais organizados do campo, as comunidades assumem as escolas como suas, como algo que lhes pertence por direito e não por dádiva de programas ou projetos assistencialistas do governo, sentindo-se, com isso, no pleno direito de definir, em seu projeto político pedagógico, a educação que anseiam para suas crianças e seus jovens. Essas comunidades se impõem frente às políticas públicas de educação que são criadas para manutenção do sistema social e educacional e se organizam em torno dos interesses e necessidades de seus sujeitos. “Suas” escolas tratam os conteúdos de ensino como atrelados à sua prática social, de forma que tenham significado para os educandos.

Assim, a educação para os camponeses, com essas características e práticas sociopolíticas, está intimamente ligada à ideia de emancipação, diferente do conceito de cidadania, pensado na perspectiva liberal. No caso dos camponeses, quando organizados, partem do princípio de que o conhecimento é instrumento indispensável para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, vale transitarmos pelo conceito de educação e observarmos que o art. 1º, Título I da LDB, diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1).

¹⁸ São escolas criadas para atender às comunidades indígenas, com o intuito de desenvolver uma educação que respeite as especificidades dos povos indígenas e preserve sua cultura.

¹⁹ Escolas quilombolas são criadas para atender às comunidades remanescentes dos quilombos. Elas funcionam dentro dessas comunidades e têm o objetivo de desenvolver uma educação que considere as vivências, a realidade e a história dos povos afrodescendentes e as especificidades de sua cultura.

Nesse artigo, conforme Carneiro (2015), o texto da lei refere-se à educação no seu sentido mais amplo, ao considerá-la um processo formativo que se dá em diferentes instituições, o que inclui diversos espaços dos quais uma pessoa participa e, conseqüentemente, por meio deles, se educa. Porém entendemos que a LDB regulamenta a educação formal, ou seja, a educação escolar que se dá via uma intencionalidade, ou seja, que não ocorre espontaneamente e, portanto, é diferente da educação informal que ocorre nos diferentes espaços que o sujeito frequenta.

Observamos que o art. 1º da LDB articula-se ao art. 205 da Constituição Federal de 1988, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Aqui se coloca a educação como um dever da família e do Estado, mas que deve contar com o incentivo e a colaboração de toda a sociedade. Considerada de forma abrangente, no que diz respeito à formação integral dos indivíduos, a LDB atual se diferencia das legislações anteriores que tratavam da educação como sinônimo de ensino, referindo-se a ela apenas no sentido formal. Portanto, ao delegar o dever da educação também à família e à sociedade, ocorre uma inversão de valores. O Estado se desincumbe do seu papel de responsabilidade única, transferindo a responsabilidade também aos sujeitos que a ela têm direito. No entanto são cidadãos de direitos, porque contribuíram com impostos para que o Estado os revertesse com políticas em forma de bens e serviços, no caso, a educação escolar.

Consideramos que o papel da família e da sociedade, no que diz respeito à educação, é diferente do papel do Estado. A este cabe garantir os recursos humanos e materiais para o funcionamento das escolas e a efetivação do ensino, assim como a criação e a implementação de políticas que garantam que a educação escolar cumpra a sua finalidade. À sociedade e às famílias cabe a decisão pela forma como esses recursos serão utilizados, conforme necessidade de cada comunidade, bem como a fiscalização sobre o uso de tais recursos.

Destacamos haver tendência, nas últimas décadas, de defesa da gestão compartilhada²⁰, incentivada pelos Estados liberais, como se essa fosse uma proposta de “gestão” “democrática”. A comunidade é convidada, ou induzida, a participar da escola, no sentido de prestar serviços voluntários, responsabilizando-se por reformas, promoção de festas, bingos e outros tipos de atividades de arrecadação de recursos financeiros, visando ajudar na manutenção da mesma. Neste meado da segunda década do século XXI, tais propostas avançam para ideias de gestões terceirizadas ou privatizadas, em que os gestores públicos transferem as responsabilidades das políticas públicas do Estado para execução de grupos ou empresas, risco corrente do sistema educacional em todos os níveis e esferas.

Nossa visão de gestão democrática diferencia-se dessa visão liberal apresentada. Na gestão democrática, a comunidade escolar deve ter espaço de participação nas decisões, direito de opinar, criticar, sugerir. Trata-se da valorização dos sujeitos, dando a eles a voz e o direito de fazer parte nos processos de decisão da escola, o que nem sempre acontece, na prática, no sistema vigente, inclusive no município em estudo, mais ainda pelo fato de a manutenção de recursos caber ao Estado e ao município que direcionam todo o processo e diretrizes da educação, como é claramente evidenciado na LDB.

No art. 1º, parágrafos 1º e 2º, a LDB estabelece: § 1º “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias; § 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1).

No parágrafo 1º, está claro que a lei regulamenta a educação formal que é ofertada em instituições de ensino, podendo, ou não, ser nas escolas. O parágrafo 2º, ao vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, apresenta a ideia de trabalho enquanto princípio educativo²¹, diferente da relação educação/trabalho que é apresentada mais adiante no art. 2º, quando atribui à

²⁰ Trata-se da gestão assumida por diversas instâncias (conselhos, associações, agremiações, cooperativas...), cada uma com uma função, a fim de garantir o bom funcionamento da escola, desincumbindo o Estado de suas obrigações para com as instituições públicas.

²¹ O trabalho, como princípio educativo, tem como premissa que todo conhecimento acumulado pela humanidade se deu via processo de trabalho. Ao agir sobre a natureza, na busca pela sobrevivência, os homens e mulheres produziram conhecimentos que foram sendo transmitidos às novas gerações. A princípio, educava-se pelo próprio trabalho. As gerações mais novas aprendiam com as mais velhas. A partir da criação da escola, esta também passa a ser responsável pela transmissão desses conhecimentos, assim como pela sua sistematização, discussão, análise. Essa é a visão de educação e trabalho, defendida pelas pedagogias progressistas.

educação a finalidade de qualificar para o trabalho. Entendemos que *mundo do trabalho* e *prática social* são conceitos não apenas diferentes, mas contraditórios, do ponto de vista sociológico, à ideia de *qualificação para o trabalho*. Conforme Carneiro,

Para os educadores é essencial distinguir mundo do trabalho de mercado de trabalho. O primeiro é o campo por excelência da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida. O segundo é o lugar de empregabilidade, dos postos fixos de ocupação e, portanto, da profissionalidade (CARNEIRO, 2015, p. 47).

Dito de outra forma, a ideia de mundo do trabalho refere-se à atividade essencialmente humana na transformação da natureza e na produção de sua existência. Nessa perspectiva, o trabalho é concebido enquanto princípio educativo, referindo-se à atividade ontológica fundamental para o desenvolvimento da humanidade. No caso dos trabalhadores do campo, essa lógica se dá pela produção de alimentos para a subsistência e pelas ações desenvolvidas em prol da preservação do meio ambiente, da cultura e da emancipação dos sujeitos.

A ideia de qualificação para o trabalho está relacionada à de emprego, labor, referindo-se ao mercado de trabalho, e está comprometida com a forma de produção desenvolvida no capitalismo.

Dessa forma, todo o sistema está voltado para transformar o homem, seja do campo ou da cidade, em possível máquina para o sistema, por isso impõe-se a qualificação que começa nos primeiros anos da vida, desde as escolas infantis, em qualquer parte do globo onde esteja sob a influência do sistema capitalista. Essa ideia não permite que a educação ultrapasse os limites estabelecidos pelos gestores do sistema. Referindo-se ao campo, esse sistema controla os sujeitos por meio da oferta e da demanda, do preço que se eleva ou cai e de acordo com o mercado não controlado pelos agricultores. A educação, inclusive, não é organizada para que os alunos descubram as causas e os efeitos dos interesses liberais, mas para se conformarem diante do que possa ocorrer, inclusive diante do desaparecimento do camponês, do êxodo rural, da concentração da terra ou da expansão da cana e das usinas e destilarias. Cabe aos alunos apenas aprender a ler e escrever e contar minimamente, sem refletir sobre os conteúdos ensinados. Assim é no Brasil. Assim é em Nova Olímpia, haja vista que todo o sistema cumpre a finalidade da LDB, *educar*

para o trabalho, sem levar em conta os anseios e a realidade dos sujeitos que a ela têm direito. Pois, afinal, a finalidade da educação, no viés em análise, não leva em conta as necessidades dos sujeitos, mas as do sistema.

No caso do campo, tal situação e prática se evidenciam no crescimento do latifúndio, que produz para a exportação, com vistas à obtenção de lucros pela exploração do trabalho humano, bem caracterizado pelo trabalhador boia-fria. Essa contradição de sentidos, dada ao vínculo educação/trabalho, reflete o caráter eclético da lei, ao atender a interesses populares e elitistas ao mesmo tempo, como se fossem iguais.

Destacamos que, ao se deixar claro na Constituição e LDB que a educação, no seu sentido global, é colocada como um processo, visto que se utiliza do verbo *desenvolver*: “processos formativos que se *desenvolvem* na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais [...]” (BRASIL, 1996, art. 1º), “educação escolar, que se *desenvolve*, predominantemente, por meio do ensino [...]” (BRASIL, 1996, art. 1º), podemos compreender que, além da escola, há diversos espaços de formação, reconhecidos como educativos, e, desse ponto de vista, dão-se as pressões dos movimentos sociais para que escolas que se encontram no campo não sejam fechadas e o transporte escolar ocorra intracampo e não do campo para as cidades.

Enquanto espaços educativos, os movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, com menor ênfase a outros movimentos, como dos quilombolas, indígenas, entre outros, reivindicam a educação formal aos seus jovens por reconhecer nela uma condição de cidadania e de emancipação.

Investigando e comparando a educação, no que trata do direito a ela, respeitando os estudantes do campo e/ou das cidades, constatamos que as instituições localizadas onde há movimentos sociais, em especial o MST, defendem uma educação que chamam de libertadora, fundada na relação teoria/prática e, portanto, considerada instrumento de transformação da prática social. Entendem que, para compreender a realidade, é preciso tê-la como ponto de partida e, à medida que refletem sobre a teoria que a explica, é possível reconhecer os condicionantes que a determinam, podendo, por consequência, agir sobre esses determinantes de forma a modificar tal realidade. Destacamos que no município de Nova Olímpia, pela ausência de movimentos sociais, não acontecem a luta e a defesa por uma Educação do Campo. As escolas existentes, e que serão

aprofundadas a partir da seção II, estão localizadas na área urbana e o modelo de educação ofertado é o urbano, baseado na formação para o mercado de trabalho na cidade.

1.4 A formação para o mercado de trabalho

Debruçando-nos sobre a história, para conhecer a educação, com vista à temática em estudo, obrigamo-nos a olhar a história da educação no Brasil e, antes ainda, o surgimento da escola, quando a educação escolar era privilégio das classes sociais mais elevadas. Isso ocorreu antes do advento do capitalismo, no período medieval, quando a escola era vista como o “lugar de ócio”, ou seja, o lugar onde pessoas iam ocupar o seu tempo livre e ao mesmo tempo dedicar-se ao conhecimento da filosofia, da literatura e das artes.

Para Saviani (2011b, p. 81), “Aqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola”. Na Idade Média, com a influência do catolicismo, passou-se a utilizar a expressão “ócio com dignidade”, que significava, “ocupar o tempo livre de forma nobre e digna” (SAVIANI, 2011b, p. 81).

Tanto na Idade Antiga como na Idade Medieval, poucos pertenciam à classe de proprietários. A maioria das pessoas fazia parte da grande massa de trabalhadores e a principal forma de educação se dava pelo trabalho. Ou seja, as gerações mais velhas ensinavam as mais novas a cultivar a terra, a produzir o artesanato. A educação, de maneira geral, se dava *na* e *para* a vida e a educação escolar era considerada secundária, porque dependia da não escolar, que era o trabalho.

Na Idade Moderna, com a transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, grandes transformações ocorreram no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na forma e nas relações de produção. A nova classe dominante, agora denominada de burguesia, não se interessava mais pelo ócio, mas pela produção em larga escala, não apenas para a sobrevivência, mas para a obtenção de lucro e o seu enriquecimento. Essa nova forma de organização social submeteu o campo à cidade, priorizando o trabalho fabril em detrimento da agricultura. Esse

novo tipo de trabalho passou a exigir um novo tipo de conhecimento que não era aquele aprendido na própria prática.

[...] a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (SAVIANI, 2011b, p. 83).

Em face dessa necessidade imposta pela sociedade capitalista, surgiu o imperativo para a criação da escola pública, universal e gratuita. A educação, enquanto treinamento de força de trabalho para o processo de produção, deveria ser estendida a todos e não mais apenas à classe dominante. Assim, a divisão de classes, que perpassou todas as sociedades anteriores, e que fora veementemente combatida pelos burgueses, continuou a existir na nova sociedade.

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. [...] Toda sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. [...] Dos servos da Idade Média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; a partir destes, desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia (MARX; ENGELS, 2008, p. 9).

De acordo com essa lógica, à burguesia caberia a posse dos meios de produção e, ao proletariado, a força de trabalho. Com a inovação dos meios de produção, a invenção de máquinas modernas, próprias do modelo fabril, tornou-se imperativo que o trabalhador tivesse um mínimo de conhecimento para poder operá-las. A “massa” existente no campo não era mais “necessária”, com os métodos “ultrapassados”, tornando-se desprezível e, o conhecimento precisava ser socializado com a classe proletária, no caso, os trabalhadores fabris.

Observamos, então, que a escola pública foi pensada, desde a sua criação, e continua nos dias atuais, sob a perspectiva liberal que concebe a educação escolar como meio de preparar pessoas para exercerem as funções necessárias ao mercado de trabalho no campo ou na cidade e isso foi se reproduzindo de acordo com as demandas de cada momento histórico, acompanhando os desmatamentos

regionais, expulsão de nativos, aberturas de estradas, demarcações de territórios, regiões e cidades.

A princípio, os defensores do liberalismo defendiam que a universalização do ensino seria a direção para se instituir uma “sociedade democrática, moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 103). Acreditava-se que a ampliação do acesso à educação garantiria a igualdade para o desenvolvimento individual e a adaptação de cada um ao meio social, segundo sua inteligência e capacidade. “Desse modo, havendo uma base social que tornasse a sociedade mais homogênea e democratizasse igualmente todas as oportunidades, a seleção dos indivíduos e seu julgamento social ocorreriam naturalmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 103).

Nessa perspectiva, duas condições não são levadas em consideração no pensamento liberal e prejudicam toda a sociedade, com ênfase sobre os trabalhadores do campo e das cidades: 1 – a todos são dadas as mesmas oportunidades educacionais, porém não se levam em conta as condições objetivas de sobrevivência que são desiguais em uma sociedade de classes; 2 – numa sociedade capitalista o conteúdo científico é concebido como um meio de produção e, não por acaso, o seu ensino não é prioridade nas políticas de educação. Assim, a escola pública gratuita destinada aos filhos das classes trabalhadoras, sobretudo para os filhos dos trabalhadores do campo, é diferente daquela que é ofertada aos filhos das classes dominantes, pois o ensino destinado aos pobres, na concepção de quem domina, servirá apenas para que se cumpram as funções sociais preestabelecidas, conforme interesses das classes hegemônicas.

Para Saviani (2011b), enquanto a burguesia se colocava como classe revolucionária, fazia sentido defender uma educação geral para todos, em função de sua contraposição ao regime feudal. A partir do momento em que ela atingiu seus objetivos e assumiu o poder, ela tornou-se conservadora e, portanto, passou a lutar contra qualquer tipo de pressão que viesse impor uma revolução, reforma e ou uma educação para todos, enquanto burguesia e detentora do capital, explorava o trabalho humano e a educação pública, pensada pela lógica liberal, se colocava a serviço da formação de força de trabalho para o capital.

Por essa razão, muitos pensadores e autores, como Mézáros (2008), se contrapõem à educação sob a lógica do capital. Para o autor, a educação é a própria vida, pois, desde que nascemos até a nossa morte, estamos em constante

aprendizagem. Assim, entendemos que a educação é fruto de nossa ação sobre o mundo e todo o conhecimento que foi desenvolvido antes de nós pode nos ser ensinado por meio da linguagem, da comunicação que estabelecemos com as pessoas mais velhas. A esse tipo de aprendizagem denominamos de educação informal. Esse tipo de educação no Brasil colônia e no moderno, junto aos camponeses, foi muito utilizado.

Também, pela educação formal na escola, o conhecimento sistematizado das diferentes áreas é ensinado por meio das diferentes linguagens. Assim sendo, a educação deve ser entendida para além do capital, não se limitando à internalização dos parâmetros reprodutivos desse sistema e também não se restringindo ao que ocorre em uma instituição formal de ensino. Para o autor, a dominação ideológica, que é imposta pelo capitalismo, por meio da educação formal, prevalece por toda a vida das pessoas. Assim, a educação escolar acaba por cumprir uma dupla função: desenvolver as qualificações necessárias ao funcionamento do mercado e criar formas de controle político, como analisado no município estudado, onde todas²² as escolas que existiam nas áreas rurais foram fechadas e os alunos, transportados para qualificação direcionada na cidade, visando ao mercado de trabalho, ao controle da consciência, do conhecimento e da cultura.

Sob esse enfoque, não podemos esperar, segundo Mészáros (2008), que seja possível uma reforma da educação que prime pela qualidade para todos, pois, sob a lógica da economia vigente, as reformas sempre trarão mudanças pontuais que não darão conta de mudar as estruturas do sistema. A lógica do capital, na educação, tem a função de conformar as pessoas à sociedade que têm, sem a pretensão de mudanças, como se a forma de organização nela existente fosse natural, portanto, imutável. Para ele, é preciso romper com esses paradigmas e construir uma educação, de fato, socialista, que não deve ser confundida com a concepção liberal de educação, pois até mesmo as utopias educacionais mais humanitárias, defendidas sob os ideais iluministas, foram fadadas ao fracasso, por não perceberem que os ideais educativos e a lógica desumanizante do capitalismo são incompatíveis. Não é possível construir uma educação de qualidade para todos, sem romper com o modelo de escola criado sob os ideais liberais. E mais, só haverá verdadeira reforma educacional, se houver, também, uma revolução social, pois,

²² Como discutiremos na seção III, todas as escolas rurais no município de Nova Olímpia foram fechadas e os estudantes passaram a ser transportados para estudar nas escolas da cidade.

dentro de um sistema de produção capitalista, não é possível outro tipo de educação, senão por meio de uma revolução. Do contrário, ocorrerão simplesmente reformas educacionais, políticas, agrárias, sociais e econômicas com vistas a corrigir pequenos desvios no sistema. Isso significa que, no caso estudado, Nova Olímpia, o que se foi não volta mais. Escolas fechadas no campo não serão reabertas e população expulsa não retorna ao campo, a não ser para trabalhar, pernoitando na cidade que se torna dormitória. É por isso que Mészáros (2008) antecipava que

A necessidade de uma mudança estrutural radical e abrangente na ordem sociometabólica estabelecida carrega consigo a exigência da *redefinição qualitativa das determinações sistêmicas* da sociedade como a perspectiva geral de transformação. Ajustes parciais e melhorias marginais na ordem socio-reprodutiva existente não são suficientes para cumprir o desafio. Pois poderiam apenas reproduzir em uma escala ampliada – e, de fato, com o passar de nosso tempo histórico opressivamente restrito, necessariamente também agravada – os perigos identificáveis de forma clara tanto no domínio da destruição econômica e militar, como no plano ecológico. É por isso que somente a instituição e a consolidação da *alternativa hegemônica* ao controle sociometabólico do capital pode oferecer uma saída para as contradições e antagonismos de nosso tempo (MÉSZARÓS, 2008, p. 108, grifo do autor).

Entendemos por sociometabolismo do capital uma estrutura globalizante de organização e de controle, em que os elementos que o constituem – o capital, o trabalho (emprego) e o Estado – estiveram sujeitos, antes do advento do capitalismo, a diferentes sistemas de controle da conjuntura social.

Ao romper com tal conjuntura, a evolução histórica do capital desencadeou uma mudança radical sobre o sistema sociometabólico da sociedade, que resultou progressivamente no aprimoramento e pleno desenvolvimento do sistema capitalista. Para Mészáros (2008), o controle sociometabólico do capital é incompatível com uma mudança estrutural significativa na sociedade. Somente uma transformação socialista modificaria a ordem imposta pelo capital.

Nessa perspectiva, a tarefa da educação escolar é a de promover uma transformação social ampla e emancipadora, o que, na prática, não ocorre em todo o Brasil e, menos ainda, em municípios do interior, a exemplo do município estudado que, apesar de estrutura pequena, “carrega” as mesmas características políticas e ideológicas de grandes metrópoles.

A luta por uma educação democrática está vinculada à luta pela superação consciente da alienação imposta pelo trabalho no capitalismo e o trabalho, no campo ou nas cidades, no modelo político em vigência no mundo ocidental, aliena o trabalhador que, submetido ao sistema, passa a viver e a trabalhar alienado, dependente e controlado pelo sistema político e econômico e moldado/manipulado pelo sistema educacional, midiático e religioso. Os trabalhadores, em Nova Olímpia, representam bem esta análise e a lapidação alienante ocorre desde a infância.

Sobre essa questão, Freitas (2014) afirma ser

[...] importante assinalar que a própria forma atual escolar foi concebida com o intuito de isolar as crianças da vida, vale dizer das contradições sociais. A proximidade com estas levaria a juventude a pensar sobre as novas formas de organização social e seus limites, ensejando desejo de mudanças ou revolta. Isolados no interior das salas de aula, restritos a aprendizagem do básico, lhes é prometido um dia, chegar aos níveis mais avançados e complexos de educação, que de fato nunca chegarão a ver. Historicamente, a escola sempre sonegou seu conteúdo para a classe trabalhadora (FREITAS, 2014, p. 51).

Com o intuito de preparar força de trabalho, as escolas, entre elas as duas de Nova Olímpia (uma municipal e outra estadual), são pensadas conforme os moldes das empresas e do comércio, desde a sua organização burocrática, forma de hierarquia, normas e estruturação física. Por essa razão, as políticas educacionais se modificam, conforme necessidades impostas pelo mercado de trabalho, permanecendo a função de preparar o trabalhador necessário para cada momento histórico. Nessa perspectiva, o ensino se centra nos conteúdos básicos (ler, escrever e contar) e no treinamento de comportamentos desejados nas empresas (atendimento, compostura, modo de se comunicar...). E, ainda que se mudem as políticas de Estado,

As formas de organização do trabalho no interior da escola não são alteradas, pelo contrário, a ordem e a obediência são reforçadas com o apelo as famílias para que ajudem a controlar seus filhos, às vezes com contratos escritos que responsabilizam as famílias. O conservadorismo – inclusive moral – amplia-se. A disciplina fica cada vez mais rígida, cada vez mais voltada para instalar processos de subordinação (FREITAS, 2014, p. 52).

Em face desse imperativo, a educação dos trabalhadores tem se dado entre dissensos e contradições. Enquanto pauta de luta dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, ela se configura como instrumento de transformação social e de luta pela construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Essa é a perspectiva defendida na proposta de Educação do Campo e dos movimentos de educação popular. Em contraposição, as políticas educacionais são produzidas para atender às demandas do mercado de trabalho. Nessa segunda perspectiva, não há preocupação com a formação humana, com o ensino das artes, da literatura, da filosofia e de outras áreas que desenvolvam a criatividade e o pensamento crítico. O ensino se restringe ao treinamento de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo.

Para a superação desse modelo de escola existente no Brasil e em Nova Olímpia, é preciso pensar a educação para além do capital, como apontada por Mészáros. Para tanto, é imprescindível que ela seja emancipadora. Que seja instrumento de compreensão da sociedade, de consciência, possibilitando intervenção crítica sobre a realidade, de forma a transformá-la. Essa é a educação desejada para os filhos dos trabalhadores, reconhecendo o trabalho enquanto meio de humanização e de desenvolvimento e a educação enquanto trabalho e forma de apropriação dos conhecimentos que a humanidade acumulou, via intervenção sobre a realidade (trabalho), ao longo de sua história.

2 A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO E O MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA

Os conceitos de educação e escolas do campo superaram os termos educação rural e escola rural, propondo uma educação que considere a história, o modo de vida e o modo de produzir dos povos camponeses. O conceito Educação do Campo engloba, para além da educação escolar, a ação educativa dos sujeitos do campo, desenvolvida em suas formas de organização e produção da existência. Mais do que um processo de educação formal, a Educação do Campo configura-se como ação afirmativa que reconhece o protagonismo dos diversos povos que vivem do/no campo e que nele se fixam por meio de processos de luta e resistência.

Mas como surgiu o termo Educação do Campo? Ele se aplica em Nova Olímpia? E por que trazer à tona esse termo, vez que em Nova Olímpia não existe escola do campo?

Em Nova Olímpia não há escolas do campo, mas há trabalhadores do e no campo. Conforme Caldart (2012), Educação do Campo é a educação pensada para e com os sujeitos das áreas camponesas e não necessariamente a escola precisa carregar o termo para que os educadores discutam, estudem, pensem a respeito do campo e o analisem. Enquanto termo, Educação do Campo surge por ocasião da preparação da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada entre 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, resultado do “I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)”, realizado no ano anterior, agosto de 1997.

Foi inicialmente denominada de educação básica do campo e em novembro de 2002, no Seminário Nacional por Uma Educação do Campo, em Brasília, passou a denominar-se Educação do Campo, termo esse confirmado em julho de 2004, na “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, após longas discussões e debates.

Segundo Caldart, a I Conferência foi pensada com os intuitos de ampliar e enraizar as discussões sobre a Educação do Campo. As discussões preparatórias permaneceram até maio de 1998, surgindo daí o texto base para a I Conferência, que antecipadamente foi debatido nos Estados, possibilitando nova concepção de educação para o campo, antes denominado de meio rural ou educação rural.

O termo educação básica do campo tem respaldo na universalização do ensino, garantida pela Constituição Federal de 1988, visto que a educação, enquanto direito de todos, deve ser assegurada também aos camponeses, por isso “do” e não “no” campo, pois apenas o termo “no” indica favor e dádiva de quem está com o poder nas mãos, enquanto o termo “do” significa educação pensada pelos camponeses, trabalhadores rurais, indica participação no debate e na implementação das políticas educacionais, ações, projetos e planos a partir do respeito às decisões, situações e realidade de quem vive no campo.

Destacamos que a necessidade de políticas públicas de inclusão sempre foi uma das bandeiras de luta da sociedade civil organizada, pois a história da educação, no Brasil, tem, como algumas de suas marcas, a exclusão e a desigualdade, de forma que os povos do campo sempre estiveram à margem ou, no máximo, tendo direito a uma educação no modelo urbano, como preparação de força de trabalho para o trabalho na indústria.

O intuito das lutas tem sido o de ampliar o acesso à educação dos filhos dos trabalhadores do campo, que tem se limitado, quando muito, ao ensino fundamental. Ressaltamos que a LDB 9.394/96, anteriormente discutida, reconhece como educação básica a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Porém, até então, a oferta de educação infantil e ensino médio para os alunos do campo, caso de Nova Olímpia, era quase que inexistente.

[...] a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

A luta dos camponeses pelo direito à educação, após discussões e debates com e entre os movimentos sociais e sindicais do campo, resulta na compreensão de se defender uma educação *no* e *do* campo, desde a educação infantil até a universidade, passando-se a utilizar o termo Educação do Campo e não mais educação básica do campo. Esse conceito foi posteriormente consolidado nos debates que resultaram no parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o de nº 36/2001 (BRASIL, 2001), que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As diretrizes tornaram-se normas pela resolução nº 1, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC (BRASIL, 2002), orientando a

organização das escolas que ofertam a educação básica para a população do campo.

Debateremos, no próximo tópico, as relações entre educação, educação rural e neoliberalismo, identificaremos quem são os sujeitos da Educação do Campo e analisaremos se o município em estudo encaixa-se na proposta da Educação do Campo. Investigaremos o processo de nucleação e o atendimento dos alunos do campo no município de Nova Olímpia.

2.1 Educação, educação rural e neoliberalismo

A educação, enquanto direito de todos, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, e reafirmado em seu art. 206, determina que o ensino deva ser orientado por vários princípios, dentre eles, o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mas o que seria a igualdade de condições? Como ela se daria?

A igualdade, garantida pela lei, ideal defendido pelos burgueses, trata-se de dar a “todos os sujeitos” as mesmas condições. Mediante essa ideia, o acesso à escola tem se ampliado nas últimas décadas. Porém, na prática, percebemos que a garantia de acesso não é garantia de permanência e nem de aprendizagem. A escola pública, enquanto espaço de educação formal das classes trabalhadoras, não tem dado conta de cumprir o seu papel social junto aos seus educandos. E, quando nos remetemos às origens da escola pública²³, constatamos que ela não foi criada para ensinar aos filhos dos trabalhadores os mesmos conteúdos que eram ensinados aos filhos das classes abastadas.

²³ Para os liberais (século XVIII e XIX), a instrução do povo se tornava uma necessidade absoluta, indispensável e inevitável tendo em vista que a sociedade dos indivíduos estava em plena construção (capitalismo) e trazia profundas transformações no mundo da produção e a demarcação entre o setor público e o privado. Almejavam-se uma escola pública republicana, mas, não democrática, tendo como prioridade uma educação como um instrumento de regulação das emoções e das paixões sociais, condições necessárias à formação do novo trabalhador (fabril). A educação era diferenciada para cidadãos ativos e passivos. Assim era dividida a sociedade francesa. Os ativos eram aqueles que tinham tempo para se dedicarem à cultura, à inteligência e ao interesse coletivo e tinham direito ao voto. O restante da população se enquadrava na categoria de cidadãos passivos – os cultivadores, trabalhadores, mineiros, mas também compreendia a pequena e a média burguesia, comerciantes e gente sem fortuna familiar (WEISS, 2001).

Partindo desse pressuposto, entendemos que é interesse das classes dominantes, enquanto proprietárias dos meios de produção, a superoferta de força de trabalho, tendo em vista a lógica da lei da oferta e da procura. Quanto maior for a oferta de força de trabalho, menor será o valor a ser pago pelo trabalho. Assim, vemos o incentivo à democratização do ensino com uma dupla perspectiva: a da burguesia, que visa à capacitação da força de trabalho para o mercado, e a dos movimentos sociais, que visa ao direito à educação enquanto meio de emancipação da pessoa humana. Portanto, a igualdade de condições, sob a perspectiva neoliberal²⁴, não atende às especificidades das diferentes populações, como é o caso dos camponeses. Quando se dão, a todos, as mesmas condições, não se levam em conta a diversidade dos sujeitos e de seus coletivos, tratando os diferentes como se fossem iguais.

Lembramos aqui o conceito de educação omnilateral, defendida pelos movimentos sociais do campo.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p. 267, grifos do autor).

A omnilateralidade concebe o desenvolvimento humano como um processo constituído socialmente por meio do trabalho. É individual e subjetivo, construído dentro de determinadas condições histórico-sociais. Baseia-se na concepção marxista de desenvolvimento humano, levando em conta que os homens/mulheres se desenvolvem a partir de sua relação com o meio e com os outros homens. Mas, quando olhamos por esse ângulo a educação pública no Brasil, inclusive no município de Nova Olímpia, constatamos que a omnilateralidade é algo distante. Prevalecem a unilateralidade, o individualismo, o eu, o ter e possuir. E as crianças do campo e cidade são educadas nesta mesma direção e concepção: ser não

²⁴ Utilizamos o termo neoliberal para nos referir às ideias liberais, fortalecidas com a Revolução Francesa no século XVIII, com ênfase nas liberdades individuais, livre mercado e ausência do controle do Estado na economia. Essas ideias foram se renovando, sem perder a essência, conforme desenvolvimento do capitalismo. No final do século XX e início do século XXI, o liberalismo incorporou novos elementos como a globalização da economia e o incentivo ao alto consumo, como forma de salvar o capitalismo da crise. Daí o termo liberal é substituído pelo termo neoliberal – novo liberalismo.

pensante, voltado para o trabalho, unilateral, em detrimento da omnilateralidade, da criticidade, do espírito e do comportamento democrático, ético e participativo.

Vemos a unilateralidade sendo reforçada neste momento histórico (2015/2016) da educação no Brasil, no Paraná, e não diferente no município de Nova Olímpia, a partir da discussão do PL 867/2015 que pretende incluir, na LDB, a ideia do Movimento da Escola Sem Partido sob a justificativa de combater a “doutrinação²⁵” “ideológica” na escola. Além do referido projeto, outros projetos similares tramitam nas casas legislativas de diversos Estados e municípios brasileiros com o mesmo intuito. Porém a ideia da não doutrinação na escola é enganosa, considerando que tais projetos visam à imposição de uma ideologia de educação reprodutivista – isso sim, doutrinação –, tão combatida por educadores progressistas nas últimas quatro décadas.

Diante do investigado, constatamos caber aos educadores, neste momento, pensar e lutar pela educação que se quer na escola pública para os filhos das classes trabalhadoras ou não, analisando os efeitos doutrinários da educação reprodutivista em voga no período da ditadura militar e que um grupo despolitizado e aparentemente desinformado historicamente, influenciado por grupos conservadores que atuam nos diversos setores da sociedade (economia, política, religião), pretende trazer de volta. Faz-se urgente pensar os diversos sujeitos da escola pública e reivindicar políticas que atendam às especificidades desses sujeitos e não os interesses das classes dominantes.

Tomemos, como exemplo, uma escola pensada para a população urbana e que atende a educandos do campo, como é o caso de Nova Olímpia e outros pequenos municípios. Esses educandos acabam por sentir-se à margem do ensino, como se fossem estranhos, com a obrigação de se ajustar a um sistema que não foi pensado para eles, contrapondo-se à ideia de inclusão, de atender a todos igualmente. Na prática, não passa de um processo de exclusão, ou jogo de ideias e

²⁵ Doutrinação é o ato de impor a uma pessoa, ou grupo, determinada forma de pensar. Porém a doutrinação combatida pelo PL 867/2015 trata da tentativa das classes conservadoras, atualmente representadas por uma grande parcela de parlamentares no Congresso Nacional, em suprimir, das escolas, a perspectiva crítica, que atua no sentido de desvendar os condicionantes da realidade social, econômica, cultural e política. Por meio do PL, os educadores ficarão impedidos de trabalharem os conteúdos escolares de forma crítica, contribuindo para a manutenção da sociedade capitalista, tal como têm se estruturado, desde o seu início. Entendemos que a tentativa da classe dominante seja suprimir o pensamento crítico, para impor a sua ideologia, conforme seus interesses. O que, conforme o nosso entendimento, trata-se de uma doutrinação conservadora.

teorias, à medida que os sujeitos acabam por incorporar a culpa por não se enquadrarem no processo estabelecido.

Enquanto permanecer essa realidade, a educação não será democrática. Será, sim, uma forma de homogeneizar as pessoas, impondo-lhes conhecimentos e culturas que não são aqueles que partem da realidade dos sujeitos, como se a educação tivesse que formar um único tipo de cidadão, visando exclusivamente ao que determinam as demandas do mercado de trabalho, sem considerar e respeitar as necessidades dos próprios sujeitos em suas respectivas realidades sociogeográficas, políticas e culturais, razão pela qual alguns povos do campo, nas últimas décadas, têm pressionado o Estado em busca da garantia dos seus direitos. No entanto continuam sendo direitos a serem conquistados, pois

[...] supõe que sejamos capazes, independente da geração da qual fazemos parte, de reconhecer em nosso pensamento e em nossa convivência que o mundo não é homogêneo, a começar de nossa experiência familiar. Faz parte da humanização de nossa trajetória o reconhecimento da diversidade e da existência dos outros com suas diferenças, tratados como sujeitos, portanto, iguais, jamais estranhos e, assim procedendo, um engajamento das pessoas à comunidade e à sociedade que impeça a transformação das diferenças em efetivas desigualdades (SOARES, 2010, p. 93).

Assim sendo, entendemos que a Constituição Federal garante, a toda pessoa, o direito a entrar na escola e nela permanecer até o final dos estudos, mas, conforme observa Carneiro (2015), a educação como um direito de todos, em se tratando do ensino sistematizado, vai além de garantir vagas nas escolas, mas de ofertar uma educação que se pautem em valores que reconheçam a igualdade de todos perante a lei. Propõe Carneiro que as práticas pedagógicas levem em conta o diálogo e a convivência com a diversidade e garantam a qualidade do ensino, observando-se **três critérios**, que, para o autor, refletem a qualificação da escola. São eles:

Critério da inclusão: parte do princípio de que a realidade é plural e cabe à escola ser um espaço de aprendizagem de convivência entre os diferentes. Assim, ao permitir a convivência, admitirá o “entendimento do conceito de equidade contido na Constituição Federal: **todos são iguais perante a lei**” (CARNEIRO, 2015, p. 61, grifo do autor). Defende, ainda, que a escola deve estar atenta às especificidades das populações com as quais trabalha, a fim de assegurar a aprendizagem funcional

e, conseqüentemente, significativa, garantindo, com isso, a permanência de todos os alunos no processo de educação formal.

Reconhece que os alunos das classes sociais economicamente estáveis são os que conseguem ter êxito e permanecer na escola até a conclusão dos estudos, o que não acontece com os alunos que residem nas periferias urbanas, vindos dos espaços rurais, populações que vivem em situação de extrema pobreza, povos negros, índios e itinerantes.

Conforme dados do INEP para o ano de 2015²⁶, a taxa de evasão e repetência cresceu à medida que avançou o nível de escolaridade, refletindo a ineficiência do sistema de ensino quanto à garantia da democratização da educação básica. Nos anos iniciais do ensino fundamental, num total de 12.789.970 alunos matriculados, a taxa de reprovação foi de 5,8% (853.399 alunos) e a taxa de evasão foi de 1,0% (144.091 alunos). Nos anos finais, num total de 10.570.986 alunos matriculados, a taxa de reprovação subiu para 11,1% (1.296.161 alunos) e a de evasão, para 3,2% (386.567 alunos). E no ensino médio, num total de 6.940.738 alunos, chegou a 11,6% (866.302 alunos) a taxa de reprovação e a 6,8% (539.514 alunos) a de abandono. Considerando o total de matrículas, essas taxas indicam que, ao final da educação básica, 922.910 alunos não apresentaram os requisitos de aproveitamento e/ou frequência necessários para avançarem para a série seguinte e 545.949 deixaram de frequentar a escola no ano em curso, o que, conforme podemos prever diante da conjuntura social, política e econômica atual, deverá aumentar, tanto em reprovação, quanto em abandono, nas próximas duas décadas, levando o Brasil a um dos níveis mais baixos, no trato à educação e sua qualidade.

Haja vista tal realidade, a escola precisa colocar-se como “espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser de alguns!” (CARNEIRO, 2015, p. 61) e colocar “todos os alunos no mundo social, cultural e científico” não significa colocar todos em uma só escola, ou sala, na cidade, desrespeitando-se as peculiaridades de cada grupo.

Critério de pertinência dos conteúdos e de metodologias: visa à superação do modelo de escola reprodutivista, propondo um ensino contextualizado

²⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

e que seja instrumento de emancipação humana. Este critério trabalha com uma concepção e organização de escola

[...] à luz de um conceito dinâmico de qualidade de ensino, entranhado, simultaneamente, em cinco atores que devem agir de forma convergente. São eles: professor, aluno, escola, contexto imediato e sociedade. Estes atores, quando juntos, funcionam como forças indutoras do projeto pedagógico (CARNEIRO, 2015, p. 61).

Trata-se de uma escola comprometida com a realidade ao seu entorno, tanto no sentido de compreendê-la, quanto de transformá-la.

Critério de avaliação formativa: pressupõe que a avaliação deverá ser contínua e valer-se-á de diferentes metodologias, de forma a acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, identificando não apenas o que ele aprendeu, mas como aprendeu. Assim, constatados os avanços, limites e potencialidades, a avaliação será um norte para o trabalho pedagógico, de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Para Carneiro (2015), os altos índices de evasão escolar no Brasil refletem a ineficiência desses critérios nos sistemas de ensino, que acabam por não garantir a efetiva aprendizagem de todos os alunos. Ainda que haja políticas que garantam a promoção automática, a fim de se evitar reprovações, os alunos são promovidos para as séries seguintes sem o devido conhecimento e acabam por perder a motivação para os estudos, prevalecendo o sentimento de fracasso. Essa realidade nos mostra que a lei tem garantido apenas o acesso à escola, porém ainda não há políticas educacionais que garantam a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos.

Consideramos plausível apresentar alguns dados do INEP, sistematizados pelo site do QEdu²⁷, sobre as taxas de reprovação e abandono no Brasil, no Paraná e em Nova Olímpia, no ano de 2015, compreendendo o primeiro e o último ano de cada uma das etapas da educação básica da rede pública de ensino.

²⁷ Escolas urbanas – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Quadro 1 – Taxas de rendimento – Brasil.

Ano escolar	Total (aproximado) de matrículas	Reprovação	Abandono
1º ano – Ensino fundamental	Urbano – 1.879.522	Urbano – 22.555 ou 1,2%	Urbano – 16.916 ou 0,9%
	Rural – 439,444	Rural – 5.707 ou 1,3%	Rural – 7.902 ou 1,8%
9º ano – Ensino fundamental	Urbano – 2.107.777	Urbano – 196.024 ou 9,3%	Urbano – 73.773 ou 3,5%
	Rural – 291.866	Rural – 16.345 ou 5,6%	Rural – 14.302 ou 4,9%
1º ano – Ensino médio	Urbano – 2.687.315	Urbano – 483.717 ou 18,0%	Urbano – 260.670 ou 9,7%
	Rural – 129.790	Rural – 15.835 ou 12,2%	Rural – 14.926 ou 11,5%
3º ano – Ensino médio	Urbano – 1.773.588	Urbano – 118.831 ou 6,7%	Urbano – 94.001 ou 5,3%
	Rural – 85.539	Rural – 3.508 ou 4,1	Rural – 5.475 ou 6,4%

Fonte: Site do QEd²⁸. Quadro elaborado por Ezilda Franco Pellim.

Analisando os dados do Brasil, podemos perceber que os maiores índices de abandono e reprovação aconteceram na transição de uma etapa para outra e o índice mais alto encontra-se no primeiro ano do ensino médio. Observamos maior índice de abandono nas escolas do campo, comparadas às escolas urbanas.

De acordo com os números mostrados nesse site, o total aproximado de alunos matriculados em 2015, nas escolas públicas brasileiras, foi de 2.680.218 no ensino fundamental e de 1.405.816 no ensino médio. Desse total, 2.147.682 alunos do ensino fundamental e 1.350.363 do ensino médio se evadiram ou reprovaram nas escolas urbanas. As escolas do campo aparecem como rurais e o número total entre abandono e reprovação foi de 536.078 alunos no ensino fundamental e de 56.233 no ensino médio. Dessa forma, consideramos que, dos alunos matriculados na rede pública, 4.086.034 deles foram vítimas do “fracasso” escolar, por não conseguirem avançar para os anos seguintes, ou por sequer conseguirem permanecer na escola.

Quadro 2 – Taxas de rendimento – Estado do Paraná.

Ano escolar	Total (aproximado) de matrículas	Reprovação	Abandono
1º ano – Ensino fundamental	Urbano – 124.015	Urbano – 2.233 ou 1,8%	Urbano - 125 ou 0,1%
	Rural – 10.339	Rural – 259 ou 2,5 %	Rural – 32 ou 0,3%
9º ano – Ensino fundamental	Urbano – 121.676	Urbano – 13.385 ou 11,0%	Urbano – 5.598 ou 4,6%
	Rural – 7.926	Rural – 531 ou 6,7%	Rural – ou 302 3,8%
1º ano – Ensino médio	Urbano – 152.595	Urbano – 26.704 ou 17,5%	Urbano – 15.260 ou 10,0%
	Rural – 7.395	Rural – 792 ou 10,7%	Rural – 525 ou 7,1%
3º ano – Ensino médio	Urbano – 104.875	Urbano – 7.237 ou 6,9%	Urbano – 8.076 ou 7,7%
	Rural – 5.049	Rural – 197 ou 3,9%	Rural – 253 ou 5,0%

Fonte: Site QEd²⁹. Quadro elaborado por Ezilda Franco Pellim.

²⁸ Escolas urbanas – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Escolas rurais – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

²⁹ Escolas urbanas – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/116-parana/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Escolas rurais – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/116-parana/taxas-rendimento/rede-publica/rural?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Analisando os dados do Estado do Paraná, observamos situação parecida com a do Brasil. À medida que avançaram os anos de escolaridade, as taxas de abandono e reprovação cresceram, sendo que os maiores índices foram no primeiro ano do ensino médio, refletindo uma ruptura na fase de transição de uma etapa para outra. Observamos um índice menor de “fracasso” nas escolas do campo.

Do total de alunos matriculados nas escolas públicas do Estado do Paraná, 1.493.242 no ensino fundamental e 382.298 no ensino médio, de acordo com o site indicado, constatamos que o número aproximado de alunos reprovados e evadidos no ensino fundamental, nas áreas urbanas, foi de 111.939 alunos e de 82.367 no ensino médio. Nas áreas rurais, o número de reprovação e abandono foi de 7.170 no ensino fundamental e de 2.601 no ensino médio.

Quadro 3 – Taxas de rendimento – município de Nova Olímpia.

Ano escolar	Total (aproximado) de matrículas	Reprovação	Abandono
1º ano – Ensino fundamental	Urbano – 116	Urbano – 2 ou 1,0 %	Urbano – 0,0
9º ano – Ensino fundamental	Urbano – 57	Urbano – 3 ou 3,8 %	Urbano – 2 ou 1,9 %
1º ano – Ensino médio	Urbano – 90	Urbano – 20 ou 21,7%	Urbano – 0,0
3º ano – Ensino médio	Urbano – 76	Urbano – 13 ou 16,7%	Urbano – 0,0

Fonte: Site QEd³⁰. Quadro elaborado por Ezilda Franco Pellim.

No município de Nova Olímpia observamos que a reprova foi maior que a evasão, sendo muito alto o índice no ensino médio. Pressupomos que a discrepância entre o ensino fundamental e o médio se dê em função do ensino em ciclo nos anos iniciais, quando só há reprovação do terceiro para o quarto ano e ao final do quinto ano. Como não há escolas no campo, os alunos foram e são atendidos nas escolas urbanas, portanto, os índices apresentados referem-se aos alunos do campo e cidade.

Observamos também nos dados referentes ao município de Nova Olímpia que, do total de alunos matriculados no ensino fundamental no ano de 2015, 725 no ensino fundamental e 253 no ensino médio, 58 se evadiram ou reprovaram até o final do nono ano e 40 alunos se evadiram ou reprovaram no decorrer do ensino médio.

³⁰ Escolas urbanas: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4052-nova-olimpia/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016. Obs. Não há escolas na área rural, no município de Nova Olímpia-PR.

Diante dos dados observados, constatamos que o preceito constitucional de “educação para todos” ainda não saiu do papel. Além da Constituição Federal/1988, a LDB 9.394/96 também prevê que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996, art. 5).

Direito subjetivo é aquele inerente a todos os sujeitos, garantido por lei, no entanto depende das pressões e da vontade de os sujeitos, por meio dos seus coletivos, exigirem que se cumpram tais pressupostos, direito este assegurado no art. 5º, que garante que qualquer cidadão, grupo ou organização pode acionar e/ou cobrar do poder público o cumprimento da lei. Lembramos que a ideia de cidadania, na perspectiva neo/liberal, exclui sujeitos e grupos, por não se enquadrarem nos padrões estabelecidos pela sociedade burguesa. No entanto a lei assegura que

§ 1º. O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1996, art. 5).

E vai além, ao designar os responsáveis pela educação e garantir que o Ministério Público poderá ser acionado em face do não cumprimento da lei:

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes

níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996. Art. 5º).

O § 2º do artigo 208 da Constituição Federal assegura que “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Porém a LDB 9.394/96, em sua forma atual, ou seja, modificada pela lei 12.796/2013, atribui também à família a responsabilidade pela garantia do ensino obrigatório ao deliberar em seu art. 6º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Ressaltamos que a educação básica, conforme a LDB, compreende o ensino infantil, o fundamental e o médio, sendo que o ensino obrigatório se dá a partir dos quatro anos de idade até a conclusão do ensino fundamental. Assegurar direitos, portanto, vai além de garanti-los na legislação. É necessário criar e desenvolver políticas de garantias de direitos. As políticas de educação só serão, de fato, democráticas, quando a educação for tomada como um direito de todos os sujeitos que residem no campo ou nas cidades, para além do que prevê a Constituição Federal. Consideremos que a expressão “direito de todos” é genérica, garantindo a “todos” as mesmas oportunidades educacionais e desconsiderando as especificidades de cada povo, de cada região.

Ir além da garantia de vagas nas escolas significa pensar a educação necessária para os sujeitos que a ela têm direito. Não podemos pensar a mesma educação para os povos do Nordeste brasileiro e para os povos do Sul. São realidades distintas, requerendo uma educação diferente. Assim como não podemos pensar a mesma educação para povos dos grandes centros e das pequenas cidades, para os trabalhadores do campo e os trabalhadores das cidades. Importa garantir o conhecimento clássico a todos, considerando que cada espaço e cada cultura, requerem uma educação que parta de sua realidade concreta. É nesse sentido que defendemos, como garantia de direitos educacionais, oferecer a cada povo a educação necessária ao seu desenvolvimento e a sua emancipação. No entanto esse direito tem sido negado, na prática, a diversos segmentos sociais: pobres, índios, negros, camponeses, desrespeitando o que garante e determina a Constituição Federal.

Reportamo-nos, aqui, ao conceito de cidadão, defendido pelos burgueses, que exclui o trabalhador braçal do direito à cidadania e, quando se trata do trabalhador do campo, sequer é lembrado pelas políticas de Estado neoliberais. Entendemos como forma de dominação e de expropriação o fato de excluir os trabalhadores do direito à educação, visto que, sem o acesso ao conhecimento sistematizado, enquanto condição indispensável para a emancipação humana, os sujeitos se tornam vulneráveis à exploração.

Outra questão a levarmos em conta é o fato de que, sem frequentar escolas, os filhos dos trabalhadores começam a trabalhar desde cedo, dedicando-se aos trabalhos do campo, em prejuízo da formação e desenvolvimento biopsicossocial.

A partir da década de 1990, embora a Constituição Federal de 1988 trouxesse a proposta de democratização da sociedade e, em consequência, da educação, ao mesmo tempo em que se reivindicavam políticas voltadas para o atendimento dos anseios dos setores populares, uma forte tendência conservadora, subjacente na década de 1980, reapareceu, interferindo diretamente no sistema educacional em todo o Brasil, com reflexos incontornáveis no município estudado, justificada por discursos humanistas, mas sua intenção era a superação da crise mundial do capitalismo. Mais uma vez, a educação pública passa a ser objeto de interesses voltados à manutenção do sistema capitalista. A essa nova tendência denominou-se “Neoliberalismo”³¹

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam para uma tríade revolucionária que consideram pilares da revolução tecnológica a energia termonuclear, a microbiologia e a microeletrônica. Dentre elas, a microeletrônica pode ser considerada a transformação de maior impacto na vida da sociedade. A introdução de aparelhos de uso pessoal, utensílios domésticos e de uso geral, em especial, no campo do trabalho, promoveu significativas mudanças no modo de vida das pessoas, por um lado, facilitando as atividades do dia a dia, e, por outro, criando novas necessidades e até mesmo a alteração de hábitos, costumes e habilidades cognitivas. No campo, essa realidade se evidencia no aumento de máquinas e insumos, visando à diminuição do trabalho humano, ao aumento da produtividade, ao êxodo rural e à concentração da terra.

³¹ O neoliberalismo trata-se do liberalismo renovado, sob a influência do desenvolvimento técnico-científico que ocorreu no final do século XX e início do século XXI, desencadeando profundas transformações no mundo da produção, do consumo e das relações sociais, levando sérias consequências aos camponeses.

Essas transformações, concebidas como sinônimo de modernização, eficiência e produtividade, poderiam ser consideradas “positivas”, caso não promovessem a exclusão social e econômica de um grande contingente da população. Atingindo especialmente os campos da agricultura, da indústria e do comércio, repercutindo diretamente no campo do trabalho, os efeitos “positivos” dessa “revolução” devem ser reconsiderados, em face dos efeitos negativos e degradantes, de maneira muito especial, no desemprego de parte da população e do inchaço de cidades. Em razão do processo de tecnologização e da modernização da produção, tanto nas cidades, como no campo, a força de trabalho humana torna-se cada vez mais desnecessária, o trabalho humano vai sendo precarizado e o uso das máquinas vai dando lugar a poucos espaços de trabalho, mais ainda quando o trabalho passa a ser executado por apenas uma máquina, sendo necessário apenas um trabalhador para monitorá-la, substituindo dezenas de trabalhadores, revertendo-se em economia e maior produtividade para os empresários urbanos e rurais, caso das usinas e destilarias de álcool e açúcar em diferentes regiões dos Estados do Paraná, São Paulo e Alagoas, ocupando as terras por meio da cana, em detrimento das áreas anteriormente ocupadas por outras plantações, a exemplo do café, que era fonte de trabalho e renda dos pequenos agricultores. Atualmente, com a introdução das máquinas no processo de produção de álcool e açúcar, assim como para a soja ou o trigo, um grande contingente da população vê-se sem trabalho no campo, contribuindo com as estatísticas do desemprego ou subemprego nas cidades.

A liberação do trabalho humano na agricultura, portanto, não tem servido, em geral, para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, ou seja, para a eliminação da fome e para o aproveitamento do tempo livre em atividades humanizadoras, e sim para a exclusão e a expulsão dos trabalhadores do campo. Em muitos casos, ampliam-se os focos de tensão em razão das ocupações de terra (demandas por reforma agrária) e da intensificação do processo de marginalização, pelo aviltamento dos salários e pelas precárias condições de trabalho de vida urbana (que tem produzido anomalias no campo como furtos, suicídios, abandono da família, prostituição, banalização da violência, etc.) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 75).

A substituição do trabalho humano pelo trabalho mecânico, nas indústrias do campo e da cidade e nas grandes propriedades agrícolas, além de gerar

desemprego, passa a exigir um novo perfil de trabalhador qualificado para operar as tecnologias, gerando também competitividade e a exclusão de muitos. São efeitos do capitalismo que vêm crescendo com o avanço e reestruturação desse sistema.

Tomando a realidade do município de Nova Olímpia, percebemos que as influências do neoliberalismo trouxeram profundas mudanças à economia do município, sendo evidente na substituição da lavoura de café pelas pastagens e produção de cana-de-açúcar e mandioca. Antes víamos cavalo, arado, enxada, foice, homens, peões, residências, escolas, café, feijão, amendoim, algodão e o trabalho familiar que se centrava na produção de alimentos. Hoje vemos tratores, máquinas modernas, tecnologias, cana-de-açúcar, mandioca, espaço vazio e uma parcela da população desempregada, ou subempregada. Essa situação tornou inviável a permanência de grande parte da população no campo, que era a base da economia no município.

Pode-se perceber que o processo de modernização agrícola não foi acompanhado por todos. Na realidade essa nova forma de uso da terra, onde o capital é primordial para a introdução das novas tecnologias, não considerou o pequeno proprietário, que descapitalizado após a erradicação dos cafezais se vê às margens desse processo (MAGRINELLI, 2011, p. 26-27).

A partir de então, constatamos o empenho do poder público municipal em abrir espaços para empresas urbanas, com os intuitos de garantir empregabilidade e conter a migração da população para os grandes centros, ou para outras áreas onde havia promessa de vida na agricultura. Houve incentivo à instalação de várias facções, um incubatório e, no campo, incentivaram-se as granjas para criação de aves, a produção de hortaliças e a sericultura.

As seis escolas rurais, restantes na década de 1990, foram fechadas e introduziu-se o transporte escolar para conduzir os alunos que ainda residiam no campo até as escolas da cidade. A justificativa para o fechamento das escolas rurais era de que havia poucos alunos no campo e que, segundo os gestores públicos, não era viável, economicamente falando, manter as escolas em funcionamento. Muitas famílias que trabalhavam nas grandes propriedades do campo foram morar na cidade e passaram a trabalhar no corte de cana para abastecimento da usina de cana-de-açúcar, instalada no município vizinho, em Cidade Gaúcha, configurando-se

em uma nova população residente na cidade, mas que continuava vivendo do trabalho do campo.

No caso do município de Nova Olímpia, essa nova forma de uso do solo, ganha expressão no final da década de 1980 em virtude da instalação da Usaciga – Usina Cidade Gaúcha de Açúcar, Álcool e Energia Elétrica S.A, localizada no município de Cidade Gaúcha, o qual passa a ser fornecedor de matéria-prima para essa indústria (MAGRINELLI, 2011, p. 19).

Assim, verificamos que a reorganização do capitalismo trata-se da tentativa de garantir a sua expansão, baseada na exploração e acumulação, adaptando-se à realidade regional ou local, como tem feito no município em questão. Para tanto, os neoliberais defendem a democracia orientada para os objetivos do capital transnacional, mantendo a ideia de livre mercado com o falso discurso de que essa liberdade beneficiaria todos. Daí a ideia de globalização, expressa como uma forma de união de todos os países em função do bem comum. Na verdade, a globalização também traz em si o intuito de constituir uma nova ordem mundial, baseada nos interesses do mercado.

A globalização pressupõe, [...] a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável. Essa racionalidade exclui a regulação do mercado pelo Estado, já que entende que aquele tende a equilibrar-se e autorregular-se segundo a lei natural da oferta e da procura. Com o objetivo de adotar tal racionalidade, os países chamados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento devem, portanto, promover completa desregulamentação ou desmonte dos mecanismos de proteção e segurança da economia nacional em conformidade com o receituário neoliberal (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 85-86).

Conforme ocorrera em toda a história da educação, a tendência neoliberal também requer um modelo de ensino que atenda aos seus princípios e necessidades. Parte-se do discurso da incapacidade do Estado em gerir os bens públicos, em especial a educação. Daí a tendência às privatizações dos bens e serviços públicos e o incentivo à iniciativa privada.

Na perspectiva neoliberal, o Estado vai se desobrigando gradativamente da educação, sob a justificativa de que o mesmo não é competente para oferecer uma educação de qualidade a todos. A ideia de universalização do ensino tem caráter liberal/burguês e o intuito é oferecer a cada segmento, conforme a classe social por

ele representada, a educação que o conformará ao sistema social. Ou seja, uma educação às classes dominantes e outra às classes trabalhadoras. Assim se mantém o sistema capitalista.

Nessa perspectiva, a educação dos povos do campo, enquanto proposta política econômica e humana, destinada aos povos camponeses, não apresenta viabilidade para o capital e, por essa razão, as escolas são fechadas e os alunos, transportados para as escolas urbanas, que funcionam conforme concepção do Estado neoliberal.

A ideia de qualidade e a da universalização do ensino, na concepção burguesa, é diferente da qualidade defendida pelos setores populares em suas lutas por uma educação democrática. A qualidade, sob a perspectiva neoliberal, está relacionada ao novo perfil do trabalhador que se requer para o novo modelo de mercado. O objetivo desse modelo é garantir condições que promovam a competitividade, a eficiência e a produtividade.

Para tanto, a escola deve reproduzir a lógica da competitividade, imposta pelo mercado na formação de seus alunos. Essas são perspectivas presentes nas reformas educacionais desde a década de 1980, recebendo incentivo e apoio de organizações multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, Unesco Cepal e outros), orientando e impondo “políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 113). São propostas que se opõem ao projeto de educação defendido pelos movimentos sociais do campo, vez que a lógica do trabalho camponês se baseia na solidariedade, no cooperativismo e na autossustentabilidade e requer uma educação que reflita esses valores e questione o modelo imposto pelo neoliberalismo.

2.2 Os sujeitos camponeses de Nova Olímpia

O texto base da I Conferência de Educação do Campo (1998) alertou para o tipo de educação que, naquele momento, estava sendo ofertada no meio rural em todo o Brasil. Defendeu a necessidade de se pensar a educação para os sujeitos do campo em seu sentido amplo, enquanto processo de formação humana que levasse em conta a realidade social e política desses sujeitos, de forma a prepará-los para

agirem na sua realidade e não somente visando à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa escola precisava de um currículo voltado às necessidades da vida no campo.

O texto nos alerta a não confundir camponês com outros homens do campo: os fazendeiros, latifundiários, seringalistas, estancieiros e os famosos coronéis e senhores de engenho.

As diferenças atribuídas às palavras refletem a condição social dos sujeitos, repercutindo no embate entre as classes, que são marcas de uma história de luta e resistência dos homens/mulheres do campo pela terra, a exemplo de Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST.

Assim, os sujeitos do campo aos quais direcionamos esta pesquisa tratam-se do conjunto de homens e mulheres que trabalham e vivem nesse espaço, no entanto à margem da configuração imposta pelos governantes e pelos latifundiários: camponeses, indígenas, quilombolas, assalariados do campo, entre outros, ainda que muitos residam nas periferias das cidades.

Apesar da “generalidade” dada ao tema, percebemos, no referido documento, a preocupação em resgatar o sentido histórico do conceito de camponês, também conhecido como caipira, roceiro, sertanejo, seringueiro, matuto, meeiro, caiçara, e recentemente os acampados e assentados, estes últimos denominados pelos mantenedores do sistema em vigência como “invasores”³² de terras. São termos que trazem, ao mesmo tempo, significados valorativos e/ou depreciativos, ao classificá-los como atrasados, preguiçosos, ingênuos ou, ao contrário, como espertos ou prudentes. Essas palavras, tomadas no sentido pejorativo, foram responsáveis pela visão preconceituosa e discriminatória que se criou sobre os camponeses ao longo da história.

Lembramos aqui o personagem “Jeca Tatu”, criado por Monteiro Lobato no início do século XX. Jeca Tatu representava a figura do agricultor: sem cultura

³² Destacamos “invasores”, pois a mídia e os governantes não se cansam de utilizar o termo “invasão” como apropriado às ocupações de terras no Brasil. Porém não compactuamos com essa teoria, visto que os acampados e assentados do MST e outros movimentos sociais do campo lutam pelo direito a terra, antes tomada pelos colonizadores que aqui vieram e dela se apossaram a partir de privilégios políticos, ou outras formas ilícitas. Entendemos, nesta pesquisa, que os invasores iniciais foram os portugueses, ao dominarem as terras hoje conhecidas como Brasil, dizimando os nativos, conhecidos como índios, e não os trabalhadores sem terra que buscam ocupar terras com o intuito de produzir alimentos para o povo brasileiro. Destaquemos que as terras concentradas nas mãos dos latifundiários são objetos de utilização para investimento e especulação financeira.

elaborada, pobre, higiene precária e padecendo de problemas básicos de saúde, no caso, a ancilostomose, vulgarmente conhecida como amarelão, um tipo de verminose muito comum naquela época.

Considerado preguiçoso, porque doente, Jeca Tatu recebe a visita de um médico (sujeito urbano) que se compadece de sua situação e resolve cuidar de sua saúde. Ao receber o tratamento receitado pelo médico (remédio – produto urbano), Jeca é reanimado (deixa a “preguiça”) e acaba por melhorar a sua vida, tornando-se um fazendeiro cercado de tecnologias e conforto.

A ideia implícita é de que a cultura urbana é superior à cultura rural, que a medicina urbana é melhor e mais eficaz que o chá, o óleo ou a pomada do campo, pois, a partir do momento em que Jeca começa a cuidar de sua saúde, conforme preceitos da cidade, deixa de ser preguiçoso e, por meio do trabalho, melhora a sua vida. Jeca torna-se um capitalista rural, consumidor dos produtos industrializados, modelo de cidadão ideal para o capitalismo. Não pretendemos defender a ideia de que os povos do campo não devam ter acesso aos bens e serviços que são frutos da evolução do conhecimento humano. O que pretendemos questionar é o estigma que os coloca como inferiores, por isso dependentes, passivos e não como sujeitos protagonistas de sua história.

Se, por um lado, a literatura incomodou os políticos e intelectuais da época para pensarem na situação de abandono em que viviam as populações do campo, por outro, fortaleceu o estigma de homem atrasado e sem cultura. Conforme Arroyo e Fernandes (1999), citando Martins (1975), a história de Jeca Tatu reforça a ideia de submissão dos povos do campo, em relação aos povos da cidade, imprimindo a ideia de falta de conhecimento e falta de iniciativa para buscá-lo, necessitando da ajuda das pessoas da cidade para resolver questões básicas de sua vida. Não raro, durante muitas décadas, quando se pretendia criticar alguém que apresentasse uma conduta “pacata”, sem iniciativa, sem o cuidado com o próprio corpo, logo se dava o apelido de “Jeca Tatu”, o que era recebido como uma ofensa pela pessoa.

A conselheira do CNE, Edla de Araújo Lira Soares, aponta para duas abordagens que delimitam o espaço rural e o urbano e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que habitam esses espaços: a visão urbano-centrada, que privilegia a cidade em detrimento do campo, concebendo o campo como uma sequência da cidade; e a interpretação do campo enquanto espaço subordinado à cidade, local onde se executa a economia urbana. Nessa perspectiva, “os

camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo*” (BRASIL, 2001, p. 18, grifos do autor).

E, assim, por longos anos, conservou-se a imagem negativa, referente ao homem do campo, relacionando-a ao atraso e à precariedade da existência. Na melhor das hipóteses, esses sujeitos eram dignos de pena, merecedores de “caridade”³³ por parte dos que residiam nas cidades e por isso considerados mais evoluídos. Essa ideia levou as gerações mais jovens a quererem se livrar de tal estigma, a fim de incorporar a cultura urbana, negando, com isso, a sua própria cultura, procurando a cidade para residir e estudar, o que acontece até hoje, em pleno decorrer do século XXI. Para muitos, viver e estudar no campo “parecia” vergonhoso, humilhante. Assim, muitos jovens do campo das últimas gerações passaram a estigmatizar o modo de vida de seus pais e cresceram com os objetivos de deixar a agricultura e viver na cidade, onde a cultura e o modo de vida são considerados referência para a sociedade moderna.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas* (BRASIL, 2001, p. 19, grifos do autor).

Essa realidade não foi e não é diferente no município de Nova Olímpia. A partir da década de 1990, última década em que funcionaram as escolas rurais, os alunos do campo que passaram a estudar na escola urbana sentiam-se inferiores, às vezes eram alvos de “piadas”, pelos costumes diferentes que apresentavam com relação aos alunos da “cidade”: modo de falar, de vestir-se, de comportar-se.

Observávamos que a discriminação da cultura camponesa levava, às vezes, os próprios sujeitos a negar a sua própria cultura, considerando a escola urbana, os

³³ Alertamos aqui para a influência e manipulação religiosa sobre a consciência, influência esta que ia além da manipulação dos trabalhadores do campo. A influência e manipulação atingiam todos, inclusive os influentes e manipuladores. Manipulados, manipulavam além do que já eram manipulados.

sujeitos urbanos e os seus costumes padrão de normalidade. Os discursos presentes no imaginário social dos alunos, da família e dos educadores eram de que era preciso estudar para sair do campo e ter um emprego na cidade, visto que o trabalho no campo não apresentava perspectiva de “vida digna” para o futuro dos jovens.

A realidade de Nova Olímpia nos remete à história do Brasil, quando a historiografia mostra ter sido este marcado pela expropriação de terras, pela exploração do trabalho e pela produção de matéria prima para exportação, o que gerou, de certa forma, uma situação de desigualdade, desencadeando, desde o início de sua colonização, um processo de luta pelo direito a terra para nela se plantar e produzir a existência. Marcaram-se a resistência dos povos indígenas para não serem escravizados e o genocídio desses povos no processo de expropriação de terras, que não foi diferente na região onde se situa o município de Nova Olímpia, a exemplo dos índios Xetás. Estudos de fontes históricas comprovam o massacre desses índios, na região de Umuarama, mais precisamente em Serra dos Dourados, a menos de 60 km do município estudado, onde viviam, na década de 1950, estimadamente, 250 a 450 pessoas, restando, na atualidade, segundo a historiografia, apenas oito pessoas.

Os xetá (sic) viviam de coleta e extrativismo, sempre migrando. O contato com o branco colonizador foi tão trágico para essa etnia que em menos de 50 anos ela deixou de existir enquanto população. Hoje existem menos de dez remanescentes com suas famílias que estão espalhados pelo Paraná vivendo nas comunidades indígenas Guarani e Kaingang. Seu maior desafio, hoje, é recuperar sua língua, visto que há apenas dois falantes da língua vivos (CORREA, 2008, p. 9).

A eliminação dos povos Xetás foi consequência dos colonizadores da região, que invadiram as terras, tomaram posse, desmataram e formaram grandes fazendas, em sua maioria, para a criação de gado.

Observamos que a história não nega. O acesso a terra em todo o Brasil sempre foi privilégio daqueles que detêm o poder econômico. E a luta do trabalhador do campo, hoje organizado em movimentos, em busca de seus direitos, faz parte da sobrevivência dos camponeses perante o poder econômico.

Mas e hoje, qual é o lugar do campesinato na sociedade moderna? Ainda há lugar para o modelo de produção camponesa diante do crescimento do

agronegócio? Analisando o município de Nova Olímpia, notamos que o incentivo, tanto por parte do Estado como das políticas municipais, se dá no sentido de transformar as pequenas propriedades em pequenas empresas, como é o caso das granjas avícolas, da sericicultura e das plantações de eucalipto. Grande parte dos pequenos proprietários, nos últimos anos, arrendou suas terras para o plantio de mandioca, ou de cana-de-açúcar. Poucas famílias persistem no modelo de agricultura familiar, por meio da produção de frutas e verduras, ou de leite e seus derivados, para a própria subsistência e para o abastecimento da cidade.

Para compreender essa questão, partimos do entendimento do campesinato como uma forma de organização social que sobrevive, desde o início da humanidade, aos mais diferentes tipos de sociedades: escravocrata, feudal, socialista e capitalista e que tem sido, por muitos, considerada ultrapassada.

Fernandes (2008), ao delimitar o conceito de campesinato, diz tratar-se de duas esferas importantes: a sua história e a sua teoria. A história demarca a sua natureza e a teoria evidencia as diversas interpretações a respeito de sua existência e as perspectivas que há dele na contemporaneidade. Para o autor, há três paradigmas que refletem o entendimento e as perspectivas para o campesinato em uma sociedade capitalista: o fim do campesinato, o fim do fim do campesinato e a metamorfose do campesinato.

A primeira perspectiva diz respeito à crença de que esse tipo de organização não tem lugar na sociedade moderna, prevendo, assim, a sua provável extinção. A segunda perspectiva reconhece que a sua existência e continuidade se dão, sobretudo, por causa de sua resistência. E a terceira reflete a crença de que a transformação do campesinato em agricultura familiar é necessidade inquestionável à sua preservação.

O *fim do campesinato* é um princípio neoliberal que o considera fator de atraso e, portanto, inviável perante o desenvolvimento do agronegócio. Assim, defendem-se o seu fim e a transformação de pequena parte dos camponeses em capitalistas – em que um engole o outro, ou seja, apropria-se das terras do outro – e de grande parte em trabalhadores assalariados.

Este paradigma – o fim do campesinato – se tornou dominante a partir de 1970, no município de Nova Olímpia, com o fim da lavoura de café. Vale lembrar que esta lavoura era fonte de renda para o agricultor e, paralelamente, propiciava o cultivo de cereais, pois, entre os pés de café, que eram plantados em fileira, o

agricultor podia plantar milho, feijão e arroz, que serviam ao sustento da família, o excedente era vendido, sendo complemento para a renda familiar. Conforme Magrinelli (2011), após a extinção quase total dos cafezais, tendo como principal consequência a forte geada de 1975, os agricultores começaram a substituir a cultura do café por outras culturas alternativas como milho, algodão e, mais tarde, por pastagens. Porém, pela descapitalização do agricultor, em função da pouca renda revertida dessas culturas, grande parte dos agricultores de Nova Olímpia acabou vendendo ou arrendando suas terras para o plantio de cana-de-açúcar.

A produção de cana de açúcar é tão intensa no município, que é visível a redução do cultivo de produtos agrícolas alimentícios em detrimento de sua produção. De acordo com o zoneamento agro ecológico da cana-de-açúcar (ZAE Cana - decreto nº 6.961, de setembro de 2009) que apresenta limitações para o cultivo da cana no território brasileiro, Nova Olímpia é classificada como município que não pode aumentar a área (Boletim Informativo do sistema FAEP nº 1071. p. 8), o que demonstra a grande expansão da produção canavieira em sua área (MAGRINELLI, 2011, p. 11-12).

A ideia do *fim do fim do campesinato* está baseada no fato de que o próprio capitalismo necessita dele para se desenvolver, possibilitando, com isso, a posse ou o arrendamento da terra para a produção de alimentos ou matéria prima às indústrias. Essa perspectiva também está presente no município de Nova Olímpia à medida que o poder público tem incentivado o uso das pequenas propriedades à implantação de aviários, produção do bicho-da-seda, cultivo de hortas para abastecimento da cidade, plantio de eucaliptos e arrendamento destas para produção de mandioca ou cana-de-açúcar. Assim, o fim do campesinato é descartado, seja pela possibilidade do arrendamento, pela compra ou pela ocupação de terras. Ele sobreviverá como uma necessidade do próprio sistema e não necessariamente das famílias do campo. Há duas vertentes presentes nesse paradigma: a luta dos povos do campo pelo direito a terra e o interesse pela manutenção do capitalismo por parte dos grandes empresários agrícolas.

A *metamorfose do campesinato* surge como alternativa entre o crescimento do agronegócio e a possibilidade de continuidade do campesinato. Como não vê a possibilidade de manter as características do campesinato tradicional, propõe que ele seja transformado em agricultor familiar, o que seria tomado como um conceito moderno e, portanto, mais bem aceito pela sociedade em desenvolvimento.

Essa perspectiva é pouco presente no município de Nova Olímpia, pois poucas famílias resistem às dificuldades para sobreviver no campo, em vista das exigências do sistema capitalista. Há algumas que persistem na produção de hortas, frutas, criação de aves caipiras, suínos, leite e seus derivados e algumas delas vendem parte de sua produção na “feira da Lua”, que acontece às sextas-feiras, no final da tarde e início da noite, na praça central da cidade.

Ressaltamos que a agricultura camponesa se caracteriza pela pequena propriedade, com poucos recursos e com restrições para potencializar suas forças produtivas, porém não é considerada camponesa por ser pequena, mas por suas relações tanto internas como externas, marcadas historicamente pela luta de seus diversos movimentos (sindicais; MST; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Atingidos pelas Barragens – MAB e Liga dos Camponeses) e o conjunto de famílias camponesas, existente em determinado território, que se denomina campesinato. A agricultura familiar, no entanto, tenta adaptar-se à modernização, podendo, ou não, assumir características parecidas com as do agronegócio. Alertam Arroyo e Fernandes (1999) que

Existem diversos argumentos que defendem a existência de um processo de extinção do camponês. Mesmo o termo camponês foi carregado de significados pejorativos, interpretando-o como selvagem e em estágio de atraso no processo de desenvolvimento. Recentemente o termo agricultura familiar tiveram em seu significado a inserção de moderno, enquanto o termo agricultura camponesa tiveram em seu significado a inserção da noção de atraso (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47-48).

Para o autor, a agricultura camponesa também é constituída pelo trabalho familiar, mas a ideia de agricultura familiar seria uma forma de descaracterização do camponês por parte das políticas de Estado que visam à manutenção e expansão do capitalismo. O argumento de que ele está em processo de extinção justifica a ideia de transição para um novo modelo, sob o pretexto de preservar a pequena agricultura.

O campesinato, em toda a sua existência, e não é diferente em Nova Olímpia, caminhou no sentido oposto ao do desenvolvimento capitalista, o que de certa forma incomodou e incomoda a sociedade burguesa.

Os camponeses, diferente dos empresários do agronegócio, têm como princípio o respeito pela natureza e pela vida, resistindo ao uso de tecnologias e insumos que venham a prejudicá-los.

Na contramão da agroecologia, a indústria de insumos agrícolas, para se expandir, age modificando o modo de produção do campo, com vistas a consumir seus produtos. Por essa razão, sob o pretexto da modernização, tende-se a transformar o campesinato em empresas agrícolas. Assim,

A transitoriedade do *campesinato* se daria, isso posto, por dois caminhos. Pela 'via prussiana': ali onde as condições institucionais fossem marcadas por um domínio latifundiário, o acesso a terra se manteria sob o controle de uma aristocracia ou de uma oligarquia. Nesse caso, as grandes propriedades se modernizariam em empresas capitalistas. Em contraste com esse caminho, próprio de um 'capitalismo autoritário', a 'via democrática' se desenvolveria ali onde as instituições se conformassem por meio da quebra do domínio latifundiário, com a formação correlata de um *campesinato* de grandes dimensões. Nessas situações, a transição para o capitalismo seria feita por diferenciação interna das próprias unidades camponesas: uma cumulação de vantagens econômicas que faria os camponeses mais ricos tornarem-se cada vez mais ricos, até o ponto de mudarem sua natureza sociológica, vindo a se tornar empresários capitalistas que absorveriam tanto as terras quanto a capacidade de trabalho das famílias camponesas pobres, que perderiam sua autonomia produtiva (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116, grifos dos autores).

Quanto ao município de Nova Olímpia-PR, bem como no Estado do Paraná, em especial nas regiões Norte e Noroeste, a influência da modernização da agricultura foi sentida na década de 1970 e, conforme afirma Magrinelli (2011), contribuiu para a descapitalização de pequenos proprietários e a consequente evasão rural.

[...] a decadência do cultivo do café baseado no trabalho intensivo de mão de obra, a transformação de extensas áreas em criação de gado, com utilização de pouca mão de obra e o alto grau de mecanização da agricultura levaram a um desemprego rural de dimensões catastróficas em grande parte do norte e noroeste do Paraná. Essa população migrou principalmente para grandes centros como Curitiba e São Paulo e regiões metropolitanas, aonde iam, em busca de emprego, escola para os filhos e maior conforto. Muitos também foram tentar o seu espaço na nova fronteira agrícola que se forma na região de Mato Grosso e Rondônia (MAGRINELLI, 2011, p. 18).

No tocante à educação do município, conforme informação da Secretaria Municipal de Educação, na época havia sete escolas rurais para uma população de mais de 4.000 habitantes na área rural. Conforme Magrinelli (2011), “o primeiro censo do IBGE, que registra os dados populacionais do município foi o de 1970, e consta de uma população de 9.475 habitantes, sendo 4.761 na área urbana e 4.714 na área rural” (MAGRINELLI, 2011, p. 14). Observamos que grande parte da população era excluída da educação, pois o número de escolas era insuficiente para atender à demanda daquele momento. Essa realidade, assim como em Nova Olímpia, fazia parte de toda a sociedade brasileira.

Vemos que a sobrevivência do campesinato sempre se deu e sempre se dará pela contradição ao sistema vigente. Sangrado pelo sistema, alguns camponeses organizam-se para evitar o colapso e, para isso, socialmente organizado, caso do MST, buscam o apoio e a proteção junto a outros pares, caso da via campesina. “A via campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e a agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis” (FERNANDES, 2012, p. 767). Dentre as bandeiras de luta da via campesina estão o desenvolvimento sustentável e a garantia da soberania alimentar, reconhecendo a diversidade dos povos do campo e resistindo em aceitar a padronização da cultura imposta pelo capitalismo.

Não atestamos nesta pesquisa, mas sugerimos oportuno que os pequenos agricultores, visando evitar uma catástrofe sem precedente, assim como o MST, organizem-se e participem em movimento na via campesina, cabendo, aqui, a proposição de Marx e Engels, no final de *O Manifesto Comunista*: “proletários de todos os países, uni-vos” (MARX; ENGELS, 2008, p. 65).

Partindo dessa constatação, o camponês e os demais povos do campo persistem lutando por seu território, que não necessariamente significa a posse de mais terra, mas a garantia pelo direito de continuar na terra e de preservar sua cultura e o seu modo de se relacionar com a natureza e com a sua comunidade. São os sujeitos da Educação do Campo, mesmo que na prática ela não ocorra, com especificidades e perspectivas diferentes dos povos que vivem nos centros urbanos e que, portanto, requerem um olhar diferenciado dos governantes e das políticas educacionais.

Sendo também povos do campo, os indígenas são considerados, conforme Carneiro (2015), sujeitos históricos e políticos que contribuíram com a formação da

nação brasileira, não devendo, portanto, ser excluídos dos direitos garantidos a todos os cidadãos brasileiros, dentre eles, o da educação.

Porém a legislação por si só não garante a efetivação dos direitos tanto dos povos indígenas, quanto dos quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, assentados, acampados, pequenos agricultores e trabalhadores assalariados do campo. Como percebemos na história, a luta pela educação dos povos do campo historicamente tem sido constante, não apenas no que diz respeito ao acesso, como também à continuidade e à qualidade. A tendência neoliberal é – e sempre foi – a de uniformizar a educação oferecida às classes trabalhadoras, prevalecendo o modelo de escola urbana, verticalizada e centralizada, razão pela qual os governos estaduais e municipais optam pelo fechamento das escolas em áreas camponesas, oferecendo transporte escolar para que os alunos do campo estudem nas escolas urbanas.

A educação urbana, porém, como claramente é perceptível em Nova Olímpia, não leva em consideração as especificidades desses sujeitos, não reconhece a diversidade destes e oferece a eles a mesma educação que é ofertada aos filhos dos trabalhadores urbanos, o que significa a negação de direitos, visto que a universalidade só se dará quando todos os sujeitos forem respeitados em suas diversidades.

Conforme Molina (2008), não se podem oferecer condições iguais a sujeitos diferentes. O direito à educação pressupõe políticas públicas que respeitem a história, o modo de viver, as crenças e os valores dos sujeitos a que elas se propõem a atender. A autora afirma que “[...] os alunos do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferente, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas” (MOLINA, 2008, p. 29).

Destacamos que, ao tratarmos das especificidades da educação dos povos do campo, precisamos estar atentos às tensões e contradições que o tema nos incita. Sobre isso, Caldart (2008) aponta algumas dessas tensões, considerando que elas têm se apresentado como razão de consenso e dissenso entre os teóricos que discutem a educação.

Na perspectiva da universalidade, há os que defendem uma educação única para todos, sob a justificativa do risco de se fragmentar a luta dos trabalhadores. Para esses teóricos, a educação ofertada às classes trabalhadoras deve ser a mesma, independente do espaço em que atuam esses sujeitos. Porém ressalta a

autora que, quando se defende a especificidade da Educação do Campo, trata-se da especificidade do campo e de seus sujeitos, levando-se em conta o contexto no qual eles estão socialmente inseridos. Não se trata de pensar a especificidade da educação por si mesma, nem de pensar uma escola própria para o campo, sob o risco de reduzirmos o significado das lutas dos movimentos sociais do campo por uma educação emancipatória.

A especificidade defendida pelos movimentos sociais do campo leva em conta o fato de que a universalidade não tem dado conta de atender a determinadas particularidades do campo, respeitando as suas diferenças com relação à cidade, e que a educação, na perspectiva da universalidade, não tem o campo como referência, assim como o campo, para os controladores do sistema capitalista, a burguesia, intitulados de neoliberais, não tem sido referência para pensarmos um projeto de nação, tampouco a realidade camponesa é levada em conta pela burguesia na construção das teorias, do pensar e planejar a educação. Para Caldart (2008, p. 74), “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o ‘universal seja mais universal’, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias”.

Diante do exposto, observamos claramente duas concepções distintas: a da universalidade na defesa da educação unitária; e a da diversidade, que, no caso do campo, defende uma educação que leve em conta as particularidades dos seus diversos povos. Eis o desafio às escolas em áreas camponesas e também às escolas urbanas das pequenas cidades onde predomina a economia agrícola, como é o caso do município de Nova Olímpia-PR, onde a escola atende a alunos da cidade e do campo.

2.3 A formação de professores

Tratar da educação para os povos do campo no município objeto da pesquisa implica perpassar a formação dos professores, pois não há preocupação em prepará-los no decorrer da formação universitária.

Na prática profissional, torna-se “natural” trabalhar com as crianças, adolescentes, jovens ou adultos em sala, sem a preocupação com a procedência de

quem estuda e o que prescrevem as leis. Muitas vezes, atender às especificidades dos alunos do campo fica distante das possibilidades reais dos educadores, visto que as direções das escolas também estão despreparadas, assim como as equipes pedagógicas. Não basta o art. 28 da LDB 9.394/96 prescrever que, “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação e peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996) e especificar que tais adequações e adaptações referem-se a “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, sem que o educador receba incentivos e meios para colocar em prática o que dizem esta e outras leis.

A mesma lei, ao tratar da adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas, bem como à natureza do trabalho rural, corre o risco de desconsiderar a necessidade de erradicação do trabalho infantil no campo, visto que abre espaço para que o educando se afaste da escola nos períodos das colheitas.

[...] os conceitos de adaptação e adequação são correntes, sobretudo na oferta da educação básica. Trata-se de ressaltar conteúdos, acionar metodologias e operar práticas de ensino com focos especiais em componentes de aprendizagem significativa. Nesse sentido, o ambiente escolar precisa ser recriado permanentemente sobre plataformas de pedagogias diferenciadas ou cooperativas (CARNEIRO, 2015, p. 344-345).

O autor ressalta que a adequação curricular requer planejamento pedagógico e intervenções docentes diferenciadas, o que exige que o coletivo dos professores se organize e se planeje em torno das necessidades e interesses dos alunos, pensando desde o conteúdo, a forma, a temporalidade até a avaliação. No entanto, se o professor não estiver preparado para conhecer/reconhecer, compreender e pensar o campo com o olhar do campo, a ação não acontece e a lei fica no papel, como constatamos por meio da pesquisa no município investigado.

Em Nova Olímpia, os alunos vêm do campo para a cidade e os educadores não os reconhecem, nem respeitam sua cultura, ao pensar o planejamento pedagógico. Segundo Arroyo (2012), sem a formação de professores, a especificidade das escolas de campo não se consolidará.

Arroyo ainda aponta para algumas ações afirmativas no sentido de reivindicar cursos de formação de educadores e educadoras para os povos do campo, por meio dos movimentos sociais do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)³⁴ e cita os cursos de pedagogia da terra e de formação para professores do campo. Os cursos de pedagogia da terra tratam da especificidade das lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária. No caso dos municípios com características rurais, como é o caso do município estudado, poder-se-iam solicitar eventos de extensão e ou cursos de curta, média ou longa duração, junto às universidades públicas da região. Tratando-se dos cursos de pedagogia da terra, entendemos que no município de Nova Olímpia, assim como outros com as mesmas características, o curso é perfeitamente cabível à formação de professores assim como o é em todos os municípios do noroeste do Paraná, visto ser uma mesorregião eminentemente agrícola. Os cursos de formação de educadores e educadoras do campo, conforme Arroyo,

[...] partem das demandas dos movimentos do campo, reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC)³⁵, ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (ARROYO, 2012, p. 362).

Um dos objetivos desses cursos é formar profissionais, não apenas para atuar nas escolas, mas também para intervir nas definições e na implementação de políticas de Educação do Campo.

É nessa perspectiva que os movimentos sociais do campo defendem sua visão de educação e cobram a formação de professores com identidades com os povos do campo, visto a desenvolverem, por meio do ensino dos conteúdos, a consciência da história e lutas destes em prol da terra, da alimentação, do trabalho e

³⁴ O programa foi criado para propor e apoiar projetos educativos, destinados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Por meio dele, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica nas áreas de alfabetização, de ensino fundamental e médio, técnicos profissionalizantes de nível médio, bem como cursos superiores e de especialização. “O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias” (BRASIL, 2016).

³⁵ No ano de 2016, após *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, o ministro da Educação, indicado pelo presidente Michel Temer, demitiu 23 assessores técnicos da Secadi, extinguindo diversas coordenações que faziam parte dela. Fala-se de uma possível extinção desta secretaria, porém não encontramos dados oficiais que comprovem o fato. Diante da perspectiva neoliberal que se fortalece no país, há que esperarmos, senão a extinção, mudanças radicais no funcionamento na Secadi.

pela criação de políticas públicas que garantam os direitos e professores preparados para discutir e analisar a conjuntura, a estrutura, a política, a resistência contra a expropriação de terras dos pequenos agricultores e a conseqüente exploração do trabalho destes nas grandes propriedades. Se os educadores entenderem essa trajetória, estarão preparados para educar crianças, jovens e adultos das comunidades camponesas, assentados, acampados, indígenas, quilombolas e tantas outras que fazem parte da diversidade do campo.

A realidade da formação de educadores aparece ainda mais fragilizada nas escolas urbanas das pequenas cidades, como é o caso do município de Nova Olímpia, de economia predominantemente agrícola, que atende a alunos vindos do campo. Denominadas de escolas nucleadas, elas atendem, ao mesmo tempo, a alunos do campo e do meio urbano, orientando-se por um currículo único, como se os diferentes fossem iguais e isso pelo desconhecimento da realidade campesina.

As potencialidades, diversidades culturais e formas de trabalhar e viver da população do campo não são conhecidas pelos educadores urbanos, dificultando a interação cultural, pedagógica e o desenvolvimento do processo educativo [...]. Na ausência de compreensão da diversidade cultural por parte dos profissionais da educação com formação urbana, o prejuízo tem sido da população do campo (BRANDÃO, 2006, p. 42).

Segundo o autor, essa realidade é resultado dos investimentos dos governos apenas nas escolas urbanas, desconsiderando as necessidades dos povos que residem e/ou trabalham no campo. Além de não haver interesse, por parte do Estado e do município, em preparar os professores para atender a esses alunos, também não há interesse por parte dos educadores em buscar essa formação, visto serem professores preparados para atenderem a escola urbana.

Prevalece, nas administrações públicas, a mentalidade de que basta a formação de um “protótipo único, genérico de docente educador para a educação básica”, conforme afirma Arroyo (2012, p. 361). Nesse contexto, o educador se forma com uma visão enviesada, única de educação, no sentido de preparar o aluno para o mercado de trabalho, independente onde ela ocorra, se no campo ou na cidade, numa perspectiva de manutenção do capitalismo, desconsiderando e desrespeitando as diferenças sociais, geopolíticas e regionais.

2.4 Currículo escolar no município

Analisando os termos adequação e adaptação do art. 28 da LDB, Carneiro (2015) lembra que tratam de procedimentos que visam à superação de dificuldades de aprendizagem. Assim, podemos entender que a lei garante uma forma de educação dita “regular”, portanto, referência para todas as demais, e, àqueles/as que não se enquadrarem na forma de educação, tida como padrão, neste caso, os alunos do campo, serão feitas as adequações e adaptações curriculares.

Atentamo-nos aqui para o arquétipo criado, ao longo da história, sobre a escola rural: pobre, atrasada, apêndice da escola urbana. Nesse sentido, as adaptações e adequações podem ser interpretadas pelos gestores públicos como o empobrecimento do currículo para que seja acompanhado como alunos pobres, que não apresentem as mesmas condições de aprendizagem dos alunos urbanos. Carneiro (2015) chama a atenção para o que ele afirma ser uma discrepância de visão política e pedagógica entre os textos da LDB, que traz o termo *educação básica para a população rural*, e da resolução CNE/CEB 4/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que substitui a tradicional expressão educação rural por *Educação do Campo*. Nessa segunda perspectiva inclui-se a multiplicidade dos povos do campo, entre eles, os boias-frias e agricultores, reconhecendo-os como sujeitos de direitos que requerem uma educação pensada para e por eles, que leve em conta as suas necessidades e especificidades e não uma educação adaptada, como executam os municípios e os Estados brasileiros, tendo como referência a escola urbana.

[...] a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano... *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural* (BRASIL, 2001, p. 17, grifos do autor).

A visão urbanocêntrica está muito presente na educação do município de Nova Olímpia, pois, pela ausência de escolas no campo, os alunos frequentam as escolas da cidade, pensadas sob a perspectiva de formar força de trabalho urbana.

Arroyo (2007) critica o paradigma que tem o urbano como referência de educação, e diz que, apesar de o campo ser lembrado em diversas políticas compensatórias, não se destina a ele uma educação que lhe seja própria, mas uma educação adaptada ao que ele denomina de outros: outros educadores, outros educandos, outras escolas. Nesse contexto, tanto a organização curricular como a formação de professores e a organização da escola como um todo são pensadas conforme o referencial urbano, devendo ser adaptadas aos sujeitos do campo, que, nesse caso, são os outros. O autor lembra a trajetória dos movimentos sociais que sempre estiveram presentes nos âmbitos sociais, políticos, culturais e econômicos, lutando para garantir direitos àqueles que sempre foram excluídos deles, e aponta mais uma necessidade que deve integrar a pauta desses movimentos: pensar uma formação docente, específica para os educadores do campo e dos povos do campo nas mais diferentes organizações, grupos e etnias, formação esta que leve em conta as dinâmicas social, política e cultural, existentes no campo com seus movimentos sociais e trajetória de lutas pelo direito a terra, território, modo de produção, educação e escola. Esse autor afirma que

Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo (ARROYO, 2007, p. 163).

Essa seria uma das especificidades que o autor aponta como necessária para o educador e para a educadora do campo: os vínculos entre terra, território, lugar e escola como matrizes formadoras. Porém ainda são escassas as formações que atendem a essas especificidades e os professores, despreparados política e pedagogicamente, reproduzem um currículo pensado e determinado pelos gestores dos poderes constituídos.

2.5 O fechamento das escolas no campo

Analisar o fechamento de escolas, quando todas já foram consumadas, torna-se um desafio acadêmico e uma dívida histórica, sobretudo pelo fato de que, mesmo com a Constituição Federal e posteriormente a LDB, estas não tenham sido capazes de frear os fechamentos nas décadas de 1980 e 1990. Chegou tarde a lei 12.960, de 27 de março de 2014, que muda o art. 28 da LDB 9.394/96, com exigências a serem cumpridas pelos gestores públicos antes do fechamento das escolas de campo. A lei inclui o parágrafo único no art. 28, assegurando que

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, art. 28 – Parágrafo único).

O parágrafo trata-se de uma alteração na LDB para tentar evitar o encerramento das escolas do campo, dando às comunidades o direito de se manifestarem contra o fechamento de suas escolas. Carneiro (2015) afirma que, conforme dados do censo escolar Inep/MEC, na primeira década do século XXI, foram fechadas 31,6% de escolas do campo, o que corresponde a 32.512 unidades, um número considerado expressivo. Somente entre os anos 2012/2013, foram inativadas 3.296 dessas escolas, o que reflete o descaso do poder público para com a educação dos filhos dos camponeses. O autor aponta para dois fatores responsáveis por isso: “a luta pela terra, com a multiplicação das zonas de conflito e decisões apressadas de municípios e estados de que o número reduzido de alunos não justifica deixar estas escolas abertas, face os altos custos de manutenção” (CARNEIRO, 2015).

Afirma Carneiro que, conforme o censo escolar/2013, no Brasil havia um número de 41.060 escolas que contavam com menos de 50 alunos, o que levou alguns municípios a optarem por fechar as escolas e transportar esses alunos até uma escola maior na cidade. No ano de 2010, o censo escolar apontava para aproximadamente 2,7 milhões de crianças e adolescentes que se deslocavam todos os dias para estudarem nas escolas urbanas. Essa tem sido uma das lutas dos

povos do campo, em especial dos acampados e assentados, para manterem suas escolas em funcionamento, pois consideram que o direito a terra está atrelado ao direito à educação, sendo esta, também, um instrumento de luta e de transformação da realidade.

O parágrafo único do art. 28 da LDB surge, nessa conjuntura de pressão, como forma de os governos municipais e estaduais manterem as escolas do campo em funcionamento para atender às especificidades daqueles alunos, chegando tarde para o município de Nova Olímpia.

A mudança na LDB passa a exigir que um órgão normativo do sistema de ensino, como os Conselhos Municipais de Educação, se manifeste a favor do fechamento da escola, antes que o fechamento desta seja determinado. Também dá à comunidade escolar o poder de participar da decisão, exigindo que se apresente uma justificativa formal, pela Secretaria de Educação do Estado ou do Município, antes do encerramento das atividades da escola.

A medida foi tomada mediante o número de escolas fechadas na primeira década do século XXI, resultado da mobilização de alunos e professores, sobretudo das escolas do MST contra tais políticas. No caso de Nova Olímpia, o que resta, no momento desta investigação, é o transporte escolar como extensão da sala de aula e dos espaços recreativos da escola.

Destacamos que Nova Olímpia fazia parte de um coro nacional de fechamento de escolas rurais a partir da década de 1990. Em nível do Brasil, entre 2012 e 2013, 3.296 escolas em áreas rurais deixaram de existir. Em dez anos foram fechadas 32.512 escolas de áreas rurais e o número de matrículas caiu de 7.965.131, em 2003, para 5.970.541 em 2013. No entanto, considerando o número de matrículas, não se justifica o fechamento de 32 mil escolas. Conforme Silva (2015), “Apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se considerarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural”, todas essas no século XXI.

No Paraná, entre os anos de 2003 e 2012, o número caiu de 2.313 para 1.554 escolas de campo, tendo sido fechadas 759 delas. De acordo com denúncias do MST, somente em 2014 foram fechadas 100 escolas (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2015).

Vomero (2014) aponta para alguns fatos que produziram essa realidade: o modelo agrícola, baseado no agronegócio, e a conseqüente expansão da lavoura

mecanizada que diminui a demanda por trabalho; os conflitos no campo, nos últimos anos, em consequência dos enfrentamentos pelo acesso, posse e uso da terra, envolvendo camponeses e outros povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos); e, por fim, o entendimento dos municípios e Estados de que não vale à pena manter abertas as unidades escolares com poucos estudantes, pelos altos custos para manutenção.

O Fundeb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – também tem contribuído para o fechamento das escolas no campo, medida justificada pelo reduzido número de alunos e a não viabilidade em manter as escolas em funcionamento, pois os Estados e municípios optam por atender aos alunos do campo nas escolas das cidades, visto que o financiamento do transporte escolar, pelo MEC, tem facilitado a aquisição de ônibus para transporte desses estudantes, fortalecendo, assim, a política de nucleação de escolas, que, do ponto de vista financeiro, é considerada “mais viável”. Porém o Fundeb não leva em conta a possibilidade de transporte intracampo, garantindo a existência de, pelo menos uma escola do campo em cada município, com todo o apoio e infraestrutura humana e materiais para atendimento das especificidades dessa população. Também não leva em conta as dificuldades vivenciadas pelos alunos que utilizam, todos os dias, o transporte escolar. Trata os estudantes como despesa ou número financiável.

No município de Nova Olímpia, por exemplo, o transporte é feito por micro-ônibus ou peruas que percorrem uma longa distância diária, embarcando alunos em vários pontos do município. Alguns estudantes chegam a ficar 2 h “*in itinere*” no trajeto. Outros chegam à escola 1 h antes do início das aulas, permanecendo no pátio ou na rua defronte a escola. Assim, a distância entre os alunos do campo e a escola de nucleação se dá em dois sentidos: física e culturalmente.

Para Mariano e Sapelli (2014), embora a legislação assegure, num contexto de democratização, a oferta da educação do/no campo, na prática evidencia a não efetivação do que se propõe na legislação e, ao tratar-se dos sujeitos do campo, as contradições entre as políticas de Estado e a sua realidade são ainda mais evidentes. Embora haja uma luta em prol da garantia de direitos a esses sujeitos e as legislações atuais tenham acatado algumas de suas reivindicações, ainda prevalecem as concepções que consideram os camponeses atrasados, portanto, sem necessidade de uma escolarização para além dos anos iniciais da educação básica, na maioria das vezes fora de seu ambiente natural, caso dos 100% da

população camponesa de Nova Olímpia, ou a crença de que, para eles, basta uma educação compensatória e sem qualidade.

O crescimento do agronegócio é outro fator que vem influenciando o esvaziamento do campo, por meio da expropriação e concentração de terra e da prática da monocultura, contribuindo com a não manutenção das escolas no campo. De acordo com Mariano e Sapelli (2014),

[...] a principal causa do fechamento das escolas é o avanço do agronegócio no campo, que tem expandido a monocultura e a concentração de terra. Segundo o último censo agrário do IBGE de 2006, 1% do total das propriedades rurais detém 44,42% das terras e 3,35% detém 61,57% das terras, enquanto, em 2003, possuíam 51,6%. As 9 propriedades com menos de 100 hectares representam 68,55% do total e detém 5,53% das terras. As propriedades com menos de 10 hectares representam 47,86% do total e detém 2,36% das terras. Os minifúndios passaram de 9,4%, para 8,2% da área total, apesar de terem crescido em número em 21%; as pequenas propriedades passaram de 17,8%, para 15,6%; e as propriedades médias de 21,2%, para 20%. O índice de Gini (indicador dessa concentração) aumentou de 0,836 em 1967, para 0,854 em 2006 (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 8-9).

Esses dados refletem a desigualdade na distribuição de terra no Brasil que é observada em Nova Olímpia. Enquanto a minoria da população concentra a maior parte das terras, a maioria fica com pouca ou nenhuma terra, obrigando-se a vender a força de trabalho aos grandes proprietários. Paralelo a isso, o pouco incentivo ao minifúndio, no que diz respeito aos créditos e financiamentos rurais para manutenção de produção, de certa forma, é incentivado pelos defensores do agronegócio, forçando o pequeno camponês a vender suas terras e migrar para as cidades. Olhando para Nova Olímpia, a desigualdade na distribuição da terra resulta da dificuldade financeira do camponês em manter suas terras produzindo. Assim, as terras são vendidas ou arrendadas para o agronegócio.

Em um local onde a cultura do café e a pequena propriedade eram à base da estrutura produtiva, e num curto espaço de tempo, esses valores são invertidos, é evidente a mudança na dinâmica populacional, pois o que tanto atraía, passa agora a expulsar. Despojada de tudo o que tinha, um grande contingente de pessoas abandona a vida no campo e se dirige para os centros urbanos em busca de uma nova forma de vida. É o êxodo rural, que atinge níveis altíssimos em todo o norte e noroeste do Estado (MAGRINELLI, 2011, p. 26).

O êxodo rural foi um dos determinantes do fechamento das escolas nas áreas rurais, tendo em vista a diminuição da população residente no campo. E, ainda que as famílias se mudem para as cidades e continuem trabalhando como assalariados rurais, seus filhos não têm sido considerados, pelo poder público, alunos do campo. O poder público padroniza os estudantes como se todos fossem iguais em procedência.

Ressaltamos que o deslocamento dos alunos do campo para as cidades, por meio do transporte escolar, apresenta inconvenientes que discutiremos no próximo subtítulo.

Para finalizar esse ponto, adiantamos que a luta por manter as escolas do/no campo fundamenta-se em diversas razões, a principal delas é que, nas escolas das cidades, os alunos do campo perdem a referência com a sua comunidade e a sua identidade. São inseridos numa cultura que subestima os sujeitos do campo e os desmotiva pela distância, pela discriminação e pelo ensino que se baseia unicamente no contexto urbano.

2.6 O atendimento aos alunos do campo nas escolas das cidades – o processo de nucleação em Nova Olímpia

O processo de nucleação diz respeito à junção de duas ou mais escolas, centralizando o atendimento em uma escola de maior porte. A nucleação pode ocorrer pela união de diversas escolas do campo, ou mesmo das cidades, ou pela extinção das escolas do campo e centralização do atendimento em escolas urbanas.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, a última forma de nucleação é a que interessa à nossa pesquisa. Segundo o parecer nº 23/2007, do CNE/CEB (BRASIL, 2007), as primeiras experiências de nucleação ocorreram nas décadas de 1970/1980, porém o seu auge se deu na década de 1990, quando foram criadas as políticas de transporte escolar para facilitar o acesso dos alunos que foram transferidos para escolas distantes de suas residências. Conforme o parecer, tais políticas foram consequências da criação do Fundef (1997) e da LDBEN (1996) que ampliaram a responsabilidade dos municípios no que diz respeito à educação

básica, por meio do processo de municipalização. Em Nova Olímpia a municipalização ocorreu no ano de 1992, quatro anos antes da aprovação da LDB.

Pelo Decreto nº 4020/92 de 12/11/92, houve a suspensão definitiva das atividades escolares da Escola Duque de Caxias – Ensino de 1º grau, 1ª a 4ª séries, ocorrendo a municipalização deste grau de ensino, onde tal nível de ensino passou a ser ofertado pela ‘Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia – Ensino de 1º Grau’ (ESCOLA MUNICIPAL MARIA RODRIGUES TRAVAGLIA, 2013, p. 6).

De 1998 a 2000, foram fechadas todas as escolas rurais, existentes no município e deu-se o processo de nucleação na cidade, de forma que os alunos do campo, matriculados nas séries iniciais, passaram a ser atendidos na Escola Maria Rodrigues Travaglia.

Com o intuito de impedir o processo de nucleação, em abril de 2002, a resolução de nº 1, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas escolas do campo, assegura a obrigatoriedade dos governos em garantir o atendimento educacional nas escolas do campo. Porém, na ocasião da resolução, no município de Nova Olímpia, todas as escolas que funcionavam nas áreas rurais haviam sido fechadas.

O art. 2º, ao mencionar as diretrizes, diz tratar-se de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 1).

E, no parágrafo único desse artigo, diz:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Observamos o esforço dessa legislação no sentido de assegurar o cumprimento do artigo 28 da LDB que garante o atendimento às especificidades dos

alunos do campo. Ao mesmo tempo, percebemos a contradição e a incoerência das legislações, em seu conjunto, dado o fato de não dialogarem entre si, incorrendo-se no descumprimento de uma lei por outra.

Observamos que o direito ao atendimento educacional do aluno do/no campo deixa de ser respeitado à medida que se impõe a política do transporte escolar e do processo de nucleação, como ocorreu em Nova Olímpia, onde a educação municipal foi nucleada em uma escola urbana e passou-se a utilizar o transporte escolar como meio para deslocamento das crianças do campo que estudam na educação infantil e ensino fundamental e dos jovens do ensino médio.

Baumann (2013), pesquisando o município de Santa Rosa de Lima-SC, o que não é diferente em Nova Olímpia, aponta para vários inconvenientes do processo de nucleação, dentre eles, a longa distância entre o local de moradia dos alunos e a escola; o desgaste físico, causado pelo trajeto que percorrem e o tempo em que permanecem dentro de um transporte escolar; o risco de acidentes a que são submetidos todos os dias; e a dificuldade de relação entre família e escola, dada a distância física entre esta e a comunidade de origem dos alunos. Porém, dentre as dificuldades apontadas, consideramos a principal a que a autora denomina de “desenraizamento cultural”, ou seja, as crianças e adolescentes são retirados do seu meio e inseridos em um contexto diferente daquele em que vivem. Seus interesses e necessidades não são levados em conta no atendimento educacional que recebem na escola nuclear.

Pelo comportamento observado nos alunos há indícios da perda da identidade cultural. As crianças parecem confusas, estão mais agitadas e demonstram preferência pela ‘praça’. A escola núcleo mesmo que localizada em um município rural, continua com características de escola urbana. Há um isolamento desta escola em relação às atividades do meio rural, ou seja, não há uma proposta política pedagógica de escola do campo para os sujeitos do campo, os ‘filhos’ da nucleação (BAUMANN, 2013, p. 10).

Kremer (2011) aponta para o vínculo que as comunidades camponesas mantêm com suas escolas. Ao mesmo tempo em que elas são espaços educativos de suas crianças e jovens, são também locais de encontros, reuniões, festas e até mesmo de celebrações religiosas. Quando desativadas e abandonadas pelo poder público, a comunidade perde o seu local de referência e, com isso, parte de sua identidade. Nesse sentido, a autora recorre a Paulo Freire que nos atenta para o fato

de que a educação, muitas vezes, é usada para reprodução e manutenção do pensamento hegemônico, por meio de práticas educativas, consideradas por ele alienantes. Com base nesse pensamento, Kremer (2011, p. 177) afirma: “Parece-nos que a desativação das escolas nas pequenas comunidades rurais faz parte desse projeto, uma vez que arranca das comunidades suas escolas, em nome de uma suposta qualidade no ensino”.

Para a autora, campo e cidade são territórios distintos, porém interdependentes. Nessa perspectiva, um pode influenciar o outro, de forma que as culturas de ambos os espaços se entrecruzem e se miscigenem.

O exposto nos leva a observar, hoje, que os sujeitos do campo têm acesso e se apropriam dos diversos bens ofertados pelas novas tecnologias, o que rompe com a visão de que o campo é um lugar de atraso. Esse fato permite a dinamização da cultura, portanto, não implica aceitar que a mudança nas identidades dos sujeitos seja imposta conforme interesses do sistema capitalista, baseado na necessidade de consumo, de forma a interferir na subjetividade humana. É imprescindível que a dinâmica cultural seja protagonizada pelos seus sujeitos.

Neste sentido, o enraizamento de uma pessoa não o condena a viver numa mesma comunidade pelo resto dos seus dias, ou a estudar na mesma Escola, ou trabalhar até se aposentar no mesmo emprego. Enraizar implica criar condições para que o ser humano se reconheça em suas múltiplas raízes e possa ser sujeito de sua História. Que mudanças inerentes ao dinamismo da vida humana sejam por ele decididas e não forçosa ou externamente impostas por um sistema. Ao capitalismo não interessa o cultivo dos vínculos, de identidades. Seu modo de produção necessita de trabalhadores que se submetam passivamente às absurdas e desenraizadoras condições de trabalho (KREMER, 2011, p. 182).

Em Arroyo (2007) também constatamos a defesa dessa perspectiva da educação enquanto direito de todos os povos e, no que se refere aos povos camponeses, a defesa da escola pública do campo e no campo. Essa concepção se contrapõe a toda política de desenraizamento da infância e adolescência de suas matrizes culturais, “de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos” (ARROYO, 2007, p. 163), praticada pelos gestores públicos, sem o mínimo respeito para com os povos do campo, como ocorreu no município estudado, onde, desde o ano de 2001, não existe mais nenhuma escola no campo.

Foram os resultados do fechamento de escolas rurais que desencadearam pressões em nível nacional contra os poderes públicos para evitar a continuidade de fechamento de escolas. De forma mais contundente, essas pressões vêm dos movimentos sociais, exigindo a escola do campo, no campo, onde também está a capela, junto ao seu lugar, a sua terra, e que também são componentes de sua identidade.

Assim, a terra, a escola e o lugar são mais do que terra, escola ou lugar. Definem-se como espaços e símbolos de identidade e de cultura. Arroyo considera esse conjunto um entendimento muito mais rico “do que a redução do direito à educação, ao ensino, a informação que pode ser adquirida em qualquer lugar” (ARROYO, 2007, p. 163).

Os fatos expostos a respeito do fechamento de todas as escolas no município de Nova Olímpia levam-nos a entender, até aqui, que o processo de nucleação se contrapõe ao projeto de Educação do Campo, pensado para as escolas de municípios com as características do campo, ou escolas destinadas aos diversos povos do campo, o que evitaria que o atendimento ao aluno se desse fora da realidade deste.

As escolas nucleadas, em geral, localizadas no meio urbano, caso do objeto em estudo, não apresentam nenhum projeto de atendimento específico aos alunos do campo. Tratam todos como se fossem iguais.

Vale destacar, para finalizar, que, no caso do Estado do Paraná, esse processo ocorre em municípios rurais, onde a economia é predominantemente agrícola e os trabalhadores não são organizados, realidade do município de Nova Olímpia. Uma parte dos alunos provém do campo e muitos, apesar de residirem na cidade, têm pais que são trabalhadores assalariados do campo, trabalhando no corte de cana para as usinas de produção de álcool e açúcar, ou em lavouras de mandioca, laranja e outras. Porém observamos que o ensino se dá no sentido de preparar força de trabalho para o comércio e as indústrias urbanas, independente da região onde estejam estabelecidas.

3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA

3.1 Identificação e histórico do município de Nova Olímpia

Nova Olímpia é um pequeno município da região Sul do Brasil, Estado do Paraná, localizado na mesorregião noroeste, microrregião de Umuarama, com uma área total de 13.756 ha, sendo 13.550 de área rural e 206 de área urbana.

A população, apontada no último censo do IBGE (2010), foi de 5.503 habitantes, sendo 4.685 na área urbana e 818 na área rural. Segundo o censo do IBGE, em 1970, essa população atingiu 9.475 habitantes, sendo 4.761 na área urbana e 4.714 na área rural, tendo sido drasticamente reduzida a partir dessa década com o fim da lavoura cafeeira, que era a base econômica do município.

O êxodo rural, a partir da década de 1970, levou muitas famílias a buscarem condições de sobrevivência nas grandes cidades, como assalariados, ou em outros Estados onde havia promessa de emprego na agricultura.

A disparidade entre a população do campo e a urbana, em Nova Olímpia, com relação à sua área, não é diferente do que ocorreu e ocorre no Brasil: a concentração da terra em latifúndios tem contribuído com a expulsão das famílias do campo nas últimas cinco décadas, aumentando a população urbana, tendo como consequências o desemprego, o subemprego e as condições precárias de sobrevivência nas periferias das cidades.

O campo, em Nova Olímpia, deixou de ser o lugar de vivência, produção de cultura e de alimentos e passou a produzir, em grande escala, a cana-de-açúcar para abastecer a usina de produção de álcool e açúcar que está localizada no município vizinho de Cidade Gaúcha.

Figura 1 – Localização de Nova Olímpia no Paraná³⁶.

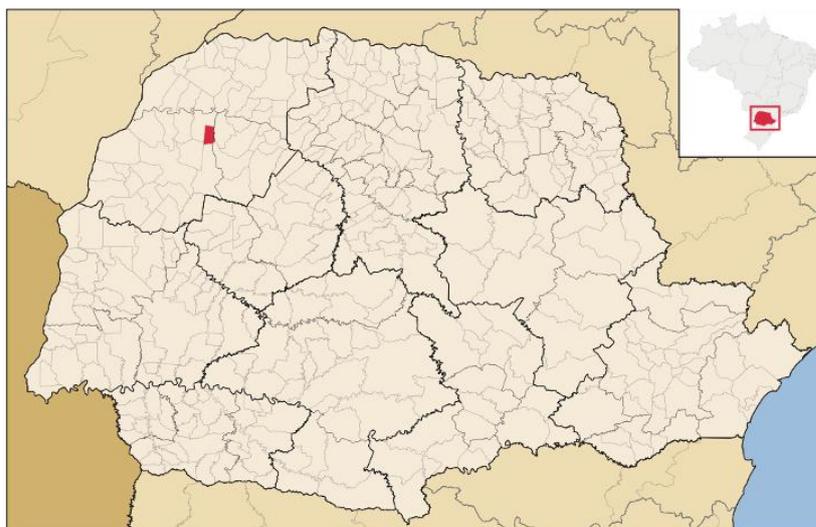
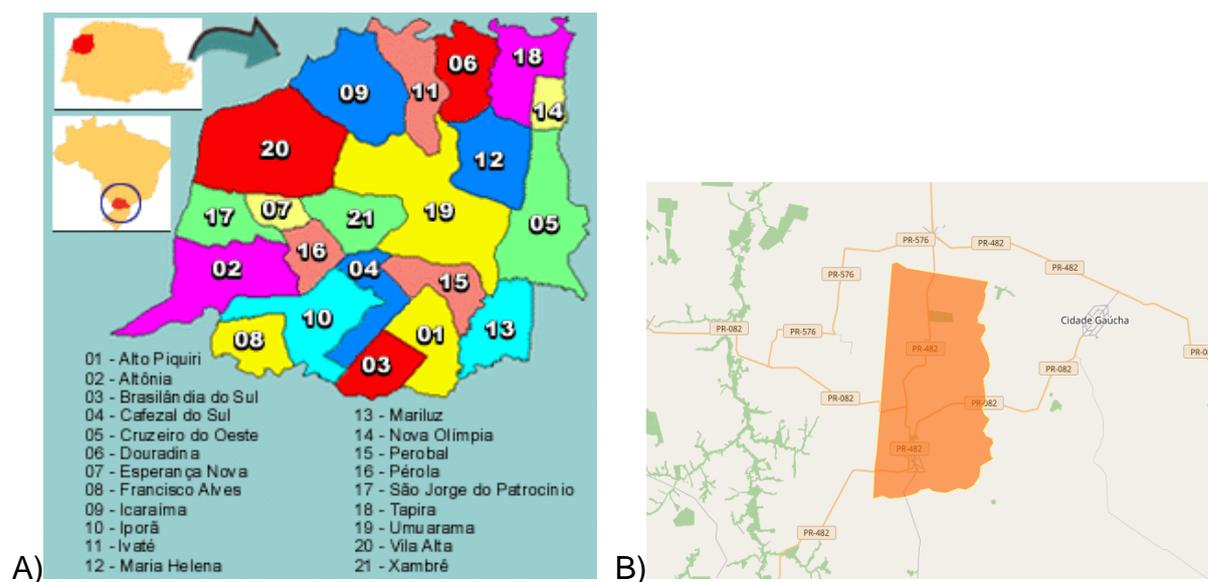


Figura 2 – A) Microrregião de Umuarama³⁷ e B) município de Nova Olímpia.



Fonte: IBGE³⁸.

Os primeiros habitantes da região onde se localiza o município de Nova Olímpia foram os índios Xetás, que viviam entre a gleba Dourados e o rio Ivaí. Como

³⁶ Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Ol%C3%ADmpia_\(Paran%C3%A1\)#/media/File:Parana_Municip_NovaOlimpia.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Ol%C3%ADmpia_(Paran%C3%A1)#/media/File:Parana_Municip_NovaOlimpia.svg)>. Acesso em: 23 de dez. 2016.

³⁷ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=microrregi%C3%A3o+de+umuarama&rlz=1C2SAVI_enBR543BR543&biw=1137&bih=535&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjwxf7m-YnRAhVCHJAKHUhdDBUQ_AUIBygC#imgrc=zUNaZXUeJRLGKM%3A>. Acesso em: 23 de dez. 2016.

³⁸ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=411720&search=%7Cnova-olimpia>. Acesso em: 23 de dez. 2016.

é característica da cultura desses povos, não havia necessidade de desmatamento para a garantia de sua sobrevivência.

Em 1952 começaram a chegar à região imigrantes de outras regiões do país, em especial de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, movidos pela expansão da cultura do café e pelos baixos custos das terras, em comparação a outras regiões do Estado.

Destacamos que, por tratar-se de um solo arenoso, com pouco potencial produtivo, apesar da exuberante floresta, as terras eram mais baratas do que nas regiões onde havia terra roxa e isso atraiu migrantes de outras regiões do país que pretendiam comprar terras baratas para o plantio do café. Iniciou-se, a partir daí, o processo de colonização e desmatamento.

O modo de acesso a terra também foi um grande incentivo para os colonizadores. O sonho de tornar-se proprietário realizou-se para muitos colonos, que como trabalhadores em outras regiões cafeeira juntaram suas economias e, graças à divisão de terras em pequenos lotes e às condições facilitadas de pagamento, proporcionaram a aquisição de terras e o título de proprietário (MAGRINELLI, 2011, p. 11).

O processo de colonização e desmatamento em Nova Olímpia aconteceu de forma não muito diferente das demais regiões do Estado.

Eu acho que a nossa região, se a gente pegar a região do Paraná, é a última região a ser colonizada no estado. Então nós estamos tratando de uma região muito nova, de 50, 60 anos de história, né? [...] Então a gente vê que aqui é uma região que foi muito colonizada por colonizadoras inglesas, né, por companhias na grande parte. Nova Olímpia tem uma história um pouco diferente, mas, que segue os mesmos padrões. São vendas de terras, né, distribuição de áreas pra aquisição, lotes pequenos, compridos, né, por que os lotes tinham sempre que buscar o fundo do vale, o fundo dos rios, então você começa com a exploração da madeira que se tinha aqui que era abundante, principalmente com peroba, né, basicamente todas as casas eram construídas com a madeira dessa árvore, com a peroba. E você tinha que limpar os lotes, sempre no sentido de que tinha que tirar toda madeira dessas propriedades. O que os agricultores antigos vai nos relatar é que aqueles agricultores que não limpavam bem o seu lote, não desmatavam até a beira da água mesmo, eram considerados preguiçosos, né. E hoje é uma questão inadmissível, né (ENTREVISTADO 01³⁹).

³⁹ Os entrevistados serão identificados por números.

Conforme Magrinelli (2011), em 1947 iniciou-se o processo de colonização do município, com a chegada do Sr. Moacir Loures Pacheco, proprietário de um lote de terras, herdado de seu pai, Geniplo dos Santos Pacheco, e que hoje corresponde à grande parte de terras dos municípios de Nova Olímpia e Maria Helena. Geniplo dos Santos Pacheco havia recebido, do governo do Estado do Paraná, no ano de 1924, uma área de 26.213 alq. de terra, como metade do pagamento pela construção de um trecho da estrada que liga Ponta Grossa a Guarapuava.

O predomínio das florestas fechadas e a não existência de vias de acesso à área dificultavam a comercialização das terras e a colonização. Mais tarde, na década de 1950, sem capital suficiente para a colonização, o Sr. Moacir Loures Pacheco associou-se ao capitalista Mario de Aguiar Abreu, que, segundo consta, era amigo da família, e criaram a Sociedade Colonizadora Ltda.

Esse tipo de colonização privada foi uma fórmula política do governo do Estado de conceder a grupos empresariais o encargo de ocupar os espaços vazios e integrá-los ao sistema capitalista. O governo preocupado com a ocupação desordenada e ilegal e sem recursos financeiros para realizar tais investimentos, viabilizou a ocupação de toda a região norte e noroeste do estado. Transferiu à empresa de colonização toda a infra-estrutura básica, com estrada de acesso, instalação de serrarias, motores geradores de energia, entre outras, para garantir a permanência daqueles que se instalavam nessas cidades e povoados. Dessa forma o governo poderia se beneficiar também com os impostos sobre a comercialização dos lotes e da produção (MAGRINELLI, 2011, p. 11-12).

Com a abertura de estradas, iniciaram-se a demarcação, medição e divisão da gleba e, conforme aponta o relatório da Prefeitura Municipal de Nova Olímpia, do ano de 1995, “No decurso de curto período, afluíram para a região inúmeras famílias” (PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA OLÍMPIA, 1995, p. 2).

Então a gente começa com uma devastação muito grande, de um solo frágil, de um solo arenoso, mas, com uma camada de fertilidade, de matéria orgânica muito boa, que aí vai dar início as primeiras culturas que foram plantadas aqui. [...] depois do ciclo da madeira, vem a nossa primeira atividade econômica, que é o ciclo do café (ENTREVISTADO 01).

A cidade começou a ser planejada no ano de 1957 e se chamaria Olímpia, em homenagem à mãe do senhor Moacir Loures Pacheco, a senhora Olympia Loures Pacheco. Porém, em 1958, o mesmo adquiriu, por meio de sua colonizadora, a

extensão de 4.000 alq., pertencentes ao município de Cruzeiro do Oeste, e, por tratar-se de um terreno mais plano e que proporcionaria melhor entroncamento rodoviário, o projeto de construção da cidade foi transferido para essa localidade, passando a chamar-se Nova Olímpia.

O bairro, onde começara a cidade, a partir de então, passou a ser chamado de Olímpia Velha. Em 13 de novembro de 1967, o governador Paulo Cruz Pimentel assinou a lei nº 5.704, elevando Nova Olímpia à categoria de município, desmembrando-o do município de Cidade Gaúcha.

A área do município de Nova Olímpia estava sendo negociada em Curitiba por Moacir Loures Pacheco que pretendia incorporar, ao município, os distritos de Santa Felicidade e gleba Quatro, pertencentes ao município de Tapira. Porém, ao perder a primeira eleição de prefeito para o seu adversário, Diogo Lima Filho, em 1968, Moacir Loures Pacheco abandonou os projetos de ampliação da área do município e este ficou entre os menores municípios do Estado do Paraná. Percebemos, até aqui, a influência dos donos do capital privado na colonização e ocupação do solo no Estado, e não diferente no município. Observamos, também, o apoio do Estado aos grupos empresariais na defesa dos interesses destes.

A ocupação da terra é um processo econômico antes de ser um processo político; e são os motivos econômicos que trazem os diferentes capitais e grupos econômicos para a fronteira. A partir daí, entretanto, o problema de ganhar o controle sobre a terra torna-se político, e esses capitais e grupos procuram os títulos à terra que possam legitimar suas atividades econômicas (FOWERAKER, 1982, p. 145).

Considerando o histórico do município no auge da produção do café até a década de 1970, a área rural era povoada, pois, para essa cultura, necessitava-se do trabalho familiar. Assim, as famílias que não possuíam terras ofereciam a força de trabalho em propriedades de terceiros e o cultivo da lavoura de café possibilitava outras culturas como arroz, feijão, milho, mandioca e a criação de suíno, de gado de leite e de aves que serviam para a subsistência das famílias.

Aí nós temos um café plantado em quadra, logo após o desmatamento, com espaçamento geralmente de 4 X 4, né, 4 entrelinhas, né, e 4m entre plantas, ou 4 x 3, mas, assim... espaçamentos grandes porque você tinha árvores grandes, principalmente o café da variedade 'mundo novo', né. E aí, por toda

essa fertilidade natural que o solo tinha, um solo profundo, com um sistema radicular da planta desenvolvendo muito, uma elevada matéria orgânica, uma boa fertilidade natural do solo, então você tinha grandes lavouras de café e altíssimas produções. Então, era basicamente isso. E o fundo dos lotes era destinado a uma pastagem, né, a pequenas pastagens para a subsistência, pra ter uma vaca de leite, pra fazer o queijo, ou algum... leite pras crianças, pra família, né [...] Aí a gente começa com lavouras brancas, que são lavouras anuais, né. Elas eram plantadas principalmente intercalar ao café, como é o caso do arroz, que era plantado intercalar ao café [...] A lavoura do feijão, sempre intercalar ao café, depois que ela vai tendo os plantios solteiros. Milho, também, intercalar ao café, mas, o milho também já tinha alguns quadros que você plantava milho, é... fora da lavoura de café, uma área solteira de milho, né... e o milho tinha um... não tinha assim um destino tão comercial. Lógico, comercializava-se, vendia-se, trocava milho, mas, o milho era basicamente pra criação de pequenos animais. Porque daí se tinha bastante criação de galinha caipira, de porcos caipiras, né (ENTREVISTADO 01).

O entrevistado 01 lembra-se de que a população, naquela época, era quase o dobro da que existe hoje. Por isso o consumo de alimento era alto e, pela dificuldade com os meios de transporte que pudessem trazer alimentos de outras regiões, a população se obrigava a produzir alimentos para suprir a comunidade local.

Porém o desmatamento para o plantio do café contribuiu para a desestabilização do clima na região e as fortes geadas destruíram os cafezais, o que, com a crise econômica que começava a assolar o país, contribuiu para aumentar os prejuízos aos produtores.

Na região, as duas maiores geadas ocorreram nos anos de 1963 e 1975, fazendo com que os cafeicultores ficassem desmotivados e deixassem de cultivar o produto, desmotivação essa associada ao preço do café em queda e acompanhada da proposta de mecanização e incentivo pelo governo do uso de insumos na agricultura, tornando inviável o custo da produção para os pequenos produtores.

O solo formado pelo arenito caiué foi sendo gradativamente desgastado, tornando-se menos produtivo, e o alto custo de insumos para a recuperação do mesmo não permitiu a permanência no campo dos pequenos proprietários, descapitalizados em função de prejuízos acumulados: ausência de políticas governamentais para os pequenos agricultores, geadas, preço do café, custo dos insumos, entre outros. O declínio da produção do café levou os proprietários que insistiam em permanecer em suas terras a investirem na produção de grãos e no aumento das pastagens.

Então a pastagem começa a sair do fundo do vale dos anos 60 pros anos 80, começa a ter uma exploração maior de feijão, de milho, né. E o milho começa a ser destinado não só mais pra produção de pequenos animais. A pastagem, daí, ela vai ter, assim, uma questão que eu considero muito particular, que na minha visão eu chamo, assim, de ciclo de pobreza, né, na região. Porque se a gente considerar que a gente tinha uma pastagem que sai lá do fundo do vale, ela vai se espalhando pras terras produtivas, pras terras que ainda tinham uma grande quantidade de matéria orgânica, pra áreas que tinham café, que eram adubadas, que tinham um resíduo de fósforo muito grande, então, você tem pastagens excelentes nessa época. Aí você começa com a nobreza das pastagens que são os pântanos, que a gente chama de colônias. São pastagens altamente nutritivas, numa terra boa. Então você tinha uma produção pecuária muito boa em cima disso. Com o enfraquecimento do solo, aí, o que a pesquisa e o que os agricultores também começaram a fazer: ao invés de buscar uma alternativa de conservação do solo, de melhoria do solo, começou-se a buscar por um capim que se adaptasse a uma terra que fosse empobrecendo. E isso foi se reproduzindo. [...] Então o que que a gente fez, em vez da gente se preocupar em fazer conservação do solo, em fazer melhoria do solo, pra manter uma pastagem produtiva, a gente foi procurando um capim que se adaptasse cada vez mais a um solo fraco. Aí você vai acompanhando sempre um declínio, nunca uma recuperação (ENTREVISTADO 01).

Entendemos, no entanto, que essa procura por uma pastagem que se adaptasse ao solo desgastado se deu em razão da descapitalização do agricultor que não tinha condições financeiras para investir na recuperação do solo. A luta para permanecer na terra e a falta de consciência ambiental o fizeram buscar alternativas de sobrevivência que, do ponto de vista ecológico, não eram corretas.

Outras culturas surgiram como alternativas:

Outra cultura que desde o início também era uma cultura importante pra época, era a cultura da própria mamona, né. Aí você tinha mulheres, jovens, crianças que sempre cuidavam dessa parte da mamona. Era fonte de renda que eles tinham na época [...] depois desses anos de 86 aí, uma lavoura que ganha muito espaço na região, pra mim, é o algodão, né. E o algodão, também, era uma maneira, assim como o café, de fixar muito o homem no campo, né. O café sempre foi uma lavoura muito social, porque trabalhava toda a família no café, né. [...] Mas, eu entendo assim que, todas essas culturas, em busca de uma produtividade muito grande, se a gente for ver o algodão sai da nossa região e ele começa a ir pro Mato Grosso, pra grandes áreas... pra... pra uma lavoura mecanizada. Então a gente perde aquele tipo de exploração de agricultura familiar, de pequeno agricultor. O feijão também passa pelo mesmo processo. Você começa a fazer uma pesquisa, a produzir uma planta que dá uma vagem mais alta, que a máquina pode colher e o feijão começa a escapar da mão do pequeno agricultor. Em vez da gente incentivar, fazer o processo contrário, aconteceu isso aí, com grande parte das lavouras (ENTREVISTADO 01).

Diante da ausência de políticas governamentais e de orientações quanto ao manejo correto do solo, parte dos pequenos produtores passou a vender suas terras para grandes proprietários, alguns permaneceram na terra como empregados e outros foram morar na cidade de Nova Olímpia ou em outras cidades maiores em busca de sobrevivência.

A mecanização da agricultura, que tomou conta da região, descartou a necessidade da força de trabalho humano, assim como do trabalho animal que até há poucas décadas era parte do cenário nas áreas rurais entre os agricultores.

Outro determinante do êxodo rural foi o uso de inseticidas que trouxe graves problemas à saúde dos camponeses, forçando-os a saírem de suas propriedades, pois os mesmos estavam sendo atingidos, tanto ao usarem os produtos nas suas plantações, como também pelo uso dos mesmos nas grandes propriedades próximas às suas residências.

Essa situação ampliou-se no campo, como um todo, na região noroeste do Paraná e, no caso de Nova Olímpia, o aumento da produção da cana-de-açúcar tem sido, desde o final do século XX, um dos grandes responsáveis pelos riscos à saúde da população e pela degradação ambiental, contribuindo para o êxodo rural.

Pesquisas realizadas no início do século XXI por setores ligados à saúde e ao meio ambiente apontavam que o uso dos agrotóxicos⁴⁰, no Brasil, estava atingindo níveis altíssimos, rendendo bilhões de reais aos empresários produtores, desde a implementação da “Revolução Verde”, a partir de 1970. De acordo com dados apresentados até o ano de 2012, aproximadamente 1/3 dos alimentos consumidos pelos brasileiros, atualmente, está contaminado por agrotóxicos e o Brasil está em primeiro lugar na lista dos maiores consumidores de agrotóxicos no mundo⁴¹.

⁴⁰ Sobre o uso de herbicidas e outros venenos, movimentos sociais têm produzido vídeos que alertam para o fato de que a população brasileira tornou-se, nas últimas décadas, a maior consumidora de agrotóxicos, ou seja, os brasileiros, independente da classe social, estão se alimentando de produtos envenenados. Entre os vídeos, destacamos dois: Primeiro: “O veneno está na mesa”: <https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>; Segundo: “O veneno está na mesa II”: <https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4>.

⁴¹ A respeito dos agrotóxicos, sugerimos assistir a dois documentários intitulados: “O veneno está na mesa”, produzido pelo cineasta Sílvio Tendler, que registra relatos de especialistas e agricultores sobre os agrotóxicos no Brasil, após descobrir que o povo brasileiro é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, consumindo a média de 5,2 L de agrotóxico/ano. As empresas de agrotóxicos nacionais e multinacionais e os empresários rurais colocam em risco a saúde dos brasileiros. Os documentários evidenciam e denunciam a ganância dos empresários da área e colocam em xeque o modelo de produção atual de alimentos no Brasil. “O veneno está na mesa” encontram-se disponíveis no youtube. Vídeo 1: “<https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>”. Vídeo 2: “<https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4>”. Acessados em: 02 fev. 2017.

Conforme dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), o setor cresceu 190% nos últimos dez anos (CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, 2014).

A monocultura da cana-de-açúcar, incentivada pelas exportações de açúcar e pelo aumento no consumo de etanol, contribuiu para esse crescimento. Essa realidade, de acordo com Magrinelli (2011), continuou crescendo no município de Nova Olímpia.

Com a erradicação dos cafezais, no município de Nova Olímpia, que ocorreu de forma gradativa, após a grande geada de 1975, a substituição por outras culturas foi inevitável. Alguns produtos alternativos foram sendo introduzidos, como o milho, algodão, para posteriormente se firmar na pastagem. Porém, na forma extensiva, proporcionando degradação do solo, a pastagem garantia pouca renda ao proprietário, que descapitalizado, logo viu no cultivo da cana de açúcar a opção para a sua manutenção na atividade rural (MAGRINELLI, 2011, p. 19).

No município, parte das propriedades foi arrendada às usinas ou para o plantio de mandioca.

Atualmente, poucas famílias permanecem em suas pequenas propriedades, produzindo na forma da agricultura familiar. A tabela a seguir mostra as principais culturas agrícolas e a ocupação do solo no município no ano de 2015.

Quadro 4 – Perfil da realidade agrícola municipal.

Cultura	Ocupação do espaço (em ha)
Pastagem	10.086,00
Cana-de-açúcar	2.425,70
Mandioca	300,00
Eucalipto	90,00
Café adensado	48,00
Milho	40,00

Fonte: Emater⁴².

A mandioca começou a ser produzida na região a partir dos anos de 1990 e era uma das alternativas de renda para o pequeno agricultor em substituição a outros produtos e por uma questão de sobrevivência no campo. Atualmente ainda é expressiva, mas tem diminuído nos últimos anos. As plantações que persistem

⁴² Perfil da realidade agrícola municipal. Município de Nova Olímpia. Levantamento realizado em 2015.

saíram das mãos do pequeno proprietário, tendo em vista o custo da produção, e estão sendo concentradas nas mãos do latifundiário ou do empresário do campo.

Você precisa de um ônibus pra transportar o trabalhador pra colher a mandioca. Você precisa de um trator com guincho, com bag, pra diminuir o custo da produção da colheita. Você precisa de um trator pra afogar a terra pra produzir. Então tudo é pensado. Por exemplo: a colheita da mandioca é uma coisa onerosa, né, tem um custo alto pra se colher a mandioca. Então quem tem máquina? Quem tem trator? Quem tem bag? Quem tem caminhão? Quem tem condição de puxar com um ônibus? Então, se a gente ver, assim, as famílias, os grupos, hoje até empresas que exploram mandioca, a gente observa que ela também está escapando da mão do pequeno agricultor. Então você tem, com esses modelos de exploração, cada vez mais a expulsão do jovem, do pequeno agricultor, das possibilidades, né... Vai se sumindo aí aos poucos, né (ENTREVISTADO 01).

É importante destacar que essas mudanças não ocorreram e ocorrem por acaso. O Estado brasileiro assegura as condições para o desenvolvimento do capitalismo em todo o interior, desde os anos de 1960, do Amazonas ao Rio Grande do Sul, passando pelo Paraná e Nova Olímpia. O inglês Foweraker (1982) já alertava sobre o que estava em andamento na política social e econômica do Brasil:

O Estado trouxe a empresa capitalista profundamente para dentro do interior, para o âmago mais íntimo da fronteira mais longínqua. O processo de acumulação primitiva, porém, permanece essencialmente o mesmo: a exploração e a expropriação do campesinato, num ritmo indefinidamente crescente, continuam a alimentar a acumulação, e esta continua a depender da intervenção do Estado e do uso extensivo da violência contra os camponeses e os trabalhadores (FOWERAKER, 1982, p. 236).

No caso estudado, Nova Olímpia, algumas culturas, em menor escala, refletem a resistência do pequeno proprietário em permanecer no campo e em produzir alimentos para o sustento das famílias e abastecimento da cidade. As atividades da agricultura familiar têm se dado em torno da produção de frutas, legumes e verduras. Analisa o entrevistado 01:

A sericicultura a partir dos anos 90/95, é... vem ganhando força, ganhou muita força, né, teve alguns ciclos altos e baixos. Há dois, três anos atrás a gente vivia uma crise na sericicultura, de preço, muito grande. Hoje ela já retomou bastante os preços, né. E... Nova Olímpia nunca foi assim, tão expressivo, né. Já teve aí em torno de 26, 27 produtores de bicho da seda, de sericicultura. Hoje eu acredito

que em torno aí de 18, 20 famílias que ainda exploram essa atividade. [...] A olericultura tem recuperado aí um pequeno espaço, mas, em função de programas governamentais, né. [...] a produção de hortaliças. Porque ela tinha praticamente sumido da agricultura familiar. Agora com essa aquisição dos programas governamentais aí, com programas de aquisição de alimento – PAA, o fornecimento pra escola, a lei passa a obrigar a comprar o produto da agricultura familiar, então aí você tem umas famílias que se dedicam a isso, né, a produção de hortaliças e algumas frutas, né, pra merenda escolar, pra creche, pra escola, né, então são mercados que acabou fazendo com que voltasse alguma coisinha aí pra agricultura familiar. E produção de leite. A produção de leite, apesar da gente saber que existem, assim, grandes empresas, grandes fazendas trabalhando com muita técnica, pra nós, na nossa região, a gente ainda pode dizer que o leite, pra nós, ainda é uma exploração da agricultura familiar, das pequenas propriedades, né. Então, é na verdade a produção que mais a gente tem agricultores envolvidos aqui no município, na região, ainda é o leite (ENTREVISTADO 01).

A luta e a resistência do camponês contra as consequências das ações do capitalismo, insistindo em permanecer na terra para nela trabalhar e produzir, tratam-se de “[...] uma luta contra a conversão da terra de trabalho, terra utilizada para trabalhar e produzir, em terra de exploração, terra para especular e explorar o trabalho alheio” (MARTINS, 1981, p. 145). Apesar desse dado, destacamos a ausência de uma organização dos camponeses no município estudado, de forma que a luta tem se dado de maneira fragmentada, sem forças para se opor ao sistema vigente. A maioria tem se rendido à ideia de que não há perspectiva de vida no campo e, por essa razão, a expectativa dessas famílias é a de formar os filhos para trabalharem na cidade, desprovidos da consciência de organização, diferente do que acontece nos municípios onde há atuação do MST, de sindicatos dos trabalhadores rurais atuantes ou de cooperativas. Percebemos implicitamente, no depoimento de um casal de sericultores⁴³ (ENTREVISTADOS 06 e 07), a esperança de que o filho estude e se prepare, profissionalmente, para trabalhar na cidade. Argumentam que o filho demonstra interesse por um trabalho que não seja no campo e afirmam: “A questão é que ele estuda já lá na cidade, né. Já ta no meio do povo lá da cidade. Então, eu acho que isso aí já influencia muito a estar lá na cidade, né”. (ENTREVISTADO 06). “Ele mesmo já falou: porque a gente não larga tudo isso aqui e vai embora pra cidade?” (ENTREVISTADO 06). Vemos o reflexo da falta de

⁴³ O casal de sericultores trabalha na forma da agricultura familiar. Na propriedade residem os pais da entrevistada e o casal entrevistado com os dois filhos. Além da sericultura, produzem frutas e verduras para abastecimento do programa de compra local de merenda e algumas outras culturas para a subsistência da família: leite, aves e verduras.

incentivo das políticas para a pequena agricultura e o descaso para com o trabalho, bem como para com a educação dos filhos dos pequenos produtores que acabam indo estudar em uma escola que não leva em conta a realidade deles. Em outro depoimento a entrevistada 05 relata sobre a dificuldade de se viver do campo, na atualidade, e exemplifica: “meu marido tava transportando uma carga de melancia, e o produtor... ele plantou, colheu, levou no mercado, e chegou lá, ele vendeu por 0,9 centavos o preço da melancia” (ENTREVISTADA 05). O baixo preço, pago pelos produtos cultivados nas pequenas propriedades, segundo a entrevistada, contribui para desmotivar a permanência do pequeno proprietário em suas terras e para que as famílias queiram que seus filhos continuem estudando no campo e se mudem para trabalhar na cidade. Constatamos a desesperança dos trabalhadores do campo com relação ao futuro da agricultura familiar e, por essa razão, eles desejam que seus filhos não fiquem no campo e evitem “sofrer” os mesmos “percalços” que eles.

Em Nova Olímpia, a quase totalidade das atividades agrícolas tem a finalidade de abastecimento das indústrias, como é o caso da tabela apresentada anteriormente. Nesse caso, apesar de serem produzidas no campo, ocorrem nos moldes do capitalismo, seguindo a lógica das empresas urbanas. Para tanto, dispensa-se cada vez mais o trabalho humano e, quando este é admitido, trata-se de trabalho humano precarizado, como é o caso do trabalho dos cortadores de cana.

O corte da cana tem admitido considerável parcela dos trabalhadores do município estudado, em especial os que residem nas cidades da região, com baixa escolaridade e por não encontrarem trabalho nas fábricas, comércio ou no setor público. Outros tantos trabalham na colheita da mandioca. No caso dos cortadores de cana, são também conhecidos como “boias-frias”, saem de suas casas de madrugada, são transportados em ônibus até o local de trabalho e enfrentam riscos nas rodovias. Levam suas refeições preparadas em marmitas para se alimentarem no decorrer do dia. Como o alimento é preparado de madrugada, até o momento do consumo já estará frio. Por essa razão, o termo “boia-fria”.

E, quanto à situação atual da pequena agricultura no município de Nova Olímpia, afirma o entrevistado 01, que acompanha essa situação:

[...] a gente já tem uma dificuldade, assim, que com todo esse histórico a gente tem muita expulsão de gente do campo, e aí nós temos hoje, assim, um campo envelhecido, é... Na nossa região aqui da AMERIOS, a região de Umarama, Nova Olímpia e Jussara são,

não sei te dizer em quantidade, mas, sei que Nova Olímpia e Jussara são os dois municípios que você tem menos jovens rurais no campo. Então, pra você entrar com uma atividade nova, você depende de mão de obra. E aí você tem um campo envelhecido, as vezes um casal de velhos, as vezes estão no campo porque têm um benefício social, tem uma aposentadoria, alguma coisa que ajuda eles a permanecer no campo, né. Mas, são poucas as famílias no município hoje, que se a gente disser assim: oh, vamos instalar uma nova cultura e ela depender muito de mão de obra, a família não quer porque não tem quem toque a atividade mais, né (ENTREVISTADO 01).

A entrevista demonstrou grande contradição: enquanto muitas famílias abandonaram o campo e foram para a cidade, por não haver demanda de trabalho urbano suficiente, essas famílias passaram a fazer parte de um grande número de trabalhadores subempregados ou desempregados. Essa realidade, presente em todo o Brasil, desde a década de 1970, tem crescido, em especial no noroeste e norte do Paraná, e não é diferente no município de Nova Olímpia.

[...] observa-se, sobretudo, no norte do Paraná, o desenvolvimento de um grupo particular de assalariados volantes e sazonais, chamados pejorativamente de bóias-frias, habitando em favelas das periferias das cidades, esses trabalhadores não dispõem de emprego fixo nem de contrato de trabalho (SILVA, 2006, p. 374).

Enquanto muitos oferecem força de trabalho às grandes propriedades rurais, as pequenas propriedades vão se extinguindo em vista da carência da força de trabalho pela não permanência dos mais jovens no campo ou pelas políticas agrícolas do governo ou a conjuntura social e econômica nas quais se inserem as famílias. A esse respeito, afirmou Martins (1981, p. 141) que, “Embora, no caso brasileiro, o capitalismo não exproprie radicalmente o agricultor, ele o expropria indiretamente, mediante a concentração de muita terra nas mãos de pouca gente”. É o que constatamos em Nova Olímpia e essa concentração também vem ocorrendo por meio do arrendamento das terras às usinas.

Silva (2006) atribui à modernização da agricultura a diminuição dos pequenos agricultores.

[...] durante a década de 1970-1980, 109.000 explorações agrícolas com menos de 50 há desapareceram. A parcela de 10 ha foi a mais atingida, pois 74% da redução total no número de pequenos proprietários, aqueles situados entre 20 e 50 há foram menos

atingidos, enquanto, enquanto os beneficiários entre 50 e 200 ha beneficiaram-se dessas alterações fundiárias. [...] Então, a ‘modernização tecnológica’ operou de maneira seletiva, fazendo desaparecer um grande número de produtores [...]; permitindo a emergência de um novo grupo social, os médios proprietários ‘modernizados’ e reforçando os privilégios dos senhores da terra⁴⁴ (SILVA, 2006, p. 372-373).

Em Nova Olímpia, percebemos que a situação tende a ficar mais grave. Além de perder suas terras, os que eram pequenos proprietários e passaram a oferecer a força de trabalho nas grandes propriedades estão propensos a ficar desempregados, em vista do processo de modernização no campo. Há previsão de crescente desemprego nos próximos anos, pois as usinas de produção de álcool e açúcar têm demitido centenas de trabalhadores braçais em função do uso das máquinas.

Para análise da situação de empregabilidade das famílias, aplicamos um questionário, com questões fechadas, aos alunos do 4º e do 5º ano – período da manhã⁴⁵, da Escola Maria Travaglia, com o intuito de conhecer, via amostragem, a realidade atual. Ao todo, 58 alunos responderam ao questionário. Abaixo a tabela com os resultados.

Quadro 5 – Empregabilidade dos pais dos alunos da escola municipal.

Local de trabalho	Residentes no campo		Residentes na cidade	
	Trabalham na cidade	Pai	03	Pai
	Mãe	01	Mãe	38
Total		04		76
Trabalham no campo	Pai	01	Pai	03
	Mãe	-	Mãe	02
Total		01		05
Pais desempregados	Pai	-	Pai	06
	Mãe (sem emprego formal)	01	Mãe (sem emprego formal)	21
Total		01		27
Total geral		06		108

Fonte: Ezilda Franco de Sousa.

Lembramos que algumas situações não aparecem na tabela acima: famílias monoparentais ou alunos que têm os avós como responsáveis e estes são

⁴⁴ No entanto, essas transformações não aconteceram de maneira homogênea. A região sudeste do estado foi pouco atingida pela vaga “modernizante” mantendo assim sua estrutura social baseada fundamentalmente, nos pequenos proprietários rurais. Ao contrário, na região norte e noroeste aconteceram transformações violentas, com a adoção de novas técnicas de produção, de novas culturas e a aparição de novos atores sociais (CARNASCIALI, 1937, apud SILVA, 2006, p. 373).

⁴⁵ Optamos por aplicar o questionário no período da manhã, pois o período da tarde é reservado, prioritariamente, aos alunos do campo, que necessitam do transporte escolar.

aposentados. Observamos, pela amostragem da tabela, que, em aproximadamente 5% das famílias dos alunos que residem na cidade, ambos os pais, ou um deles (ou responsáveis), trabalham no campo. Consideramos a possibilidade de variação nos dados, tendo em vista que o questionário foi aplicado apenas para 58 dos 492 alunos do ensino fundamental, em apenas um dos períodos.

Porém nos chamou a atenção o índice de desempregados entre homens e mulheres ou os que não trabalham em um emprego formal. Nesse total de 58 alunos, o questionário aponta para 28 pessoas desempregadas, a maioria mulheres que, no momento, exercem a função do lar. Esse número é reflexo do fechamento de algumas empresas urbanas, no ano de 2016, pela crise econômica e aumento das tecnologias no trabalho do campo, substituindo a força de trabalho humano pelas máquinas.

A colheita da cana, a gente vê que as usinas, a cada ano, trabalham com menos trabalhadores braçais, né. Ela já é, em grande parte, hoje, mecanizada. Pontas de curvas, lugares mais declivosos, algumas coisas assim, são colhidas manualmente, né. Cana pra replantio, pra plantar novas áreas, geralmente ainda se colhem com pessoas, né. Mas, a mecanização do campo, na cana, é muito grande, tem aumentado, né (ENTREVISTADO 01).

Outra previsão para curto prazo é a degradação ainda maior do solo, com o plantio da cana, incorrendo no mesmo risco das pastagens.

O que eu acho da cana é um pouco desse reflexo do ciclo de pobreza das pastagens. Porque a gente tinha toda essa pastagem produtiva, você vai degradando o solo, você vai procurando uma pastagem mais fraca, que se adapte no solo melhor, você vai descuidando, você vai tendo um processo erosivo, você vai descapitalizando o agricultor e aí vem essa alternativa da cana de açúcar, os grupos empresariais grandes, né, pra explorar, e o modelo que se tem, não é em todo país, em todo estado, mas, o modelo que a gente tem na nossa região é de arrendamento de terra, né. Então, o que que muitos proprietários fizeram: sem recurso, sem alternativa pra tocar a sua propriedade, ficou muito cômodo, ele arrendar a sua terra. A usina vai lá, prepara o solo, faz a curva de nível, faz a conservação, faz a adubação, planta colhe e no fim do mês, no fim do ano, sei lá como que é o trabalho deles, ele arrenda aquilo por tantos reais por hectare e a usina deposita na conta dele, né. Agora, isso pode nos gerar um déficit grande no futuro, né. Vai queimando, vai exaurindo ainda mais esse solo, vai se mantendo uma adubação química, né. E aí a gente fica pensando assim, que muitos desses agricultores vão usando esse recurso, vão usando, mas, não vão poupando. Imagina você pegar

uma fazenda, aonde tinha uma lavoura de cana, e aí você tem que voltar a pastagem nela?! (ENTREVISTADO 01).

Segundo o entrevistado 01, essa é uma probabilidade e é preocupante para o futuro do município: a situação de degradação em que estarão as terras que, por longos anos, cultivarão a cana-de-açúcar. Lembramos as perspectivas do campesinato, descritas por Fernandes (2008): “O fim do campesinato”; “o fim do fim do campesinato”; e a “metamorfose do campesinato”. Analisando melhor o futuro da cidade e do município de Nova Olímpia, visualizamos a alternativa da metamorfose do campesinato.

É preciso inovar a agricultura familiar e exigir políticas que incentivem a permanência dos jovens no campo, buscando recursos tecnológicos que auxiliem no trabalho, que tragam melhoria de vida e que não descartem o humano. Recriar a perspectiva de vida no campo, levando-se em conta a autossustentabilidade. Caso contrário, teremos enormes prejuízos ambientais e sociais dentro dos próximos anos.

3.2 A educação no município de Nova Olímpia

A situação sociogeográfica e econômica de Nova Olímpia tem inter-relação com a educação e, para esta pesquisa, nos debruçaremos na análise da realidade da Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia, que angaria 100% dos estudantes provenientes do campo, da educação infantil e do ensino fundamental. Para o feito, utilizamos os seguintes recursos: questionários, entrevistas gravadas, análise do projeto político pedagógico e dados da secretaria da escola.

O objetivo da pesquisa de campo foi levantar dados qualitativos e quantitativos sobre a realidade dos alunos do campo que são atendidos na escola e conhecer a visão de cada um dos sujeitos com relação ao atendimento aos alunos do campo ou dos filhos de famílias que trabalham no campo.

Registros históricos constam que a primeira escola para atendimento educacional foi criada no ano de 1962 – o Grupo Escolar de Nova Olímpia - que em 1969 passou à denominação de Grupo Escolar Presidente Kennedy, na cidade. Até

1962, as crianças em idade escolar permaneciam fora da escola. Consta que o funcionamento da escola era precário e sem material didático. Os primeiros professores eram leigos e não havia funcionários para a limpeza do prédio. No ano de 1972 essa escola foi incendiada e totalmente destruída, inclusive os seus documentos.

Na ocasião funcionava, também na cidade, o Grupo Escolar Duque de Caxias, criado em 30 de novembro de 1969, que oferecia as quatro primeiras séries do primário e mais um ano de admissão, que era uma espécie de quinta série. No mesmo ano, 1969, foi criado o Ginásio Estadual de Nova Olímpia que passou a funcionar em 1970, no prédio do Grupo Escolar Duque de Caxias, oferecendo as quatro séries do curso ginasial.

Em 1974 o ginásio ganhou sede própria e recebeu a denominação de Escola Castro Alves, fazendo parte do Complexo Escolar Olympia Loures Pacheco, com funcionamento na cidade. Anos depois, por mudanças na legislação, essa escola recebeu nova denominação, Escola Estadual Castro Alves – ensino de primeiro grau, oferecendo o ensino de quinta a oitava série, modalidade vigente naquele momento. Enquanto escola, funcionou até o ano de 1997.

De 1975 a 1980, a Escola Normal Colegial Estadual “Marechal Costa e Silva”, extensão de Cidade Gaúcha, funcionou no prédio do Grupo Escolar Duque de Caxias, onde se ofertaram os cursos de contabilidade e magistério.

Em 1977 foi autorizado a funcionar, no mesmo prédio do Grupo Escolar Duque de Caxias, o Colégio Rui Barbosa – Ensino de 2º grau – com os cursos de magistério e contabilidade. Em 1980 ocorreu a junção do Colégio Rui Barbosa e do Grupo Escolar Duque de Caxias, constituindo um único estabelecimento, com a denominação “Colégio Estadual Duque de Caxias – Ensino de 1º e 2º grau”, ofertando o ensino de primeira a quarta^a série e os cursos profissionalizantes de contabilidade e magistério.

Em 1992, com a municipalização das séries iniciais, o Colégio Estadual Duque de Caxias deixou de ofertar o ensino de primeira a quarta série e incorporou o ensino de 5ª a 8ª série, que até então se dava na Escola Estadual Castro Alves, passando a atender, a partir daí, às séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, conforme prevê a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nessa ocasião foi criada a Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia, também na cidade, para atendimento das séries iniciais do ensino fundamental, e mais tarde a mesma

passou a ofertar, também, a educação infantil, que, desde 1974 até aquele momento, fora ofertada na Pré-escola “Branca de Neve”. Realidade essa presente até o momento atual. Até o ano de 1998, a escola destinava-se, preferencialmente, aos alunos que residiam na cidade, pois havia as escolas rurais, como eram denominadas até então, para atendimento aos alunos do campo. A partir do fechamento das escolas de campo, a Escola Municipal Prof.^a Maria Travaglia passou a atender, também, aos alunos vindos do campo.

Ressaltamos que, aos alunos do campo, no município de Nova Olímpia, mesmo quando havia escolas rurais, só era ofertado o ensino de primeira a quarta série. Caso os alunos decidissem pela continuidade dos estudos, tinham que frequentar as escolas urbanas. Muitos desistiam pela dificuldade de se deslocar de seus lugares de moradia até a cidade, ou porque tinham que ajudar os pais no trabalho do campo. Lembramos que, até o início da década de 1990, os alunos do campo não contavam com transporte escolar e, caso optassem pela continuidade dos estudos, necessitavam se locomover por conta própria. Tendo em vista as condições das famílias, na época, os meios de locomoção eram carroça de tração animal ou a pé. Como vimos nos relatos históricos, os cursos ofertados no segundo grau, como era denominado pela legislação vigente na época, eram para formação profissional, e, mesmo o município sendo de economia agrícola, não consta, na história, nenhum curso de formação para se trabalhar na agricultura. Os jovens do campo, que “teimavam” em estudar, o faziam na perspectiva de sair da agricultura e oferecer a força de trabalho na cidade.

3.2.1 Escolas rurais

As escolas rurais no município de Nova Olímpia começaram a funcionar a partir de 1969, porém foram oficializadas somente no ano de 1975. Nas fichas com dados e fotos das sete escolas rurais que existiram, consta que todas foram criadas em dezembro de 1975, com exceção da Escola Rural Santa Olímpia, divergindo-se a data de construção de cada uma. Analisamos documentos arquivados na prefeitura municipal e constatamos que os proprietários dos sítios onde se encontram, ainda hoje, os prédios da maioria das antigas rurais doaram parte do terreno, em espécie

de comodato, para a construção dessas escolas. A prefeitura se encarregava, a partir da doação, dos gastos com documentação em cartório, custos de manutenção da escola e pagamento de professores.

Quanto ao fechamento das escolas rurais, segundo a maioria das pessoas entrevistadas, teria acontecido em 1997/1998. Algumas afirmaram que todas foram fechadas ao mesmo tempo, porém, nas fichas do censo escolar, há divergências quanto ao último ano de funcionamento de cada escola, indicando que, apesar de terem sido desativadas, as escolas não foram oficialmente cessadas. Uma das pessoas entrevistadas afirmou ter trabalhado até o fechamento da Escola Rural Santa Olímpia, no ano de 2000, e que a mesma fora a última escola rural desativada no município. Essa informação foi confirmada pela ficha do censo escolar da escola referida. Observamos, nas análises sobre o fechamento das escolas rurais, nesse período, que esse fenômeno ocorreu em todo o Brasil, incentivado pela adoção do transporte escolar pelos municípios.

Constatamos no período entre 1995 a 2002, o fechamento de 20.958 estabelecimentos públicos de ensino da educação básica. Deste total, aproximadamente 17.947 escolas do campo foram fechadas, não incluindo as escolas que foram fechadas não oficialmente, não constando na computação dos censos escolares. Ainda no mesmo período o governo federal quase que dobrou o repasse através do PNTE, passando de mais de vinte e três milhões de reais, em 1995, para mais de quarenta e quatro milhões de reais em 2002, valores repassados diretamente aos municípios [...] (FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 5).

E por que interessa aos governantes incentivar o uso do transporte escolar em detrimento da continuidade das escolas no campo? Observamos, no decorrer desta pesquisa, que as políticas de educação para os povos do campo sempre estiveram atreladas às políticas voltadas à pequena agricultura ou trabalhadores do campo. São programas paliativos, que visam resolver situações momentâneas, como vimos desde a implementação do “Ruralismo Pedagógico” e dos projetos de reforma agrária, implantados pelo governo federal no decorrer do século XX. A intenção não era a de resolver os problemas dos pequenos agricultores, ou dos trabalhadores sem terra, mas os problemas consequentes da expansão do capitalismo. E, dentro de um Estado neoliberal, não há que se esperar outras iniciativas dos governos, pois, nessa perspectiva, o poder político atua em favor do poder econômico. Assim, as concessões aos trabalhadores se ampliam, ou se

reduzem, conforme as necessidades do mercado. No caso do campo, os esforços se dão em favor dos grandes proprietários de terra, denominados pelas políticas neoliberais de agronegócio.

O incentivo ao agronegócio, nas últimas décadas, tem suprimido a pequena propriedade, expulsado os trabalhadores do campo. Essa expulsão, denominada de êxodo rural, tem sido a justificativa para o fechamento das escolas rurais, até a década de 1990, e das escolas de campo a partir do século XXI. Porém não se mencionam as causas do êxodo rural e não notamos iniciativa do poder público em revertê-lo, conforme interesses e necessidades dos sujeitos do campo, como percebemos nas perspectivas das lutas dos movimentos sociais do campo. Em nossa pesquisa de campo, as razões apontadas para o fechamento das escolas rurais foram o êxodo rural e a conseqüente redução do número de alunos no campo. Constatamos ainda que os camponeses não conseguem fazer uma leitura e análise crítica dos motivos da concentração da terra, do fechamento das escolas e do êxodo rural.

Segue um breve histórico de cada uma das escolas rurais.

3.2.1.1 *Escola Rural D. Pedro I*

Construída em 1965, configura-se como a escola mais antiga do município, porém seu decreto de criação ocorreu em 03 de dezembro de 1975. Era uma escola de uma única sala de aula medindo 6 X 8m. Em 1975 a escola contava com 27 alunos que cursavam do primeiro ao quarto ano e, em 1998 (vide anexo C), a escola registrava seis alunos de alfabetização e dez do ensino fundamental – primeira a quarta série na modalidade de educação de jovens e adultos. Nos anos posteriores não há registro de alunos matriculados, levando-nos a concluir que 1998 foi o último ano de funcionamento da escola localizada na estrada que liga Nova Olímpia a Cidade Gaúcha. A escola, inicialmente de madeira, foi reconstruída em alvenaria e, atualmente, é utilizada, pela comunidade local, para abrigar resfriadores de leite dos produtores que produzem para comercialização.

Figura 3 – Escola Rural D. Pedro I.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e foto tirada por Ezilda Franco Pellim em 04/12/2016.

3.2.1.2 Escola Rural Rui Barbosa

Localizada na estrada Bela Vista, antiga estrada que ligava Nova Olímpia a Maria Helena, a escola que era de madeira foi construída em 1968 e reconstruída posteriormente em alvenaria, com acréscimo de uma cozinha, e atualmente está cedida como moradia para uma família sem teto.

A escola tinha uma única sala medindo 5 x 7m. O decreto de criação está datado de 02 de dezembro de 1975 e naquele ano a escola atendeu a 45 alunos que cursavam do primeiro ao terceiro ano. Porém cursei nessa escola o segundo e o terceiro ano primário, nos anos de 1973 e 1974, e posso afirmar que ela já funcionava antes de sua oficialização. Nas fichas de informações declaradas no censo escolar, arquivadas no Departamento de Educação, não há registro de alunos no ano de 1998 (vide anexo D) e não encontramos fichas dos anos anteriores, o que nos leva à dedução de que as atividades da mesma foram encerradas antes de 1998.

Figura 4 – Escola Rural Rui Barbosa.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e foto tirada por Ezilda Franco Pellim em 06/12/2016.

3.2.1.3 *Escola Rural Mineira*

Esta escola era localizada na estrada de Nova Olímpia a Tapira, na cabeceira da fazenda Mineira. Construída no ano de 1972, seu decreto de criação se deu em 02 de dezembro de 1975, atendendo, naquele ano, a 42 alunos. Continha uma sala medindo 6 X 8m e funcionou até o ano de 1978, tendo sido demolida no ano de 1979. Não encontramos informações do censo escolar sobre essa escola. A desativação dessa escola se deu pelo crescimento das fazendas de gado naquela região, o que estimulou a migração da população camponesa para outras regiões. Ressaltamos também que havia mais duas escolas próximas a essa, Reunida e Pedro II, que davam conta de atender à demanda local. Como o terreno da escola foi cedido pelo proprietário da fazenda, em espécie de comodato, ao se desativar a escola, houve a reintegração de posse do terreno e a escola foi demolida.

Figura 5 – Escola Rural Mineira.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

3.2.1.4 *Escola Rural São Vicente*

Localizada na região da Água do Engano e Água da Taboca, foi construída no ano de 1972 e oficializada em 02 de dezembro de 1975, com um total de 14 alunos. Funcionou até 1978 e foi demolida no ano de 1979, permanecendo oficialmente ativa por três anos. Não encontramos informações do censo escolar sobre essa escola. A desativação da escola ocorreu pelo fato de haver outra escola rural

próxima a ela, e, com a diminuição da população camponesa naquela região, a Secretaria de Educação entendeu não ser mais necessária a existência de duas escolas.

Figura 6 – Escola Rural São Vicente.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

3.2.1.5 *Escola Rural Reunida de Nova Olímpia*

Localizada na estrada de Nova Olímpia a Douradina, foi construída no ano de 1972 com duas salas de aulas com medidas de 5,53 X 7,50m. O decreto de criação se deu três anos após a construção, em 09 de dezembro de 1975, e não encontramos registro do número de alunos atendidos no ano de sua abertura.

Na pesquisa de dados declarados no censo escolar no ano de 1998 (vide anexo E), encontramos o registro de 16 alunos do ensino fundamental comum - primeira a quarta série, matriculados na escola, e mais 20 alunos matriculados na educação de jovens e adultos.

Em 1999 (vide anexo F) encontramos registro de 13 alunos matriculados no ensino fundamental – primeira à quarta série. Não há registro de matrículas nos anos posteriores, indicando que a escola teria sido cessada no ano de 2000. Atualmente a escola está abandonada, sem uso. Conforme relato da entrevistada 05, a partir de 1991, foram realizadas campanhas para que os alunos daquela localidade estudassem na escola rural, pois, em virtude da facilidade oferecida pelo

transporte escolar, que passava próximo às suas residências, as famílias optavam por matricular seus filhos na escola urbana.

[...] as professoras de todas as escolas rurais se reuniam, no início de cada ano letivo, para visitarem as famílias e convencê-las a matricularem seus filhos na escola rural próxima às suas residências. Elas faziam mutirão e cada dia, visitavam uma localidade. E o argumento dos pais, por enviar os filhos à escola da cidade, era o fato de terem um transporte, facilitando com isso o acesso do aluno à escola. As professoras da época chegaram a solicitar do prefeito, que ao invés de levar os alunos até a cidade, os deixasse na escola rural. Assim foi feito por pouco tempo, mas, logo se decretou a cessação das escolas rurais (ENTREVISTADA 05).

Esse dado nos mostra a desvalorização da escola rural por parte da sociedade, vista como inferior, frente à escola urbana, e que acaba sendo incorporada pelos próprios sujeitos do campo, que deixam de lutar por aquilo que lhes pertence. Consideramos que a ausência dessa luta facilitou para que os gestores fechassem as escolas rurais.

Figura 7 – Escola Rural Reunida.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e foto tirada por Ezilda Franco Pellim em 04/12/2016.

3.2.1.6 Escola Rural D. Pedro II

Localizada no bairro da Ponte Seca, estrada de Nova Olímpia a Tapira, esta escola foi construída no ano de 1972, contendo duas salas de 6 X 6m. Sua criação se deu em 03 de dezembro de 1975, atendendo, na época, a um total de 104 alunos do primeiro ao quarto ano.

Registros do ano de 1992 indicam que esse número, 17 anos depois, havia caído para um total de 35 alunos. Nas fichas com dados declarados no censo escolar de 1998 (vide anexo G) não constam alunos matriculados nessa escola no ensino fundamental comum. Consta o número de 20 alunos matriculados no ensino fundamental da modalidade de educação de jovens e adultos.

Nos dados de 1999 (vide anexo H) não consta nenhum aluno matriculado, seja do ensino infantil ou EJA, levando-nos a concluir que suas atividades foram oficialmente encerradas em 1998. Atualmente a escola serve para depósito de arquivos antigos da prefeitura.

Figura 8 – Escola Rural D. Pedro II.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e foto tirada por Ezilda Franco Pellim em 04/12/2016.

3.2.1.7 *Escola São Sebastião*

Localizada na Água da Taboca, foi construída no ano de 1972, contendo uma única sala de 6 X 10m. Sua criação consta da data de 02 de dezembro de 1975, atendendo, naquele ano, a um total de 78 alunos.

Em 1992, esse número havia caído para 31 alunos. Nos dados declarados no censo escolar de 1998 (vide anexo I), não consta nenhum aluno estudando nessa escola. Não localizamos dados do último ano em que a escola funcionou, o que nos levou à dedução de que a mesma tenha finalizado suas atividades educacionais em 1997 ou em anos anteriores. Atualmente, a escola, que era de madeira, e que foi reconstruída em alvenaria, encontra-se quase que totalmente destruída, sem portas, vidros quebrados e sem o teto.

Figura 9 – Escola Rural São Sebastião.



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e foto tirada por Ezilda Franco de Pellim em 04/12/2016.

3.2.1.8 Escola Santa Olímpia

Localizada no bairro Olímpia Velha, foi criada em 25 de fevereiro de 1991, tendo sido a última escola rural criada no município, atendendo, inicialmente, a 28 alunos. Nas fichas com dados declarados no censo escolar, encontramos os registros de dez alunos no ano de 1998, 26 no ano de 1999 e nove no ano de 2000 (vide anexos J, K e L). Não há registros posteriores a essa data, o que nos levou à dedução de que tenha sido fechada em 2001. Pelo menos oficialmente, essa teria sido a última escola rural a ser construída e também a última a ser fechada no município de Nova Olímpia. Ela foi a única escola rural construída, desde o início, em alvenaria. Não encontramos fotos da escola no ato de sua criação, porém, pelo que constatamos, a escola não sofreu modificações estruturais no decorrer de sua história, a não ser o desgaste causado pelo tempo. Apesar disso, observamos que a estrutura continua intacta e ainda permanecem alguns desenhos infantis, pintados na parede frontal. Atualmente, está cedida para moradia de uma família.

Figura 10 – Escola Rural Santa Olímpia.



Fonte: Foto tirada por Ezilda Franco de Pellim em 05/12/2015.

A entrevistada 02 afirma ter trabalhado na Escola Rural Santa Olímpia, no ano de 2000, confirmando que esse foi o último ano de funcionamento da escola. Segundo a entrevistada 02, *“tinha um, dois alunos só, que vinham da região, ali de alguns sítios, né. E a maioria vinha [...] da Vila Rural, né, que já tinha formado a Vila Rural, então os alunos saíam todos da Vila Rural e vinham pra escola”*.

Considerando a construção da Vila Rural, essa pode ter sido a razão da permanência da escola até o ano de 2000, visando atender aos alunos daquela vila localizada próxima à Escola Santa Olímpia.

De acordo com a entrevistada 03, as escolas rurais de madeira foram todas reconstruídas em alvenaria entre 1989/1990: *“[...] eu acredito que a gestão de 89 começou esse trabalho, é [...] de reconstrução das escolas [...] eu acredito que naquele ano mesmo, de 90, que nós pintamos as decorações, as paredes”*. Ainda, segundo a entrevistada, a Secretaria Municipal de Educação começou a funcionar em 1990 e ela teria trabalhado como assessora pedagógica, a partir dessa data até 1996, e que até esse ano havia seis escolas rurais em funcionamento.

Sobre o motivo do fechamento, afirma a entrevistada 03: *“eu acredito que elas foram encerrando por causa do êxodo rural. Foram ficando as que tinham mais [...] pessoas na área rural”*, pois, segundo ela, o número de alunos ia caindo gradativamente, até que as escolas tiveram que ser fechadas.

A partir do fechamento das escolas rurais, todos os alunos do campo, que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental, passaram a ser atendidos na Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia, utilizando-se do transporte escolar municipal para chegarem até a escola.

Destacamos que, em função da pouca extensão territorial do município, muitos alunos dos municípios vizinhos se encontram mais próximos à cidade de Nova Olímpia do que da sede de seus municípios e, por essa razão, optam por estudar neste município, utilizando-se também do transporte escolar. Assim, a Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia, bem como as outras escolas urbanas de Nova Olímpia, recebem alunos dos municípios vizinhos, Maria Helena, Tapira, Cidade Gaúcha e Cruzeiro do Oeste.

Conforme dados da Secretaria de Educação, no ano de 2016, a Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia teve um total de 492 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino e de 33 alunos na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno. Desse total, 50 alunos do

ensino fundamental residem no campo e outros 63 alunos, na área urbana, porém em bairros periféricos, afastados da escola. Estes 63 alunos, por essa razão, também se utilizam do transporte escolar. Dos 33 alunos da EJA, três residem no campo, refletindo a realidade do êxodo rural que teve início na década de 1970 e continua até hoje, concentrando a população na zona urbana, com claro decréscimo da população do campo, em pleno município completamente agrícola.

Dados apontados pelo Ipardes (2016) mostram uma densidade demográfica do município de 42,81 habitantes/km², sendo de 85,14% o grau de urbanização. A taxa de crescimento populacional está representada em 41%, sendo 0,80% na área urbana e 1,54% na área rural.

Esse decréscimo da população do campo, em comparação com a taxa de crescimento urbano, demonstra que muitas famílias, nos últimos anos, se evadiram do campo para outros municípios ou Estados.

Analisando os dados do censo escolar, observamos que, no final da década de 1990, o número total de alunos que frequentavam as escolas rurais não chegava a 100, contribuindo para que os gestores municipais optassem pelo processo de nucleação na cidade e fechamento das escolas rurais, priorizando o transporte escolar, ao invés de pensarem em alternativas que incentivassem a permanência do pequeno agricultor em suas terras. O descaso com as escolas das áreas rurais nada mais é que o descaso com a agricultura familiar em face ao crescimento do agronegócio.

Tratando-se do transporte escolar, disse a entrevistada 04 que as verbas do FNDE não são suficientes para a manutenção daquele no município, na atualidade, pois se trata apenas de uma contribuição para o município, que deve complementá-la com recursos próprios. E pelo fato de os alunos da escola estadual também utilizarem o transporte, o Estado envia verbas, no entanto, em valor insuficiente, obrigando o município a cobrir a diferença, visto que os alunos da escola estadual são em maior número do que os da escola municipal.

No ano de 2007, no parecer de nº 23, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento às escolas do campo, o relator Murílio de Avelar Hingel (BRASIL, 2007) justifica a importância da manutenção das escolas para as populações camponesas, tendo em vista o descaso do poder público para com as mesmas e o incentivo para o uso do transporte escolar.

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode – aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada (BRASIL, 2007, p. 6-7).

Ainda sobre a questão do fechamento de escola, desencadeando na incorporação do transporte escolar, em 2008, a resolução de nº 02, do CNE/CEE, em seu art. 3º, tenta impedir o transporte de alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental do campo para a cidade.

A Educação Infantil e os anos iniciais do ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, p. 10).

Visto que em Nova Olímpia não existem mais escolas rurais e que todas as crianças do campo são transportadas para a cidade, as mesmas foram alocadas no período vespertino. De acordo com a entrevistada 05, considerando que as aulas se iniciam às 13 h, as primeiras crianças começam a chegar por volta de 12 h 05 min. São os que residem mais distantes da escola, em torno de 10 km.

Almoçam bem cedo. [...] eles disseram assim, [...] que nem comem porque é muito cedo, que sai de casa as 11h00min., têm que subir o carreador. Tem uns que sofrem bastante pra... pra poder sair de casa, né. Eles levantam... levantam, tomam café, diz que nem almoçar não almoçam, porque saem muito cedo [...] (ENTREVISTADA 05).

Considerando o fechamento das escolas e o transporte para a cidade, em relação ao rendimento escolar dos alunos que vêm do campo, afirmaram as entrevistadas 05 e 02:

Na verdade a gente discute bastante com os professores essa questão, né. É... eu falo que muitas vezes, a gente percebe que o aluno que vem do sítio, ele tem um maior compromisso com a educação. A aprendizagem dele, assim, é diferenciada. Ele é mais comprometido, mais dedicado (ENTREVISTADA 05).

Como eu tô com 3º ano, a gente tem... assuntos assim, relacionados como: esses dias eu trabalhei solo [...] como é o cultivo do solo, né. E um aluno, ele é [...] bem participativo e ele expunha a ideia dele, que eu, no meu conhecimento, tinha conhecimento [...] mas, ele participou tanto, se envolveu tanto, que enriqueceu muito aquele trabalho nosso sobre o solo, sobre como cultivar, né, o que deve ser feito... Então eu vejo assim, as crianças que vêm do sítio, o comportamento deles também ainda é diferente. [...] São mais tranqüilos [...] a aprendizagem também é boa. Parece que têm mais interesse (ENTREVISTADA 02).

Observamos, nos relatos acima, que os profissionais das escolas do município não foram “provocados” a pensar na realidade do campo e de seus sujeitos. Apenas consideram o comportamento dos alunos, entendendo-os “mais tranqüilos”, mais disciplinados com relação aos alunos da cidade. Várias situações nos incomodam com relação a essa realidade: o comportamento “mais tranqüilo” dos alunos do campo é considerado fator positivo pelos educadores, não levando em conta que esse comportamento, tomado como “disciplinado”, seja reflexo do sentimento de inferioridade deles perante os demais alunos – lembramos a cultura que se produziu, ao longo dos anos, que desvaloriza os sujeitos do campo, tomando-os como povos inferiores e atrasados. Outro fato apontado pelas entrevistadas 05 e 06, que não é levado em conta pelos educadores, é que esses alunos almoçam muito cedo, ou não almoçam, e não é ofertado um lanche para eles antes do início das aulas e eles acabam se alimentando no mesmo horário das crianças da cidade, permanecendo por um longo tempo sem alimentação – alguns tiveram apenas o café da manhã na saída da residência para a escola e retorno para casa, permanecendo até as 15 h sem se alimentarem. Considerando serem crianças, em fase de crescimento, do ponto de vista biológico, inferimos que um longo tempo sem alimentação é prejudicial ao desenvolvimento biopsicológico e também à aprendizagem.

O que os educadores consideram bom rendimento escolar está relacionado ao comportamento passivo frente ao ensino, que por sua vez é reprodutivista. Mesmo os conteúdos que são relacionados à área rural são trabalhados na perspectiva da reprodução. Não há discussão sobre os fatores que determinaram e determinam a realidade atual do município: degradação ambiental, êxodo rural, desemprego das famílias, ou seja, o ensino não parte da realidade dos alunos e não tem a intenção de voltar à realidade para transformá-la. Observamos em um dos relatos que a professora diz que, ao trabalhar o cultivo do solo, os alunos do campo expuseram suas experiências de vida, desconhecidas por ela, e isso foi tomado como enriquecimento do trabalho, porém o que era para ser o ponto de partida parece-nos ter se tornado o ponto de chegada. O trabalho com o conteúdo permaneceu no conhecimento empírico dos alunos, sem aprofundamento teórico, sem a discussão sobre a realidade do solo, hoje, no município, e sem propostas alternativas que pudessem ser levadas, pelos alunos, às suas famílias.

Questionamos a entrevistada 04 sobre as condições do transporte escolar e a mesma afirmou que são seis veículos ao todo – ônibus e Kombi – e que os mais novos foram adquiridos no ano de 2013.

Não estão, assim, em péssimas condições, mas, pelas estradas de chão, encontram-se em bastante dificuldade. Faróis, às vezes, quebrados. Nós temos é... uma fiscalização sempre, mas, não deixa de ter problemas. Problemas nos bancos, que os alunos, infelizmente, cortam os bancos com estilete, estragam. Estragam os cintos de segurança. Nem todos os cintos de segurança funcionam. Todo ano, né, pra iniciar o ano, é feito... dá uma olhada, uma arrumada nos carros, mas, sempre tem alguns que ainda perduram (ENTREVISTADA 04).

Entrevistamos também um casal de sericicultores, residente no campo, pais de aluno do oitavo ano, que, desde a educação infantil, faz uso do transporte escolar para se deslocar até a escola na cidade de Nova Olímpia.

Perguntamos sobre o transporte escolar, as condições, as preocupações deles enquanto pais, quanto ao fato de o filho se deslocar todos os dias, em transporte coletivo, até a escola na cidade.

Os mesmos relataram que já houve época em que o transporte era precário. Hoje a situação é melhor. Falaram sobre a dificuldade de ter que almoçar cedo para aguardar o ônibus na entrada da propriedade e disseram que a maior preocupação é

com relação ao tempo em que o filho fica na escola esperando o início das aulas, pois, por causa do transporte, o filho chega muito cedo e fica no pátio. “[...] eu já tive problema com isso, quando ele era pequenininho, na ‘escola de baixo’, porque, daí, ele chegava lá e não entrava na escola, ficava pro lado de fora e ele era pequenininho, aí, com isso eu tive problema” (ENTREVISTADA 06).

É... a gente viu... outras pessoas já falava pra gente que, no caso, já viram ele lá em baixo na Praça da República, no caso, mas, na época ele era pequeno e aquilo já causava preocupação, porque é uma rodovia que passa em frente a escola, bem movimentada. Até a gente ‘fomos’ lá na escola conversar com a professora e com a diretora, tipo assim, pra elas segurar um pouco essas crianças dentro do colégio. Chegou lá, segurar na escola (ENTREVISTADO 07).

Segundo os pais entrevistados, o problema foi resolvido. Na época foi colocado o portão eletrônico na escola municipal, onde os alunos menores estudam, e, a partir daí, os mesmos não ficaram mais esperando pelo horário de entrada do lado de fora da escola. A entrevistada 05 menciona que hoje os alunos chegam e adentram no pátio da escola municipal e são acompanhados pelo inspetor de alunos.

Observamos, pelo relato da entrevistada 05, que alguns alunos percorrem cerca de 2 h de ônibus, todos os dias, contando o percurso de ida e volta, estando expostos a riscos, não apenas pelas condições dos veículos, mas também por não haver um responsável que cuide dos estudantes durante o trajeto, visto que os mesmos chegam a utilizar aparelhos cortantes para danificar os bancos. Vemos que o tempo destinado ao transporte não é considerado educativo, o que consideramos incoerente, visto que são alunos menores, que necessitam de acompanhamento de adultos. Porém o município não possui monitores para acompanhar o trajeto dos alunos, ficando esse encargo para o motorista que, em função de sua responsabilidade para com a direção do veículo, não dá conta de “cuidar” dos alunos.

De acordo com a entrevistada 04, é uma situação difícil, visto o valor dos recursos recebidos pelo município para o transporte, recursos insuficientes para pagar o combustível, a manutenção dos veículos e os salários dos motoristas.

O exposto reflete a realidade de descaso dos governos com os povos que vivem no campo e que esta pesquisa constata como necessário ser discutido e

debatido pela comunidade camponesa e pelos poderes públicos, envolvendo o Executivo, o Legislativo e o Ministério Público.

3.3 A educação na prática em Nova Olímpia: o campo e a cidade

Nas décadas de 1970/80, sob a influência da crescente industrialização, da promessa de emprego nas cidades e do descaso dos governantes com a agricultura, o Brasil viveu um período de intenso êxodo rural, o que não foi diferente no município de Nova Olímpia com o fim da lavoura cafeeira, a expansão do cultivo da cana-de-açúcar e a criação de gado. Com relação à educação, as “escolinhas rurais”, assim tratadas no diminutivo, carentes, inferiorizadas, destinadas a sujeitos “pobres” e “carentes”, eram consideradas um apêndice da escola urbana. Ofereciam apenas as séries iniciais, em salas multisseriadas, com professores, na maioria das vezes, sem formação.

A precariedade das escolas, somada à necessidade das crianças em ajudar a família no trabalho do campo, tinha como consequência a desistência de boa parte dos alunos, que acabavam não concluindo a quarta série primária. Prevalencia a teoria de que, para se trabalhar no campo, a escolaridade era desnecessária e, assim, o município não investia na educação nas escolas rurais.

Diante desse contexto social e cultural, o sistema capitalista, por meio da mídia, começou a divulgar a cidade como possibilidade de futuro certo e, os jovens viram a possibilidade de sair do campo e trabalhar no comércio ou nas indústrias e até de estudar nas cidades. Assim, muitas famílias se mudaram para que os filhos frequentassem uma escola urbana.

Essa migração do campo para a cidade e a consequente diminuição da população rural serviram de pretexto para o fechamento de milhares de escolas rurais em todo o Brasil, e as famílias que persistiram no campo, em número insignificante do ponto de vista do capital, foram obrigadas a enviar seus filhos para estudarem nas escolas urbanas por meio de transporte escolar público, financiado pelos governos estaduais e federal.

Em Nova Olímpia, por se tratar de um município pequeno, com uma área de 136,31 km², o número de escolas rurais nunca passou de sete e atendia somente às

quatro primeiras séries, na época, denominadas de “primeiro grau”. Porém, na década de 1990, após esvaziamento dos povos do campo e com a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, os alunos que permaneciam no campo passaram a estudar na Escola Municipal Professora Maria Rodrigues Travaglia, centralizada na área urbana. O projeto político pedagógico descreve:

Atendemos alunos que provém das imediações da escola, da área rural sendo estes alguns dos municípios vizinhos que suas propriedades ficam mais próximas do Município de Nova Olímpia do que seus municípios sede. A comunidade desta escola é fixa e mista, com um nível sócio econômico variando entre médio e baixo. As condições de moradia dessas famílias são consideradas razoáveis. A maioria dos pais trabalham no setor sucro alcooleiro principalmente na Usina localizada em Cidade Gaúcha quer seja na indústria ou no campo, além de funcionários públicos, comerciários, costureiros, empregadas domésticas, trabalhadores rurais volantes, agricultores, marceneiros, pedreiros, trabalhadores de facção de roupas, lavadeira industrial e incubatório de pintainhos de um dia, alguns comerciantes, sendo que estes representam a minoria (ESCOLA MUNICIPAL MARIA RODRIGUES TRAVAGLIA, 2013, p. 25).

Assim, conforme vimos anteriormente, os recursos, até então destinados às escolas rurais, a partir da década de 1990, foram substituídos pela introdução do transporte escolar sob a justificativa da viabilidade econômica de manutenção do transporte em detrimento da manutenção das escolas no campo. A esse processo, denominou-se de *nucleação*. Apesar da contradição, foi nesse contexto que nasceu, em nível nacional, as práticas de Educação do Campo que poderiam se encaixar no município de Nova Olímpia, contrapondo-se à educação praticada: a convencional, urbana.

Conforme Caldart (2008, p. 71), “foi o campo, sua dinâmica histórica que produziu a Educação do Campo”. Diferente da educação rural, que é pensada a partir do meio urbano, como sempre ocorreu no município estudado, a Educação do Campo é alicerçada nos valores e atitudes dos camponeses que desenvolvem processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade, envolvendo todo o sentido do trabalho e das lutas sociais e culturais dos camponeses na sua diversidade, enquanto trabalhadores desse espaço e tempo.

A educação, com a concepção política da educação para os povos do campo, nunca fez parte do planejamento pedagógico em Nova Olímpia e, quando se iniciou

a discussão em nível nacional, as escolas rurais do município estavam sendo cessadas. Além disso, a concepção de educação, expressa nos documentos orientadores em Nova Olímpia, pauta-se na perspectiva liberal, distante da realidade social e política dos educandos, em favor da preparação para o mercado de trabalho.

Em vista dessa realidade, muitos autores e autoras, dentre eles/elas, Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011), defendem uma Educação do Campo que tenha como princípios a valorização e as experiências de vida dos camponeses. Nessa perspectiva, ela se contrapõe ao modelo tradicional de educação rural, historicamente utilizado em Nova Olímpia. Para as autoras, sob a lógica da educação para os povos do campo, a educação valoriza as especificidades dos seus sujeitos, contribuindo para a elevação da sua autoestima e autoconfiança. Assim, tanto na forma escolar como na não escolar, a educação estará voltada para uma organização que possibilite a vida e o trabalho naquele espaço. Para tanto, busca-se uma forma de pensá-la, de maneira que forme os sujeitos como protagonistas da vida e do trabalho.

Em se tratando do município em estudo, os povos do campo não tiveram valorização de suas experiências de vida e de sua contribuição para a história, a cultura e a economia de sua comunidade. Isso ficou evidente no decorrer da década de 1990, quando foram fechadas as escolas rurais e os alunos, inseridos em uma escola preparada para atender à população urbana, desconsiderando-se as especificidades defendidas pelos autores que estudam a Educação do Campo e pelas Diretrizes para a Educação do Campo.

Tal perspectiva implica para a escola conhecer e valorizar o modo de organização da vida do campo e as práticas dos sujeitos que ali vivem e trabalham, de modo a que as práticas pedagógicas incorporem as manifestações culturais desenvolvidas naquele contexto, para fazer as necessárias mediações com o conhecimento universal. Assim faz-se mister ampliar a compreensão acerca do universo do meio rural; conhecer o modo de vida desses sujeitos e as especificidades do contexto onde vivem (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 103).

Destacamos que as relações que se estabelecem no meio rural, tanto com a natureza quanto com as pessoas, são diferentes daquelas que são próprias do meio

urbano. Embora sejam diferentes, não podemos considerá-las inferiores ou atrasadas.

Por essa razão, dezenas de autores e os movimentos sociais defendem a escola do campo no campo, escola que reconheça o modo de vida desses povos e a importância deles para a construção da nação brasileira. Desmistificar o senso comum, que aponta esses povos como atrasados, sem cultura e sem condições de contribuir para o progresso, é um desafio constante dos movimentos sociais e de pesquisadores da área, mais ainda quando as políticas educacionais, nas três esferas do poder, não têm sido praticadas, mesmo parte da Constituição Federal, LDB, planos nacionais, municipais e estaduais de educação e os pactos e acordos internacionais. Porém não foi possível observar, em nossa pesquisa, a existência dessa discussão entre os educadores do município. Desconsidera-se a necessidade de se pensar uma proposta pedagógica que atenda às especificidades dos alunos do campo e que discuta a realidade do campo, a história de seus povos, as suas raízes, a sua cultura.

Negar a importância desses povos na história e no desenvolvimento do país, principalmente de municípios com atividades econômicas, voltadas à agricultura, como é o caso de Nova Olímpia, é negar as raízes de nossa cultura bem como a sua importante contribuição na produção de alimentos e na resistência ao capitalismo que tende a acabar com as pequenas propriedades e destruir os recursos naturais existentes, em nome do progresso e da civilização. Não se trata de uma resistência ao progresso, mas da luta dos camponeses organizados, na busca de um desenvolvimento sustentável, que preserve a biodiversidade, preocupado com a qualidade de vida humana, animal ou vegetal, valores esses que norteiam a proposta pedagógica atual das escolas de campo, que, em Nova Olímpia, apenas ficaram na memória daqueles que um dia viveram no campo. Em contrapartida, onde as escolas camponesas persistem,

Os docentes do campo vivem a riqueza e ao mesmo tempo a complexidade do seu cotidiano, face à diversidade de situações que vivenciam como mães/pais de famílias camponesas, professores de escolas de zona rural e sujeitos envolvidos em ações sociais da localidade. Esses pertencimentos trazem aprendizados que vão além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 104).

Conforme as autoras, a compreensão do que ocorre, hoje, no meio rural exige o conhecimento da história, das transformações que vêm ocorrendo no processo de produção e nas relações sociais e econômicas nesse espaço. Há um duplo desafio, hoje, a ser enfrentado pelos camponeses, ou seja, duas perspectivas polarizadoras que desconsideram o conceito de campesinato. Uma diz respeito à incorporação da cultura urbana no meio rural, trazendo, para a vida do campo, práticas sociais, políticas e econômicas, impostas pela globalização. Junto a isso, novas formas de produção que não levam em conta o desenvolvimento sustentável. A outra diz respeito aos estudos que apontam para as dificuldades a serem vencidas no dia a dia pelos trabalhadores do campo: intempéries, colheita, descaso do poder público, falta de lazer aos jovens, luta das mulheres pela sua visibilidade social, sistemas de saúde e de educação precários.

Ambas as perspectivas estão presentes no município de Nova Olímpia. Os modos de vida urbanos sendo adotados pelos sujeitos do campo, em especial o acesso às novas tecnologias como internet, telefonia celular e outros, que consideramos um aspecto positivo do desenvolvimento. Por outro lado, vemos a carência nos atendimentos públicos e nos serviços prestados à população, que não é uma condição apenas desse município, mas nacional. Destaquemos o transporte escolar, realizado por veículos antigos, sem conforto e com pouca segurança, e a falta de lazer e de perspectiva de vida no campo, que desmotiva os jovens a permanecerem ali.

A proposta de Educação do Campo, se colocada em prática em Nova Olímpia, não reverteria a situação do êxodo e do fechamento das escolas na década de 1990, mas, possibilitaria uma educação que investisse na formação da consciência, inserindo no currículo escolar e problematizando em sala, conteúdos que abordassem a história do município no final do século XX: a rápida colonização no final dos anos de 1950 e durante a década de 1960; o decréscimo acelerado da população a partir da década de 1970; o crescimento das plantações de cana e o desaparecimento de grande parte dos pequenos agricultores; as dificuldades daqueles que permanecem no campo para se manterem ali; a degradação do solo em função das culturas atuais (cana, mandioca e pastagens); a poluição ambiental e a extinção de animais, causadas pelas queimadas da cana no período da colheita; a diminuição da produção de alimentos para subsistência da população do município; as possibilidades de se reverter os prejuízos causados pela invasão do capitalismo

no campo; e, por fim, debater sobre o modelo de escola e educação, ofertado aos alunos do campo, frente ao desaparecimento das escolas rurais.

Porém os esforços do município, no tocante à educação, considerando os fechamentos das escolas rurais, não fugiram das ideias liberais da qualificação para o trabalho, prevista na Constituição Federal e na LDB, e a própria Lei Orgânica do Município, aparentemente democrática, segue os trilhos das leis nacionais e prevê que

A educação, direito de todos e dever do Município e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, do Estado e da União, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho (NOVA OLÍMPIA, 1990, p. 43. Art. 146).

Apesar de as escolas rurais ainda existirem no ano de 1990, não há menção sobre elas no texto da Lei Orgânica. A educação é tratada como uma só, sem referência à diversidade do campo. A Lei Orgânica prevê que 25% da arrecadação de impostos municipais sejam destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino e que tais recursos serão atribuídos às escolas municipais a fim de atender às necessidades da universalização, podendo ainda ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Considerando que as escolas rurais eram municipais, entendemos que tais recursos seriam também destinados a elas. A lei assegura ainda que

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental na forma da lei, para os que mostrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares na rede pública, na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir, prioritariamente, na expansão da sua rede na localidade (NOVA OLÍMPIA, 1990, art. 154, p. 44).

Observamos que a lei garante o princípio da democratização, delegando ao poder público o dever de garantir que todos tenham acesso ao ensino, colocando como prioridade a expansão da rede na localidade onde os alunos se encontram e evidenciando a intenção da gestão municipal em atender ao aluno do campo no campo. Essa proposição foi defendida tardiamente a partir das discussões sobre a Educação do Campo no início do século XX, desde o Ministério da Educação e

Secretaria Estadual de Educação do Paraná, como superação da educação rural. E a intenção proposta no documento da Lei Orgânica não saiu do papel. Ao responder à pergunta de que se havia alguma localidade em que o número de alunos do município justificaria a abertura de uma escola de campo, a entrevistada 04 disse que sim.

Na verdade teria. É [...] um lugar que, por exemplo, os alunos de Tapira acabam sendo atendidos no nosso município, se tivesse uma escola de campo na divisa do município, seria bem mais fácil atendê-los, porque todos eles são do município de Tapira e acabam vindo estudar para o nosso município. Então, se tivesse uma escola de campo, poderia atender os dois municípios e seria mais viável (ENTREVISTADA 04).

A entrevistada relata sobre a pedagogia da alternância, enquanto alternativa de educação do jovem do campo, para inovar a vida naquele espaço e, com isso, haver o incentivo para nele permanecer, pois afirma que o pequeno agricultor, atualmente, abandonou a cultura de subsistência, aderindo à cultura do capitalismo: plantar para vender na cidade. “*Ele planta produtos só pra vender e ele acaba vindo buscar os produtos na cidade pra subsistência dele. Às vezes sai da área rural e vem comprar ovos na cidade*” (ENTREVISTADA 04). Afirma a entrevistada ser preciso educar as gerações mais jovens a não só explorar a terra, mas também dar o retorno a terra, cuidar, recuperar. E esse seria um dos papéis da escola de campo: ensinar o uso correto da terra, visando a um desenvolvimento sustentável. Porém não percebemos iniciativa, por parte de município, em criar uma escola de campo para atender a essa especificidade, tão bem defendida pela entrevistada 04.

Em diálogo com a entrevistada 02, perguntamos sobre a importância de haver uma escola de campo no município, e a mesma fez as seguintes considerações:

É difícil, aí, porque, não sei se seria viável. São poucos os que vêm do sítio que têm interesse. Eles têm o conhecimento, mas, interesse... se você pergunta qual a profissão que ele quer ter no futuro, ele não fala nada relacionado com o campo, com o ambiente que ele tá. Então eu acho que, no meu ponto de vista, né, não faria diferença (ENTREVISTADA 02).

Analisando a compreensão dessa entrevistada, reportamo-nos à ideia do fim do campo e do camponês, tendo todo o campo monopolizado, concentrado em latifúndio.

Perguntamos aos pais, entrevistados 06 e 07, sobre a viabilidade de uma escola de campo no município para atender a todos os alunos do campo que desejassem estudar em uma escola que trabalhasse com conteúdos mais coerentes com a sua realidade.

Eu acharia interessante, embora, a gente já falou, o nosso filho não demonstra interesse, mas, quem sabe os filhos dos outros têm esse interesse e quem sabe eles mesmos descobririam esse interesse, né? Porque, realmente eu acho que precisaria, porque eles não têm conhecimento, né, eles não sabem. A gente planta uma planta, precisaria de um agrônomo, precisaria de um acompanhamento, né. E quem sabe o filho da gente se tornaria isso. Mas como? (ENTREVISTADA 06).

Eu já não acho viável. Porque, podia ser uma forma de incentivar as crianças mais a ficar na roça, como seria, às vezes, uma outra coisa pra 'desincentivar' mais, porque no caso, ia, o povo da cidade e o povo da roça - teria uma divisão. Aí tipo assim: se o povo da... o povo da cidade, tipo assim, sempre é... ah... tem que tá por cima, o povo da roça sempre é mais desvalorizado. Ele podia se sentir desvalorizado nessa parte [...] e aí poderia até, a gente fala sobre 'bulling', essas coisas, tipo assim, podia ter algum tipo de conversa, de brincadeira que 'desincentivasse' eles mais. Que eles poderia se sentir inferior ao povo da cidade, mais ainda. E acabaria que poderia ficar pior ainda. Porque, tanto faz estudar numa área rural, como tá na cidade, se os professores quisé incentivar, dá pra incentivar mesma coisa, né. Porque tem que ter uma conscientização tanto de quem tá no campo, como de quem tá na cidade. Porque a cidade sem o campo não 'vevi' (ENTREVISTADO 07).

Observamos, nas falas, que a visão que se tem das escolas de campo apresenta resquícios da visão das antigas escolas rurais, vistas como inferiores perante a escola urbana, ou que visam apenas ao preparo da força de trabalho. Porém observamos que tanto na visão do pai como da mãe há preocupação com a visão estereotipada dos sujeitos do campo, bem como com a necessidade de se incentivar a permanência dos jovens no campo, o que percebemos também na fala da entrevistada 04. Consideramos necessário discutir, junto às famílias e aos educadores, como construir, no município, uma proposta para a educação dos povos do campo. É imprescindível que a população tome consciência de sua história, de sua realidade atual, que reconheça a importância de resgatar a sua cultura, não para perpetuá-la, mas para aprimorá-la, enriquecê-la. Que reconheça as raízes da formação desse povo e a sua evolução, considerando os aspectos que foram positivos e os que foram negativos, a fim de intervir nessa mesma realidade, como

sujeitos, protagonistas de sua história. Que todos participem na construção de educação que se quer para a comunidade de Nova Olímpia, sem modelos prontos impostos por grupos que não conhecem a realidade do município.

Essa é a perspectiva da Educação do Campo, onde o processo educacional é concebido a partir da ideia de trabalho como um princípio educativo e não como uma finalidade em si. Essa não é uma pedagogia de educação unicamente para escolas de assentamento e sim para todos os povos do campo, pois tem como objetivo discutir os conteúdos globais e as realidades: social, política, econômica, cultural. Para a realização dos trabalhos pedagógicos, a proposta de Educação do Campo utiliza algumas experiências educativas que deram certo, a exemplo da pedagogia proposta por Paulo Freire, Makarenko⁴⁶, Pistrak⁴⁷ e da pedagogia da alternância⁴⁸.

Sandri (2011) relaciona a pedagogia da alternância à pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, por defender uma educação que parta da realidade de vida do educando, para que, ao voltar à realidade e de posse dos instrumentos, no caso, o conhecimento, tenha condições de compreendê-la e transformá-la. Essa pedagogia supera a abordagem tradicional de educação, que desconsidera o aluno enquanto sujeito que atua sobre o mundo e que, portanto, tem a capacidade de transformá-lo. Nenhuma dessas pedagogias foi ou é desenvolvida no município estudado.

Pelo que investigamos, a pedagogia norteadada nas escolas rurais de Nova Olímpia, enquanto existiram, foi uma educação denomina de tradicional, “bancária” (FREIRE, 1987). Para Freire, a educação bancária é o ato de depositar, de transmitir

⁴⁶ Anton Semionovich Makarenko nasceu na Ucrânia, filho de operário ferroviário e dona de casa. Foi professor influenciado pelas ideias de Lênin e Máximo Gorki. Lecionou por oito anos na escola primária das Oficinas Ferroviárias, depois assumiu a direção de uma escola secundária, onde criou um currículo com a ajuda dos pais e professores. Sua principal experiência foi na direção da colônia Gorki, instituição rural que atendia a crianças e jovens órfãos que tinham passado pela experiência da marginalidade. Sua prática enquanto educador valorizava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina (MENDES, 2010).

⁴⁷ Moisey Mikhaylovich Pistrak foi um educador russo, defendia uma prática pedagógica socialista que visava a uma educação comprometida com a transformação social. Opunha-se à pedagogia que operava no sentido de formar súditos. Sua prática objetivava a formação de cidadãos ativos e participantes da vida social. “[...] sua visão voltada especificamente para o ensino primário e o secundário, que buscasse formar homens atentos e comprometidos com o presente, não alienados, criadores de seu futuro, buscando o bem comum através de uma coletividade” (MENDES, 2010).

⁴⁸ A pedagogia da alternância tem se colocado como uma proposta pedagógica e metodológica de inúmeras escolas, “capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar” (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116). O Parecer CNE/CEB N° 01/2010 regulamenta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nas Casas Familiares Rurais – CFR e nos Centros Familiares de formação por alternância – CEFFA no Estado do Paraná.

valores e conhecimentos, como se o professor fosse aquele que sabe e o educando, o que nada sabe, prática esta existente na maioria das escolas no Brasil, o que não foi diferente em Nova Olímpia. Assim, reproduziu-se o sistema social vigente dentro da escola, numa atitude do professor como o dominante e o aluno, o dominado. Na prática bancária, o aluno é tratado como um ser que se ajusta, acomoda-se e não como sujeito de sua história e de seu próprio conhecimento. O conhecimento, na prática bancária, é considerado propriedade de alguns e não uma produção da humanidade. Observando a prática dos educadores do município de Nova Olímpia, percebemos claramente que a tendência “bancária” continua. Para Freire,

Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando a sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: o seu ‘humanitarismo’, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isso mesmo é que reagem, até instintivamente contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro (FREIRE, 1987, p. 34).

Freire nos leva a pensar em uma educação emancipadora, pensada e organizada por seus sujeitos (educador e educando), a serviço de seus sujeitos e não a serviço do capital. Para o autor, a educação sob a lógica do capital visa à alienação das classes populares, em nome da legitimação das desigualdades sociais. Visa à formação de sujeitos conformados, passivos, adaptáveis ao que lhes é imposto pelas classes dominantes. Observamos que a pedagogia de Freire não foi pensada nas escolas rurais, enquanto existiram, e continua não sendo, enquanto proposta pedagógica nas duas escolas atuais do município de Nova Olímpia, uma estadual e outra municipal, a não ser na teoria, diferente das propostas da Educação do Campo junto aos movimentos sociais do campo, onde funcionam suas escolas. Nestas, são os educadores, equipe pedagógica e alunos que, coletivamente, pautam os objetivos, conteúdos e “temas geradores” para serem estudados ao longo do ano, estabelecendo-se um espaço de diálogo entre as famílias e a escola, ou seja, possibilitando a formação e o empoderamento dos sujeitos do campo. Diferente dessas, as escolas urbanas não levam em conta a realidade dos sujeitos que vivem no campo. Questionando a entrevistada 04, se na formação que é ofertada aos

professores da escola é discutido sobre a Educação do Campo, a mesma disse que não.

Na verdade não, porque assim, eles só residem no campo, né, então, é trabalhado de acordo com o PTD⁴⁹. Então tem conteúdo as vezes que vai trabalhar, vai trabalhar sobre a área rural, vai trabalhar normal, de acordo com o PTD que é feito, mas, não porque ele é da área rural que vai trabalhar o conteúdo do campo, né. Eles escolhem de acordo com o PTD. Tem séries que trabalham sim, mas, não porque moram no sítio. Normal, de acordo com a organização (ENTREVISTADA 05).

Analisamos a proposta pedagógica de uma das escolas e encontramos conteúdos relacionados à área rural nas disciplinas de ciências, geografia e história, a serem trabalhados no decorrer dos cinco primeiros anos do ensino fundamental:

- **Solo:** tipos de solo e sua importância para a vida; destruição do solo e cuidados necessários; uso de agrotóxico, empobrecimento, queimadas, erosão e reflorestamento; solo, clima, vegetação, cultura; exploração de riquezas naturais.
- **Plantas:** funções das partes das plantas; classificação das plantas e tipos de plantas; a importância das áreas verdes de uma cidade para a manutenção da saúde da população; fotossíntese; árvores brasileiras, ameaçadas de extinção.
- **Animais:** Teia e cadeia alimentar; animais em extinção.
- **Paisagem do urbano e rural:** elementos, trabalho e interdependência entre eles; relação entre diferentes paisagens (paisagem natural e construída pelo homem).

Não notamos, nos encaminhamentos metodológicos da proposta pedagógica, nenhuma relação entre teoria e prática. Questionando a entrevistada 02 se há uma proposta que atenda às especificidades dos alunos do campo na escola, a mesma respondeu que o trabalho segue o PTD e que alguns conteúdos são relacionados com o campo, como no caso do conteúdo “solo”, porém só se trabalha a teoria. Nossa análise é de que a escola deveria discutir na formação pedagógica, de forma interdisciplinar, assuntos relacionados ao campo, e aproveitar-se do transporte escolar para conhecimento, *in loco*, da realidade do campo, o que ampliaria o

⁴⁹ Plano de Trabalho Docente – ou seja, o planejamento do professor.

conhecimento dos professores nas diversas áreas: geografia, matemática, história da região, ciências, entre outras.

Essa é a diferença fundamental e essencial de uma escola urbana para uma escola de campo. As propostas de Educação do Campo têm em comum a relação teoria/prática, estando vinculadas ao mundo do trabalho e não ao mercado de trabalho. Na contramão, a educação que se dá nas escolas urbanas e rurais, caso de Nova Olímpia, visou e visa à formação de força de trabalho para o mercado. Na Educação do Campo, o trabalho é visto como um princípio ontológico, ou seja, atividade fundamental à vida humana, diferente do “trabalho assalariado, alienante, que separa atividade intelectual e manual, produtor e produto, e individualiza as relações entre os próprios homens” (VENDRAMINI, 2011, p. 145).

Esse princípio, defendido por Vendramini (2011) e tantos outros autores como Saviani e Frigotto, baseia-se na relação educação e trabalho, concebida na esfera do marxismo, em que o trabalho é visto como a primeira atividade histórica do homem, surgida da necessidade de se produzir meios de garantia da produção da vida material. Assim era na Antiguidade, quando, por meio do trabalho, os homens e as mulheres se educavam, de forma que as gerações mais novas aprendiam com as mais velhas (SAVIANI, 1994). Dessa forma, os conhecimentos produzidos eram repassados de geração para geração, pois, na busca pelas condições objetivas de sobrevivência, os homens/mulheres realizavam descobertas, aperfeiçoavam seus conhecimentos de mundo e os transmitiam às novas gerações.

O trabalho, na Antiguidade, se configurava como um princípio educativo e este tem pautado as relações educação e trabalho nas concepções progressistas de educação. Partindo dessa premissa, a educação, na contemporaneidade, deve proporcionar o conhecimento do mundo real, concreto, não do mundo imaginário, idealizado. Assim foi o esforço de Marx para entender a sociedade capitalista. Muitos estudiosos do método marxista, a exemplo de Paulo Netto (2011), ao analisarem seus escritos, afirmam que Marx teria se dedicado ao estudo profundo dessa sociedade, partindo da investigação e análise dos determinantes desse modo de ser social, concluindo que os homens/mulheres são condicionados pelas formas como se dão as relações de produção de determinada sociedade. Porém os condicionantes da vida material, na sociedade capitalista, não se dão a conhecer facilmente, de forma que, envolvidos nessas relações de produção, sem uma análise

mais aprofundada da realidade, os homens/mulheres não tomam consciência de seus condicionantes, como constatado no município estudado.

Diferente do que ocorreu e ocorre em Nova Olímpia e de acordo com as concepções de Marx, é preciso distinguir o que é da realidade concreta e o que é da ordem do pensamento também na educação. Assim, no método desenvolvido por Marx,

[...] começa-se 'pelo real e pelo concreto', que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o *método* (PAULO NETTO, 2011, p. 42).

E continua:

Com efeito, depois de alcançar aquelas 'determinações mais simples', 'teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas' (PAULO NETTO, 2011, p. 43).

Nessa perspectiva, as propostas educativas buscam, a partir da realidade concreta dos sujeitos, desvendar os condicionantes que a produzem, elucidando a consciência obscurecida pelo senso comum. Essa consciência dará fundamento à atuação no mundo, compreendendo o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente a realidade.

Tais condicionantes, desvendados pelos movimentos sociais organizados do campo, nos levam a discutir o conceito de educação na LDB, direcionando-nos a pensar a educação "emancipadora", visto que, na prática, não é possível visualizar essa perspectiva no município objeto de nossa investigação, pois a própria lei, ao mesmo tempo em que trata de emancipação, democracia ou liberdade, apresenta limites para que essa educação se concretize nas cidades, ao atribuir às instituições educacionais, por meio dos educadores, a finalidade de qualificar os estudantes para o mercado de trabalho, desconsiderando a procedência/origem, cultura e anseios dos alunos.

No caso do campo, dos camponeses e dos movimentos sociais organizados, a exemplo do MST, a intencionalidade se diverge do objeto estudado por se colocar no sentido de construir a escola necessária, conforme as especificidades das

comunidades camponesas, cobradas posteriormente às negativas dos poderes públicos em recusar o direito à educação aos acampados e assentados desde o fim da década de 1970 (BRANDÃO, 2003). Para tanto, foi e é imprescindível a luta por políticas que garantam o direito de todos à educação, não apenas no que diz respeito ao acesso, mas também à permanência e à aprendizagem significativa.

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se instituí políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade (MOLINA, 2008, p. 27).

Consideramos que esse desafio, apontado pela autora, para a educação dos povos do campo, que ultrapassa os trabalhadores do MST, se impõe também às escolas localizadas nas cidades que recebem alunos vindos do campo, ou filhos de pessoas que residem na área urbana, mas trabalham no campo, como é o caso de muitas famílias no município de Nova Olímpia.

Diferente da luta histórica, desencadeada pelos movimentos sociais do campo, o que não temos observado, no município em estudo, apesar de a maioria da população do município se caracterizar como trabalhadores do campo, é um ensino distante da realidade desses alunos. A história mostra que os camponeses de Nova Olímpia, ao vivenciarem o êxodo rural e a nucleação das escolas rurais na cidade, não se mobilizaram, acomodando-se sob as políticas pré-determinadas verticalmente. Por essa razão, não há escolas no campo. O atendimento educacional acontece nas escolas urbanas, para os filhos dos trabalhadores do campo e da cidade, numa mesma perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudo dos diversos autores que defendem a ideia de Educação do Campo, podemos afirmar que ela nasceu na década de 1990 e teve a seu primeiro debate na 1ª Conferência Nacional: por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, em 1998. Ao estudar e analisar a educação em Nova Olímpia, o fechamento das escolas rurais, assim como a concentração dos alunos numa escola única e a adoção do transporte dos estudantes para as escolas da cidade, pudemos conhecer melhor o município no qual atuamos e constatamos que o mesmo não praticou e nem pratica a proposta de Educação do Campo, ainda que parte dos estudantes seja procedente do campo.

Constatamos, com a pesquisa, que a ideia de educação aos povos do campo, no município, procede, inconscientemente, por parte dos educadores e dos gestores locais, da negação da Educação do Campo, praticando, no passado, a educação rural, e, no presente, a educação urbana. Ambas de cunho liberal, atendendo a um projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial, e não aos interesses e necessidades dos povos do campo, a exemplo dos pequenos agricultores do município. A educação rural, pensada na perspectiva do capitalismo, sempre tratou de defender um projeto de desenvolvimento que excluiu diversos sujeitos, tanto no sentido econômico como no social, político e cultural.

Diferente da educação rural, o projeto de Educação do Campo procura defender um modo de desenvolvimento que tem, como premissa, a sustentabilidade social, econômica, cultural e ambiental e que respeite a identidade dos diversos povos do campo, considerando-os sujeitos, protagonistas de sua história.

Constatamos que, justamente na década de 1990, quando aprovada a LDB 9.394/96, foi muito forte, na maioria dos municípios brasileiros, inclusive naqueles pequenos municípios de economia agrícola, o fechamento das escolas rurais que, até então, atendiam aos alunos filhos dos trabalhadores do campo. Diante da nova perspectiva que se despontava, e do empenho de alguns segmentos da sociedade por instituir esse modo de educação para os povos do campo, esperava-se, também, o empenho dos governantes em garantir políticas que se fizessem cumprir o que a legislação previa como direito. Porém, constatamos, durante a pesquisa, que a legislação existente se faz contraditória, visto que, ao mesmo tempo em que garante

o atendimento às especificidades dos alunos do campo, também possibilita, aos Estados e municípios, o processo de nucleação, oferecendo recursos para aquisição e manutenção do transporte escolar, indiretamente pressionando os gestores municipais a encerrarem as escolas com números reduzidos de alunos.

Com o processo de nucleação nas escolas urbanas, caso de Nova Olímpia, o atendimento às especificidades dos alunos do campo ficou comprometido, pois toda a organização estava e continua voltada à formação para o mercado de trabalho nas indústrias e no comércio, orientando para que a escola capacite para o trabalho na cidade, forçando famílias inteiras a se mudarem para onde haja escola e promessa de emprego, comprometendo o futuro da agricultura familiar e contribuindo, diretamente, para a concentração da terra nas mãos de poucos latifundiários.

Por essa razão e considerando as centenas de municípios, no interior do Brasil, de características rurais, os movimentos sociais e sindicais do campo têm defendido uma Educação do Campo que reconheça a história, o modo de vida, os interesses e as necessidades de seus sujeitos, que discuta a realidade do campo e os determinantes dessa realidade como desencadeadores da desvalorização e da exploração dos trabalhadores desse espaço. Uma educação que possibilite, ao educando, o conhecimento de sua história e o reconhecimento de seus ancestrais, enquanto povos que contribuíram para o desenvolvimento da nação brasileira, o que não ocorre no município investigado. Observamos que essa ideia tem sido negada pelos defensores de um progresso que não leva em conta a valorização da vida humana, animal e vegetal.

Não foi objetivo deste estudo pretender que a escola eduque o aluno para, necessariamente, permanecer no campo, mas para que ele compreenda o que é o campo, as políticas de Estado que, indiretamente, impulsionam o fim do campo e dos camponeses, passando, assim, a valorizar o campo, enquanto espaço de vida e produção e, caso queira, tenha incentivo para ali permanecer.

Nesse sentido, enquanto pesquisadores, não nos esquivaremos, neste final de estudo, da crítica às políticas educacionais, impostas pelos representantes do sistema capitalista, que valorizam e supervalorizam a concentração de terras e o agronegócio em detrimento de uma educação para a democracia e para a cidadania, no sentido de emancipação humana.

Constatamos que a educação ofertada pelas escolas rurais até a década de 1990, no município de Nova Olímpia, bem como o modelo de educação urbana

existente até 2016, têm contribuído para o êxodo rural, a concentração junto às grandes propriedades no campo, em detrimento da agricultura familiar, a expansão da população urbana e, por consequência, a marginalidade, o desemprego e a precarização do trabalho, tendo em vista a superoferta da força de trabalho, resultante de uma educação sob a perspectiva neoliberal.

Na contramão da educação rural, como adiantado, encontram-se as propostas de educação que valorizam o campo enquanto espaço de vida, cultura e produção da existência, oposto à perspectiva do latifúndio/latifundiário que objetiva a produção em grande escala para exportação, seja de gado ou sementes, sem levar em conta a preservação ambiental e a valorização do trabalho humano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 47-58.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 2).

BAUMANN, Siuzete Vandresen. Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt06_trabalhos_pdfs/gt06_3450_texto.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CARDOSO, Terezinha Maria; NAWROSKI, Acione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 101-122.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari**. Maringá: Massoni, 2003.

_____. Educação do campo: pedagogia da sobrevivência. In: BRANDÃO, Elias Canuto; CECÍLIO, Maria Aparecida. **Educação: campo e cidade – territórios do saber**. Maringá: Massoni, 2006. p. 37-57.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília, DF: SECADI, 2012.

_____. Lei nº 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pronera: Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera>. Acesso em: 02 maio 2016.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso de posse**: 1 de janeiro de 1995. Brasília: Presidência da República, Secretaria da Comunicação Social, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **Mesa de controvérsias sobre impactos dos agrotóxicos na soberania e segurança alimentar e nutricional e no direito humano à alimentação adequada**: relatório final. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2571/1755>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CORREA, Nanci Edilani. **Fotografia e memória**: o acervo do Museu Histórico de Cruzeiro do Oeste como instrumento pedagógico. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2406-6.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA RODRIGUES TRAVAGLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Olímpia, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos**: educação do campo. 2. impr. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 15-22.

_____. Via campesina. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 767-770.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional**: Por uma Educação Básica do Campo – Texto Base. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FEDERARAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL. **Via Campesina**. Disponível em: <<https://feab.wordpress.com/via-campesina-emsp%C2%B4s/>>. Acesso em: 4 out. 2016.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

FOSHIERA, Antonio Atamis. Um olhar sobre os movimentos sociais do campo no Brasil. **Revista Interface**, Porto Nacional, v. 1, n. 1, p. 77-85, maio 2004. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/323/221>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

FOWERAKER, Joe. **A luta pela terra**: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais**: um estudo a partir da “1 turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_ghedini.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Educação do campo, saberes da terra e projetos de vida: produzindo referências “de onde acreditar e refletir”. In: GHEDINI, Cecília Maria; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; HOELLER, Silvana Cássia (Orgs.). **Um processo inovador na educação do campo**: alguns olhares. Matinhos: UFPR Litoral, 2013. p. 93-130.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. De educação rural a educação do campo: movimentos sociais e políticas públicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2447_int.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

IBGE. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Cidades@**: Paraná - Nova Olímpia. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411720&search=parana|nova-olimpia>>. Acesso em: 25 set. 2016.

IPARDES. **Caderno Estatístico do Município de Nova Olímpia**. 2016. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87490>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

KREMER, Adriana. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 161-186.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGRINELLI, Fátima Regina. A dinâmica populacional no noroeste paranaense: O caso do município de Nova Olímpia. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2008. Curitiba: SEED/PR, 2011. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 25 jun. 2016.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: 6º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6., 2014, Toledo; SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 2., 2014, Toledo. **Anais...** Toledo: UNIOESTE, 2014. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução: SCHAEFER, Bebel Orofino. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Freire, 2000. (Coleção Prospectiva, v. 3).

MENDES, Amanda et al. **Pistrak e Makarenko**: Biografia. 2010. Disponível em: <<http://pistrakemakarenkofae.blogspot.com.br/2010/07/biografia.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito a educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: Incri; MDA, 2008. p. 19-32. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Marcha repudia fechamento de escolas do campo e o avanço do agronegócio**. 5 set. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/05/marcha-repudia-fechamento-de-escolas-do-campo-e-o-avanco-do-agronegocio.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA OLÍMPIA. **Institucional/Cidade**. Disponível em: <<http://www.novaolimpia.pr.gov.br/institucional/v/a-cidade>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. **Relatório Preliminar de prevenção e combate à erosão**. Nova Olímpia, 1995. v. 1.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **II Caderno Temático da Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2010.

_____. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. **O que é ser Cidadão**. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>>. Acesso em: 4 out. 2016.

_____. **Lei Estadual nº 5.704, de 13 de novembro de 1967**. Lei de criação do Município de Nova Olímpia. Curitiba, 1967.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELLIM, Ezilda Franco. **A função social da escola pública e a democratização da educação básica**. 2012. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fafipa_ped_artigo_ezilda_franco_pellim.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

QEDU. **Taxas de rendimento (2015)**: Brasil (escolas públicas urbanas). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. **Taxas de rendimento (2015)**: Brasil (escolas públicas rurais). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. **Taxas de rendimento (2015)**: Paraná (escolas públicas urbanas). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/116-parana/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. **Taxas de rendimento (2015)**: Paraná (escolas públicas rurais). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/116-parana/taxas-rendimento/rede-publica/rural?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. **Taxas de rendimento (2015)**. Nova Olímpia (escolas públicas urbanas). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4052-nova-olimpia/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2015>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

RAMAL, Andrea Cecilia. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano 5, n. 17, p. 5-21, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAenZQAG/ldb-9394-96>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. *Revista de Ciências Humanas*, Taubaté, v. 7, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação *versus* cidadania. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 301-306.

_____. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 295-301.

SANDRI, Terezinha. Casas familiares rurais do Paraná e a prática da Pedagogia da Alternância. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011. p. 249-272.

SANTOS, Geandro de Souza Alves dos. **Educação escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino)—Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, Paranavaí, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A história das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo). In: SCHMIDT, Armênio Bello; LIMA, Sara de Oliveira Silva; SECHIM, Wanessa Zavarese (Coords.). **Cidadania, organização social e políticas públicas**: caderno pedagógico educandas e educandos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. p. 128-127.

SILVA, Maura. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 24 jun. 2015. 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: 18 jul. 2016.

SILVA, Osvaldo Heller da. **A foice e a cruz**: comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná. Curitiba: Rosa de Bassi, 2006.

SOARES, Edla. Bases para uma política pública de educação do campo. In: SCHMIDT, Armênio Bello; LIMA, Sara de Oliveira Silva; SECHIM, Wanessa Zavarese (Coords.). **Cidadania, organização social e políticas públicas**: caderno pedagógico educandas e educandos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. p. 92-93.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Cap. 2, p. 30-39.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-160.

VOMERO, Maria Fernanda. A voz do campo. **Revista Educação**, São Paulo, Ed. 207, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/a-voz-do-campo/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, DF, v. 52, p. S025-S044, 2014. Suplemento 1.

WEISS, Jussemar. Guizot e a Educação. **História da Educação**, Pelotas, n. 10, p. 43-52, out. 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30524/pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política educacional e LDB**: algumas reflexões. 1997. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

Entrevistas

Entrevistado 01

- 1) Você tem conhecimento sobre o histórico da produção agrícola de Nova Olímpia? Como ela tem se dado, em especial a partir da década de 1990?
- 2) Quais culturas agrícolas existem, hoje, no município?
- 3) Como é, hoje, a situação da pequena agricultura, ou agricultura familiar?
- 4) Quais as perspectivas para o futuro da agricultura de subsistência?
- 6) Quais os campos de trabalho ocupados, hoje, pelos trabalhadores do campo que foram obrigados a vender a pequena propriedade e morar na cidade?
- 7) Com o crescimento do trabalho mecânico no campo, que alternativas de trabalho terão os trabalhadores, empregados no campo, nos próximos anos?

Entrevistadas 02

- 1) Como você vê o rendimento dos alunos que residem no campo e saem muito cedo de casa por causa do transporte?
- 2) O PPP da escola e o seu PTD levam em consideração a especificidade dos alunos que vêm do campo, ou que as famílias trabalham no campo? Em que sentido?
- 3) Você contempla a especificidade do campo nos conteúdos das diversas disciplinas? De que forma?

- 4) Você percebe dificuldades específicas dos alunos que residem no campo e chegam até a escola com o transporte escolar? Se sim, quais?
- 5) Você, também, foi professora de escola rural. Em que período?
- 6) Como era o atendimento pedagógico nas escolas rurais?
- 7) Você sabe informar quando foram encerradas as atividades das escolas rurais? E por qual motivo?
- 8) Na sua opinião, seria importante que Nova Olímpia tivesse uma escola no campo, para atender aos alunos que residem na área rural? Por quê?

Entrevistada 03

- 1) Quantas escolas rurais havia no município na década de 1990?
- 2) No histórico das escolas rurais consta que foram construídas em madeira e reconstruídas em material. Você sabe informar o período em que elas foram reconstruídas?
- 3) Em que ano elas foram fechadas?
- 4) Qual era, em média, o número de alunos atendidos em cada escola, na ocasião do fechamento?
- 5) Qual foi o motivo do fechamento?
- 6) Você considera que o êxodo rural se intensificou na década de 1990?

Entrevistada 04

- 1) Quantas escolas rurais havia no município nas décadas de 1970/80/90?
- 2) Até que ano elas permaneceram? Foram todas encerradas ao mesmo tempo?
- 3) Ainda existe alguma, hoje, denominada escola de campo?
- 4) Todos os alunos que residem no campo se utilizam do transporte público escolar?
- 5) Quantos alunos do município se utilizam do transporte escolar?
- 6) Quais as condições do transporte escolar?
- 7) O município enfrenta algum tipo de problema com relação ao transporte escolar?
- 8) Nas formações continuadas dos professores são trabalhados conteúdos relativos à educação do campo?

9) Há alguma localidade em que o número de alunos é suficiente para manter uma escola funcionando?

10) Você considera viável a abertura de uma escola de campo, nucleada no campo, para atendimento da população camponesa?

Entrevista com a entrevistada 05

1) Qual é o total de alunos atendidos na escola?

2) Deste total, quantos residem no campo?

4) Quanto tempo, antes do início do período, começam a chegar os alunos que utilizam o transporte escolar?

5) Você conhece as condições do transporte escolar? São adequadas?

6) O PPP da escola e o seu PTD levam em consideração a especificidade dos alunos que vêm do campo, ou que as famílias trabalham no campo? Em que sentido?

7) Os professores contemplam a especificidade do campo nos conteúdos das diversas disciplinas? De que forma?

8) Você percebe dificuldades específicas dos alunos que residem no campo e chegam até a escola com o transporte escolar? Se sim, quais?

9) Nas formações continuadas dos professores são trabalhados conteúdos relativos à educação do campo?

10) Você, também, foi professora de escola rural. Em que período?

11) Como era o atendimento pedagógico nas escolas rurais?

12) Você sabe informar quando foram encerradas as atividades das escolas rurais? E por qual motivo?

13) Na sua opinião, seria importante que Nova Olímpia tivesse uma escola no campo, para atender aos alunos que residem na área rural? Por quê?

Entrevista com os entrevistados 06 e 07

1) Existe alguma preocupação em enviar seu filho para a escola, utilizando-se do transporte escolar?

- 2) A que horas o transporte escolar passa em sua localidade?
- 3) Quanto tempo leva o percurso de sua casa até a escola, por meio do transporte escolar?
- 4) Você acompanha a aprendizagem de seu filho na escola? Como você a vê?
- 5) O que você gostaria que seu filho aprendesse na escola?
- 6) Qual é a importância da escola na vida de seus filhos?
- 7) As reuniões, na escola, acontecem em horários em que você possa comparecer?

ANEXO B**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

Questionário para alunos

Responda assinalando com x

1 – Onde você mora?

2 – Onde seu pai (responsável) trabalha?

() na cidade () na roça () não trabalha

3 – Onde sua mãe (responsável) trabalha?

() na cidade () na roça () não trabalha

Onde você fica no período da tarde?

() em casa

() em algum projeto

Obrigada!

ANEXO C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

DADOS DECLARADOS PELA ESCOLA NO CENSO ESCOLAR DE 1998

Código da Escola 41006992 - PEDRO I, ESC RUR MUL DOM

Salas de Aula	Existentes					Utilizadas						
	Permanentes	1					No Estabelecimento	1				
	Provisórias	0					Fora do Estabelecimento	0				
Total de Funcionários da Escola		1				Total de Professores em Exercício		1				
Professores	Pré-Escola	0					Educação Profissional	0				
	Classe de Alfabetização	0					Educação Especial	0				
	Ensino Fundamental	0					Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 1º Semestre	1				
	Ensino Médio e Médio Profissionalizante	0										
Matrícula	Educação Infantil e Classe de Alfabetização											
	Creche	0	Pré-Escola	0	Classe de Alfabetização	0						
	Ensino Fundamental											
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0				
	5ª Série	0	6ª Série	0	7ª Série	0	8ª Série	0				
	Ensino Médio											
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0				
	Não-Seriada	0										
	Educação Especial											
	Creche/Estimulação Precoce	0					Ensino Médio	0				
	Pré-Escola -	0					Educação de Jovens e Adultos/Supletivo	0				
	Ensino Fundamental -	0					Outros	0				
	Educação de Jovens e Adultos/Cursos Presenciais											
Alfabetização	6					Médio (2º Grau)	0					
Fundamental 1ª a 4ª Série	10					Suplência Profissionalizante	0					
Fundamental 5ª a 8ª Série	0					Curso de Aprendizagem	0					
Instalações Físicas	Biblioteca	Não				Quadra de Esportes	Não					
	Sala de Professores	Não				Sanitário Dentro do Prédio	Sim					
	Laboratório de Ciências	Não				Cozinha	Sim					
	Laboratório de Informática	Não										
Equipamentos	Microcomputador	0				Retroprojetor	0					
	Impressora	0				Antena Parabolica	0					
	Vídeocassete	0				Aparelho de Som	0					
	Aparelho de Televisão	0										
Infraestrutura	Energia Elétrica	Rede Pública										
	Abastecimento de Água	Poço Artesiano										
	Esgoto Sanitário	Fossa										

ANEXO D

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

DADOS DECLARADOS PELA ESCOLA NO CENSO ESCOLAR DE 1998

Código da Escola 41007026 - RUI BARBOSA, ESC RUR MUL

Salas de Aula	Existentes					Utilizadas					
	Permanentes	0					No Estabelecimento	0			
	Provisórias	0					Fora do Estabelecimento	0			
Total de Funcionários da Escola		0				Total de Professores em Exercício		0			
Professores	Pré-Escola	0					Educação Profissional	0			
	Classe de Alfabetização	0					Educação Especial	0			
	Ensino Fundamental	0					Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 1º Semestre	0			
	Ensino Médio e Médio Profissionalizante	0									
Matrícula	Educação Infantil e Classe de Alfabetização										
	Creche	0	Pré-Escola	0	Classe de Alfabetização	0					
	Ensino Fundamental										
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0			
	5ª Série	0	6ª Série	0	7ª Série	0	8ª Série	0			
	Ensino Médio										
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0			
	Não-Seriada	0									
	Educação Especial										
	Creche/Estimulação Precoce	0				Ensino Médio	0				
	Pré-Escola -	0				Educação de Jovens e Adultos/Supletivo	0				
	Ensino Fundamental -	0				Outros	0				
	Educação de Jovens e Adultos/Cursos Presenciais										
Alfabetização	0				Médio (2º Grau)	0					
Fundamental 1ª a 4ª Série	0				Suplência Profissionalizante	0					
Fundamental 5ª a 8ª Série	0				Curso de Aprendizagem	0					
Instalações Físicas	Biblioteca					Quadra de Esportes					
	Sala de Professores					Sanitário Dentro do Prédio					
	Laboratório de Ciências					Cozinha					
	Laboratório de Informática										
Equipamentos	Microcomputador	0				Retroprojektor	0				
	Impressora	0				Antena Parabólica	0				
	Videocassete	0				Aparelho de Som	0				
	Aparelho de Televisão	0									
Infraestrutura	Energia Elétrica										
	Abastecimento de Água										
	Esgoto Sanitário										

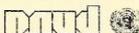
ANEXO E

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

DADOS DECLARADOS PELA ESCOLA NO CENSO ESCOLAR DE 1998

Código da Escola 41007018 – REUNIDA, ESC RUR MUL

Salas de Aula	Existentes			Utilizadas				
	Permanentes	2		No Estabelecimento	1			
	Provisórias	0		Fora do Estabelecimento	0			
Total de Funcionários da Escola			3	Total de Professores em Exercício			2	
Professores	Pré-Escola	0		Educação Profissional	0			
	Classe de Alfabetização	0		Educação Especial	0			
	Ensino Fundamental	1		Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 1º Semestre	1			
	Ensino Médio e Médio Profissionalizante	0						
Matrícula	Educação Infantil e Classe de Alfabetização							
	Creche	0	Pré-Escola	0	Classe de Alfabetização	0		
	Ensino Fundamental							
	1ª Série	4	2ª Série	2	3ª Série	4	4ª Série	6
	5ª Série	0	6ª Série	0	7ª Série	0	8ª Série	0
	Ensino Médio							
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0
	Não-Seriada						0	
	Educação Especial							
	Creche/Estimulação Precoce	0						
	Pré-Escola -	0					Ensino Médio	0
	Ensino Fundamental -	0					Educação de Jovens e Adultos/Supletivo	0
							Outros	0
Educação de Jovens e Adultos/Cursos Presenciais								
Alfabetização						0		
Fundamental 1ª a 4ª Série						20		
Fundamental 5ª a 8ª Série						0		
						Médio (2º Grau)	0	
						Suplência Profissionalizante	0	
						Curso de Aprendizagem	0	
Instalações Físicas	Biblioteca	Não		Quadra de Esportes	Não			
	Sala de Professores	Não		Sanitário Dentro do Prédio	Sim			
	Laboratório de Ciências	Não		Cozinha	Sim			
	Laboratório de Informática	Não						
Equipamentos	Microcomputador	0		Retroprojeter	0			
	Impressora	0		Antena Parabólica	0			
	Vídeocassete	0		Aparelho de Som	0			
	Aparelho de Televisão	0						
Infraestrutura	Energia Elétrica	Rede Pública						
	Abastecimento de Água	Poço Artesiano						
	Esgoto Sanitário	Fossa						

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
 Ministério da Educação




PS-07849

ANEXO F

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

INFORMAÇÕES DECLARADAS NO CENSO ESCOLAR DE 1999											
Escola Município Estado	41007018 – REUNIDA, ESC RUR MUL								Dependência Administrativa Localização	Municipal Rural	
Matrícula em 31/03/1999	Creche	0									
	Pré-escola	0									
	Classes de Alfabetização	0									
	Ensino Fundamental Regular										
	Total	13	1ª Série	2	2ª Série	4	3ª Série	3	4ª Série	4	
			5ª Série	0	6ª Série	0	7ª Série	0	8ª Série	0	
	Ensino Médio Regular										
	Total	0	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0	
			Não-Seriada	0							
	Educação Especial										
	Total	0	Fundamental	0	Outros	0					
	Educação de Jovens e Adultos										
	Total	0	Alfabetização	0	Médio	0	Fundamental 1ª a 4ª Série			0	
			Fundamental 5ª a 8ª Série	0			Outros			0	
Funções Docentes	Creche	0									
	Pré-escola	0									
	Classes de Alfabetização	0									
	Ensino Fundamental										
	Total	1	1ª a 4ª Série	1	5ª a 8ª Série	0					
	Ensino Médio	0									
	Educação Especial	0									
	Educação de Jovens e Adultos	0									
Instalações Físicas	Salas de Aula Existentes	2		Sala de Professores		Não		Quadra de Esportes		Não	
	Salas de Aula Utilizadas	1		Laboratório de Ciências		Não		Pátio Coberto		Não	
	Biblioteca	Não		Laboratório de Informática		Não		Sala para TV/Video		Não	
Equipamentos	Telefone	Sim		Videocassete		Não		Retroprojektor		Não	
	Microcomputador	Não		TV		Não		Aparelho de Som		Não	
	Impressora	Não		Antena Parabólica		Não		Internet		Não	
Indicadores Educacionais											
Escola/Estado/Pais	Pré-Escola	Classes de Alfabetização		Ensino Fundamental			Ensino Médio				
		Total	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série							
REUNIDA, ESC RUR MUL											
Alunos por turma (média)			13.0								
Horas-aula diária (média)			4.0		4.0						
Docentes com curso superior (%)			0.0		0.0						
Taxa de aprovação em 1998 (%)			82.4		82.4						
Taxa de reprovação em 1998 (%)			17.6		17.6						
Taxa de abandono em 1998 (%)			0.0		0.0						
Distorção idade-série (%)			0.0		0.0						
Alunos do sexo feminino (%)			61.5		61.5						
PARANA											
Alunos por turma (média)	20.9		29.0		29.4		34.4		37.8		
Horas-aula diária (média)	4.9		4.2		4.1		4.3		4.1		
Docentes com curso superior (%)	31.5		65.9		40.1		94.2		95.9		
Taxa de aprovação em 1998 (%)			86.8		88.4		85.0		80.3		
Taxa de reprovação em 1998 (%)			8.0		9.0		6.9		6.1		
Taxa de abandono em 1998 (%)			5.1		2.6		8.1		13.6		
Distorção idade-série (%)			23.6		16.8		31.7		45.1		
Alunos do sexo feminino (%)	49.0		48.3		47.8		48.9		52.7		
BRASIL											
Alunos por turma (média)	22.1	22.2	29.3		32.0		34.2		38.6		
Horas-aula diária (média)	4.4	4.1	4.3		4.3		4.4		4.3		
Docentes com curso superior (%)	22.1	7.9	46.9		23.3		74.0		88.1		
Taxa de aprovação em 1998 (%)			80.3		79.2		81.9		79.9		
Taxa de reprovação em 1998 (%)			10.0		11.6		7.5		6.4		
Taxa de abandono em 1998 (%)			9.8		9.2		10.6		13.7		
Distorção idade-série (%)			44.0		39.2		50.7		54.8		
Alunos do sexo feminino (%)	49.3	49.1	49.0		47.7		50.6		55.1		

ANEXO G

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

DADOS DECLARADOS PELA ESCOLA NO CENSO ESCOLAR DE 1998

Código da Escola 41007000 - PEDRO II, ESC RUR MUL DOM

Saias de Atua	Existentes Permanentes 2 Provisórias 0	Utilizadas No Estabelecimento 2 Fora do Estabelecimento 0
----------------------	---	--

Total de Funcionários da Escola 1	Total de Professores em Exercício 1
-----------------------------------	-------------------------------------

Professores	Pré-Escola 0 Classe de Alfabetização 0 Ensino Fundamental 0 Ensino Médio e Médio Profissionalizante 0	Educação Profissional 0 Educação Especial 0 Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 1º Semestre 1
--------------------	--	--

Matricula	Educação Infantil e Classe de Alfabetização Creche 0 Pré-Escola 0	Classe de Alfabetização 0
	Ensino Fundamental 1ª Série 0 2ª Série 0 5ª Série 0 6ª Série 0	3ª Série 0 4ª Série 0 7ª Série 0 8ª Série 0
	Ensino Médio 1ª Série 0 2ª Série 0 Não-Seriada 0	3ª Série 0 4ª Série 0
	Educação Especial Creche/Estimulação Precoce 0 Pré-Escola - 0 Ensino Fundamental - 0	Ensino Médio 0 Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 0 Outros 0
	Educação de Jovens e Adultos/Cursos Presenciais Alfabetização 0 Fundamental 1ª a 4ª Série 20 Fundamental 5ª a 8ª Série 0	Médio (2º Grau) 0 Suplência Profissionalizante 0 Curso de Aprendizagem 0

Instalações Físicas	Biblioteca Não Sala de Professores Não Laboratório de Ciências Não Laboratório de Informática Não	Quadra de Esportes Não Sanitário Dentro do Prédio Sim Cozinha Sim
----------------------------	--	---

Equipamentos	Microcomputador 0 Impressora 0 Videocassete 0 Aparelho de Televisão 0	Retroprojeter 0 Antena Parabólica 0 Aparelho de Som 0
---------------------	--	---

Infraestrutura	Energia Elétrica Rede Pública Abastecimento de Água Poço Artesiano Esgoto Sanitário Fossa
-----------------------	---



INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais



MEC Ministério da Educação



PNUD



Brasil

PR. 07248

ANEXO H

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

INFORMAÇÕES DECLARADAS NO CENSO ESCOLAR DE 1999													
Escola	41007000 - PEDRO II, ESC RUR MUL DOM								Dependência Administrativa	Municipal			
Município	NOVA OLIMPIA - PR								Localização	Rural			
Estado	PR												
Matrícula em 31/03/1999	Creche	0											
	Pré-escola	0											
	Classes de Alfabetização	0											
	Ensino Fundamental Regular												
	Total	0	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0			
			5ª Série	0	6ª Série	0	7ª Série	0	8ª Série	0			
Ensino Médio Regular													
	Total	0	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0			
Educação Especial													
	Total	0	Fundamental	0	Outros	0							
Educação de Jovens e Adultos													
	Total	0	Alfabetização	0	Médio	0	Fundamental 1ª a 4ª Série	0	Outros	0			
			Fundamental 5ª a 8ª Série	0									
Funções Docentes	Creche	0											
	Pré-escola	0											
	Classes de Alfabetização	0											
	Ensino Fundamental												
	Total	0	1ª a 4ª Série	0	5ª a 8ª Série	0							
Ensino Médio													
	Total	0											
Educação Especial													
	Total	0											
Educação de Jovens e Adultos													
	Total	0											
Instalações Físicas	Salas de Aula Existentes	0								Sala de Professores	Não	Quadra de Esportes	Não
	Salas de Aula Utilizadas	0								Laboratório de Ciências	Não	Pátio Coberto	Não
	Biblioteca	Não								Laboratório de Informática	Não	Sala para TV/Vídeo	Não
Equipamentos	Telefone	Sim								Videocassete	Não	Retroprojetor	Não
	Microcomputador	Não								TV	Não	Aparelho de Som	Não
	Impressora	Não								Antena Parabólica	Não	Internet	Não
Indicadores Educacionais													
Escola/Estado/País		Pré-Escola	Classes de Alfabetização		Ensino Fundamental								
			Total	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Ensino Médio							
PEDRO II, ESC RUR MUL DOM													
Alunos por turma (média)													
Horas-aula diária (média)													
Docentes com curso superior (%)													
Taxa de aprovação em 1998 (%)													
Taxa de reprovação em 1998 (%)													
Taxa de abandono em 1998 (%)													
Distorção idade-série (%)													
Alunos do sexo feminino (%)													
PARANA													
Alunos por turma (média)		20.9		29.0	29.4	34.4	37.8						
Horas-aula diária (média)		4.9		4.2	4.1	4.3	4.1						
Docentes com curso superior (%)		31.5		65.9	40.1	94.2	95.9						
Taxa de aprovação em 1998 (%)				86.8	88.4	85.0	80.3						
Taxa de reprovação em 1998 (%)				8.0	9.0	6.9	6.1						
Taxa de abandono em 1998 (%)				5.1	2.6	8.1	13.6						
Distorção idade-série (%)				23.6	16.8	31.7	45.1						
Alunos do sexo feminino (%)		49.0		48.3	47.8	48.9	52.7						
BRASIL													
Alunos por turma (média)		22.1	22.2	29.3	32.0	34.2	38.6						
Horas-aula diária (média)		4.4	4.1	4.3	4.3	4.4	4.3						
Docentes com curso superior (%)		22.1	7.9	46.9	23.3	74.0	88.1						
Taxa de aprovação em 1998 (%)				80.3	79.2	81.9	79.9						
Taxa de reprovação em 1998 (%)				10.0	11.6	7.5	6.4						
Taxa de abandono em 1998 (%)				9.8	9.2	10.6	13.7						
Distorção idade-série (%)				44.0	39.2	50.7	54.8						
Alunos do sexo feminino (%)		49.3	49.1	49.0	47.7	50.6	55.1						

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

DADOS DECLARADOS PELA ESCOLA NO CENSO ESCOLAR DE 1998

Código da Escola 41007042 - SAO SEBASTIAO, ESC RUR MUL

Salas de Aula	Existentes					Utilizadas		
	Permanentes	0					No Estabelecimento	0
	Provisórias	0					Fora do Estabelecimento	0
Total de Funcionários da Escola		0		Total de Professores em Exercício		0		
Professores	Pre-Escola	0		Educação Profissional	0			
	Classe de Alfabetização	0		Educação Especial	0			
	Ensino Fundamental	0		Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 1º Semestre	0			
	Ensino Médio e Médio Profissionalizante	0						
Matricula	Educação Infantil e Classe de Alfabetização							
	Creche	0	Pré-Escola	0	Classe de Alfabetização	0		
	Ensino Fundamental							
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0
	5ª Série	0	6ª Série	0	7ª Série	0	8ª Série	0
	Ensino Médio							
	1ª Série	0	2ª Série	0	3ª Série	0	4ª Série	0
	Não-Seriada	0						
	Educação Especial							
	Creche/Estimulação Precoce	0		Ensino Médio	0			
	Pré-Escola -	0		Educação de Jovens e Adultos/Supletivo	0			
	Ensino Fundamental -	0		Outros	0			
	Educação de Jovens e Adultos/Cursos Presenciais							
Alfabetização	0		Médio (2º Grau)	0				
Fundamental 1ª a 4ª Série	0		Suplência Profissionalizante	0				
Fundamental 5ª a 8ª Série	0		Curso de Aprendizagem	0				
Instalações Físicas	Biblioteca				Quadra de Esportes			
	Sala de Professores				Sanitário Dentro do Prédio			
	Laboratório de Ciências				Cozinha			
	Laboratório de Informática							
Equipamentos	Microcomputador	0		Retroprojeter	0			
	Impressora	0		Antena Parabólica	0			
	Videocassete	0		Aparelho de Som	0			
	Aparelho de Televisão	0						
Infraestrutura	Energia Elétrica							
	Abastecimento de Água							
	Esgoto Sanitário							

ANEXO J

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

DADOS DECLARADOS PELA ESCOLA NO CENSO ESCOLAR DE 1998

Código da Escola 41007034 - SANTA OLÍMPIA, ESC RUR MUL

Salas de Aula	Existentes Permanentes 1 Provisórias 0	Utilizadas No Estabelecimento 1 Fora do Estabelecimento 0
----------------------	---	--

Total de Funcionários da Escola 3	Total de Professores em Exercício 2
-----------------------------------	-------------------------------------

Professores	Pré-Escola 0 Classe de Alfabetização 0 Ensino Fundamental 2 Ensino Médio e Médio Profissionalizante 0	Educação Profissional 0 Educação Especial 0 Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 1º Semestre 0
--------------------	--	--

Matrícula	Educação Infantil e Classe de Alfabetização Creche 0 Pré-Escola 0	Classe de Alfabetização 0
	Ensino Fundamental 1ª Série 2 2ª Série 1 5ª Série 0 6ª Série 0	3ª Série 3 4ª Série 4 7ª Série 0 8ª Série 0
	Ensino Médio 1ª Série 0 2ª Série 0 Não-Seriada 0	3ª Série 0 4ª Série 0
	Educação Especial Creche/Estimulação Precoce 0 Pré-Escola - 0 Ensino Fundamental - 0	Ensino Médio 0 Educação de Jovens e Adultos/Supletivo 0 Outros 0
	Educação de Jovens e Adultos/Cursos Presenciais Alfabetização 0 Fundamental 1ª a 4ª Série 0 Fundamental 5ª a 8ª Série 0	Médio (2º Grau) 0 Suplência Profissionalizante 0 Curso de Aprendizagem 0

Instalações Físicas	Biblioteca Não Sala de Professores Não Laboratório de Ciências Não Laboratório de Informática Não	Quadra de Esportes Não Sanitário Dentro do Prédio Sim Cozinha Sim
----------------------------	--	---

Equipamentos	Microcomputador 0 Impressora 0 Videocassete 0 Aparelho de Televisão 0	Retroprojetor 0 Antena Parabólica 0 Aparelho de Som 0
---------------------	--	---

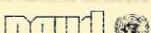
Infraestrutura	Energia Elétrica Rede Pública Abastecimento de Água Poço Artesiano Esgoto Sanitário Fossa
-----------------------	---



INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais



MEC Ministério da Educação



UNED



Brasil

PP. 07931

ANEXO K

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

INFORMAÇÕES DECLARADAS NO CENSO ESCOLAR DE 1999										
Escola	41007034 - SANTA OLIMPIA, ESC RUR MUL				Dependência Administrativa			Municipal		
Município	NOVA OLIMPIA - PR				Localização			Rural		
Estado	PR									
Matrícula em 31/03/1999	Creche	0								
	Pré-escola	0								
	Classes de Alfabetização	0								
	Ensino Fundamental Regular									
	Total	26	4	7	9	6				
		1ª Série	5ª Série	2ª Série	6ª Série	3ª Série	7ª Série	4ª Série	8ª Série	0
Ensino Médio Regular	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série					
		Não-Seriada	0							
Educação Especial	Total	0	0	0						
		Fundamental	0	Outros	0					
Educação de Jovens e Adultos	Total	0	0	0	Fundamental 1ª a 4ª Série		0			
		Alfabetização	0	Médio	0					
		Fundamental 5ª a 8ª Série	0							
Funções Docentes	Creche	0								
	Pré-escola	0								
	Classes de Alfabetização	0								
	Ensino Fundamental									
	Total	2	2	0						
		1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série							
Instalações Físicas	Salas de Aula Existentes	2		Sala de Professores		Não		Quadra de Esportes		
	Salas de Aula Utilizadas	2		Laboratório de Ciências		Não		Pátio Coberto		
	Biblioteca	Não		Laboratório de Informática		Não		Sala para TV/Vídeo		
								Não		
Equipamentos	Telefone	Sim		Videocassete		Não		Retroprojektor		
	Microcomputador	Não		TV		Não		Aparelho de Som		
	Impressora	Não		Antena Parabólica		Não		Internet		
Indicadores Educacionais										
Escola/Estado/País	Pré-Escola	Classes de Alfabetização	Ensino Fundamental							
			Total	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Ensino Médio				
SANTA OLIMPIA, ESC RUR MUL										
Alunos por turma (média)			13.0							
Horas-aula diária (média)			4.0	4.0						
Docentes com curso superior (%)			0.0	0.0						
Taxa de aprovação em 1998 (%)			100.0	100.0						
Taxa de reprovação em 1998 (%)			0.0	0.0						
Taxa de abandono em 1998 (%)			0.0	0.0						
Distorção idade-série (%)			34.6	34.6						
Alunos do sexo feminino (%)			30.8	30.8						
PARANA										
Alunos por turma (média)	20.9		29.0	29.4	34.4				37.8	
Horas-aula diária (média)	4.9		4.2	4.1	4.3				4.1	
Docentes com curso superior (%)	31.5		65.9	40.1	94.2				95.9	
Taxa de aprovação em 1998 (%)			86.8	88.4	85.0				80.3	
Taxa de reprovação em 1998 (%)			8.0	9.0	6.9				6.1	
Taxa de abandono em 1998 (%)			5.1	2.6	8.1				13.6	
Distorção idade-série (%)			23.6	16.8	31.7				45.1	
Alunos do sexo feminino (%)	49.0		48.3	47.8	48.9				52.7	
BRASIL										
Alunos por turma (média)	22.1	22.2	29.3	32.0	34.2				38.6	
Horas-aula diária (média)	4.4	4.1	4.3	4.3	4.4				4.3	
Docentes com curso superior (%)	22.1	7.9	46.9	23.3	74.0				88.1	
Taxa de aprovação em 1998 (%)			80.3	79.2	81.9				79.9	
Taxa de reprovação em 1998 (%)			10.0	11.6	7.5				6.4	
Taxa de abandono em 1998 (%)			9.8	9.2	10.6				13.7	
Distorção idade-série (%)			44.0	39.2	50.7				54.8	
Alunos do sexo feminino (%)	49.3	49.1	49.0	47.7	50.6				55.1	

PR.07233

ANEXO L

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

INFORMAÇÕES DECLARADAS NO CENSO ESCOLAR DE 2000							
Escola	41007034 - SANTA OLIMPIA, ESC RUR MUL				Dependência Administrativa	Municipal	
Município	NOVA OLIMPIA - PR				Localização	Rural	
Estado	PR						
Matrícula em 29/03/2000	Creche	0					
	Pré-escola	0					
	Classes de Alfabetização	0					
	Ensino Fundamental Regular						
	Total	9	1ª Série 5	2ª Série 4	3ª Série 0	4ª Série 0	
			5ª Série 0	6ª Série 0	7ª Série 0	8ª Série 0	
Ensino Médio Regular	Total	0					
		1ª Série 0	2ª Série 0	3ª Série 0	4ª Série 0		
Educação Especial	Total	0					
		Fundamental 0	Outros 0				
Educação de Jovens e Adultos	Total	0					
		Fundamental 5ª a 8ª Série 0	Alfabetização Médio 0	0	Fundamental 1ª a 4ª Série 0	Outros 0	
Funções Docentes	Creche	0					
	Pré-escola	0					
	Classes de Alfabetização	0					
	Ensino Fundamental						
	Total	1	1ª a 4ª Série 1	5ª a 8ª Série 0			
Ensino Médio	Total	0					
		0					
Educação Especial	Total	0					
		0					
Instalações Físicas	Salas de Aula Existentes	2	Sala de Professores		Não	Quadra de Esportes	Não
	Salas de Aula Utilizadas	1	Laboratório de Ciências		Não	Pátio Coberto	Não
	Biblioteca	Não	Laboratório de Informática		Não	Sala para TV/Vídeo	Não
Equipamentos	Telefone	Sim	Videocassete	Não	Retroprojetor	Não	
	Microcomputador	Não	TV	Não	Aparelho de Som	Não	
	Impressora	Não	Antena Parabólica	Não	Internet	Não	
Indicadores Educacionais							
Escola/Estado/País	Pré-Escola	Classes de Alfabetização	Ensino Fundamental			Ensino Médio	
			Total	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série		
SANTA OLIMPIA, ESC RUR MUL							
Alunos por turma (média)							
Horas-aula diária (média)			4.0	4.0			
Docentes com curso superior (%)			0.0	0.0			
Taxa de aprovação em 1999 (%)			87.0	87.0			
Taxa de reprovação em 1999 (%)			13.0	13.0			
Taxa de abandono em 1999 (%)			0.0	0.0			
Distorção idade-série (%)			11.1	11.1			
Alunos do sexo feminino (%)			66.7	66.7			
PARANA							
Alunos por turma (média)	20.7		30.6	26.9	32.2	37.0	
Horas-aula diária (média)	5.0		4.2	4.1	4.3	4.1	
Docentes com curso superior (%)	34.0		67.4	41.8	95.6	96.8	
Taxa de aprovação em 1999 (%)			84.3	88.0	79.9	77.6	
Taxa de reprovação em 1999 (%)			8.9	8.7	9.1	7.9	
Taxa de abandono em 1999 (%)			6.8	3.3	11.0	14.5	
Distorção idade-série (%)			20.4	14.3	27.5	41.5	
Alunos do sexo feminino (%)	49.1		48.4	47.8	49.0	51.6	
BRASIL							
Alunos por turma (média)	21.3	19.9	32.2	27.2	33.8	38.3	
Horas-aula diária (média)	4.4	4.1	4.3	4.3	4.4	4.3	
Docentes com curso superior (%)	23.1	8.9	48.3	24.6	74.1	88.4	
Taxa de aprovação em 1999 (%)			78.3	78.0	78.6	76.4	
Taxa de reprovação em 1999 (%)			10.4	11.8	8.5	7.2	
Taxa de abandono em 1999 (%)			11.3	10.2	12.9	16.4	
Distorção idade-série (%)			41.7	36.2	48.9	54.9	
Alunos do sexo feminino (%)	49.2	49.2	48.9	47.7	50.5	54.6	

